



Osaamista
ja oivallusta
tulevaisuuden
tekemiseen

Hanna-Leena Tammiruusu

Soiva taideleikki sosiokulttuurisena oppimisympäristönä

Musiikkipedagogin kokemuksia kehittämisestä

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikki, Ylempi AMK

Musiikin tutkinto-ohjelma

Opinnäytetyö

26.11.2018

Tekijä Otsikko	Hanna-Leena Tammiruusu Soiva taideleikki sosiokulttuurisena oppimisympäristönä Musiikkipedagogin kokemuksia kehittämisestä
Sivumäärä Aika	85 sivua 26.11.2018
Tutkinto	Musiikki, Ylempi AMK
Tutkinto-ohjelma	Musiikin tutkinto-ohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Musiikkipedagogi, Ylempi AMK
Ohjaaja	MuT Tapani Heikinheimo
<p>Soiva taideleikki sosiokulttuurisena oppimisympäristönä -opinnäytetyön tarkoituksena on jakaa kokemuksia ammatillisesta kehittymisestä, sekä tarjoilla näkökulmia taiteen perusopetuksen varhaisiän musiikkikasvatuksen toimintakulttuurin kehittämiseen. <i>Uudistus, muutos, kehittäminen</i> sekä <i>kehittyminen</i> ovat tällä hetkellä ajankohtaisia aiheita musiikkioppilaitoksissa.</p> <p>Opinnäytetyö syntyi varhaisiän musiikkikasvatuksen täydennyskoulutuksista nousseesta kehittämistarpeesta. Kehittämisprojektin puitteissa tehdyt haastattelut ja koulutuksissa käydyt keskustelut osoittivat, että useassa musiikkioppilaitoksessa varhaisiän musiikkikasvatuksen toimintakulttuurin kehittäminen on saattanut jäädä instrumenttiopetuksen ainekohtaisten opetussuunnitelmien laatimisen jalkoihin. Monelle varhaisiän musiikinopettajalle oli myös epäselvää se, mitä pitää kehittää. Osassa tapauksista kehittäminen oli jäänyt pitkälti yksittäisten opettajien oman kiinnostuksen ja taloudellisten resurssien varaan. Lisäksi aineisto osoitti, että muutospaine saattaa aiheuttaa voimakkaita tunnereaktioita työyhteisön sisällä.</p> <p>Soiva taideleikki on sosiokulttuurinen oppimisympäristö, jossa lapset ja opettaja yhdenvertaisina ryhmän jäseninä säveltävät musiikillista mielikuvitusleikkiä, taiteen eri ilmaisukeinoja käyttäen. Soiva taideleikki on oppimisen tila, joka uskoo jokaisen oppijan luovaan potentiaaliin. Soiva taideleikki on myös työtapa, joka on rakentunut kymmenen vuoden pedagogisen itsereflektion sekä intuitiivisen kokeilun kautta. Opinnäytetyön tarkoituksena on rohkaista musiikkipedagojeja antautumaan taiteelle ja heittäytymään luovuuden virtaan. Soivan taideleikin ideologian mukaisesti tarkoitus on rohkaista ja antaa vertaistukea. Siksi opinnäytetyössä kulkee kirjoittajan oma ääni itsereflektion muodossa tärkeänä elementtinä läpi koko työn.</p> <p>Opinnäytetyö sisältää tulkintoja taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteista. Lisäksi opinnäytetyössä kuvaillaan kokemuksia muun muassa osallisuudesta, yhteisöllisyyden tunteesta, pedagogisesta improvisoinnista, vapaasta musiikkikasvatuksesta sekä leikin säveltämisestä. Nämä aiheet toistuvat erilaisista näkökulmista kautta koko opinnäytetyön. Lisäksi Soiva taideleikki kertoo tärkeistä asioista, kuten muun muassa merkityksellisistä oppimiskokemuksista ja pedagogisen rakkauden välittämästä luottamuksen tunteesta, sekä siitä, miten me pedagogeina voisimme välittää näitä tunteita eteenpäin omille oppilaillemme.</p>	
Avainsanat	Soiva taideleikki, varhaisiän musiikkikasvatus, sosiokulttuurinen oppimisympäristö, leikki, taiteen perusopetus, taidekasvatus, pedagoginen improvisointi.

Author Title	Hanna-Leena Tammiruusu Playful Musical Arts as a Sociocultural Learning Environment Music Pedagogue's experiences
Number of Pages Date	85 pages 26 November 2018
Degree	Master of Music
Degree Programme	Music
Specialisation option	Music Pedagogy
Instructor	Tapani Heikinheimo, DMus
<p>The purpose of this thesis titled Playful Musical Art as a Sociocultural Learning Environment is to share experiences and offer viewpoints into the development of a school culture for Early Childhood Music Education. <i>Reform, change, development and personal growth</i> are current themes in music education institutions today.</p> <p>The thesis originated from the development needs for complementary education in early childhood music education. The interviews and discussions conducted within the framework of a related development project indicated that developing the culture of early childhood music education may have been pushed into the background by the production of subject-specific curricula for instrument pedagogy. In addition, many early childhood music teachers could not exactly define what should be developed. In some cases, development has largely depended on the personal interest and financial resources of a few individual teachers. Furthermore, the collected material indicated that the pressures for change may cause strong emotional reactions within the work community.</p> <p>Playful Musical Art is a sociocultural learning environment where children and their teachers are group members of an equal standing when composing imaginary musical plays with the aid of various artistic means of expression. Playful Musical Art is a state of learning with trust and confidence in every learner's creative potential. It is also a work method based on pedagogical self reflection from a period of ten years, through intuitive experiments. The intent of this thesis is also to encourage music pedagogues to surrender and devote themselves to art and plunge into the stream of creativity. In accordance with its ideology, Playful Musical Art is geared towards encouraging people and providing them with peer support. This is why the author's voice is recognisable as a vital element throughout the thesis in the form of self reflection.</p> <p>In addition to curriculum interpretations, Playful Musical Art also touches on experiences gained from participation, communal spirit, pedagogical improvisation, liberal approach music education and playful composition. These themes are repeated from a variety of viewpoints throughout the thesis. Furthermore, Playful Musical Art accounts for significant matters, such as decisive learning experiences, the feeling of trust and confidence transferred by love, and how to relay these feelings and emotions to our pupils and students in a pedagogue's role.</p>	
Keywords	Early Childhood Music Education, Participatory learning environment, Play, Art Education, Early Childhood Art Integration, Pedagogical Improvisation.

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	UNTUVIHKONA UUDEN ÄÄRELLÄ	4
2.1	Riittämättömyyden tunteita	6
2.1.1	Tuntisuunnittelun tahmeutta	7
2.1.2	Yhteinen kieli hukassa	7
2.1.3	Väsyneet villikot	8
2.1.4	Motivaation metsästystä	10
3	LOIKKA LUOVUUTEEN	13
3.1	Yhteisöllisyyttä ja yhdenvertaisuutta	14
3.1.1	Merkityksellistä ja kokemuksellista kokonaisvaltaisuutta	15
3.2	Pedagogisen kehittymisen murroksessa	16
3.2.1	Kipinän voimalla eteenpäin	17
3.2.2	Hyvinvoivat pikkumuusikot musiikkia oppimassa	18
3.3	Täydennyskoulutusta kaikille musiikkia työssään käyttäville	21
3.3.1	Vapaan musiikkikasvatuksen juurilla	23
3.3.2	Opetustaiteilija ja kohtaamisen taide	24
3.4	Opetustaiteilijoiden opissa	27
3.4.1	Oivalluksia opetuksen taiteesta ja Soivan taideleikin synnystä	28
3.4.2	Soivan taideleikin monet muodot	29
4	HYPPY TUNTEMATTOMAAN	32
4.1	Kouluttajakoulutuksen vaiheita	32
4.1.1	Tutustuminen varhaiskasvatukseen	33
4.1.2	Taideleikkiä ja taiteilua	36
5	KEHITTÄJÄNÄ KENTÄLLÄ	40
5.1	Kenttätutkimusta ja havainnointia	40
5.1.1	Kokemuksia koulutuksista	41
5.1.2	Ainekohtaisesta opetussuunnitelmatyöstä	43
5.1.3	Oppimisen haasteita vai opettamisen haasteita?	45
5.2	Uuden TPOpsin perusteiden mukainen varhaisiän musiikkikasvatus	47
5.2.1	Tavoitteena elinikäinen musiikkisuhde	49
5.2.2	Luovaan ajatteluun kasvaminen	49
5.2.3	Yksilöllinen vapaus ja rikas henkinen pääoma	50
5.2.4	Aktiivinen toimijuus ja osallistava leikki	51

5.2.5	Tavoitteellinen ja motivoiva varhaisiän musiikkikasvatus	53
5.2.6	Musiikkileikkitoiminnan arviointi	54
5.3	Pohdintaa kehittämistyön haasteista musiikkioppilaitoksissa	55
5.3.1	Piilo-opetussuunnitelma	58
5.3.2	Tasolta toiselle etenevä opetussuunnitelma	59
5.4	Pohdintaa kehittämistyön mahdollisuuksista musiikkioppilaitoksissa	61
5.4.1	Uutena työtapana säveltäminen	62
5.4.2	Kollegiaalinen kehittämistyö tiimissä	63
6	UTELIAASTI UUDEN ÄÄRELLE	64
6.1	Minun Soiva taideleikkini	65
7	POHDINTA	69

1 JOHDANTO

Elinikäinen oppiminen on mielestäni kuin sosiokulttuurinen kehittymisen verkosto. Tämä hetki on ohimenevä, sillä opettajuus ja ihmisuus muuttuvat jokaisen kohtaamisen ja kokemuksen myötä. Saamme vaikutteita uusista tuulista, kasvamme ihmisinä ja kehitymme taidoissamme. Oppimista, kuten myöskään opettamista ei pitäisi suorittaa tulevaisuutta varten, vaan elämä itsessään on koulua: jatkuvaa oppimista ja kehittymistä. Samalla autamme muita saavuttamaan omat tavoitteensa elämässä. (Paalasmaa 2016, 25-26). Ihminen, jota minä opetan, on samalla paras opettajani. Tähän ajatukseen perustuu koko tämän opinnäytetyön ideologia.

Tämä opinnäytetyö kannustaa musiikkioppilaitosten varhaisiän musiikinopettajia yhteisölliseen ja tiimityöhön perustuvaan kehittämistyöhön, sillä opetussuunnitelmat ovat kokeneet suuria muutoksia. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2017 (TPOps) vapauttaa musiikkipedagogit rutinoituneista toimintamalleista, tasolta toiselle nousevasta pedagogisesta etenemisestä ja ohjelmistopainotteisesta musiikkikasvatuksesta. YAMK-kehittämisprojektin puitteissa tehty kartoitus (luku 5) kertoo, että ainekohtaisia opetussuunnitelmia on monissa musiikkioppilaitoksissa uudistettu vain teorian tasolla. Moni pedagogi kokenut tarvetta kehittymiselle, tai ei ollut tietoinen siitä, mitä pitäisi kehittää. Opetussuunnitelmista nousevat termit, kuten aktiivinen toimijuus, osallisuus sekä säveltäminen, saattoivat herättää hämmennystä (OPH 2017, 10-11).

Soiva taideleikki taiteen perusopetuksessa on sosiokulttuurinen oppimisympäristö, jonka keskiössä on lapsi aktiivisena toimijana ja sisällönrakentajana. Itse näen uuden ajan *muskarilaiset* muusikoina. He ovat taiteilijoita, jotka kokeilemalla, tutkimalla ja itse keksimällä säveltävät ryhmän yhteistä mielikuvitusleikkiä. Oppimisympäristö on osallistava ja lapsilähtöinen, jossa oppiminen tapahtuu vuorovaikutteisen kuvitteluleikin sisällä.

Opetussuunnitelmauudistuksen myötä lapsen musiikillisten valmiuksien kehittäminen taiteen perusopetuksessa on hyvin pieni osa. (OPH 2017, 47). Enää varhaisiän musiikkikasvatuksessa ei puhuta musiikin oppimisesta tai musiikin opettamisesta. Siinä painotetaan leikinomaista toimintaa, jonka kautta musiikilliset elämykset rakentavat lapsen minäkuvaa ja luovat pohjaa elinikäiselle musiikkisuhteelle (OPH 2017, 47.) Muun muassa Huhtinen-Hildén ym. (2018, 6-7) puhuvat oppimisen mahdollistamisesta ja

oppimismahdollisuuksien avaamisesta. Perkiö taas näkee oppimisen, yhtä lailla kuin opettamisenkin yllätyksellisenä seikkailuna, jossa tärkeimpiä elementtejä ovat kokeilu ja elämys (emt. 2018, 203; Perkiö 2018).

Oppiminen mahdollistuu Soivaa taideleikkiä rakentamalla. Soivan taideleikin tärkein rakennusaines on luovuus. Juho A. Hollon (1885-1967) mukaan kasvattaja ei ole pelkkä tiedonsiirtäjä, vaan taiteilija, joka muovaa kasvatettaviaan. Hän on siis opetustaiteilija, joka tekee jokaisesta oppitunnista taideteoksen. Tuo teos on elävä ja ainutlaatuinen hetki. (Juntunen 2011, 64.) Näen uuden ajan musiikkioppilaitospedagogiikan opetustaiteilijan ohjaamana taidekasvatuksena. Varhaisiän musiikkikasvatuksen keskiössä on lapsen kokonaispersoonan kehittäminen, joka tapahtuu vapaan musiikkikasvatuksen keinoin.

Tämä opinnäytetyö on kuin Soiva taideleikki itse, joka ei anna valmiita vastauksia eikä ohjeistuksia. Tarkoituksena on sytyttää kipinä ja herättää kiinnostus, kannustavassa ja kollegiaalisessa hengessä. Opinnäytetyö on tarkoituksella rakennettu niin, että se etenee prosessinomaisesti eteenpäin. Aiheet, kuten leikki, lapsilähtöisyys, osallisuus sekä säveltäminen kulkevat kappaleissa 2, 3, 4 ja 5 spiraalin omaisesti syventyen. Yleensä arviointi ja pohdinta tapahtuvat vasta viimeisessä kappaleessa. Tämän työn tarkoituksena on herättää lukijan mielenkiinto omaa pedagogista kasvua kohtaan. Siksi arviointi ja pohdinta kulkevat tässä työssä kulkevat käsi kädessä, muodostaen dialogin itserefleksion ja teorian välille.

Lähtötilanteesta (luku 2) alkava matka vie lukijan vapaan musiikkikasvatuksen täydennyskoulutusten (luku 3) kautta YAMK-kehittämiprojektiin (luku 4), josta tämän opinnäytetyön aiheet nousivat. Koulutusten osallistujilta nousi esiin kehittämistarpeita, joita kuvailen luvussa viisi (luku 5). Kehittämiprojektin sisällä toteutetuissa koulutuksissa syntyi Soiva taideleikki, jonka rakentamista kuvailen eri näkökulmista luvussa kuusi (Luku 6).

Uudistus, muutos, kehittyminen sekä kehittäminen ovat muutamia tämänhetkisen pedagogiikkakeskustelun keskeisiä aiheita. Salosen (2017, 219) mukaan jo pelkkä puhe muutoksesta saattaa uuvuttaa. Uudistukset saatetaan kokea oman ammattitaidon uhkana, johon työntekijän on velvollisuus vain sopeutua (emt. 219, 223.) Yamk-kehittämiprojektini myötä totesin, että muutospaine saattaa aiheuttaa voimakkaitakin tunnereaktioita työyhteisöissä. Ahosen viitaten Kuikka (2018, 35) toteaa, että tulevaisuus saattaa tuntua musiikkioppilaitosten työntekijöistä kaaosmaiselta.

Tunnetasolla muutospaineet saattavat näyttäytyä muun muassa turhautumisena, epävarmuutena ja itseluottamuksen vähenemisenä. Keskiössä on kuitenkin nyt se, miten autamme epävarmaa opettajaa näkemään uusia vaihtoehtoja. (emt 2018, 35.)

Koska uskon vertaistuen voimaan, haluan laittaa hyvän kiertämään. Omassa tunteikkaassa muutosprosessissani, jota kuvailen luvusta kaksi alkaen, olen saanut osakseni paljon kollegiaalista vertaistukea sekä mentorointia. Ainoa asia, mitä opinnäytetyön muodossa voin tehdä, on jakaa omia oivalluksiani ja oppimiskokemuksiani pedagogisen kasvun matkaltani. Toivon, että kokemukseni voisivat toimia eräänlaisena pedagogisen kasvun peilinä sellaiselle kollegalle, joka ehkä tuntee olevansa samanlaisessa tilanteessa, jossa minä olin kymmenen vuotta sitten. Toivon, tämä opinnäytetyö voisi rohkaista muutospaineen alla työskentelevää kollegaa heittäytymään omalle löytöretkelle luovuuteen ja tutkimusretkelle teoriaan.

2 UNTUVIKKONA UUDEN ÄÄRELLÄ

Alussa syttyi kipinä. Kipinä syntyi varhaisiän musiikkikasvatuskurssilla, jossa opettajina olivat Soili Perkiö ja Maija Karhinen (nyk. Karhinen-Ilo). Kurssille osallistui muun muassa varhaiskasvatuksen ammattilaisia ja musiikkipedagogiikan opiskelijoita, sekä minä, 9-luokkalainen tyttö.

Aikaisemmin olin osallistunut kotipaikkakunnallani järjestettävälle vuotuiselle folk-kurssille oman kansanmusiikkiyhtyeeni kanssa, mutta tällä kertaa osallistuin musiikkipedagogiselle kurssille, jonka sisällöstä minulla ei ollut etukäteen mitään tietoa. Se kurssi mullisti kuitenkin nuoren teinitytön maailman täysin. Kurssiviikko oli täynnä naurua, tunnetta, laulua, herkkyyttä, liikettä, keksimistä, oppimista, taidetta ja elämystä: soivaa taideleikkiä. Koin tuolla kurssilla jotain, minkä olemassaolosta en ollut tiennyt. Siitä merkittävästä tapahtumasta alkaa tämä tarina, sillä tuo viikko musiikin ammattilaisten ja varhaiskasvattajien parissa synnytti kipinän: ”Tätä minä haluan tehdä! Musta tulee muskariopettaja!” Päätös kirkkaana mielessäni, kahlasin lukion läpi ja pääsin opiskelemaan musiikkipedagogiikkaa Helsingin Ammattikorkeakoulu Stadiaan, ja hetkellä olen suorittamassa Metropolian ylempää ammattikorkeakoulututkintoa samassa organisaatiossa.

Pian Metropolian ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon jälkeen, olen edelleen samassa tilanteessa –uuden äärellä, sillä elämä on oppimista. Ajatus elinikäisestä oppimisesta, jonka periaatteen loi Johan Amos Comenius jo 1600-luvulla, löytyy myös tämän hetkisistä opetussuunnitelmista (Paalasmaa 2016, 25). Comenius loi ajatuksen universaalista viisaudesta ja elämän koulusta, jossa kaikki oppiminen on vuorovaikutusta ja ihmisten kohtaamista. Se, mistä minun opettajuuteni ja taiteilijuuteni ovat muovautuneet siihen muotoon, mitä ne tällä hetkellä ovat, on kaikkien elämän varrella koettujen kohtaamisten, kokemusten, kuin myös sattumien summa. Kumpulainen (2008) puhuu oppimisen *kaikkiallisuudesta*. Oppimisen kaikkiallisuus ei rajoitu yksilön mielensisäisiin prosesseihin. Oppimista tapahtuu kaikkialla, jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristön ja kulttuurin kanssa. Tällainen ajatus oppimisesta liittyy sosiokulttuuriseen oppimiseen. (emt.)

VILLIKUKKA.
KUN SITÄ HOIDETAAN HUOLELLA,
SE PÄÄSEE TÄYTEEN KUKOISTUKSEENSA.
MUTTA SILTI –LÄPI KOKO ELÄMÄNSÄ,
SE PITÄÄ OMAN IDENTITEETTINSÄ
–VILLIKUKAN LUONTEENSA.

CARL ORFF (1895-1982)

"Minä olin villikukka. Villikko, joka syntymähetkellään sai lahjan, jolla tuoda äänensä kuuluviin. Olin luonnonlapsi, joka oli se oman tiensä kulkija. Se, jolla oli tapana tehdä asiat aivan omalla tavallaan. Erilainen nuori, vastarannankiiski ja jääräpää. Olin eri mieltä asiasta vain siksi, jotta sai vähän kapinoida. Opiskeluaikana se takarivin-taina, joka halusi kyseenalaistaa opittavien asioiden merkityksen. Sittemmin ymmärsin, että villiyyden takana eli herkkyyys. Muistan sen haavoittuvaisen kukan, joka sinnitteli pystyssä viimeisimmillä voimillaan aina pahimmassakin kaatosateessa ja ryöpytyksessä. Oppimisvaikeuksista ja negatiivisista kohtaamisista syntyneet kokemukset olivat jättäneet jäljen herkkään lapseen, kun taas myöhemmin loputon yrittäminen, tehokkuuden tavoittelu ja hyväksynnän hakeminen saivat kukan lähes kuihtumaan. Mutta kasvupohjan uudelleen rakentamisella, hellävaraisella hoitamisella ja auringon valolla se pääsi taas uuteen loistonsa: Opin vihdoinkin tunnistamaan, tuntemaan sekä arvostamaan sitä herkkää tunteellista taiteilijasielua, joka sisälläni vahvimpana elää."

Pitkällisen itsekasvatuksen ja työn tuloksena minulle alkoi hahmottua uudenlainen käsitys maailman menosta, kun usko omaan sisäiseen potentiaaliin alkoi vahvistua. Tie siihen pisteeseen oli pitkä pedagogisen pohdinnan prosessi. Tämän syvällisen itsekasvatusprosessin alkamista edelsi Helsingin Ammattikorkeakoulu Stadian (nyk. Metropolia) musiikkipedagogiikkaopinnot, joissa sain ensimmäiset onnistumisen kokemukset oppijana. Opettajani Ritva Ollaranta sai minut tuntemaan oloni erityiseksi ja tärkeäksi. Ensimmäistä kertaa elämässäni kohtasin hämmentävän tunteen: *"Minäkö osaan? Olenko hyvä koulussa?"* Tuo tunne kannatteli minua yli koko ammattiopintojen. Ollarannan pitämä pääaine –VAMUKA, oli lempiaineeni ja positiiviset kokemukset opetusharjoittelusta kasvattivat itsetuntoani. Sain opettajilta kehuja lumoavasta ja karismaattisesta opetusotteestani, mutta itse suhtauduin palautteeseen epäilevästi. Tyytymättömyyteni näyttäytyi opettajille sekä ohjaajille liiallisena itsekritiikkinä ja -kontrollina. Näistä tunteista minua kehoitettiin päästämään irti.

Sain työkokemusta jo opiskeluaikana, kun työskentelin *muskariopettajana* eri tahojen musiikkileikkikouluissa. Aloitin toisena opiskeluvuotena kolmella musiikkileikkiryhmällä, josta tuntimäärä hiljalleen kasvoi lähes kahteenkymmeneen viikkotuntiin. Toiseksi viimeisenä opiskeluvuotena vietin 5,5 kuukautta Englannissa, jossa pidin AMK-opinnäytetyöhöni liittyvän varhaisiän musiikkikasvatusperiodin paikallisessa päiväkodissa. Samalla opiskelin vaihto-oppilaana Dartington College of Arts'ssa. Opintoihin kuului muun muassa maailmanmusiikkia, klassista laulua sekä ääni-performanssitaidetta. Ennen kaikkea sain elämäkokemusta, itsenäistyin ja vahvistuin ihmisenä.

Musiikkipedagogiikan varhaisiän musiikkikasvatusopinnot, joista valmistuin Stadian vaihtuessa Metropoliksi vuonna 2008, loivat hyvän kasvupohjan varhaisiän musiikinopettajana toimimiselle. Sain musiikkipedagogiikkaopinnoista hyvän perusosaamisen, jolla tarkoitan oman alan tuntemusta: musiikin opetuksen sisältöosaamista, laajaa lastenlaulu ja -loruvaraston hallintaa sekä muusikon taitoja. Näiden eväiden kanssa siirryin luottavaisin mielin työelämään. 2010-luvun vaihteessa siirryin kokonaan taiteen perusopetusta tarjoavien musiikkioppilaitosten työntekijäksi.

2.1 Riittämättömyyden tunteita

*VAIN PARAS ON KYLLIN HYVÄÄ LAPSELLE.
(ZOLTAN KODÁLY 1882-1967)*

Urani alkutaipaleella en voinut antaa tunnustusta itselleni siitä, että olin tykätty opettaja. Silti tunsin, että vuorovaikutus työyhteisön, perheiden ja etenkin lasten kanssa oli luontevaa. Ammatillinen itsetuntoni oli hiljalleen kehittymässä, mutta silti koin tietynlaista tyytymättömyyttä ja riittämättömyyttä. Valmistin rekvisiittaa, keksin tarinoita ja suunnittelin niiden inspiroimina hienoja tuntuuunnetelmia. Hyvästä pohjakoulutuksesta huolimatta, koin että jotakin puuttuu. En kokenut pystyväni tarjoamaan lapsille heidän ansaitsemaansa laadukasta musiikkikasvatusta, vaikka perheet olivatkin olleet tyytyväisiä. Minulla ei ollut kollegiaalista tukea. Ainoa palaute, mitä esimieheltäni sain, oli se, että ”Silloin asiat on kunnossa, jos ei tule valituksia. Se on hyvä merkki.” Ohjelmistolähtöisen opetukseni taustalla vaikutti ulkopuolelta asetettu toive lasten valmentamisesta mahdollisimman tarkkaan melodiseen ja rytmiseen ilmaisuun. Koin, että musiikkioppilaitoksen toiveena oli saada hyviä oppilaita siirtymään musiikkileikkikoulusta instrumenttiopetukseen. Tämä toive loi sisälleni eettisen ristiriidan.

Nöyränä työntekijänä en uskaltanut kyseenalaistaa toiveita, vaan keskityin perustehtävääni musiikkileikkikoulussa.

2.1.1 Tuntisuunnittelun tahmeutta

Tuntisuunnitelmani sisälsi tunnin pituudesta riippuen 6-10 laulua tai äänitettä ja järjestyksen muistin ulkoa keksimäni tarinan avulla. Joka juonenkäänteeseen oli ennalta määrätty laulu tai musiikki, jonka sisällä saatoinkin kysellä lapsilta johdattelevia kysymyksiä siitä, mitä tarinassa seuraavaksi voisi tapahtua. Valmiiksi asetetun teeman ja opettajan kertoman tarinan lomaan lapset saivat itse keksiä liikkumistapoja musiikkiliikuntaosiossa tai päättää kehonosan, johon sanarytmejä sykkeessä soitettiin.

Käytin paljon aikaa soitinsovitusten, musiikkiliikuntojen sekä laululeikkien liikkeiden suunnitteluun. Koin tuntisuunnittelun kuormittavana tekijänä, sillä tein aina kaikille ikäryhmille omat tuntisuunnitelmat. Vielä reilut kymmenen vuotta sitten (2005) tehdyssä varhaisiän musiikkikasvatusta koskevassa tutkimuksessa tuntisuunnittelua on kuvattu seuraavasti:

Etukäteissuunnittelu pitää sisällään materiaalien valintaa, joustavan tuntisuunnitelman kirjoittamisen paperille tulevaisuutta(kin) silmällä pitäen, ja laulunopetussuunnitelman. Laulunopetussuunnitelma pitää sisällään säestyksen ja laulun harjoitteluun etukäteen (melodinen puhtaus ja tarkkuus, tempo, tunnelma, oikean sävellajin valitseminen) sekä keinot lasten motivoimiseksi ja heidän palkitsemiseksi. Yksittäiset tuokiot sitoo toisiinsa opettajan tekemä kausisuunnitelma, jonka avulla opetus etenee loogisesti, jatkumona tunnista toiseen. (Marjanen 2005, 29.)

Itse olin kasvanut saman kaltaiseen suunnittelukulttuuriin, mutta en vielä osannut nähdä syitä siihen, miksi en saanut ryhmän jokaista lasta innostettua mukaan. Emilsonin ja Folkenssonin tutkimukseen (2006) nojaten, Kangas ja Brotherus (2017, 201) kuvailevat ilmiötä opettajan ja ryhmän välille muodostuneesta valta-asemasta. Jos opettaja on valmiiksi suunnitellut tunnin kulun alusta loppuun, lasten kysymyksille eikä aloitteille jää tilaa. Sekä sanattomat että sanalliset viestit jäävät huomaamatta, jolloin lapset ikään kuin luopuvat omista tarpeistaan kertoa näkemyksistään ja ajatuksistaan. Ajatustenvaihto ja vuorovaikutus jäävät näin ollen toissijaisiksi. (emt. 2017, 201).

2.1.2 Yhteinen kieli hukassa

Tunti eteni suunnitelmalla, jota voisin kutsua strukturoiduksi leikkisuorituksiksi: Tunnin tarina eteni vuorovaikutteisessa dialogissa opettajan ja ryhmän välillä, mutta nyt myöhemmin voin todeta, että vuorovaikutuksen taso oli varsin pinnallista. Koin, että

opetukseni tapahtui vuorovaikutuksen ja leikin kautta, mutta tämä juuri olikin se ongelma. Se, että yritin kommunikoida lasten kanssa jonkun *kautta*, ei riittänyt. Vuorovaikutuksen olisi pitänyt liittää meidät yhteen, jotta olisimme voineet toimia yhdenvertaisessa yhteisymmärryksessä. Tuon syvällisen yhteyden löytyminen minun ja lasten välille -sekä lasten keskinäisen vuorovaikutuksen syventäminen vaati perustavanlaatuista pohdintaa siitä, millä keinoin yhteinen kieli löytyy. Koin, että opetan musiikkia leikin kautta, mutta vielä siinä vaiheessa en ymmärtänyt minkälainen leikkitoiminta palvelee lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia, kehitystä, kasvua ja oppimista.

2.1.3 Väsyneet villikot

Väsyneiden lasten opettaminen pitkän päiväkotipäivän jälkeen oli kokemattomalle opettajalle voimavaroja kuluttavaa. Yhtälö, jossa väsyneitä lapsia yritti innostaa väsynyt ja riittämättömyydentunteita täynnä oleva opettaja, ei toiminut. Kuten tiedämme, pienen lapsen jaksaminen on rajallista. Sen lisäksi, että sosiaalinen kuormitus päivän kohtaamisista oli tuohon aikaan jo täynnä, havaitsin lapsissa usein myös fyysisen väsymisen merkkejä. Temperamenttityypistä riippuen, joillakin lapsilla ylikuormitus näkyi selkeänä apeutena, kun taas toisilla lapsilla väsymys näyttäytyi ylivilkkauteena. Tästä aiheutui tunnille levottomuutta ja hankalia tilanteita.

Ahosen (2017a, 28) mukaan erityisesti ulospäin suuntautunut uhmakas tai arvaamaton käyttäytyminen kuormittaa kasvattajia. Hän toteaa, että kasvattajat kokevat yhtä kuormittavana lapsen, joka on voimakkaasti sisäänpäin vetäytynyt. Pitääkseen yllä ryhmän yleistä ilmapiiriä ja työrauhaa, opettaja keskittää huomionsa niihin lapsiin, jotka suuntaavat aggressionsa ulospäin, jolloin aikuisen huomio ei jakaudu ryhmässä tasapuolisesti (emt). Kaikki energiani meni näin ollen siihen, että yritin säilyttää kontrollin. Syrjään vetäytyneitä lapsia yritin innostaa mukaan samalla kun yritin pitää opetuksen kasassa ja levottomia lapsia hyppysissäni.

Tunnit olivat kuin suorituksia, jotka mentiin läpi ennakoon laatimani suunnitelman mukaisesti. En ymmärtänyt, että liian opettajajohtoinen opetusote oli syynä vastareaktioiden syntymiseen. Corsaroon nojaten, opettajan luomat rutiinit saattavat Könkään (2018, 28) mukaan herättää vastustusta ja levottomuutta lapsissa, jonka seurauksena he purkavat turhautumistaan muihin lapsiin. Tasapainoilin tiukkuuden ja lempeyden välillä, samalla kun yritin saada opetuksen mahdollisimman mielekkääksi jokaiselle. Käytin valtavasti energiaa vireen ylläpitämiseen ja lasten motivoimiseen. Kipuilin vapauden ja struktuurin välimaastossa, jota kuvailin päiväkirjassani seuraavasti:

"Miten voin olla rajat ja struktuurin asettava opettaja, niin että tunnin ilmapiiiri ja tunnelma ei rikkoudu? Miten olla yhtä aikaa tiukka ja lempeä?" (Punainen päiväkirja 2012.) Joka kerta, kun jouduin tiukasti komentamaan, tunsin tekeväni väärin ja mietin, mitä olisin voinut tehdä toisin.

Syylisyys tuntuu myöhäisempien havaintojeni mukaan olevan varhaisiän musiikinopettajien keskuudessa olevan varsin kollektiivinen ilmiö. Myös kollegani Elina Simes on pohtinut lapsilähtöistä varhaisiän musiikkikasvatusta koskevassa opinnäytetyössään (2016) opettajan kokemaa syylisyyttä, joka on seurausta epäonnistuneesta ryhmänohjauksesta. Simes (2016, 28) vertaa opettajan roolia sirkustaiteilijaan, joka tekee parhaansa viihdyttääkseen lapsia muskarin ajan niin, etteivät he ehdi keksiä ylimääräistä tekemistä, joka häiritsisi tunnin kulkua. Voin samaistua Simeksen kokemukseen täysin, joka on niin kuvaava, että haluan lainata sen kokonaisuudessaan: *"Koin, että siirtymät täytyy hoitaa salamannopeasti, jotta lapset eivät ehdi karata tekemään omiaan – toisin sanoen he eivät ehdi ajattelemaan, mitä he haluaisivat seuraavaksi tehdä."* (Simes 2016, 32.)

Yritin pitää vauhdin ja vireen yllä niin, että häiriöitä ei ehtisi syntyä. Mutta siltikään työrauha ei pysynyt yllä. Siitä, minkälaisissa tilanteissa jouduin komentamaan, minulla ei ole tarkkaa muistikuvaa. Oliko häiriö toistuvaa, perhosvaikutuksen aiheuttamaa levottomuutta vai seurausta satunnaisista vuorovaikutuksessa syntyneistä impulsseista, joiden syntymisen alkuperästä minulla ei ollut tietoaakaan? Todennäköisesti en muista tapahtumia siksi, koska en tiedostanut valintojeni syy-seuraussuhteita. Deweyn mukaan lasten luontaiset reaktiot tulkitaan kasvatuksen moraaliseksi vastineiksi. (Väkevä 2004, 159). Opettajan arvomaailma, joka on syntynyt omien kokemusten, tulkintojen ja käsitysten pohjalta vaikuttaa siihen, miten hän mahdollistaa ja rajaa lasten osallisuutta toimintaan. (Ahonen, 2017, 90).

Harjusen (2002, 143) mukaan arvonäkökulmattomasta kasvatuksesta tulee vallankäyttöä, jolla pyritään muokkaamaan lasta kasvattajan mieltymyksen mukaan. Opettaja, joka ei toimi arvonäkemyksen pohjalta, suhtautuu lapseen esineellisesti, jolloin hän muokkaa ryhmää siten, että se toimii hyväksyttävällä tavalla, järjestyneesti sekä motivoituneesti. (emt.) Norrenan (2015, 87) mukaan opetustilanteen rakentumiseen vaikuttaa opettajan toimintaa ohjailevat sekä tiedostetut että tiedostamattomat valinnat, joiden hallitseminen voi Kemmins & Smithin mukaan olla hyvin vaikeaa. En usko, että olisin suhtautunut lapsiin epäkunnioittavasti, vaan luulen, että kasvatusetiset arvot

eivät vielä koskettaneet tietoisuuttani, sillä oma ihmiseksi kasvaminen oli vielä lapsen kengissä.

En tiedostanut arvoristiriidan olemassaoloa järjen tasolla. Ristiriitainen tunne oli emootio, joka kalvoi työn tekemisen taustalla. Tuota ristiriidan tunnetta kasvatti entisestään se, miten ulkopuoliset kokivat ammattitaitoni. Sain positiivista palautetta sekä vanhemmilta että AMK-opiskelijoilta, jotka kävivät observoimassa tuntejani. Näiden kommenttien perusteella voisi kuvitella, että ammatillinen itsetuntoni olisi ollut huippuluokkaa. Näin ei kuitenkaan ollut. Palautteet olivat ristiriidassa siihen, mitä itse tunsin. Omat arvot, opetuskäytännöt ja ulkopuolelta asetetut toiveet eivät kohdanneet.

2.1.4 Motivaation metsästystä

”Nyt kun lauletaan oikein reippaasti, niin sitten ollaan hippaa” -oli yksi tyypillisimmistä motivointikeinoistani, kun yritin saada näitä *villikkoja* istumaan paikoillaan. Mietin keinoja siihen, miten saada lapset keskittymään musiikin oppimisen äärelle. Yhden laulun oppimiseen käytettävä aika oli liian pitkä, että lapset olisivat jaksaneet pysyä aloillaan. Paikoillaan istuminen oli rankkaa sekä lapsille että minulle opettajana. Vaikka rytmitin mielestäni tuntia asianmukaisesti niin, että se sisälsi tasaisesti sekä musiikkiliikuntaa, että keskittymistä vaativaa laulujen opettelua, opettajajohtoisesti suoritettu toiminta ei tempaissut lapsia mukaansa niin, kuin olisin halunnut. Vaistosin, että lapset voisivat olla oppimisesta vielä motivoituneempia.

Vaikka tunneilla oli näennäisen hyvä ilmapiiri ja musiikin oppiminen tapahtui aina tarinallisen leikin kautta, minusta tuntui, että jotakin puuttui. Yritin keksiä keinoja lasten motivoimiseen erilaisten tarra- ja leimasinsysteemien avulla, jotta he jaksaisivat keskittyä musiikin oppimiseen tunnin loppuun saakka. Koin riittämättömyyttä opettajana, sekä suorastaan ammattieettistä vääryyttä niitä lapsia kohtaan, joita *muskariin* piti houkutella. Sellaisen kolmevuotiaan lapsen paikka, joka perjantai-iltaisina klo 17:00 suoraan päiväkodista tullessa, piti tiukasti äitinsä kaulasta kiinni ja söi banaania päivälliseksi muskarin eteisessä, olisi ollut mielestäni kotona. Usein kuulin ennen tuntia myös vanhempien motivoivan lastaan eteisessä erilaisilla lahjuksilla, aina tikkareista pikaruokaravintolaan. Se sai minut pohtimaan sitä, miten saisin lapset todella motivoitumaan oppimisesta, innostumaan musiikin tekemisestä ja nauttimaan sen tuomasta estetiikasta samalla, niin että osallistuminen olisi omaehtoista.

Mietin keinoja opetuksen rakentamiseen siten, että toiminta itsessään motivoisi lapsia. Miten saisin nämä pitkän päivän päätteeksi harrastukseen tulevat lapset rientämään omatahtoisen innokkaasti muskarin ovesta sisään ja kokemaan harrastuksensa niin tärkeäksi, että he itse tuntisivat tarvitsevänsä sitä siinä kohtaa jopa enemmän, kuin oman vanhemman syliä, jossa ei ehkä ehditty viettää, kuin vajaat kymmenen minuuttia päiväkodin ja muskarin välissä. Vaikka itse yritin motivoitua ja asennoitua työhöni positiivisesti, tunsin, että innostamisen taidot eivät riittäneet.

Miksi tikkari motivoi? Syy lienee siinä, että lapsi saa siitä sokerin synnyttämää mielihyvän tunnetta. Miten musiikkileikkikoulu itsessään voisi synnyttää mielihyvätunteita niin, ettei tikkaripalkintoja tarvita? Tässä oli kyse ulkoisen ja sisäisen motivaation synnyttämästä jännitteestä, josta minulla ei silloin ollut teoreettista tietoa. Suurin osa lapsista oli lähtökohtaisesti innostuneita. Silti suurin osa lapsista, usein juuri nämä *villikot*, olisivat kaivanneet syvällisempää vuorovaikutusta sekä minun, että muiden ryhmäläisten välillä.

Lahjominen, niin tikkaripalkinnot, kuin mahdollisesti opettajan toimesta annetut kannustintarrat ja leimat synnyttävät pelkästään ulkoista motivaatiota, jolloin lapsi joutui pakottautumaan keskittymistä vaativan tehtävän äärelle. Ryan&Decin (2008) motivaatiotutkimuksiin nojaten Martela ym. (2014, 14) toteaa, että silloin, kun toiminta tuntuu ikään kuin *pakkopullalta*, ulkoisten palkkioiden varassa syntynyt motivaatio kuluttaa lapsen henkisiä resursseja ja voi olla jopa haitallista hänen kehitykselleen. Sen sijaan sisäisen motivaation synnyttämään toimintaan, joka ei kuormita samalla tavalla, kun ulkoisesti motivoitu oppiminen, lapsi heittäytyy mukaan omaehtoisesti riippumatta siitä, onko ulkoisia palkkioita tulossa. Keskittyminen oppimiseen ei vaadi ponnisteluja, vaan energia toimintaan virtaa luontevasti. (Martela&Jarenko 2014, 14.)

Ryan&Decin kehittämän itseohjautuvuusteorian mukaan (kuvio 4) lapsi on syntyessään aktiivinen, ja suuntautuu kohti sellaisia toimintoja, jotka hän kokee mielekkäiksi ja kiinnostaviksi. Sellaisessa toiminnassa tekeminen itsessään innostaa ja kiinnostaa –joka lapsille luontaisimpana toimintana esittäytyy leikin muodossa. (Martela 2014, 46.)

Muita syitä siihen, että työni alkoi vähitellen käydä todella raskaaksi, oli varmasti työkokemuksen vähyyden lisäksi ymmärtämättömyys lapsen maailmaa ja kehitystä kohtaan. Minulla ei ollut tarvittavia työvälineitä siihen, että olisin voinut toteuttaa omia arvojani vastaavaa varhaisiän musiikkikasvatusta. Miten usein tulkitsinkaan opetuksen lomassa syntyneet lasten aidot sanalliset kommentit, tahattomat keholliset reaktiot tai vilpittömät tunne impulssit keskeytykseksi ja opetushetken häirinnäksi? ”Haastavasti”

käyttäytyvät lapset, jotka ottivat voimakasta kehoallista kontaktia toisiinsa tai haastoivat minua uhmakkaasti, olisivat todennäköisesti hyötynet komentamisen sijaan empaattisesta kohtaamisesta, sillä Ahosen (2018, 29) mukaan ei todennäköisesti ole kyse suinkaan käytöshäiriöistä -vaan pelkästään normaalia suuremman sosiaalis-emotionaalisen tuen tarpeesta. Tunsin syvää empatiaa ja samaistumista näitä *villikoitani* kohtaan, mutta minulla ei ollut keinoja saada heihin syvällistä yhteyttä heihin ja opettaa juuri *heitä*, jotka ovat lopulta osoittautuneet parhaiksi opettajikseni koko viisitoistavuotisen urani aikana. Ja nyt sen ymmärrän. En saanut heihin yhteyttä siksi, koska minulla ei ollut yhteyttä itseeni, minuuteeni syvimpään olemukseen.

3 LOIKKA LUOVUUTEEN

OPPIMINEN ON ELÄMYS.

*KAIKKI MUU ON SILKKAA INFORMAATIOTA.
(ALBERT EINSTEIN 1879-1955)*

Se Haapavesi-Folk varhaisiän musiikkikasvatuskurssilla syttynyt kipinä, joka sai vauhtia musiikkipedagogiikkaopinnoissa, leimahti liekkiin täydennyskoulutusten myötä. Sisäinen motivaatio uuden omaksumiseen oli syntynyt ja matka kohti minuutta oli alkanut. Silloin en vielä ymmärtänyt, miten täydennyskoulutukset vaikuttivat myös omaan ihmiseksikasvun prosessiin. Tärkeä työväline kehittymiseen, jonka kurssien myötä omaksuin, oli itsereflektio, jonka kautta pystyin kohtaamaan tunnelukkoja ja estoja sisälläni. Itsereflektio tarkoittaa Anttilan (2006, 416-417) mukaan itsensä ilmaisemista, itsensä arvioimista sekä itsensä kohtaamista. Kognitiivisen psykologian piirissä itsereflektiolla tarkoitetaan omien tunteiden ja ajatusten tiedostamista. Itsereflektion kautta pystytään refleктоimaan käynnissä olevia prosesseja. Merkityksellisten oppimiskokemuksien kautta sain yhteyden itseeni. Sen avulla päästään myös tietoiseksi itsestä ja suhteesta ympäröivään maailmaan. Sekä reflektio että itsereflektio ovat tietoista toimintaa, jota voidaan kehittää ja harjoitella. (emt. 2006, 416—417.)

Samaan aikaan kun aloitin luovan musiikkikasvatuksen opiskelun täydennyskoulutuksissa, olin mukana käynnistämässä RSO:n ja Musiikki ja kulttuurikeskus Verson soitinsatukonsertti-konseptia. Samalla kun sävelsin uutta lastenlaulumateriaalia, oma taiteellinen minäkuvani kehittyi oman kehollisen taidekokemuksen, sinfoniaorkesterin sekä työryhmän välisessä vuorovaikutuksessa. Soitinsatukonsertin ohjelmisto määräytyi aina RSO:n sen hetkisen ohjelmiston mukaisesti. Verson työryhmässä kirjoitimme tarinan, jonka muokkasimme jokaiseen soitinsatukonserttiin sopivaksi teosta kuunnellen ja parhaimpia paloja konserttiin valiten. Sovittelimme ja muokkasimme musiikit sopivaan järjestykseen ja lähetimme etukäteen käsikirjoituksen orkesterille ja kapellimestarille.

Jokainen konsertti oli uniikki, eikä niitä harjoiteltu orkesterin kanssa etukäteen. Menimme suoraan lavalle ja joka kerta oli yllätys, minkälaisen tulkinnan kukakin kapellimestari mistäkin teoksesta luo. Siksi musiikkia piti hengittää ja ilmaista hetkessä kehollisesti improvisoiden ja liikkuen. Näyttelimme tarinaa äänettömästi musiikin aikana ja osien välissä tapahtui pientä dialogia tarinan muodossa. Vaati erittäin tarkkaa läsnäoloa ja

kuuntelutaitoa elää musiikissa ja hetkessä. Vaikka musiikin muoto ja rakenne oltiin opeteltu etukäteen, oli eletävä ja ilmennettävä musiikkia tasapainossa sen hetkisen tempon ja dynamiikan kanssa. Improvisointikyky ja läsnäolon taito olivat onnistumisen edellytyksiä. Jokainen Soitinsatu-konsertti oli oma uniikki taide-elämyksensä, joka esitettiin vain kerran. Taidemusiikin ilmaisu draaman siivittämän improvisoidun liikkeen ja tanssin keinoin herätti minut pohtimaan asiaa pedagogisesta näkökulmasta, koska sinfonian kehollinen tulkitseminen herätti minussa niin syvällisen taidekokemuksen.

Ilmiöiden, kuten tunteellisen taide-elämyksen, merkityksellisen musiikkikokemuksen sekä kokonaisvaltaisen musiikinoppimisen omakohtainen tutkiminen sekä tauko työelämästä mahdollisti oman ammatillisen kehittymisen sekä asioiden syvällisemmän tarkastelun vähän kauempaa. Täydennyskoulutus Vapaan musiikkikasvatuksen yhdistyksen JaSeSoi ry:n (Orff-Schulwerk Association of Finland) nelivuotisessa koulutuksessa sain opiskella lukuisten sekä ulkomaisten että kotimaisten kouluttajien johdolla. Pedagogista reflektiota vauhditti samalla muun muassa rytmiiikkaseminaarit Sibelius Akatemian avoimessa yliopistossa, koulutukset Musiikin erityispalvelukeskus Resonaarissa sekä JaSeSoi ry:n Rytmis ja International World Village- Maailmankylä (nyk. International Music Village). Nämä kaikki kurssit sisälsivät intensiivistä musiikin tekemistä, jota syvensi pedagoginen reflektio sekä tuntien lopussa, että vapaa-ajalla kollegoiden kanssa.

3.1 Yhteisöllisyyttä ja yhdenvertaisuutta

Vertaistuen ja keskusteluiden myötä löysin aikaisempaa syvempiä merkityksiä omalle musiikin opettamiselle mm. seuraavien kysymysten kautta: Mistä oma musiikkipedagoginen ajatteluni koostuu? Mitä opetan? Miksi opetan? Keitä varten opetan? Mikä merkitys musiikinoppimisessa on omakohtaisella tunnekokemuksella? Ja näiden kysymysten kautta oma musiikkikasvatusfilosofiani alkoi pikkuhiljaa rakentua. Opin tarkastelemaan omaa kehittymistä uudesta näkökulmasta, jonka myötä oma reflektiokyky kehittyi. Anttilan (2006, 416-417) mukaan reflektiolla tarkoitetaan yleensä "heijastaa", "tuumailla", "mietiskellä", "harkita" tai "järkeillä". Reflektiokyvyn kehittämisessä merkittävässä osassa oli kurssiporukka sekä vertaistuki ympärillä. Merkittäväksi kehittymisen kulmakiveksi muodostui myös eräänlainen vertaismentorointi: Jokaisella JaSeSoi ry:n viikon kestäväällä kurssilla toimi oma tutoropettaja, jolle sai halutessaan tarvittaessa purkaa pedagogisen myllerryksen tuottamaa tuskaa. Vasta jälkeenpäin ihmettelin, miten pystyin luottamaan uuteen

ihmiseen ja avaamaan kasvukipujani sekä turhautumisen tuskaa. Ja nyt sen ymmärrän: koska opetus tapahtui ilman hierarkkista opettaja - oppilas -asetelmaa, luottamus rakentui yhdenvertaisessa ja turvallisessa ilmapiirissä.

3.1.1 Merkityksellistä ja kokemuksellista kokonaisvaltaisuutta

Puolimatkan (2011, 127) mukaan kaikki oppiminen on riippuvaista merkityksellisten tunteiden syntymisestä. Orff-kurssien myötä taide-elämyksiä syntyi nyt myös itse laulaen, soittaen ja liikkuen. Vaikuttavaa oli se, että mitään ei toteutettu erillisinä harjoitteina, vaan kaikki liittyi kaikkeen.

*”MUSIIKILLISEN KOKONAISUUDEN LUOVAT
PUHE, LIIKE, LAULU, TANSSI JA SOITTO.”
CARL ORFF*

Ensimmäisellä kurssilla suomalaisten opettajien Soili Perkiön, Esa Lamposen, Markku Kaikkosen ja Terhi Oksasen lisäksi opettajana oli James Harding USA:sta. Lähtökohtana kaikkien opetuksessa oli leikillinen ja jokaisen ryhmäläisen huomioon ottava vuorovaikutus. Tunsin, miten yhdessä rakennettu oppimisprosessi ja sen sisällä koettu kehollinen musiikkikokemus voi koskettaa, liikuttaa ja jättää pysyvän jäljen sekä tunnemuistiin että kehoon. Pitkällä aikavälillä toteutettu koulutus antoi vapauden hengittää, kokeilla rauhassa ja ajatella.

*”EI OLE LIIKETTÄ ILMAN MUSIIKKIA EIKÄ MUSIIKKIA ILMAN LIIKETTÄ”
CARL ORFF*

Toisen ja kolmannen kurssin ulkomaisena opettajaa oli Doug Goodkin, Hardingin läheinen kollega. Hänen opetuksessaan pääsimme intensiiviseen yhteissoiton flowhun. Kehomusiikin kautta, myös instrumenttitaitoni kohenivat, kun rytmiikkaa harjoiteltiin kokonaisvaltaisesti suurista liikeradoista aina kehorytmisiin harjoitteisiin. Kun rytmikasvun prosessi rakennettiin alkaen pienistä palasista, oppiminen eteni luontevasti eteenpäin. Kokonaisvaltainen liike yhdistettynä rytmiikkaan sekä polyrytmiset harjoitukset vaikuttivat merkittävästi muusikkouteni kehittymiseen.

Ennen seuraavaa kurssia oma pedagoginen ajattelu otti aina harppauksen eteenpäin, kun oivalluksia oli syntynyt vuoden aikana. Se, että kurssit käytiin neljän vuoden aikana,

eikä esimerkiksi neljän viikon intensiivijaksona, auttoi minua ajattelemaan ja pohtimaan oppittuja asioita. Itselfreflektion myötä myös pedagoginen arvomaailmani alkoi hahmottua sekä työkokemuksen että myös oman elämäkokemuksen myötä. Pohdinnat eri teemojen, kuten aidon kohtaamisen, läsnäolon, vuorovaikutuksen, kokemuksellisuuden sekä prosessioppimisen ympärillä alkoivat muovata pedagogista ajatteluani kohti osallistavaa musiikkipedagogiikkaa.

3.2 Pedagogisen kehittymisen murroksessa

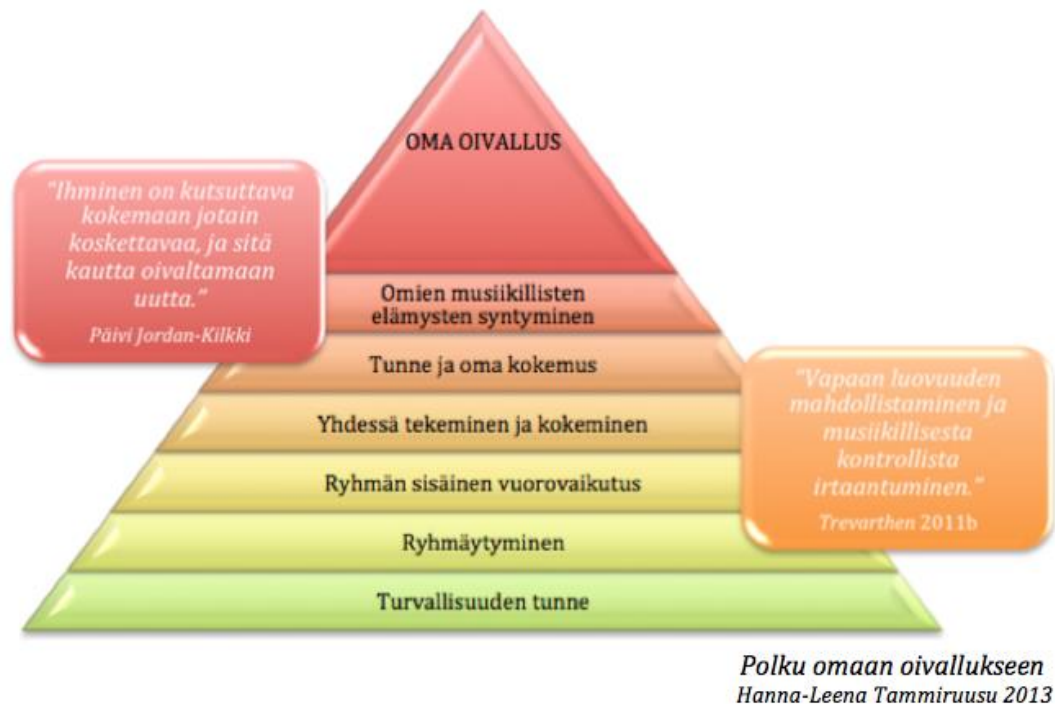
Kun olin palaamassa töihin, minut valtasi ahdistus, sama tuttu riittämättömyyden tunne siitä, miten ikinä pystyisin saattamaan lapset samanlaisen taiteellisen tunnekokemuksen äärelle. Tähtään nojaten Huhtinen-Hilden (2012, 186) toteaa tämänkaltaisen ahdistuksen olevan kehitystä eteenpäin ajama voima, joka vie oppimista eteenpäin. Tässä vaiheessa en ehkä osannut ajatella tunnetta positiivisena tekijänä muutosten syntymiselle.

Vaikka olin kuvitellut olevani lapsilähtöinen opettaja, aloin ristiriitaisten kokemusten myötä pohtimaan sitä oliko tunne todellinen? Kehollisen musiikin kokemisen myötä omat oppimiskokemukset muuttuivat merkitykselliseksi, mutta miten merkityksellisinä omat oppilaani kokivat musiikin oppimisen? Ristiriitaisilla kokemuksillani tarkoitan sitä, miten ensimmäisellä Orff-kurssilla koetut taide-elämykset tiedostamattomasti koskettivat minuuteni syvintä olemusta vuorovaikutuksessa tapahtuvassa prosessioppimisen virrassa. Samalla tunsin riittämättömyyttä siitä, miten ikinä voisin välittää samanlaisia merkityksellisiä tunnekokemuksia omille oppilailleni.

Vaikka tiedostin asian, minulla ei ollut vielä käsitystä siitä, miten voisin välittää samanlaisia tunnekokemuksia omille oppilailleni. Tuolloin upposin syvälle itserefleksioon pohtiessani sitä, millä konkreettisilla teoilla ja muutoksilla voisin muuttaa opetustani kohti taidepedagogista musiikinoppimista. Vuosina 2011-2015 uin välillä varsin syvissä vesissä, mutta omat positiiviset oppimiskokemukset ja kohtaamiset vaikuttavien pedagogien sekä opiskelijoiden kanssa kantoivat eteenpäin ja huomioni keskittyi kohti uusia käytänteitä: kohti kokonaisvaltaista, kehollista ja kokemuksellista musiikin oppimista.

Omat merkitykselliset oppimiskokemukset luovan musiikin tekemisen parissa, saivat minut pohtimaan luovan ilmaisuuden merkitystä lapsen oppimisen näkökulmasta. Deweyn mukaan sellainen oppiminen, johon ei liity kokemuksellisuutta, jää pinnalliseksi.

(Paalasmaa 2016, 149). Siksi koin tärkeänä keskittää huomioni siihen, millä keinoilla pääsisin lasten kanssa syvälliseen vuorovaikutukseen, jonka kautta oppiminen mahdollistuu. Ymmärsin, että tärkein lähtökohta on turvallisen oppimisympäristön luominen. Ryhmän yhteen liittämiseksi tarvittaisiin koko ryhmän panos, sisäistä motivaatiota, merkityksellisiä kokemuksia sekä hyväksyvää ja kunnioittavaa kohtaamista. Lopputyöseminaarin esseeseen muun muassa rakentelin seuraavanlaisen pyramidin:



Kuvio 1. Oivallus oivalluksen syntymisestä, Lopputyöseminaarissa 2014.

Turvallisuuden tunne ryhmässä, motivoiva ja mielekäs oppiminen on menestyksellisen älyllisen työskentelyn edellytys. (Puolimatka 2011, 126). Tämän pyramidin kautta oivalsin sen, että oivallusten syntymiseen ja oppimisen mahdollistaminen täytyy rakentaa pala kerrallaan. Aikaisemmin en ollut ymmärtänyt, miten tärkeää on sallia lasten tutustua kunnolla toisiinsa. Opettajajohtoisuuden takia vuorovaikutus ryhmän sisällä ei päässyt syntymään.

3.2.1 Kipinän voimalla eteenpäin

Eteenpäin ajavia voimia pedagogisessa olivat kiinnostus, kannustus ja kipinä. Muuta vaihtoehtoa ei ollut, kun ruveta rohkeasti kokeilemaan erilaisia vaihtoehtoja omiin

kokemuksiin peilaten sekä intuition ohjaamana luomaan hiljalleen opetukselleni uudenlaista toimintakulttuuria. Koska uudessa ajattelussani korostui vuorovaikutuksen merkitys, koin pääasiallisena tehtävänäni syvällisen kontaktin luomisen lapsiin ja keskittyä käytäntöön. Koin, että tärkeä turvallisuuden tunteen luoja on selkeä viitekehys, jossa tuttu struktuurin loisi turvallisuutta ryhmään. Pohdin samalla sitä, miten voisin muuttaa opetusotetta ja struktuuria siten, että voisimme koko ryhmä toimia tasavertaisen yhteisöllisyyden hengessä.

Yrittämällä ja erehtymällä pedagoginen pohdintani sai uutta potkua, kun oivalsin mitä kautta lähtisin kehittämään syvällisempää vuorovaikutusta. Päiväkirjan tekstiä lainaten: *”Kaiken ytimessä pitää olla leikki. Nyt mulla on vastaus siihen, miten voin muuttaa opetusta käytännössä.* (Punainen päiväkirja 2012) Marjamäen (2015, 17) mukaan opettajan heittäytyminen sisälle lasten leikkimaailmaan vahvistaa aikuisen ja lasten välistä luottamus- sekä vuorovaikutussuhdetta. Tällaisen mielikuvitusympäristön tunneilmastossa oppiminen ja uusien asioiden omaksuminen mahdollistuu. Haasteena tässä oli se, miten pitkälle leikkimaailmaan voisin seurata lasten ideoita ja sisällyttää opetukseen myös musiikkipedagogiset tavoitteeni. Tietämättäni aloin harjoittaa eräänlaista leikkipedagogiikkaan pohjautuvaa toimintamallia, jossa lapsi ja aikuinen toimivat tasavertaisina oppijoina saman leikin sisällä. Emilsonin & Folkenssonin mukaan opettaja ja lapset voivat toimia yhdenvertaisina toimijoina, keskustelijana, tutkijana ja leikkijänä silloin, kun toiminnalla ei tähdätä tarkasti etukäteen määriteltyyn päämäärään. (Kangas 2017, 203.)

3.2.2 Hyvinvoivat pikkumuusikot musiikkia oppimassa

Näkemykseni musiikkipedagogiikasta oli aiemmin ollut hyvin ohjelmistopainotteinen. Sitä vastoin, että huomioni oli aikaisemmin ollut lähes pelkästään siinä, *mitä* opetan, huomioni keskittyi nyt eniten siihen, *miten* opetan. Luovuin lukuvuosisuunnitelmista ja keskityin yhteen ryhmään kerrallaan. Aloin pohtia näkökulmia siihen, miten rakentaisin luovan prosessin sitä vastoin, että olisin yrittänyt saada lapset oppimaan määrällisesti mahdollisimman paljon uutta materiaalia, kuten aikaisemmin. Nyt minulla rohkeutta lähteä kokeilemaan, etsimään ja tutkimaan sopivia käytänteitä. Minulla oli myös uudenlaista herkkyyttä havaita lasten viestejä, impulsseja ja tarttua niihin kiinni.

Lapsista lähteneistä impulsseista sekä heidän tarinoistaan, kommenteistaan ja huomioistaan inspiroituneena saatoin napata kaapista milloin lumiukon, guiron, käärmeen tai rytmirinkulan tilanteesta riippuen. Kaikkien välineiden ja äänitteiden käyttö perustui pelkästään lapsista lähteneisiin ideoihin. ...Koin pitkästä aikaa työni

haasteelliseksi ja palkitsevaksi. Liihottelin kotiin innosta puhkuen iloisena siitä, ettei minun tarvinnut käyttää enää joka sunnuntai-iltapäivää seuraavan viikon tuntisuunnitelmien tekoon. (Loppis-essse 2013)

Kun oivalsin, että tunneillani on aivan liikaa ennalta määriteltyä musiikkimateriaalia, aloin systemaattisesti purkaa luovaa opetusta kahlinneet rakenteet ja pilkoin tarkkaan suunnitellun tuntisuunnitelmani rakenteet palasiin. Vanhasta toimintamallista ja tutusta suunnittelukaavasta irtaantuminen oli vaikeaa, mutta ymmärsin, että muutoksia oli tehtävä, jotta työhyvinvointini paranisi. Olin tottunut suunnittelemaan tunnit alusta loppuun ja sitonut pedagogisen sisällön tietyn tarinallisen teeman ympärille. Tunti oli toisin sanoen valmiiksi käsikirjoitettu tarina, joka opettajajohtoisesti suoritettiin läpi. Vanha toimintamallini ei sopinut yhteen omien tavoitteideni ja uuden intentioni kanssa, joten aloin kiinnittää huomiota leikkiin ja leikkisyyteen, sekä itseni että lasten näkökulmasta.

Nyt valitsin kaikille ryhmille yhteisen kappaleen, joka oli päämäärä, mihin kaikkien ryhmien kanssa tähdätään. Kappaleeksi valikoitui afrikkalainen kansanlaulu *Funga Alafia*, jota työstiin lukukauden mittaan pala palalta eteenpäin aina tunnin lopussa. Se leikki, mitä matkalla tapahtui, oli lasten päätettävissä. Jokainen tunti oli pieni musiikkimatka kohti *Funga Alafiaa*, joka muotoutui jokaisen ryhmän kanssa omanlaisekseen. Päämäärään matkattiin aina musiikkipedagogisen struktuurin mukaisesti Soili Perkiön *Musiikillisen kasvun portaita seuraillen* (Kaikkonen ym. 2017, 21; Perkiö 2010) ja toisin kuin aikaisemmin, nyt lähes kaikki toiminta perustui liikkeeseen. Toiminnan raamit muotoutuivat rytmiikan ja sykkeen kokemisen ympärille. Syke oli mukana lähes kaikissa toiminnoissa, kun integroin rytmiä lasten sanoittamiin keksintöihin siitä, keitä ja mitä matkalla tuli vastaan. Ryhmästä riippuen sovelsin rytmikasvatuksen jokaisen ryhmän valmiuksia vastaavaksi, jossa jokainen lapsi sai työskennellä oman osaamisensa ylärajoilla. Sanat muuttuivat loruiksi, lorut muuttuivat rytmeiksi, rytmit ostinatoiksi, jolloin sykkeen ja ostinaton yhdistelmistä syntyi yhteissoitto.

”Kun asia on liian salaperäinen, ei uskalla olla tottelematta”

Pikku Prinssi, Antoine de Saint-Exupéry

Lasten omakeksimä tarina, draaman siivittämä jännitys, omat leikkihahmot ja opettajan pedagoginen improvisointi sekä tarinallisuuden että musiikillisen materiaalin soveltamisessa sitoivat lapset toimintaan niin, että kappaleessa 2.1 kuvailemani ongelmat häipyivät lähes kokonaan. Lapsille tuo musiikkipedagoginen matka näyttäytyi

hauskana ja jännittävänä leikkinä, johon he itse saivat vaikuttaa tekemällä päätöksiä ja valintoja, mutta minulle työ muotoutui positiivisella tavalla haastavaksi, kun parhaani mukaan nivoin yhteen lasten keksimää leikkiä musiikkipedagogiikkaan. Roolini korostui pedagogisena improvisoijana, leikin kannattelijana sekä kanssaleikkijänä. Sawyerin (2011, 2) mukaan hyvä opetus sisältää selkeät rakenteet ja vaatii opettajalta edistynyttä improvisointikykyä. Rakenteet ja improvisointikyky ovat opettamisen taiteen ydintä. (emt.)

Huomasin, että mitä enemmän annoin lapsille vapauksia, sitä napakampaa ryhmänhallintaa opetus vaati. Mitä suuremmassa roolissa lasten oma aktiivisuus oli, sitä tiukemmin minulla tuli olla langat käsissä. Tunnit olivat hallittuja, mutta silti niiden sisällön tarinallisiin tapahtumiin oli vain taivas rajana. (Loppis-essee, 2013)

Parhaimmaksi välineeksi opetuksen ohjailussa muodostui rumpu sekä oma läsnäoloni. Rummun puhe, kehollinen kommunikointi sekä toiminnan intensiteetti pitivät lasten mielenkiinnon yllä. Toinen tärkeä asia oli minun uudistunut taiteellismusiikillinen olemukseni. Koska en enää istunut soittimen takana säestämässä, vaan tunti perustui yhteiseen liikkeeseen, pidin tunnin ryhtiä yllä omalla kehollisella aktiivisuudellani, jolloin fokukseni oli koko ajan ryhmässä. Orff-kurssien II ja III opettajani Doug Goodkin kutsui opettajan aktiivista olemusta termillä *musical behavior*, jonka kollegani Elisa Seppänen kääntää yksinkertaisesti musiikilliseksi ilmaisuksi. Tämä musiikillinen ilmaisu kehon kautta on non-verbaalia vuorovaikutusta niin, että syke soi kehossa ja myös näkyy kehosta. Seppänen uskoo, että se on jokaisessa, kun sen valjastaa rohkeasti käyttöön. *Musical behavior*, joka ei aivan luontevasti käänny suomenkielelle, tarttui oman toimintani myötä myös lapsiin. Silloin leikimme musiikissa vapaasti ja olimme läsnä kaikki yhteisen asian äärellä.

Niin jokaiselle ryhmälle muodostui oma leikkimaailmansa, oma tarina, josta jatkettiin aina seuraavalla kerralla. Tarinaa kulki eteenpäin, kun maustelin prosessia musiikin elementeillä samalla kuunnellen ja havainnoiden lapsia. Tuntisuunnittelu muutti muotoaan, kun olin vapaa leikkiteemojen ennakkosuunnittelusta. Vaikka tuntien välissä ei ollut taukoa, kirjasin tunnin loputtua nopeasti ylös muutamalla sanalla jokaisen tunnin musiikkipedagogisen sisällön, sekä lasten keksimän leikkimaailman teemat ja hahmot. Opetuksen imu oli aikaisempaan verrattuna niin erilainen, että ryhmän keskinäinen vuorovaikutus syveni. Lapset alkoivat ottaa enemmän kontaktia toisiinsa ja leikkimään intensiivisesti keskenään.

Kankaan (2016, 4) mukaan Sinclair kuvaa osallisuuden olevan monimutkainen ja dynaaminen ilmiö, joten se ei ole selitettävissä muutaman lauseen määritelmällä. En osannut yhdistää käytänteitäni teoriaan, koska minulla ei ollut siitä tietoa. Aikaisempien kokemusten sekä intuition ohjaamana olin oppinut osallistamaan lapsia niin, että he saivat tunteen päätöksenteosta. Ahosen (2017a, 176) tutkimuksen mukaan osallisuuteen suhtaudutaan varauksella, sillä sen voidaan ymmärtää tarkoittavan sitä, että (tässä asiayhteydessä) tavoitteellinen musiikinopetus muuttuu lasten vaihtelevia mielitekoja tyydyttäväksi toiminnaksi.

Sopivien raamien sisällä annettu vapauden tunne mahdollisti lasten osallisuuden kokemuksen. Kun lapset saivat kokemuksen siitä, että päätösvalta oli tietyissä tilanteissa heillä, motivaatio toimintaan oli aivan uudella tasolla. Lasten käsin kosketeltavissa oleva into ja palo heittäytyä prosessiin omien tarinoidensa ja ideoidensa kautta sitoutti lapset pitkäjänteiseen oppimiseen, jolloin heistä tuli aktiivisia toimijoita. (OPH 2017 10, 11.) Ensimmäistä kertaa pystyin puhumaan flow:sta, joka kesti pidempään kuin viisi minuuttia. Nyt sain kokea kolmesta neljään flow-ilmiötä illassa, ja kukin niistä kesti 45-60 minuuttia tunnin pituudesta riippuen. Tällaista toimintaa, jossa oppiminen tapahtuu yhteisen leikkimaailman tai mielikuvitusympäristön sisällä, Hakkarainen kutsuu juonelliseksi oppimiseksi, jossa ryhmä yhdessä rakentaa itse oman oppimisympäristönsä ja toimintakulttuurinsa. (Hakkarainen ym. 2013, 43-47).

Kun Orff-pedagoginen lähestymistapa musiikkikasvatukseen mullisti pedagogisen ajatteluni, aloin pohtimaan sitä, millaiselle arvopohjalle työni rakentuu. Puolimatkan (2011, 124) mukaan kokonaisvaltainen muutos on mahdollista vasta silloin, kun ei keskitytä irrallisiin asioihin, vaan taustalla vallitseviin arvoihin. Kun taas Hujala & Puroila sekä Tauriainen toteavat, että opetuskäytänteitä muutettaessa opettajan on osattava nähdä oman toimintansa taakse. Kasvattajan on suunnattava katseensa taustalla vaikuttaviin uskomuksiin sekä asenteisiin ja pyrkiä ymmärtämään niitä uuden pedagogisen kirjallisuuden ja kasvatustiedon avulla. (Turja 2017, 55.)

3.3 Täydennyskoulutusta kaikille musiikkia työssään käyttäville

Täydennyskoulutukset vauhdittivat itsekasvatustani merkittävällä tavalla. Siksi koen tärkeäksi avata hieman sitä, mistä JaSeSoissa oikein on kyse.

JaSeSoi, joka tunnetaan Suomen vapaan musiikkikasvatuksen yhdistyksenä, tekee uraauurtavaa työtä opettajien täydennyskoulutuksen parissa. Oksasen mukaan vapaan musiikkikasvatuksen lähtökohtana on opetussuunnitelmien mukainen luova toiminta ja musiikin tekeminen. Musiikin oppiminen ei perustu valmiin musiikin toistamiseen, vaan hän vertaa toimintaa säveltämiseen. Luovassa ja vapaassa musiikkikasvatuksessa lähdetään yhdessä tutkimaan, kokeilemaan sekä yhdistelemään musiikin elementtejä. Opetusprosessin työtapoja ovat liike ja tanssi; puhe ja laulu; soitto; kuuntelu sekä integrointi. Pedagogin omia luovia innovaatioita sekä vahvuuksia hyödyntäen opetus rakentuu vuorovaikutteisena toimintana oppijälähtöisesti. (JaSeSoi ry 2018; Kaikkonen ym. 2017, 5, 22-24; Keisanen & Vainio 2018)

JaSeSoi ry:n arvot perustuvat ideologiaan, johon kuuluvat yhteisöllisyys, ideoiden avoin jakaminen sekä toiminnallinen ja kehollinen musiikkikasvatus. Vapaassa musiikkikasvatuksessa ei vedetä tiukkoja rajoja eri pedagogioiden, menetelmien tai metodien välille, vaan vapaaseen musiikkikasvatukseen mahtuu erilaisia suuntauksia ja toimintatapoja, joista jokainen opettaja etsii oman tapansa opettaa ja ohjata. Keisanen ja Vainion (2018) mukaan uusista opetussuunnitelmien perusteista löytyy lisäksi JaSeSoin perusajatukset, kuten musiikkiliikunta ja säveltäminen. Oksanen, jonka mukaan Orff-pedagogiikan ideologiasta tuleva oppijälähtöisyys on otettu huomioon valtakunnallisessa opetussuunnitelmauudistuksessa. (JaSeSoi 2018; Keisanen & Vainio 2018; Perkiö 2010)

JaSeSoi ry on Suomen Orff-yhdistys (Orff-Schulwerk Association of Finland), joka tekee kansainvälistä yhteistyötä maailmalla vaikuttavien Orff-yhdistysten kanssa. JaSeSoin kansainvälisen yhteistyön avulla suomalainen musiikkikasvatus on monipuolistunut ja rikastunut. Keisanen ja Vainion mukaan Markku Kaikkonen arvostaa sitä, että JaSeSoi edistää tasa-arvoista musiikinopetusta ja ajatusta siitä, että lähtökohdista riippumatta *kaikki saavat soittaa*. Tasa-arvoa edistää JaSeSoin halu jakaa erityisosaamista muille tahoille sekä toimijoille. Kouluttajat, jotka JaSeSoi yhdistyksenä kutsuu jakamaan erityisosaamistaan, vierailevat kouluttamassa myös musiikkioppilaitoksissa ja kouluissa. Tavoitteena Orff-pedagogiikassa on pyrkiä oppijälähtöiseen, kokonaisvaltaiseen ja monipuoliseen oppimisprosessiin, jonka tärkeimpiä elementtejä ovat kokeilu ja elämys. (JaSeSoi ry 2018; Kammonen 2018; Perkiö 2010 28; Perkiö 2018; Keisanen & Vainio 2018.)

3.3.1 Vapaan musiikkikasvatuksen juurilla

Opettajaltani Soililta olen oppinut, että on hyvä tuntee omat musiikkipedagogiset juurensa. Jotta voidaan kehittyä ja luoda uutta, täytyy tuntee myös historiaa, johon uutta voidaan peilata. Tämän takia kiinnostukseni vei minut tutkimaan omia musiikkipedagogisia juuriani. Samalla löysin lähteille, joita en edes tiennyt olevan olemassa.

Nimittäin arvokysymyksistä puhuttaessa, suomalaisen musiikkipedagogiikan yksi tämän hetkisistä tausta-arvoista, *merkityksellisten musiikkikokemusten mahdollistaminen*, alkoi hahmottua jo aikana, jolloin luovuusajattelu oli vasta rantautumassa Suomeen. Luova musiikin oppiminen ja säveltäminen alkavat hiljalleen vakiinnuttaa asemaansa suomalaisessa taidekasvatuksessa. Vaikka luova musiikkitoiminta on opetussuunnitelmissa varsin uusi, ideoita oppijalähtöisestä musiikkipedagogiikasta rantautui Suomeen jo 1960-1970 -luvulla.

Partin ym. (2015, 44) mukaan Kankkunen toteaa luovaan musiikkikasvatukseen vaikuttaneen erityisesti saksalaisen Carl Orffin, englantilaisen John Paynterin sekä kanadalaisen R. Murray Schaferin. 1960-luvun alusta lähtien luovuusajattelu alkoi laajeta ja luovuspedagogiikka levisi Suomeen musiikillisten tutkimusmatkojen myötä. Opintomatkoja tekivät musiikkikasvatuksen pioneirit, kuten Matti Rautio, Ellen Urho, Erkki Pohjola, Liisa Tenkku sekä Inkeri Simola-Isaksson. Kansainväliseen ISME-kongressiin Wienissä vuonna 1961 osallistuneet Ellen Urho ja Erkki Pohjola toivat Suomeen Carl Orffin ja Émile Jaques-Dalcrozen pedagogisia ajatuksia luovasta, kehollisesta musiikin oppimisesta. (Aarnio 2015, 74-75; Huhtinen-Hildén 2015, 127; Partti ym. 2015, 44-45; Ruokonen 2015, 71; Ruokonen 2015, 71.)

Uusien ja inspiroivien ideoiden innoittamana muiden muassa Inkeri Simola-Isaksson ja Ellen Urho (1920-2018) osallistuivat Orff-instituutin kesäkursseille Itävallan Salzburgissa. Ellen Urho kuvaili yhteisiä muistoja kolmenkymmenen vuoden takaisilta Orff-kesäkursseilta Inkeri Simola-Isakssonin taiteilijajuhlissa vuonna 1993 seuraavasti:

"Meidän ensimmäiset yhteiset muistomme ovat 30 vuoden takaa Salzburgista, Orff-kursseilta. Orff Instituutti toimii ihastuttavassa Frohnburgin linnassa, missä muuten filmattiin elokuva Sound of Music. Siellä kansainvälinen pieni joukko oli vuonna 1964 perehtymässä Orffin oppeihin ja improvisointiin ja sieltä nämä uudet ideat tuotiin Suomeen"

Ellen Urho menehtyi hiljattain Helsingissä 17.10.2018, 98-vuoden iässä. Hän oli arvostettu musiikkikasvatuksen visionääri ja ainoa naisrehtori Sibelius Akatemian historiassa. (Aarnio 2015, 75-76; Juntunen 2013, 157; Juntunen 2015, 13; Urho ym. 2018).

Simola-Isaksson (1930-2012) pidetään suomalaisen luovan ja oppijalähtöisen musiikkikasvatuksen uranuurtajana. Hän toimi Sibelius-Akatemiassa musiikkiliikunnan lehtorina vuosina 1970-1993. Vuosina 1971-1977 Helsingin Ebeneserin lastentarhanopettajien seminaarissa työskennellyt Inkeri Simola-Isaksson syventyi musiikkiliikunnan opetuksen ohella saman aikaisesti varhaiskasvatukseen. Vuodesta 1974 hän toimi Ebeneserissä lastentarhanopettajien seminaarin musiikin didaktiikan lehtoraatissa, johon kuului lisäksi laaja-alaisen musiikkiliikunnan opetus. Ruokosen (2015, 69) mukaan tapa, jolla Simola-Isaksson johdatteli lapsia oivaltamaan musiikin elementtejä ja peruskäsitteitä, sopi erityisen hyvin varhaiskasvatukseen. Noina vuosina alkoi lastentarhanopettajakoulutuksessa edelleen perinteenä säilynyt lastenlaulujen säveltäminen, joita opiskelijat Simola-Isakssonin innoittamana loivat ryhmissä. Näistä lauluista vielä tänäkin päivänä päiväkodeissa soivat Inkerin aikana sävelletyt pienet *Eben laulut*, joista esimerkkeinä Etana Elli ja Sammakkomummo. Vuosina 1977-1978 perustettiin Simola-Isakssonin ja Urhon toimesta lastentarhanopettajille suunnattu musiikkileikkikoulunopettajien erikoistumiskoulutus. (Aarnio 2015, 65; Ruokonen 2015, 67-69; 72).

3.3.2 Opetustaiteilija ja kohtaamisen taide

Eve Alho (2015, 81), yksi taiteellispedagogisen varhaisiän musiikkikasvatuksen edelläkävijöistä, toteaa, että Inkeri Simola-Isaksson ja Erkki Pohjola jättivät perintönä suomalaiselle musiikkikasvatukselle lasta arvostavan ja kunnioittavan pedagogiikan. Ruokosen (2015 70) mukaan tämä perintö nousee arvoonsa erityisesti nyt, kun opetussuunnitelmauudistuksen myötä nousseet osallisuus sekä omakohtainen oppiminen ovat ajankohtaisia. Huhtinen-Hildén (2015, 124) ilmaisee asian seuraavasti: *"Inkeri Simola-Isaksson tuli omalla pedagogisella esimerkillään luoneeksi suomalaiseen musiikkikasvatukseen herkkyyden ja oppijalähtöisyyden ihanteen jo ennen kuin opetuksen kehittämisen valtavirta otti nämä näkökulmat omikseen."* Setälä (2015, 146) taas kuvailee Inkerin perinnön merkitystä seuraavasti: *"Inkeri oli aikamme maailman kansalainen ja pedagogi, jonka jälki hiljaisella voimallaan pureutuu syvälle suomalaiseen peruskallioon."*

Musiikin ja liikkeen musiikkikasvatuksellinen yhdistäminen oli useimmille Inkeri Simola-Isakssonin opiskelijoille aivan uusi kokemus. (Juntunen 2015, 85; 93) Valovoimainen ja karismaattinen pedagogi sai innostumaan opetuksestaan nekin osallistujat, jotka eivät olleet musiikkiliikunnasta lähtökohtaisesti edes kiinnostuneita. (emt. 2015, 89). Juntunen (2015, 94) kuvailee Inkeriä lämpimänä ja läsnä olevana persoonana, joka tunsu opiskelijansa myös henkilökohtaisella tasolla: hän huomioi jokaisen opiskelijan yksilönä ja oli heistä aidosti kiinnostunut. Inkeri Simola-Isakssonin taiteellispedagoginen opetusote on mielestäni esimerkillinen tapa luovasta ja lapsilähtöisestä musiikkikasvatuksesta. Juntusen (2015, 95) ja Huhtinen-Hildénin (2015, 124) mukaan hänen asenteensa opetukseen oli luova, oppilaslähtöinen ja improvisatorinen. Hän oli myös äärimmäisen sensitiivinen ja läsnä oleva pedagogi. Inkeri kannusti materiaalien ja harjoitusten soveltamiseen ja muuntamiseen, ja kehotti opiskelijoita keksimään itse lisää. Simola-Isaksson mallinsi opiskelijoille sellaista pedagogiikkaa, jossa opettajalla on kyky reagoida opetustilanteessa syntyviin luoviin mahdollisuuksiin. Hän ”sovelsi, sävelsi, sovitti sekä siivitti” ja oli tiiviissä vuorovaikutuksessa ryhmänsä kanssa. (Huhtinen-Hildén 2015, 126). Juntusen mukaan Inkerin opetuksen lähtökohtana oli yksi harjoitus tai idea, jota lähdettiin kehittämään ryhmästä saatujen impulssien ja ideoiden eteenpäin viemänä. (Juntunen 2015, 95). Aarnio kuvailee Inkeriä seuraavilla sanoilla: ”*liikuttaja, laulattaja, hengen luoja ja rytmiikan pettämätön tulkki*”. (Aarnio 2015, 145).

Huhtinen-Hildén taas viittaa Simola-Isakssoniin opettajana, joka toimii saman prosessin aikana sellaisissa rooleissa, kuten ”*ohjeiden antaja, mallintaja, opastaja, kanssakulkija, tukija, rohkaisija, kansanmuusikko sekä luovuuteen houkuttelija*”. Opettajana, joka mahdollistaa oppimista erilaisia luovia keinoja prosessin eri vaiheissa käyttäen. (Huhtinen-Hildén 2015, 126). Harri Setälä, yksi luovan musiikkikasvatuksen suomalaisista uranuurtajista taas kuvailee Simola-Isakssonin tuntien olevan täynnä hyväksyvää lämpöä, avointa kohtaamista, pedagogista taitoa sekä taiteellista herkkyyttä (Setälä 2015, 145), kun taas Elina Kivelä kuvaa Inkerin tunteja lähes hurmioon vievinä taideteoksina, joita ohjasi herkkä, kaunis, iloinen ja vilpitön pedagogi. (Kivelä-Taskinen 2015, 153, 155)

Simola-Isaksson, jonka vahvuuksia olivat improvisointitaito sekä vahva muusikkous, koosti opetuksensa luovuuteen perustuvista toiminnallisista harjoituksista sekä pedagogisesta pohdinnasta. (Juntunen 2015, 96). Musiikkikasvatuksen kansainvälisten uranuurtajien Zoltán Kodalyn ja Dmitri Kabalevskin lisäksi Inkeri Simola-Isakssonin opetustyöhön olivat vahvasti vaikuttaneet Juntusen mukaan etenkin Émile Jaques-Dalcrozen ja Carl Orffin pedagogiset ajatukset ja käytänteet. Tunti alkoi ja loppui piiriin,

sillä piirityöskentely mahdollisti kontaktin luomisen jokaiseen ryhmäläiseen. Piiristä lähdettiin liikkumaan opettajan soittamaa musiikkia seuraten, jota seurasi omaan keksintään perustuvien musiikillisten ryhmätöiden tekemisen lisäksi myös luovaa musiikin tulkitsemista muun muassa laulaen ja tanssien (Juntunen 2015, 96-97.)

Eve Alho taas kuvailee Inkerin opetusprosessin rakentumista pala palalta, joten kaikki oppilaat oppivat soittamaan kaikki soittimia. Tämän jälkeen puolet ryhmästä soitti ja puolet tanssi, jonka jälkeen osat vaihtuivat. (Alho 2015, 80). Tunnin loppurefleksiossa hän toi esille omat pedagogiset ratkaisunsa, jotka aktivoivat opiskelijoita omaan pedagogiseen reflektioon: hän piti tärkeänä keskustella tunnin päätteeksi siitä, mitä tunnilla oli tehty ja miksi. (Juntunen 2015, 96). Simola-Isaksson osasi taitavasti yhdistää kokemuksellisen ja tiedollisen oppimisen. Tämän lisäksi osasi ammattitaitoisesti taitavasti sanallistaa kokemuksellisen oppimisen, ja sitoa sen yhteen opetusmetodien taustateorioiden sekä musiikin didaktiikan kanssa. (Huhtinen-Hildén 2015, 127).

Inkeri Simola-Isaksson, joka jätti jäljen tuhansien ihmisten sydämiin, jätti kädenjälkensä myös suomalaiseen yhdistystoimintaan. Vuonna 1993 perustetun Suomen vapaan musiikkikasvatuksen yhdistyksen JaSeSoin edeltäjän, Musisoi ry:n yksi perustajajäsenistä Harri Setälä toteaa Simola-Isakssonin olleen yhdistysten henkinen äitihahmo jo vuodesta 1988. (Setälä 2015, 146, Siukonen 2015, 147). Konserttikeskuksen toiminnanjohtaja Kari Vasen mukaan Simola-Isakssonin poislähtö 11.3.2012, jätti suuren aukon yhdistykseen. Siksi Konserttikeskus päätti heti seuraavana vuonna (2013) perustaa Inkerin lempinimeä kantavan palkinnon, jolla halutaan kunnioittaa hänen arvokasta elämäntyötä ja muistoa. (Vase 2015, 165). Inkku-palkinto, myönnetään kahden vuoden välein henkilölle tai taholle, joka omalla toiminnallaan edistää osallistavaa, innostavaa sekä kasvatuksellista elävän musiikin tekemistä (Konserttikeskus 2018.)

Ensimmäinen Inkku-palkinto myönnettiin vuonna 2014 Sibelius Akatemian musiikkikasvatuksen lehtori Soili Perkiölle, jota Vase (2015, 165) kuvaa rytmiikan ja musiikkiliikunnan sanansaattajana. Monitahoisen ja luovan työnsä ohella Perkiö toimii uusien musiikkikasvattajien kouluttajana. (Vase 2015, 165). Simola-Isaksson, joka on Soili Perkiön legendaarinen edeltäjä, piti Perkiötä oman työnsä jatkajana. (Vase 2015, 165). Sen lisäksi, että Soili Perkiö toimii Sibelius Akatemian lehtorina, hän on tehnyt monipuolisen ja merkittävän uran esittävänä ja luovana taiteilijana, pedagogina, luennoitsijana, oppimateriaalin tuottajana sekä lastenmusiikin säveltäjänä.

Konserttikeskuksen nettisivuilla Perkiötä kuvaillaan seuraavasti: *”Soili Perkiön taiteessa on juuri sitä sydäntä ja henkeä, jota Inkeri ”Inkku” Simola-Isaksson aikanaan jakoi ympärilleen. Lämmin, avara ja läsnä oleva sydän sykkii hyväksymiselle ja toisen kuulemiselle.”* (Konserttikeskus 2018.) Toisen Inkku-palkinnon sai vuonna 2016 Musiikin erityispalvelukeskus Resonaari, joka antaa taiteen perusopetusta periaatteella *”Kaikki oppivat soittamaan”*. Palkinto myönnettiin seuraavin perustein: *”Resonaari on ainutlaatuinen musiikkikoulu ja asiantuntijakeskus, joka on edistänyt musiikinopetuksen tasa-arvoa jo yli 20 vuoden ajan... Resonaarin toiminta perustuu syvään inhimillisyyden tunnustamiseen ja toisten aitoon kohtaamiseen.”*

Sekä Soili Perkiö, että toinen Resonaarin musiikkikoulun johtajista, Markku Kaikkonen tekevät Simola-Isakssonin jättämän perinnön arvojen mukaista vapaaehtoistyötä Suomen vapaan musiikkikasvatuksen yhdistyksessä JaSeSoissa. JaSeSoi ry jatkaa Ellen Urhon, Erkki Pohjolan ja Inkeri Simola-Isakssonin työtä tuomalla vapaaseen ja luovaan musiikkikasvatukseen liittyvää pedagogista ajattelua suomalaiseen musiikkikasvatukseen.

Itse pääsin osallistumaan Inkerin opetukseen yhden ainoan kerran JaSeSoi ry:n järjestämässä SyysSeSoi tapahtumassa. Sen jälkeen lukuisat JaSeSoi ry:n koulutukset, joihin osallistuin, kantoivat samanlaista ilmapiiriä ja tunnelmaa -*spirittiä*. Usein oloni oli hämmentynyt siitä kokonaisvaltaisesta onnentunteesta, jotka olivat syntyneet ryhmän yhteisten taide-elämysten äärellä. Se tunne oli kuin villikukan siemen, kuten Carl Orff musiikkipedagogiikkaa kuvaili. Niitä villikukan siemeniä, joita Inkeri Simola-Isaksson kollegoineen kantoi mukanaan Orff-instituutista aikoinaan, kylvetään edelleen eteenpäin.

3.4 Opetustaiteilijoiden opissa

Inkeri Simola-Isakssonin oppilaiden, kuten Harri Setälän, Terhi Oksasen, Markku Kaikkosen sekä Soili Perkiön opetuksessa koetut hetket ovat jättäneet merkittäviä jälkiä opettajuuteeni sekä ihmisyyteeni. *Soulprints*, kuten JaSesoin edeltäjän, MUSISOIry:n yksi perustajajäsenistä, Jukka Siukonen tapaa sanoa.

Myös lukuisten ulkomaisten opettajien mukanaan tuomien tuliaisten välityksellä olen saanut kokea Carl Orffin ajatuksen vapaasta ja luovasta *villikukasta*. Esimerkiksi tsekkiläisen musiikkikasvattajan Lenka Pospíšilován vuorovaikutustaidot, leikkisyys ja kontakti ryhmän kanssa saivat minut kokemaan sen, mitä on todellinen opetuksen taika, *lumo*.

James Harding, joka on yksi San Fransiscon kansainvälisten Orff-kurssien opettajista, todensi minulle sen, mikä on todellista opetuksen taidetta ja muistutti esimerkillään jälleen ryhmän yhteenkuuluvuuden tärkeydestä. Hänen opetuksessaan korostui musiikin elementeistä *muoto* ja *syke*, joiden kautta oivalsin, että ne luovat koko opetuksen musiikkipedagogisen perustan. Leikkitoiminnan ympärille rakennettu musiikkikasvatus sekä leikillinen vuorovaikutus teki Jamesin opetuksesta hauskaa ja yllätyksellistä.

Samanlaiseen flow-tilaan pääsin saksalaisen professorin Werner Beidingerin opetuksessa, joka painotti sitä, miten tärkeää on musiikkimateriaalin valikointi. Ari Glage, Salzburgin Orff-Instituutista, joka paljon myöhemmin osoittautui vieläpä kaukaiseksi serkukseni, teki lähtemättömän vaikutuksen omalla läsnäolollaan. Hän mallinsi kurssilaisille *holiday-momenttia*. Kun ryhmän musiikillinen vuorovaikutus toimii itsestään, opettaja voi astua sivuun, ja vain nauttia kuulemastaan ja näkemästään. Ari Glagen opetuksesta jäi mukaani myös *mistake-free zone*, jolloin oppija voi rauhassa *kokeilla ja etsiä* turvallisessa ilmapiirissä, opettajan tukemana ja kannattelemana.

3.4.1 Oivalluksia opetuksen taiteesta ja Soivan taideleikin synnystä

Omat oppimiskokemukset huippupedagogien opetuksessa ovat kehittäneet ymmärrystäni taidepedagogiikka sekä taiteellispedagogista opetusotetta kohtaan. Edellä mainittujen musiikkipedagogien opetuksessa myös Orff-pedagoginen lähestymistapa musiikkikasvatukseen avautui minulle sen syvällisimmässä merkityksessään.

Carl Orff on kuvannut musiikkikasvattajaa seuraavilla sanoilla: ”Musiikin opettaja on hyvällä tyyliäjulla varustettu taiteellisesti orientoitunut kasvattaja, jonka ominaisuuksiin kuuluu herkkyys, spontaanius ja kyky vuorovaikutukselliseen toimintaan”. (Kaikkonen ym. 2018 5). Oivalsin, että yhtä hyvin, kuin Orff-pedagogiikkaa kuvastaa termi *lähestymistapa*, yhtä lailla sen voidaan ajatella olevan *oppimisympäristö*.

Orff-pedagoginen oppimisympäristö rakentuu mielestäni vapaasta musiikkikasvatuksesta sekä sosiokulttuurisesta oppimisesta. Sosiokulttuuriseen oppimiseen liittyy oppimiskäsitys lapsi aktiivisena toimijana, joka mahdollistuu osallistavan musiikkikasvatuksen kautta. Tällaisen oppimisympäristön sisälle rakennettu musiikin opetus toteutetaan lapsilähtöisesti, opettajan omia vahvuuksia hyödyntäen. Oli opettaja sitten suuntautunut mihin tahansa musiikkikasvatusmenetelmään, esimerkkinä Kodály-, Suzuki- tai Gordon-metodit, pedagogisen kasvuni myötä oivalsin myös sen, kaikkia näitä voidaan soveltaa toisiinsa Orff-pedagogisen lähestymistavan kautta.

Esimerkiksi itselläni on vahva Kodály-osaaminen, jota pääsen soveltamaan opetukseeni uusissa työtehtävissä Itä-Helsingin musiikkiopistossa, tammikuusta 2018 alkaen.

Orff-pedagogiikka luokitellaan usein metodiksi tai menetelmäksi (esim. Huhtinen-Hildén & Pitt 2018 55; Townsend 2011, 28). Orff-pedagogista lähestymistapaa ei voi opiskella kirjoista, vaan se on koettava itse. Orff-pedagogisessa musiikkikasvatuksessa koetut hetket ovat kokemukseni mukaan todellista musiikkipedagogiikkaa, jossa oppimisesta tulee merkityksellistä. Jotta välttyttäisiin väärinymmärryksiltä Orff-pedagogiikan metodiseen lokerointiin liittyen, käytän jatkossa termiä *musiikkikasvatus*. Soili Perkiö muun muassa kutsuu

Tärkeintä musiikkikasvatuksessa on opettajan taiteellinen orientaatio sekä usko jokaisen oppijan potentiaaliin muusikkona ja taiteilijana. Ryhmän yhteinen intentio ja taiteen tekeminen koskettaa, sekä jättää elinikäisiä sielunjälkiä:

It is difficult to describe the title "Soulprints". As there are footprints and fingerprints, there must be soulprints too. A soulprint is a touch of souls that remains. It is eternal. It is a life and spirit carrying element. You may die, but your soulprints remain. Inkeri Simola-Isaksson received her personal soulprints from Carl Orff and Barbara Haselbach in 1964. Through the years she has given her soulprints to younger generations. (Jukka Siukonen, 2015, 147).

Siukosen kuvaus Inkeri Simola-Isakssonin Carl Orffilta saamistaan sielunjäljistä kantavat yhä tänä päivänä meissä, kolmannen polven musiikkikasvattajissa.

Vuosi sitten marraskuussa oma työtapani sai uusia merkityksiä, kun aloin katsella omaa opetusotetta taiteellispedagogisesta näkökulmasta käsin. Taiteellispedagogiselle työtavalleni syntyi nimi: Soiva taideleikki.

3.4.2 Soivan taideleikin monet muodot

Soiva taideleikki on rakentunut viidentoista vuoden työkokemuksen, täydennyskoulutusten, itsekasvatuksen sekä opiskelun myötä. Soiva taideleikki nimenä kuvastaa myös opettajan taiteellispedagogista työtapaa ja oppijalähtöistä oppimisprosessia, joka rakentuu jokaiselle ryhmälle omanlaisekseen. Oppimisprosessilla tarkoitan leikinomaista toimintaa, jossa jokainen oppija huomioidaan yksilönä. Soivassa taideleikissä uskotaan jokaisen oppijan musiikilliseen kapasiteettiin ja taiteelliseen kompetenssiin.

Soiva taideleikki oppimisprosessina on kuin taideteoksen rakentaminen. Taideteos ei kuitenkaan koskaan voi syntyä yhden henkilön (opettajan) johtamana, vaan siihen

tarvitaan koko ryhmän voimaa. Soiva taideleikki on vuorovaikutuksellinen ja luova kasvuprosessi, jonka päämääränä ei ole konkreettinen lopputulos. Soiva taideleikki elää orgaanisena ja elementaalisena omaa elämäänsä, muovautuen jokaisen opetustaiteilijan johdolla omanlaisekseen. Se on alati kehittyvä monipolkuinen kokonaisuus, joka rakennetaan oppijälähtöisesti muodostuen kulloinkin aina tekijöidensä näköiseksi.

Dewey valaisee, että taideteoksen ei tarvitse olla fyysinen tuotos tai esine. Se voi olla ajatus tai merkitys, joka muuttuu taideteokseksi silloin, jos se syntyy konkreettisen kokemuksen kautta, jolla on erityistä merkitystä henkilön inhimilliselle kokemukselle. (Eldridge 2009, 15). Soivan taideleikin kaltaisessa varhaisiän musiikkikasvatuksessa oppijalla on mahdollisuus päästä taiteen äärelle silloin, kun hän on sisällä musiikissa ja leikin kautta tapahtuva oppiminen synnyttää hänessä merkityksellisiä tunnekokemuksia.

Tärkeää on se, että taideteoksen ei tarvitse valmistua, vaan se elää eräänlaisena jatkumona jokaisen ryhmän kanssa omanlaisenaan. Vuorovaikutukseen perustuva kokemuksellinen oppimisprosessi voi sisältää omaa kokeilua ja keksintää, leikkiä, improvisaatiota, äänenkäyttöä, kuuntelua, soittamista, kehollista ilmaisua sekä taideintegraatiota. Siksi taideteoksen lisäksi Soivaa taideleikkiä voidaan kutsua myös taidekokemukseksi.

Soivan taideleikin tavoitteet ja sisältö määräytyvät aina tapauskohtaisesti. Soivaan taideleikkiin perustuva toiminta voi varhaiskasvatuksen piirissä toteutettavan musiikkitoiminnan lisäksi toimia lähtökohtana musiikkikasvatukseen missä toimintaympäristössä tahansa. Tämä työ, joka kuvailee taideleikki-perustaisen toimintakulttuurin rakentamista taiteen perusopetusta tarjoavien musiikkioppilaitosten varhaisiän musiikkikasvatukseen, on vain yksi muoto Soivasta taideleikeistä.

Taideleikin peruseriaatteita seuraten, oppijakohtaisesti tavoitteita muuttaen sekä sisältöä soveltaen voidaan toteuttaa luovaa ja oppijälähtöistä musiikkitoimintaa eri kohderyhmille: Soiva taideleikki voi niin ikään toimia esimerkiksi ikäihmisten virkistystoiminnan perustana, musiikkipedagogiikkaopiskelijoiden improvisaatiokurssin lähtökohtana tai vaikka musiikkioppilaitoksen tyhy-päivän työpajana, jonka tarkoituksena on vuorovaikutustaitojen kehittäminen työyhteisössä. Suurin osa omista kokemuksistani taideleikkijänä sijoittuvat varhaiskasvatuksen täydennyskoulutuksiin, joissa Soivaa taideleikkiä on lähestytty erilaisista pedagogisista tulokulmista, kuten esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelmien perusteiden oppimisen alueet. (OPH 2016, 39-46).

Taustalla tiedon soveltaminen, pedagogisen materiaalin sovittaminen sekä soveltaminen, taiteellispedagoginen opetusote.

Seuraavassa luvussa kuvailen omia harjoituksia taiteellispedagogisen musiikkikasvatuksen parissa, joiden myötä Soivan taideleikin nimitys sai erilaisia merkityksiä.

4 HYPPY TUNTEMATTOMAAN

Ajatus villikukan siemenistä, joita kouluttajat kylvävät maailmalle musiikkia työssään käyttävien kasvattajien mukana, oli mielestäni kaunis. Carl Orffin mukaan musiikkipedagogiikka leviää eteenpäin ideoina, ajatuksina ja impulsseina. Jokainen kasvattaja omassa ainutlaatuisuudessaan jakaa saamiensa ideoita eteenpäin, omien vahvuuksiensa kantamina. (Kaikkonen ym. 2018, 5) Minulle syntyi palo kylvää samoja siemeniä eteenpäin. Siksi valitsin Metropolian YAMK-kehittämiskohteekseni kouluttajana kasvamisen. Sain asiantuntijaohjaajakseni Soili Perkiön, joka on kulkenut mentorina rinnallani vuodesta 2014 asti. Mentoroinnin sekä kouluttamiskokemusten myötä myötä oma musiikkikasvatuksellinen työtapani alkoi saamaan syvällisempiä merkityksiä.

4.1 Kouluttajakoulutuksen vaiheita

Ensimmäinen koulutus, jossa Soili Perkiö oli seuraamassa opetustani, oli tätä kehittämisprojektia varten järjestetty koulutuskokonaisuus syksyllä 2014. Koulutus suunnattiin Steiner-päiväkodin varhaiskasvattajille. Silloin kokemusta aikuisten parissa työskentelemisestä minulla oli vasta vähän. Aikuisten opettaminen oli tiedostamattani niin opettajajohtoista, että musiikkikasvatuksen taiteellinen ulottuvuus jäi puuttumaan. Lasten kanssa työskennellessäni olin jo löytänyt tasavertaisen kumppanuuden taiteen tekemisessä, mutta aikuisten kanssa se ei vielä toteutunut.

Sain ohjaajaltani Soililta mitä parhainta ja rohkaisevinta palautetta, mutta sisäisen ristiriidan takia en pystynyt vastaanottamaan sitä. Olin taas tuttujen itsekritiikkiä ja -kontrollia koskevien kysymysten äärellä, jotka auttoivat kehittymään eteenpäin, kun sukelsin taas syvälle itsereflektioon. Vaikka olin tehnyt satunnaisesti musiikkipedagogiikan täydennyskoulutuksia ja pienempiä työpajoja jo vuodesta 2012 alkaen, en vielä pystynyt toteuttamaan opetusta niin, että kasvattajien osallisuus olisi toteutunut. Koulutukset kyllä sisälsivät aina omaa keksintää ja improvisaatiota, mutta osallisuus ei toteutunut aikuisia opettaessa siten, miten se lasten taideleikissä toteutui. Osasin teorian tasolla tiedostaa sen, mutta en saanut vietyä sitä käytäntöön. Peilasin tunnetta aikaisempiin kokemuksiin, jolloin minun oli pitänyt miettiä opettajuuttani eräänlaisena roolina. Sellaisena, jonka vedän ylle silloin, kun lapsiryhmä astuu ovesta sisään. Tuo rooli oli ollut kai eräänlainen keino varjella jaksamistani rankan työn keskellä. Nyt tunnistin saman roolin, mutta erilaisesta näkökulmasta. Aikuisten kanssa työskennellessäni ylläni oli pitkään kontrolloitu suojakuori, joka esti minua kouluttajana

aidosti tuntemasta ja elämästä opetushetken virrassa. En tiedostanut sitä, että juuri tuo kontrollin luoma suojakuori ja epävarmuus olivat estäneet taiteen syntymisen aikaisemmin. Silloin en vielä ymmärtänyt, että kyse oli itseluottamuksen puutteesta. Koska en voinut luottaa täysin itseeni, en pystynyt luottamaan myöskään ryhmän voimaan. Pedagogisessa kasvussa auttoi kuitenkin se, että kollegat ympärillä ja mentorini Soili uskoi minuun.

Hiljalleen itsevarmuuteni ja asiantuntijuuteni kouluttajana kasvoivat, kun pääsin kouluttamaan eri alojen pedagogeja sekä kasvattajia. Kupiaksen ja Kosken (2012, 21) mukaan asiantuntijuus muuttuu todelliseksi kouluttajuudeksi vasta silloin, kun oppimisessa otetaan huomioon osallistujien näkökulma. Samalla kun sain kokemuksia erilaisten ammattilaisten kouluttamisesta, minulle muodostui hiljalleen kokonaiskuva siitä, mikä musiikkikasvatuksen merkitys kasvatuksen eri konteksteissa on. Koulutussisältöjen koostamisessa halusin ottaa huomioon osallistujien työnkuvan lisäksi myös heidän aikaisemmat kokemuksensa musiikin parissa työskentelemisestä. Listasin muistiinpanoihini muun muassa seuraavia kysymyksiä.

- Miten saan kasvattajat omaksumaan asioita syvällisellä tasolla?
- Miten rakennan sellaisia koulutuskokonaisuuksia, joista voisi olla mahdollisimman paljon hyötyä osallistujille?
- Mitkä ovat eri kohderyhmien tarpeet, ja miten otan huomioon yksilöiden tarpeet? Mitä eroa on opettaa kokeneita varhaiskasvattajia suhteessa varhaiskasvatuksen opiskelijoihin?
- Minkälainen koulutuskokemus herättää osallistujassa sellaisen kiinnostuksen itämään, joka sitouttaisi kasvattajan levittämään musiikkikasvatuksen siemeniä yhä eteenpäin ja kouluttautumaan itse lisää?

En halunnut tyytyä siihen, että vetäisin koulutukset samalla kaavalla kaikille kohderyhmille. Koin, että kouluttajana minulla tulee olla selkeä käsitys siitä, millaisen oppimisprosessin kullekin kohderyhmälle rakennan ja millaisesta koulutussisällöstä mikäkin ammattiryhmä eniten hyötyy.

4.1.1 Tutustuminen varhaiskasvatukseen

Koska varhaiskasvatuksen kenttä oli minulle uusi, halusin perehtyä erityisesti siihen, miten rakennan ja räätälöin päiväkotien kasvattajille sopivia koulutuskokonaisuuksia. Hyödynsin Soili Perkiön vinkkiä lähettää muutama ennakkokysymys osallistujille ennen

koulutusta. Arvelin, että niiden avulla saisin käsityksen siitä, minkälaista koulutusta mikäkin osallistujaryhmä kaipaa. Vastausten analyysi oli joka kerta samanlainen. En saanut yhdenmukaista vastausta siihen, minkälainen koulutussisältö varhaiskasvattajien tarpeita parhaiten palvelisi. Kupiaksen ja Kosken (2012, 53) mukaan ennakkotehtävät saattavat auttaa kouluttajaa koulutuksen sisällön rakentamisessa ja materiaalin valinnassa, mutta oman kokemukseni mukaan siitä ei ollut niin suurta merkitystä. Vaikka ammattiryhmä oli sama, osallistujien toiveet ja odotukset poikkesivat toisistaan hyvin paljon.

Teorian tasolla tiedostin sen, että jokaisen ryhmäläisen aikaisempi kokemus musiikin parissa vaikuttaa heidän aktiivisuuteensa sekä omaan musiikilliseen ilmaisuun. Silti vasta ennakkotehtävät auttoivat minua sisäistämään syvällisesti sen, miten erilaisista lähtökohdista osallistujat koulutuksiin todellakin tulivat. Suuri ero oli koulutuksilla, jotka olivat pakollisia oppiaineita opiskelijoille (esim. Lastenohjaaja- ja lähihoitajaopiskelijat), verrattuna koulutuksiin, joihin kasvattajat tulivat omasta tahdostaan. Oivalsin, että jokaisen osallistujan aikaisemmat kokemukset musiikkipedagogiikasta, musiikista ja taiteen tekemisestä vaikuttivat siihen, kuinka aktiivisina tai passiivisina he osallistuisivat toimintaan. Ennakkotehtävien rivien välistä pystyin tulkitsemaan asenteita ja ennakkoodotuksia, minkälaisin odotuksin -niin positiivisten kuin negatiivisten tunteiden kanssa koulutukseen oltiin tulossa. Ne saivat minut pohtimaan sitä, kuinka voisin vahvistaa sellaisten osallistujien uskoa omaan musiikilliseen kompetenssiin, jotka eivät ole koulutukseen osallistumisesta järin innostuneita.

Se, mitä pystyin valmistamaan etukäteen, oli toiminnallisen osuuden jälkeinen teoriaosuus. Siksi tutustuin varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin, jonka kautta osasin paremmin nivoa toiminnan sisällön yhteen *vasun* kanssa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 42) musiikki on yksi ilmaisun monista muodoista ja se toimii rinnakkaisena ilmaisumuotona muiden taideaineiden kanssa. *Ilmaisun monet muodot* taas on yksi laaja-alaisen oppimisen alueista ja kulkee rinnakkain muiden oppimisen osa-alueiden kanssa. Oppimisen alueet ovat *Kielten rikas maailma*, *Minä ja meidän yhteisömme*, *Tutkin ja toimin ympäristössäni* sekä *Kasvan, liikun ja kehityn* (emt. 39-47.) Koulutussisällöt rakensin mallintaen sitä, miten kaikkia oppimisen alueita voidaan lähestyä musiikin avulla. Moni varhaiskasvattaja oivalsi sen, että niin kielenkehitystä, matemaattisia taitoja kuin myös motoristaitoja voidaan tukea monipuolisen musiikkitoiminnan avulla. Muutamassa koulutuksessa havainnollistin toimintaa seuraavanlaisella kuviolla:



Kuvio 2. Taideintegraation kautta varhaiskasvatuksen oppimisen alueisiin

Tärkeimmiksi tavoitteeksi asetin kuvion alalaidassa näkyvät elementit, eli: Improvisaation, Leikin sekä Oivallusten, joiden kautta oppimisen ILO voisi syntyä.

Ilo oli tarttuvaa, joten vaikutus oli kaksisuuntainen: kasvattajat saivat itsevarmuutta musiikilliseen ilmaisuunsa, samalla, kun minä sain varmuutta asiantuntijaroolissa toimimiseen. Parasta oli se, että musiikin tekeminen yhdessä nivoi ryhmän yhteen, jolloin ei ollut enää kouluttaja-osallistujat –asetelmaa. Keskustelimme yhdenvertaisessa tunnelmassa session jälkeen ja jaoimme kokemuksia. Leikki, musiikin ja taiteen estetiikka sekä rento, välitön ja rehellinen ilmapiiri koulutuksissa sai monet kasvattajat avautumaan myös omista kipukohdistaan, kuten traumaattisista kouluaikaisista laulukoe-muistoistaan. Moni varhaiskasvattaja tuntui arvioivan musiikillista osaamistaan pelkän laulutaitonsa perusteella ja siksi koki, että heidän musiikillinen kompetenssinsa ei riittäisi vastaamaan *vasun* asettamia tavoitteita. Verrattuna taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden varhaisiän musiikkikasvatuksen ohjeistukseen, varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kuvaillaan musiikillinen sisältö varsin yksityiskohtaisesti:

Varhaiskasvatuksen musiikillisen ilmaisun tavoitteena on tuottaa lapsille musiikillisia kokemuksia sekä vahvistaa lasten kiinnostusta ja suhdetta musiikkiin. Lapsia ohjataan elämykselliseen kuuntelemiseen ja ääniympäristön havainnointiin. Lasten valmiudet hahmottaa musiikkia sekä äänen kestoa, tasoa, sointiväriä ja voimaa kehittyvät leikinomaisen musiikillisen toiminnan kautta. Heidän kanssaan lauletaan, loruillaan, kokeillaan erilaisia soittimia, kuunnellaan musiikkia ja liikutaan musiikin mukaan. Lapset saavat kokemuksia perussyk-

keestä, sanarytmeistä ja kehosoitamisesta. Lapsia rohkaistaan käyttämään mielikuvitustaan ja ilmaisemaan musiikin herättämiä ajatuksia ja tunteita esimerkiksi kertoen, kuvallisesti ilmaisten tai tanssien. Lapset saavat myös kokemuksia musiikin tekemisestä yhdessä sekä pienimuotoisten musiikkiesitysten harjoitteluprosesseista ja esiintymistilanteiden tuomasta onnistumisen ilosta. (OPH 2016, 42).

Mielenkiintoisia keskusteluja herättikin varhaiskasvatuksen musiikkipedagogiikkakoulutuksissa se, miten toteutetaan sellaista musiikkikasvatusta, jossa tavoitteet on näin tarkkaan asetettu. Moni kasvattaja nimittäin koki, että musiikillisiin tavoitteisiin pääseminen on vaikeaa, sillä he eivät itsekään hahmottaneet aivan tarkalleen sitä, mitä mikään käsite tarkoittaa käytännössä. Monelle kasvattajalle yllä oleva *vasun* teksti tuntui asettavan riman liian korkealle musiikin ohjaamisessa.

Koulutusten turvallinen ilmapiiri kokeilla, uskaltaa ja onnistua mursi monen kasvattajan ennakkokäsitykset omasta musiikillisesta potentiaalistaan. Uusi, kokonaisvaltainen kehollinen sekä taideintegraation ympärillä toteutettu koulutus oli monille kasvattajille silmiä avaava kokemus. Oivalluksia syntyi muun muassa siitä, että musiikkikasvatusta voivat olla myös esimerkiksi rytminen puhe, kehosoitaminen, koko kehon liike sekä aktiivinen musiikin kuuntelu. Näiden oivallusten yhteydessä kerroin oman mielipiteeni siitä, että päiväkodin musiikkikasvatus tulisikin mielestäni suunnitella ja rakentaa siten, että toiminnan perustana ovat kasvattajien omat henkilökohtaiset vahvuudet ja musiikilliset lahjat. Mielestäni palkitsevinta lapselle on sellainen musiikillinen ilmaisu, josta he huomaavat aikuisenkin nauttivan. Muun muassa näitä ajatuksia yritin välittää omalla esimerkilläni eteenpäin.

Soili Perkiön ohjauksessa sain vahvistuksen siitä, että vaikka tuntee kohderyhmän, tietää koulutuksen keston ja osallistujamäärän etukäteen, ei valmista koulutuspakettia voi sellaisenaan siirtää ryhmältä toiselle. Ihmisten välillä syntyvä vuorovaikutus synnyttää aina jotain uutta ja erilaista. Silloin kouluttajan käsissä on se, kuinka hän osaa hyödyntää noita hetkiä ja tarttua osallistujien impulsseihin opetuksen virrassa.

4.1.2 Taideleikkiä ja taiteilua

Ensimmäiset suuret harppaukset kohti osallistavia taideleikkikoulutuksia olivat koulutuskokemukset yhdessä leikkipedagogi Hanne Nymanin kanssa keväällä 2018 sekä Soili Perkiön kanssa kesällä 2018.

Tiimiohjaajana Hanne Nymanin kanssa oli hieno kokemus varhaiskasvattajille suunnatuissa taideintegraatiotyöpajoissa, jotka olivat osa Rauman kaupungin Leikin voimaa -hanketta huhtikuussa 2018. Kolmen päivän ajan leikimme ja improvisoimme luontevasti saumattomassa yhteistyössä. Opettaminen oli yllätyksellistä, hauskaa ja tiiviissä vuorovaikutuksessa osallistujien kanssa. Vedimme kolmen päivän aikana kuusi erilaista työpajaa, jotka kaikki muovautuivat omanlaisikseen osallistujilta ja toisiltamme saatujen impulssien myötä.

Toinen merkittävä taideleikki-kokemus oli kesäkuussa 2018, kun ohjaajani Soili Perkiö kutsui minut mukaansa Haapavesi-Folk -varhaisiän musiikkikasvatuskurssin opettajaksi. Samalle kurssille, jossa olimme tavanneet ensimmäisen kerran lähes 20-vuotta aikaisemmin. Tuo kolmen päivän kurssi oli ehkäpä merkittävin oppimiskokemus koko kehittämisprojektin aikana. Osallistujina kurssilla oli jälleen muun muassa varhaiskasvattajia sekä luokanopettajia.

Suunnittelimme Soilin kanssa yhdessä alustavan rungon kolmen päivän koulutukselle, mutta opetimme pääasiassa erikseen. Molempien koulutuspäivien lopuksi ideoimme aina yhdessä seuraavaa päivää sen perusteella, mihin pisteeseen ryhmän yhteinen tarina oli meitä kuljettanut. Soilin avulla ymmärsin sen, mitä oppijälähtöisyys todella tarkoittaa. Luottamus itseen vahvistui, kun sain olla Soilin rinnalla kouluttamassa eräänlaisena vertaisoppijana.

Meillä oli päätettynä kolmen päivän kurssille hahmo, jonka ympärille aloimme rakentamaan musiikkipedagogista kokonaisuutta. Yhteinen leikki alkoi syntyä Hannele Huovin sadun *Huhuu, kuka siellä?* pohjalta. Huovin satu muutti muotoaan ryhmän omaksi taideleikiksi, josta tarinassa oli mukana ainoastaan Huovin sadun päähenkilö: *Huhuu*-niminen pieni pöllö. Prosessin taiteellisesta lopputuloksesta meillä ei ollut matkan varrella tietoa, joten Soilin rinnalla kouluttaminen vei oppimistani yhä syvemmälle taiteen soveltamisen ja pedagogisen säveltämisen ymmärtämiseen.

Taiteen soveltamisessa, osallistujien aktiivisessa toimijuudessa sekä opettajan pedagogisessa improvisoinnissa oli kyse luottamuksesta ja uskosta ryhmän voimaan. Soilin rinnalla oli hyvä opetella luottamista ja intuitiivista opetusotetta. Soilin kanssa opin kääntämään jännittävaksi seikkailuksi sen, kun ei ollutkaan tietoa siitä, mihin ryhmä tarinaa kuljettaa.

Aikaisemmin luottamus itseän aikuiskasvattajana ei ollut päässyt vielä vahvistumaan niin, että olisin uskaltanut päästää kontrollista irti. Epävarmuuden sietokyky siitä, mihin ollaan menossa, oli saanut minut pitämään langat ehkä turhankin tiukasti omissa käsissäni. Sisälläni oli vallinnut sama arvostus, kuin lasten parissa työskennellessäni. Koin, että jotakin puuttui, mutta en tiedostanut olevani saman kysymyksen äärellä, kuin neljä vuotta aikaisemmin lasten parissa. Vaikka tiedostin asian, en pystynyt vielä vapautumaan niin, että olisin ollut aidosti läsnä hetkessä. Se joku, minkä läsnäoloa kaipasin, olin minä itse. Soilin avulla itsereflektio lähti taas käyntiin. Kokemus herätti ajatuksia ja tunteita, mutta varsinainen oppiminen tapahtui vasta myöhemmin. Soilin kautta oivalsin sen, mitä todella tarkoittaa osallistujien yksilöllinen huomioon ottaminen ja sen, että sitä ei tapahdu ilman opettajan pedagogista improvisointia.

Ensimmäinen todellinen hyppy tuntemattomaan tapahtui elokuussa 2018, kun Elina Kivelä järjesti rytmiiikan ideakurssit Kultanuotissa. Yhden viikonlopun aikana järjestettiin kaksi saman sisältöistä kurssia, joista molemmat muotoutuivat aivan omanlaisikseen, täysin erilaisiksi. Nyt olin itse pedagogisessa vastuussa kahdesta kahden päivän mittaisesta kurssista, joista Elina piti osallistujille 1,5 tunnin opetussessiot.

Valitsin musiikkimateriaalin etukäteen, suunnittelin rakenteet sekä suuret suuntaviivat, mutta nyt ymmärsin, että pedagoginen eteneminen sovelletaan hetkessä. Aloin kiinnittää enemmän huomiota omaan toimintaan ja pedagogiseen improvisointiin. Siihen, miten pystyn ottamaan tilanteessa huomioon jokaisen osallistujan kompetenssin ja reagoimaan siihen tarvittavalla tavalla. Aloin keskittyä siihen, kuinka voisin omalla olemuksellani rohkaista kasvattajia uskomaan itseensä ja omaa herkkyyttäni avaamalla auttaa heitä *uskaltamaan*. Koin, että tietoisella läsnäololla sekä omaa pedagogista herkkyyttäni kehittämällä pystyisin nostamaan esiin jokaisen kasvattajan henkilökohtaisia vahvuuksia. Yritin omalla esimerkilläni osoittaa sen, että oppimiskokemuksesta tulee merkityksellinen juuri silloin, kun lapsen oma ääni pääsee kuuluviin. Juuri silloin, kun oikealla hetkellä opettaja löysää langoistaan ja antaa taiteen taian viedä mennessään.

”Mää vaan sivussa hymyilin ja hymyilin. Mikä siinä oli taas katellessa ku homma toimi ja meikäläinen sai vaan nauttia siinä. Ja siis mää olin jo ajat sitte siinä vaiheessa ottanu *holideimomentin* ja katoinkin vaan ihan onnessaan. Siitä lähtien, ku joku alako hyräileen sitä Kanoottilaulua, niin syke ei katkennu kertaakaan. Eikä tarvinnu sanallisesti ohjeistaa ollenkaan, vaan siinä se rupes toimimaan itekseen se porukka. Tein

vaan ensin pikku mallin kaikulaulusta, enkä edes tienny mihin se voisi johtaa. Niin siitä vaan ihan lennosta, yks kerrallaan alkavat keksiä omia ostinatoja laulaen: 'Majava majava ma'...'Maja maja majava' 'Ma ma majaava va'. Kaikulauluna vetivät ja rummut soi! Sitte ne lopuksi ei ollu uskoa, ku sanoin että en minä sitä kanoottilaulua keksiny, kun tartuin vaan impulssiin, ja ne oli vaan että 'Mitähhhh, me luultiin että se oli ihan suunniteltu juttu!'”

Intensiivisen osallisuuden kokemuksen sekä ryhmän voiman kautta jokainen ryhmäläinen heittäytyi yllättäen improvisoimaan omia lauluostinatoja, johon muu ryhmä kaikuna vastasi. En kehottanut, en edes ehdottanut, vaan turvallisessa ja hyväksyvässä ilmapiirissä muun ryhmän kannatella jokainen vuorollaan uskaltautui heittäytymään improvisoinnin virtaan. Heti kurssin alussa olin vapauttanut kaikki osallistumisen pakosta. Opin itävaltalaiselta opettajaltani Ari Glagelta sen, että jos toiminta tuntuu epämukavalta, niin silloin täytyy ottaa tuumaustauko ja istahtaa hetkeksi sivuun. Lähes jokaisessa koulutuksessa muistin tämän sanoa jo alussa, ja siitä usein annettiin palautetta lopussa. Kun osallistujilla oli tunne siitä, että milloin tahansa saa jättäytyä sivuun, heidän asenteensa tekemistä kohtaan muuttui. Vapaus siitä, että itse saa valita, imaisikin jokaisen mukaan toimintaan. En muista, että kertaakaan kukaan olisi siirtynyt sivuun kesken toiminnan.

5 KEHITTÄJÄNÄ KENTÄLLÄ

Viimeisen vuoden aikana, minulle hahmottui se, mikä kohderyhmä kaipaa eniten apua. Sen perusteella tämän opinnäytetyön lopullinen näkökulma rajautui taiteen perusopetuksen varhaisiän musiikkikasvatukseen.

Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaista varhaisiän musiikinopetusta tarjotaan musiikkioppilaitosten musiikkileikkikouluissa. Vaikka varhaisiän musiikkikasvatuksesta on puhuttu jo pitkään, termi musiikkileikkikoulu on säilynyt, kun puhutaan siitä fyysisestä oppimisympäristöstä, jossa opetus tapahtuu. Musiikkileikkikoulusta sen sijaan käytetään kansankielellä nimitystä muskari. Silti muskari ei ole sidoksissa yksin taiteen perusopetukseen, vaan sitä voidaan toteuttaa niin päiväkodeissa, seurakunnissa kuin muiden tahojen järjestämissä perhekerhoissakin. Varhaisiän musiikinopettajana toimiva musiikkipedagogi, joka työskentelee autonomisena opettajana ilman instituution asettamia tavoitteita tai ulkoapäin ohjattuja sisältövaatimuksia, rakentaa opetuksensa raamit ja sisällön itse. Taiteen perusopetuksen piirissä työskentelevät varhaisiän musiikinopettajat taas sitoutuvat noudattamaan oman oppilaitoksensa opetussuunnitelmaa, joka toimii opetuksen punaisena lankana.

5.1 Kenttätutkimusta ja havainnointia

Tein kehittämisprojektin aikana monenlaista aineistonkeruuta, josta kehittämistarve varhaisiän musiikinopettajien eli *vamojen* piiristä nousi esiin vahvimpana. Koska tutkimuksen tekeminen ei ollut tämän opinnäytetyön itsetarkoitus, en noudata muodollista kaavaa aineiston purkamisessa tai tulosten analysoimisessa. Opinnäytetyön keskeisiä teemoja ovat kehittäminen sekä kehittyminen. Siksi keskityn aiheisiin, jotka voisivat tarvittaessa auttaa eteenpäin yhtäältä musiikkioppilaitosten kehittämistyötä, ja toisaalta myös musiikkipedagogien ammatillista kehittymistä.

Tässä kappaleessa kuvailen yleisellä tasolla kokemuksia, kommentteja sekä palautetta vuoden 2018 aikana järjestetyiltä kursseilta ja koulutuksista. Tässä yhteydessä en mainitse kurssien nimiä, tai koulutusten järjestäjiä osallistujien anonymiteetin säilyttämiseksi. Kokemukset on poimittu koulutuspalautteista sekä äänitallenteista, jotka sisälsivät omia havaintojani kentältä sekä koulutuksista. Lisäksi kirjasin säännöllisesti ylös koulutuksissa käytyjä keskusteluita sekä haastattelin jälkeinpäin koulutuksiin osallistuneita pedagogeja, joista suurin osa halusi pysyä anonymiminä. Siksi päätin

kuvailla kokemuksia yleisellä tasolla ja jättää kaikkien haastateltavien nimet mainitsematta.

5.1.1 Kokemuksia koulutuksista

Koulutusten sisältö muodostui siis prosessista, jossa rakennettiin yhteinen taideintegraatiolla maustettu leikki. Koulutusten pituus vaihteli 1,5 ja 15 tunnin välillä. Koulutuksissa oli pedagogisia komponentteja, jotka toistuivat lähes jokaisessa koulutuksessa. Näitä olivat muun muassa osallistavan leikin ympärille rakennettu taideintegraatio, säveltäminen ja yhteissoitto. Toiminnallisen osuuden jälkeen teimme koonnin ja loppukeskustelun sen mukaisesti, paljonko aikaa oli jäljellä. Jos aikaa oli vain vähän, kävimme oivalluksia, tunnelmia ja kokemuksia läpi yleisellä tasolla. Jos aikaa taas jäi enemmän, kävimme prosessin läpi yksityiskohtaisesti.

Koulutuksissa, joissa ehdimme käydä läpi yhdessä rakennetun taideleikin eri vaiheet, kerroin osallistujille usein myös siitä, mikä oli alkuperäinen suunnitelmani. Luopuminen omista suunnitelmistani herätti osallistujissa hämmästyksiä ja kysymyksiä. Yritin pedagogisella improvisoinnillani mallintaa lapsen osallisuuden merkitystä ja opettajan pedagogisten valintojen mahdollisuutta. Soivan taideleikin antama vapaus lasten omalle keksinnälle herätti kysymyksiä työtävän osallistavasta luonteesta. Pohdintaa herätti erityisesti se, että jos opettaja lähtee toteuttamaan lasten ideoita, eikö koko *homma leviää käsistä, jos ryhmän hankalat tyypit saavat liikaa valtaa?* Moni koki, että on varmempaa, kun tekee suunnitelman alusta loppuun, koska silloin pääsee helpommalla.

Havainnollistaakseni opettajan pedagogisten valintojen mahdollisuuksia sekä lapsen osallisuuden mahdollistamista, annoin kurssilaisille joskus seuraavan kaltaisen esimerkin osallisuuden eri ulottuvuuksista:

”3-4-vuotiaiden ryhmissä tunnin musiikillisena tavoitteena on oppia so-mi-do laulu, joka kertoo hiirestä. Lisäksi tavoitteena on sykkeen ja sanarytmin yhdistäminen. Tarkoitus on rakentaa yhteissoitto kapuloita ja laattasoittimia soittaen koko musiikkileikkikoulun yhteistä kevätjuhlaesitystä varten. Eräällä tunnilla, kesken musisoinnin joku lapsista keksii, että kapulat ovat jäätelöpuikkoja ja alkaa nuolemaan kapuloita. Mitä teet?”

- a) Pyydät ystävällisesti lopettamaan ja jatkamaan soittamista
- b) Pyydät kuivaamaan kapulat paidanhelmaan ja kannustat kaikkia lapsia maistamaan ”jäätelöä” *leikisti*. –jonka jälkeen:
 - a. Soitto ja laulu jatkuvat oman suunnitelmasi mukaisesti
 - b. Kysyt lapsilta mitäs sitten tapahtuu?

"Lapset innostuvat keksimään tarinaa: 'Avaruudesta lentää Monsterikissa superhypersukkulalla ja varastaa jäätelöpuikot ja haluaa syödä myös hiiren ja ja...' Mitä teet?"

- a) Innostut itsekkin hurjasta tarinasta, keuhut ja kiitöt kaikkien ideoista. Tunti jatkuu hiiriteemassa oman suunnitelmasi mukaisesti, jotta lapset eivät villiinny liikaa.
- b) Alat improvisoimaan, soveltamaan, sovittamaan ja säveltämään musiikkipedagogista sisältöä lasten ideoiden pohjalta. Ryhmä muuttuu *Monsterikissoiksi* ja kapulat muuttuvat avaruusaluksen ohjausvivuiksi. Muunnat *So-mi-do* -hiirilaulun sanat *superhypersukkula-lauluksi*, jolloin koko ryhmä kiittää sukuloillaan ympäri luokkaa. Äänitearkistosta löytyy Holstin planeettojen *Jupiter*, jonka soidessa avaruusryhmä laskeutuu jäätelöplaneetalle. Mitä teet seuraavalla viikolla, kun lapset haluavat jatkaa avaruusleikkiä?
 - a. Et muistanut enää koko asiaa, vaan muiden ryhmien tapaan jatkatte hiiriteemalla, sillä on jo sovittu, että musiikkileikkikoulun kevätkuuhlassa sinun ryhmiesi on tarkoitus pukeutua hiiriksi ja esittää sovittu kappale.
 - b. Loit *so-mi-do* hiirilaulun sanarytmien mukaisen jäätelösäkeistön (joka sopii hiirilaulun toiseksi säkeistöksi kevätkuuhlaan). Jatkatte leikkiä avaruusteemassa jäätelöplaneetalla, mutta musiikkipedagoginen eteneminen jatkuu alkuperäisen suunnitelmasi mukaan. Kapuloilla ja laattasoittimilla rakennetaan yhteissoitto, jota lauletaan sekä hiirisanoilla, jäätelösanoilla että lasten omakeksimillä sanoilla, jotka opettaja hetkessä improvisoi sopivaksi sanarytmiin. Leikki jatkuu koko loppukevään avaruustunnelmissa ja huipentuu "avaruushiirien" kevätkuuhlaesitykseen.

Ihailevien kommenttien, mutta myös varsin kriittisten puheenvuorojen myötä yllätyin, että improvisaatioon pohjautuva työtapani herättää osallistujissa niinkin suurta hämmennystä. Osallistujien havainnot koskivat muun muassa pedagogista sekä ilmaisullista improvisointiani. Yksi kommenteista oli muun muassa: *"Täytyy olla kamalan rohkea ja luova, että muskari voisi olla tuommoista."* Opetuksen suunnittelu sekä etenkin suunnitelmasta poikkeaminen saattoi herättää hämmennystä. *"Miten opettaja voi muistaa kaiken sen, mitä minkäkin ryhmän kanssa on tehty, ja missä leikkimaailmassa milloinkin on seikkailtu?"*

Kurssipalautteista voidaan tulkita, että jokainen osallistuja koki lähtökohdistaan riippuen tämän kaltaisen taideleikin rakennusprosessin hyvin erilaisena oppimiskokemuksena. Useat pedagogit olivat odottaneet saavansa konkreettista materiaalia suoraan tunneille siirrettäväksi. Monista palautteista tulkitsin, että koulutussisällön luova soveltaminen koettiin haasteelliseksi. 1) Koulutus ei vastannut osallistujan ennako-odotuksia 2) Koulutuksesta ei saatu tarpeeksi konkreettista materiaalia suoraan omaan opetukseen siirrettäväksi 3) Koulutuksesta saatu materiaali ei vastannut osallistujan tarpeita.

Palautteissa näitä kuvattiin muun muassa seuraavasti: *"Koulutuksen anti vähäinen."* *"En saanut mitään käyttöön kelpavaa"*.

Noin 90% palautteista huokui oivalluksia ja inspiroituneita kommentteja: *"Monipuolinen, innostava ja eheä kokonaisuus."* *"Paljon uusia ideoita."* *"Konkreettisia vinkkejä."* *"Uusia pedagogisia käytänteitä suoraan käyttöön."* *"Sain paljon uutta ja muistutusta jo osaamistani asioista."* *"Koulutuspäivä tarjosi enemmän opittavaa, kun osasin odottaa."*

Osalle osallistujista jäi koulutusten myötä myös tiedonjano. Oman työn kehittämistarvetta kuvailee seuraavat kommentit:

"Olisin halunnut kuulla ja kysellä käytännön kokemuksiasi mm. siitä, millainen prosessi sinulla oli siirtyä niistä monen laulun tuntisuunnitelmista nykyisenlaisiin tuntisuunnitelmiisi." (Koulutuspalaute 2018).

"Olisin mielelläni kuullut, miten opetat 'teoriaa' muskarilaisille ja teetät esim. nuottitehtäviä? Miten leikki voisi jatkua ilman, että kynätehtävistä tulee liian tylsiä tai erillisiä hetkiä tunneilla?" (Koulutuspalaute 2018).

Alle kolmen tunnin pituisissa koulutuksissa työelämän kokemuksille sekä ideoiden jakamiselle jäi toiminnallisen osuuden jälkeen liian vähän aikaa. Koulutuksen pituudesta riippuen varasin osallistujien omille kokemuksille, opetussession purulle sekä sisällön pedagogiselle soveltamiselle noin 45 minuuttia aikaa. Tuo aika riitti ainoastaan opetussession läpi käymiseen sekä loppukeskusteluun. Palautteiden mukaan aikaa olisi tarvittu lisää pedagogisten sovellusten jakamiselle, sillä yhdessä ideointi jäi usein lyhyeksi. Tulin siihen tulokseen, että Soivan taideleikin työtapana olisi tarvinnut pidemmän ja perusteellisemmän syventymisen.

5.1.2 Ainekohtaisesta opetussuunnitelmatyöstä

Haastattelut, jotka kohdensin varhaisiän musiikkikasvatuksen opetussuunnitelmatyöhön, olivat osin strukturoituja, mutta pääosin strukturoimattomia haastatteluja. Haastattelut perustuivat aina vuorovaikutukseen. Haastattelin useita eri musiikkioppilaitoksissa työskennelleitä varhaisiän musiikinopettajia. Monille vamoille oli epäselvää se, *mitä* pitäisi kehittää. Varhaisiän musiikkikasvatuksen ainekohtaisia opetussuunnitelmia oli uudistettu pelkästään lähinnä teorian tasolla. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on annettu varhaisiän musiikkikasvatuksen toteuttamiselle suuntaviivoja noin kymmenen rivin verran (OPH 2017, 47). Vastauksia opetussuunnitelmien uudistamisesta sain muun muassa: *"Ei*

muutettu paljon, kun edellinen teksti oli jo niin kattava” sekä ”Ei haluta liian yksityiskohtaista selvitystä opetuksen sisällöstä, koska se sitoisi opettajia liikaa.”

Näihin toistuviin vastauksiin esitin usein seuraavan kaltaisen lisäkysymyksen: *”Jos tekstiä ei tarvitse muuttaa, niin miten opetussuunnitelmauudistus näkyy toimintakulttuurin ja pedagogiikan kehittämisessä?”* Suoria vastauksia kysymyksiini en saanut. Kysymyksen herättivät sen sijaan syvällisiä pohdintoja aiheen ympäriltä, rönnsyillen moniulotteisiksi keskusteluiksi muun muassa siitä, miten kehittämistyölle resursoidaan aikaa: Mistä opetuksen ohessa tehtävästä kehittämistyöstä sekä muusta työstä maksetaan ja mistä ei. Kuinka paljon oma oppilaitos myöntää avustuksia täydennyskoulutuksia varten, vai jääkö kouluttautuminen työntekijän omien taloudellisten resurssien varaan. Näiden keskusteluiden myötä heräsin itse pohtimaan sitä, kuinka varhaisiän musiikkikasvatusta kehitetään tällä hetkellä musiikkioppilaitoksissa toiminnan tasolla: Onko varhaisiän musiikkikasvatus tasa-arvoisessa asemassa instrumenttiopetuksen kehittämisen kanssa? Onko musiikkileikkikoulun kehittäminen jäänyt intensiivisen kehittämistyön jalkoihin toisen ja kolmannen tason ainekohtaisia opetussuunnitelmia laadittaessa?

Useimmissa taiteen perusopetusta tarjoavissa musiikkioppilaitoksissa instrumenttiopetuksessa eletään ensimmäisiä pilottivuosia vastikään laadittujen opetussuunnitelmien kokeilussa ja testaamisessa. Takana on intensiiviset ja työntäyteiset vuodet ainekohtaisten opsiens rakentamisessa, kun aineryhmissä on pohdittu musiikin oppimiselle uusia käytänteitä toimintamuotoja ja oppimisympäristöjä. Suomen musiikkioppilaitosten liiton toiminnanjohtaja Timo Klemettisen (2018) mukaan varhaisiän musiikkikasvatus on opetussuunnitelmauudistuksen edelläkävijä, sillä musiikillinen keksiminen ja improvisointi ovat luonnollinen osa musiikkileikkikoulutuntia. Hän toteaa, että varhaisiän musiikinopetus monipuolisine musiikinilmaisutapoineen nähdään esimerkillisenä mallina soitonopetuksen kehittämistyössä. (Klemettinen 2018.)

Kuitenkin oma kokemustieto ja myös kollegoiden havainnot kentältä kertovat, että pelkästään monipuoliset työtavat eivät riitä täyttämään uuden ajan taiteen perusopetuksen varhaisiän musiikkikasvatusta. Metropolia ammattikorkeakoulun musiikkikasvatuksen ja taiteen soveltavan käytön lehtori, Sanna Vuolteenahon (2018) mukaan varhaisiän musiikkikasvatuksen opiskelijoille voi olla haasteellista löytää opetusharjoittelun ohjaajaa. Metropoliaassa on jo siirrytty uuden opetussuunnitelman mukaiseen oppijalähtöiseen musiikkikasvatukseen, mutta musiikkioppilaitoksissa sama ei vielä toteudu. (Vuolteenaho 2018.)

Eräs pedagogi kuvaili sitä, että koska pedagogiselle pohdinnalle ei jää kollegion kokouksissa koskaan aikaa, mahdollinen pedagogisen toiminnan sekä toimintakulttuurin kehittäminen tapahtuu työntekijöiden omalla ajalla, työaikojen ulkopuolella. Kollegiossa käsiteltäviä asioita on paljon, eikä 4-6 kokoontumista vuodessa riitä opetussuunnitelmatyöhön. Näiden vastausten perusteella voidaan arvella, että selkeitä muutoksia varhaisiän musiikkikasvatukseen ei ole pystytty tekemään. Toiminnan toteutus saattaa opetussuunnitelmauudistuksesta huolimatta jatkua *perinteisenä ja muodollisena musiikkikasvatuksena*, kuten Partti ym. (2015, 9) ilmiötä kuvaavat.

5.1.3 Oppimisen haasteita vai opettamisen haasteita?

Paljon keskustelua herättäviä teemoja olivat myös suunnittelu, työn kuormittavuus sekä levottomat lapset tunneilla. Ajatukset ryhmien monimuotoisuudesta sekä lasten erityistarpeista herättivät keskustelua sekä haastatteluissa, että koulutusten yhteydessä. Myös yhdessä aiheeseen liittyvistä palautteista haasteita kuvailtiin seuraavasti:

"Päässäni on myllertänyt monella tavalla ja toivoin saavani koulutuksesta apua. Olen muutaman vuoden kärsinyt tuntien suunnittelun vaikeudesta ja miettinyt, miten tunnit voisi pitää 'nykyaikaisemmin' tämän päivän lapsille, ja myös oman jaksamisen ja resurssieni kannalta järkevämmiin." (Koulutuspalaute 2018).

Varhaisiän musiikinopettajien työnkuvasta kertova tutkimus vuodelta 2005 toteaa, että vaikka opetustyö on antoisaa, työ kokonaisuudessaan on vaihtelevaa, raskasta ja vaativaa (Marjanen 2009, 478). Untalan tutkimuksen mukaan varhaisiän musiikinopettajan työmäärä on usein suuri. (emt.) Moni varhaisiän musiikinopettaja oli haastatteluissa sitä mieltä, että palkkaus ei vastaa työmäärää ja vastuuta. Monien opetuspisteiden välillä ajaminen viikon aikana kerrytti kilometrejä, joista ei maksettu erillistä korvausta. Viikon opetusaikataulut saattoivat rakentua niin, että aamun opetustuntien jälkeen keskipäivälle jäi 3-4 tunnin tauko, jonka työntekijä joutui viettämään opetuspisteessä odotellen, tai kahvilassa istuen ennen iltatuntien alkamista.

Diginatiivien, eli nykyajan lasten motivoiminen musiikin oppimiseen askarrutti monia musiikkikasvattajia. Tämä on mielestäni tärkeä tiedostamisen arvoinen asia, sillä moni pedagogi koki iltatyön varsin kuormittavaksi. Moni kokenut pedagogi kuvaili sitä, kuinka opettamistyö on digiaikakauden myötä muuttunut.

Rusasen ym. (2014, 11) mukaan tämän hetken yltäkylläinen mediakulttuuri ja elämäntahti totuttaa lapset nopeatempoisiin tapahtumiin ja voimakkaisiin efekteihin. Haasteemme kasvattajina on muun muassa se, kuinka *"ihan tavallinen muskari"* voi

innostaa lapsen oppimaan ja sitoutumaan pitkäjänteiseen harrastukseen. *Tavallisella muskarilla* tarkoitan aitoa läsnäoloa, musiikkikasvatusta ilman valoshow'ta tai nopeatempoisia juonenkäänteitä. Yhteistoiminnallisuutta, jossa irtaannutaan hetkeksi kiireisen arjen vauhdista ja pysähdytään yhteisen musiikintekemisen äärelle. Ilman sitä, että opettajan pitäisi loihtia sirkusshow viihdyttääkseen lapsia niin, että he pystyvät keskittymään 45-60minuutin ajan tylsistymättä.

Tieto- ja viestintäteknologian mukanaan tuomat oppimispelit innostavat ja motivoivat lapsia nopeaan oivaltamiseen ja oppimiseen. Pelimaailmaan tottuvat yhä pienemmät lapset, jotka nauttivat oppimisesta, sillä siitä on tullut hauskaa ja helppoa. (Järvilehto 2014, 13-14.) Tärkeää on pohtia sitä, miten musiikkileikkikoulun toiminta voisi motivoida lasta yhtä paljon. Norrenan (2015, 7) mukaan todellisuus, jossa tämän hetken lapset elävät, on reaali- ja virtuaalilojen sekoitus. Nykitekniikka mahdollistaa loistavia tuloksia lasten oppimisessa. Sen sijaan, että tähtäämme varhaisiän musiikkikasvatuksessa nopeisiin oppimistuloksiin, meidän on taideopettajina mielestäni keskityttävä juuri päinvastaiseen.

Jotta kasvatusta voisi kehittää lasta monipuolisesti, eli ajattelua, tunnetta ja tahtoa, tulisi kasvatukseen sisältyä tiedon lisäksi myös taidetta ja toimintaa. (Paalasmaa 2016, 77.) Haasteena on se, että mikäli lapset eivät ole innostuneita, eikä toiminta kiinnosta, motivaatio oppimiseen romahtaa (Järvilehto 2014, 14). Tässä on meille pedagogeille haaste: kuinka voisimme omalla ymmärryksellämme ja opetusotteellamme auttaa lapsen sitoutumista taiteelliseen musiikin tekemiseen jo musiikkileikkikoulussa niin, että musiikki saa merkityksiä hänen henkilökohtaisessa elämässään, koskettaen näin hänen henkilökohtaista kokemusmaailmaansa?

Jos taas katsotaan oppimismotivaatiota taiteen perusopetuksen toisen- ja kolmannen tason näkökulmasta ja siirrytään musiikin perustasolle ja musiikkiopistotasolle, niin Tuomela (2017, 67) toteaa, että taiteen perusopetuksessa musiikkioppilaitoksissa ajankohtaisena aiheena säilyy uhka soittomotivaation ennenaikaisesta lopahtamisesta ja sitä kautta musiikkiharrastuksen loppumisesta ennen opintojen loppuun saattamista. Evansin ym. tutkimuksen mukaan pisimmälle soitto-opinnoissa olivat edistyneet ne oppilaat, olivat harrastaneet musiikkia jo ennen instrumenttiopintojen alkua (emt).

Tämä argumentti asettaakin minut perustavanlaatuisten kysymysten äärelle: minua kiinnostaa se, voiko varhaisiän musiikinopettajan opetusotteella ja musiikkileikkikoulun toimintakulttuurilla olla merkitystä oppimismotivaation kannattelemiseen? Miten

musiikkioppilaitosten pedagogiset linjaukset mahdollistavat oppimismotivaation säilymisen?

5.2 Uuden TPOpsin perusteiden mukainen varhaisiän musiikkikasvatus

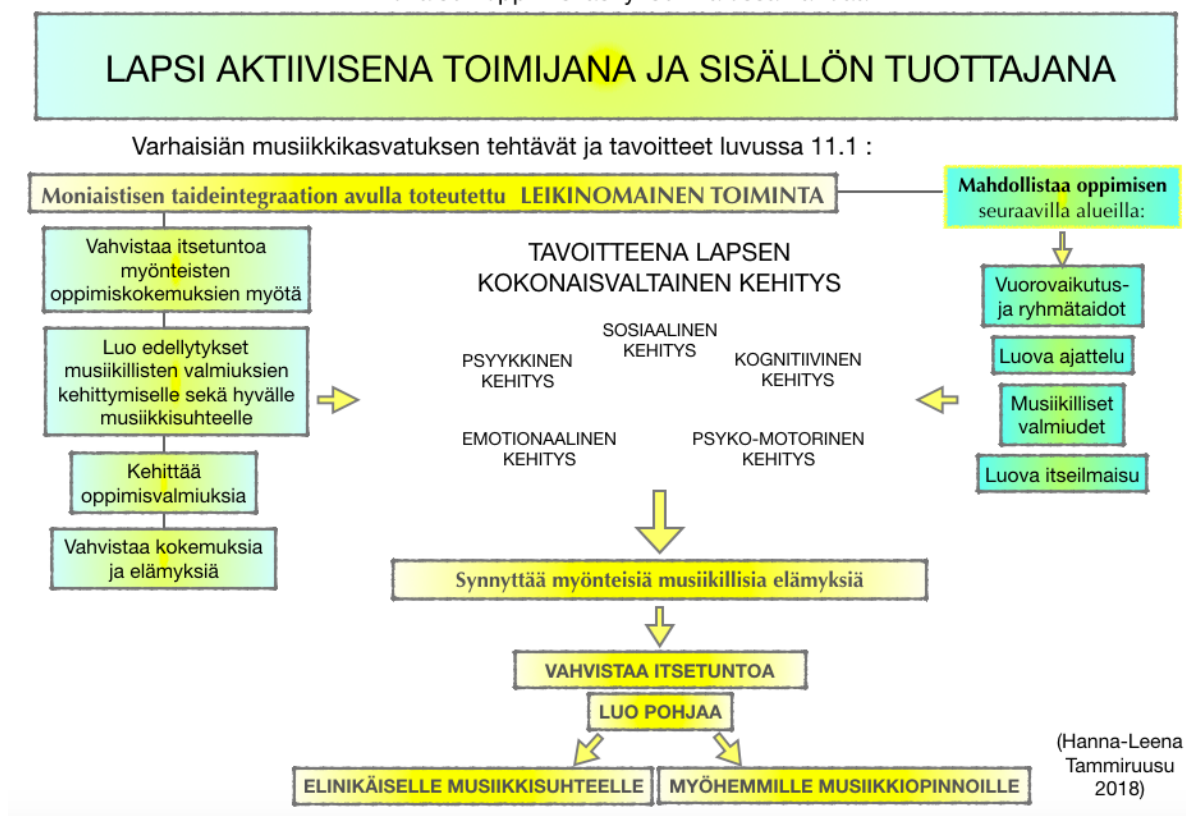
Taiteen perusopetuksen tehtävä on luoda kulttuurisesti ja sosiaalisesti kestävää tulevaisuutta taiteen keinoin samalla, kun yksi varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteista on lapsen terveen itsetunnon kehittäminen (OPH 2017, 10, 47). Musiikkioppilaitosten varhaisiän musiikkikasvatusta koskeva ainekohtainen opetussuunnitelma rakennetaan taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien oppimis- ja arvokäsitysten mukaiseksi. Näiden käsitysten mukaan meitä tämän päivän varhaisiän musiikinopettajia ohjaa ajatus uuden ajan pedagogiikasta, jossa lapset ovat itse oman tiedon rakentajia, aktiivisia vaikuttajia (OPH 2017, 11).

Opetussuunnitelmien oppimiskäsitys, *Lapsi aktiivisena toimijana* viittaa näkemykseni mukaan lapsilähtöiseen opetukseen, jossa toiminta on lapselle mielekästä ja sisäisesti motivoivaa. Myönteiset musiikilliset elämykset kehittävät lapsen itsetuntoa ja myönteistä minäkuvaa. (OPH 2017, 47).

Opetuskäytänteitä arvioimalla voimme kehittää opetusta siten, että ohjaamme lapsia harrastuneisuuteen samalla kun kasvatamme heitä taiteen keinoin kohti sellaista tulevaisuutta, jossa taiteellinen pääoma ja luova ajattelu auttavat elämän haasteissa eteenpäin. Opetushallitus (2017) asetti musiikkioppilaitoksille seuraavan ohjeistuksen varhaisiän musiikkikasvatuksen ainekohtaisten opetussuunnitelmien laatimiseksi.

Varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteena on lapsen luovuuden, musiikillisten valmiuksien ja itsetunnon kehittäminen. Myönteiset musiikilliset elämykset muodostavat pohjan hyvälle musiikkisuhteelle ja myöhemmille musiikkiopinnoille. Leikinomaisella toiminnalla edistetään lapsen ryhmässä toimimisen taitoja ja oppimisvalmiuksia. Kokemuksia ja elämyksiä vahvistetaan ottamalla toiminnassa huomioon oppimisen moniaistisuus ja muiden taiteenalojen tarjoamat mahdollisuudet. Varhaisiän musiikkikasvatukseen voi sisältyä instrumenttiopintoihin valmentavaa opetusta. Koulutuksen järjestäjä päättää mahdollisen varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteista, sisällöistä ja laajuudesta. (OPH, 2017, 47.)

Lisäksi TPOpsin perusteissa annetaan yleisiä linjauksia musiikkiopinnoille. Niissä painotetaan erikseen *oppimisen iloa, osallisuutta sekä itseilmaisun, terveen itsetunnon, myönteisen minäkuvan ja vuorovaikutustaitojen tukemista niin, että toiminta luo edellytykset hyvän musiikkisuhteen syntymiselle* (OPH 2017, 47).



Kuvio 3. Tulkinta taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (2017) asettamista tehtävistä ja tavoitteista varhaisiän musiikkikasvatukselle.

Tämä kuvio auttoi minua oivaltamaan sen, miten pienessä osassa varsinaisten musiikillisten valmiuksien kehittäminen varhaisiän musiikkikasvatuksessa on. Taulukon avulla ymmärsin, että keskiössä on lapsen kokonaisvaltainen kehitys.

”Oppiminen on kaikilla taiteenaloilla kokonaisvaltainen ja vuorovaikutteinen prosessi, joka kehittää oppilaan tietoja ja taitoja monipuolisesti” (OPH 2017, 11).

Tulkintani taiteen perusopetuksen varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteista ja tehtävistä on se, että varhaisiän musiikkikasvatuksen keskiössä on näin ollen kokonaisvaltainen musiikin kokeminen. Elämysten syntyminen, jotka positiivisten onnistumisenkokemusten kautta vahvistavat muun muassa lapsen itsetuntoa sekä merkityksellisten tunnekokemusten kautta luovat siteen elinikäiselle suhteelle musiikkiin ja taiteisiin.

5.2.1 Tavoitteena elinikäinen musiikkisuhde

”Opetuksella edistetään taidesuhteen kehittymistä ja elinikäistä taiteen harrastamista” (OPH 2017, 10.)

Taiteen perusopetus tarjoaa lapsille ja nuorille mahdollisuuden pitkäjänteiseen ja päämäärätietoiseen taiteiden opiskeluun Suomessa. Tämän tavoitteen taustalla on taiteen perusopetuksen tehtävä, jonka tarkoituksena on luoda pohjaa sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestäväälle tulevaisuudelle. (OPH 2017, 10.)

”Taiteen perusopetuksen tehtävänä on rakentaa kestävää tulevaisuutta taiteen keinoin.”

”Taiteen perusopetuksessa luodaan pohjaa sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestäväälle tulevaisuudelle.”
(OPH 2017, 10.)

Kestävän tulevaisuuden rakentamisen edellytyksenä on lasten moraalisten arvojen ja periaatteiden rakentuminen. Varhaisiän musiikkikasvatuksen lähtökohtana tulisi näin ollen olla eettiset arvot. Lapsuutta ei pitäisi rakentaa tulevaisuuden varaan, silmällä pitäen sitä, minkälaisista yksilöistä yhteiskunta hyötyy eniten. Päinvastoin, lasta pitäisi kasvattaa tulevaisuutta varten keskittämällä huomio siihen, millaisten lapsuuskokemusten kautta syntyy kestävä aikuisuus. Aito moraalikäsitys perustuu Deweyn mukaan päämäärien ja keinojen tasapainottamiseen. Toimintaa ei tule rakentaa ulkoisen palkkiojärjestelmän varaan, vaan toiminnan tulee olla lapselle sisäisesti motivoivaa ja mielekästä. Lapsen kyky havainnoida ja ennakoida oman toiminnan seurauksesta syntyneitä sosiaalisia jännitteitä kehittyy eettisin perustein rakennetussa opetuksessa. (Järvilehto 2014, 27; Martela 2014; 46-48; Paalasmaa 2016, 169; Väkevä 2004, 158-159.)

5.2.2 Luovaan ajatteluun kasvaminen

”Opinnot tukevat oppilaiden luovan ajattelun ja osallisuuden kehittymistä” (OPH 2017, 10).

Taiteen perusopetuksen varhaisiän musiikkikasvatus tähtää muun muassa lapsen luovan ajattelun kehittymiseen (OPH 2017, 47), joka on tärkeä taito lapsen tulevaisuutta

varten. Deweyn (2004, 60) mukaan vain sellaisella opitulla tiedolla on merkitystä ja sovellusarvoa tulevaisuudessa, jota voi hyödyntää arkipäiväisten ongelmien ratkaisussa. Taiteiden kautta kehittyvät tunne- ja ajattelun taidot rakentavat itsetuntoa ja vastuullisuutta, joiden kautta ”maailma avautuu mahdollisuuksien maailmana”. (Hakkola ym. 2000, 26.) Taidekasvatuksen tarkoituksena ei siis ole lasten sopeuttaminen yhteiskuntajärjestelmään, vaan opetus tulisi rakentaa ottaen huomioon yksilölliset kasvuedellytykset, jotta demokraattisessa yhteisössä eläminen mahdollistuu. (Väkevä 2004, 159).

5.2.3 Yksilöllinen vapaus ja rikas henkinen pääoma

”Taiteen perusopetus perustuu käsitykseen jokaisen ihmisen ainutlaatuisuudesta ja arvokkuudesta yksilönä ja yhteisöjen jäsenenä”
(OPH 2017, 10).

TPOpsin arvoperustassa mainittu jokaisen ihmisen ainutlaatuisuus pohjaa tulkintani mukaan humanistiseen ihmiskäsitykseen, jossa kunnioitetaan jokaisen oppilaan yksilöllisyyttä ja arvokkuutta (OPH 2018, 10). Yksilöllisyyden vaaliminen edistää älyllistä vapautta, johon aito tulevaisuuden tasa-arvo demokraattisessa yhteiskunnassa perustuu (Väkevä 2004, 227).

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet pohjautuvat arvoperustaan, jonka mukaan taiteen perusopetus rakentuu ihmisoikeuksien, tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja kulttuurien moninaisuuden kunnioitukselle (OPH 2017, 10).

Jotta lapsen älyllinen vapaus toteutuu, toiminnan tulee perustua vapaaehtoisuuteen ja yhdenvertaiseen vuorovaikutukseen. (Väkevä 2004, 227.) Sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestävää tulevaisuutta varten tulisi keskittää varhaisiän musiikkikasvatus lapsen minäkäsityksen kehittämiseen luovaa ajattelua ja -ilmaisua tukemalla: Sillanaukee (2017) painottaa taiteellisen ja kulttuurisen pääoman merkitystä tulevaisuudessa. Lapsuudessa taiteen keinoin rakennettu minuus, ja sen avulla opitut taidot auttavat vaikeiden tilanteiden ratkomisessa ja auttavat selviytymään niistä yli. (emt.)

Yhteisöllisen ja osallistavan taideleikin perustana on yhdenvertaisuuteen perustuva vuorovaikutus. Sen kautta musiikin tekijyyteen kasvetaan sellaisessa toimintaympäristössä, jossa jokainen oppija on erityinen. Erityisyyttä ei määrittele lapsen

etninen tausta, sosio-ekonominen asema eikä diagnoosit tai kehitysviiveet. Jokainen ryhmän lapsi on erityinen omassa ainutlaatuisuudessaan. Ryhmän yhteisessä leikissä opitaan tuntemaan jokainen kaveri omine erityispiirteineen ja hyväksymään erilaisuuden herättämiä tunteita. Toiminta kasvattaa lapsen itsetuntemusta ja auttaa hahmottamaan omaa suhdetta muihin sekä ympäröivään kulttuuriin sekä maailmaan.

Opetus tukee oppilaan myönteisen minäkuvan terveen itsetunnon ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä (OPH 2017, 47).

Taiteellinen ilmaisu omaehtoiseen osallistumiseen perustuvassa toimintakulttuurissa, auttaa lapsen sisäisen pääoman kasvattamisessa. Positiivisen minäkäsityksen vahvistaminen myönteisiä oppimiskokemuksia mahdollistamalla voimme kasvattaa terveen itsetunnon omaavia määrätietoisia tulevaisuuden kansalaisia. (Paalasmaa 2016, 169; Hakkola ym. 2000, 26.)

Tiivis vuorovaikutus mahdollistaa ryhmän yhteisten ja yksilöllisten oppimiskokemusten syntymisen. Ryhmän sisäiset suhteet muovautuvat yhteen hyväksyvässä ilmapiirissä emotionaalisesti läsnä olevan opettajan ohjaamana.

Baen (2009) tutkimuksiin nojaten Virkki (2015, 13) toteaa, että ryhmän keskinäinen vuorovaikutussuhde, luottamus sekä kunnioitus ovat yhteydessä lasten osallisuuden kokemuksiin. Parhaiten lapsen kokonaisvaltaista kehitystä tukeva musiikkikasvatus toteutuu tulkintani mukaan siis turvallisessa oppimisympäristössä, jossa leikin sisällä tapahtuva osallisuuden kokemus sitouttaa lapsen aktiiviseksi toimijaksi (Kuvio 5).

5.2.4 Aktiivinen toimijuus ja osallistava leikki

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden varhaisiän musiikkikasvatuksen kuvaillaan olevan leikinomaista toimintaa. Huomionarvoinen seikka tässä onkin se, että varhaisiän musiikkikasvatuksen osalta ei puhuta *musiikin oppimisesta*, tai musiikkitoiminnasta. Sen sijaan puhutaan leikinomaisesta toiminnasta, musiikillisista elämyksistä, musiikillisten valmiuksien kehittämisestä sekä elinikäisen musiikkisuhteen rakentamisesta, turvallisessa oppimisympäristössä. (OPH 2017, 10-11, 47.)

Mikä lapsuudessa on tärkeintä? Mikä synnyttää sisäisen motivaation oppimiseen? Lukuisten tutkijoiden mukaan vastaus on leikki. (Paalasmaa 2016, 177.) Oman tulkintani mukaan taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden mukainen varhaisiän musiikkikasvatus toteutuu leikin sisällä tapahtuvassa vuorovaikutteisessa oppimisprosessissa. Sellainen toiminta, jossa lapsella ei ole pelkoa väärin tekemisestä tai epäonnistumisesta, rohkaisee häntä kokeilemaan ja tutkimaan uteliaasti musiikin maailmaa. (Kuvio 6.)

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet perustuvat oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija (OPH 2017, 11).

Virkin (2015, 12-13) mukaan lapsen aktiivinen toimijuus mahdollistuu osallistavassa toimintakulttuurissa, jossa opettajan ja ryhmän välillä vallitsee dialogi ja yhdenvertainen vuorovaikutus. Kankaan ym. (2017, 203) mukaan lapsi on aktiivinen toimija ja sisällöntuottaja silloin, kun toiminta mahdollistaa lapsen syvällisen osallisuuden kokemuksen. Lapsi on itse oman elämänsä asiantuntija: hän on osaava ja pystyvä toimija (emt).

“Leikinomaisella toiminnalla edistetään lapsen ryhmässä toimimisen taitoja ja oppimisvalmiuksia. Kokemuksia ja elämyksiä vahvistetaan ottamalla toiminnassa huomioon oppimisen moniaistisuus ja muiden taiteenalojen tarjoamat mahdollisuudet.”
(OPH 2011, 47).

Osallisuudessa on kyse kohtaamisesta ja vuorovaikutuksesta. Hänen mukaansa osallisuus on tunne tai kokemus, joka syntyy erilaisista mahdollisuuksista. Mahdollisuudesta tehdä aloitteita, mahdollisuudesta olla oma itsensä, mahdollisuudesta ilmaista mielipiteitään ja näiden mahdollisuuksien myötä syntyneestä ryhmään kuuluvuuden tunteesta. (Weckström 2017.) Tärkeintä osallisuuden pedagogiikassa on ajatella se enemmänkin ideologiana, jossa oppimisen lähtökohtana on lasten aktiivinen osallistuminen. Tällöin opetuksesta tulee mielekästä ja tarkoituksenmukaista lapselle. (Ahonen 2017a, 176; Kangas 2016, 4.)

Toimintakulttuuri muovautuu ryhmän jokaisen yksilön aktiivisen toimijuuden kautta, joka mahdollistetaan syvällisellä osallisuuden kokemuksella. (TPO). Weckström (2017)

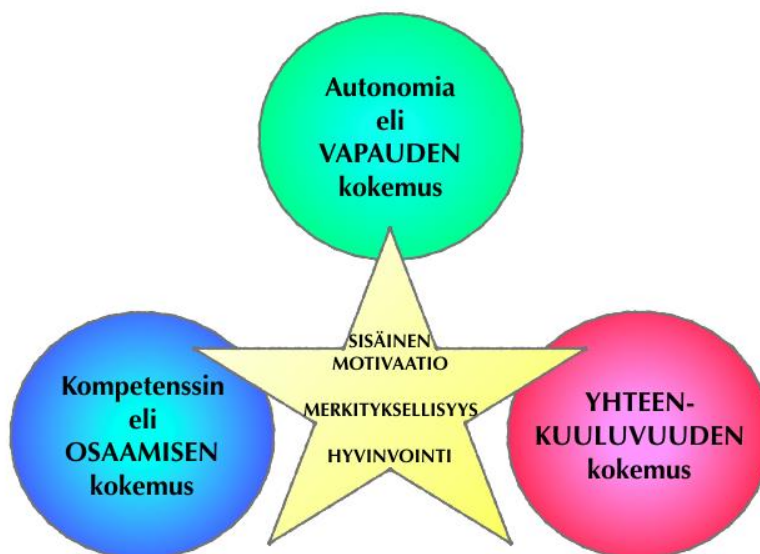
kiteyttää asian toteamalla, että osallisuus ei ole lahja, jonka kautta opettaja käyttää valtaansa antamalla lapselle vapauden valita ja päättää.

Lasten sosiokulttuurisen oppimisen keskiössä on Hakkaraisen mukaan leikki. Tutkimusten mukaan leikissä, johon heillä on mahdollista vaikuttaa, lapset toimivat aktiivisina merkityksen rakentajina. Vygotskyyn nojaten Kangas&Brotherus (2017, 198) toteavat lasten toimivan silloin kontrolloidusti omalla lähikehityksen vyöhykkeellään. Merkityksellinen toiminta tukee uusien taitojen ja tietojen omaksumista. (emt. 2017, 197-198.) Hakkaraisen ym. (2013) mukaan leikkiä ei pitäisi mieltää oppimisen vastakohtaksi. Leikillä on suuri merkitys musiikin oppimisessa. Lisäksi leikki on merkityksellinen väylä kaikkiin elämässä tarvittavien kykyjen oppimiseen. Tutkimusnäyttö osoittaa leikin olevan monessa suhteessa erinomainen oppimistilanne: Leikin sisällä oppimisella voi olla pysyvää, elinikäistä vaikutusta. (Hakkarainen ym. 2013, 43-47.)

5.2.5 Tavoitteellinen ja motivoiva varhaisiän musiikkikasvatus

Kuten villikukka, joka tarvitsee vettä, valoa ja ravinteita kasvaakseen täyteen kukoistukseensa, tarvitsee lapsi vapaaehtoisuutta, kyvykkyyttä sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta kasvaakseen tasapainoiseksi aikuiseksi. *Autonomia* eli vapauden kokemus tarkoittaa sitä, että lapsi kokee asian omakseen, eikä toiminta ole kontrolloitua ja ulkoa päin ohjattua. Jos lapsi ei halua osallistua johonkin tunnin toimintaan, opettaja ei pakota, vaan hyväksyy lapsen valinnan jättäytyä sivuun. Yhteenkuuluvuuden tunne syntyy silloin, kun lapsella on tunne siitä, että hänestä välitetään ja hän on tärkeä osa ryhmää. *Kyvykkyys* taas tarkoittaa sitä, että lapsi uskoo omaan oppimispotentiaaliinsa ja on tyytyväinen saavutuksiinsa. Kun pedagoginen materiaali on tasapainossa lapsen kehitysvaiheen kanssa, myös flow-kokemuksen syntyminen mahdollistuu. Lukuisten tutkimusten mukaan näiden psykologisten perustarpeiden täytyessä lapsista kasvaa hyvinvoivia ja tasapainoisia aikuisia. (Järvilehto 2014, 24-38; Martela 2014, 46-48.)

Ryan&Decin itseohjautuvuusteoria



Kuvio 4. Ryan&Decin itseohjautuvuusteoria (Järvilehto 2014, 27; Martela 2014; 46-48)

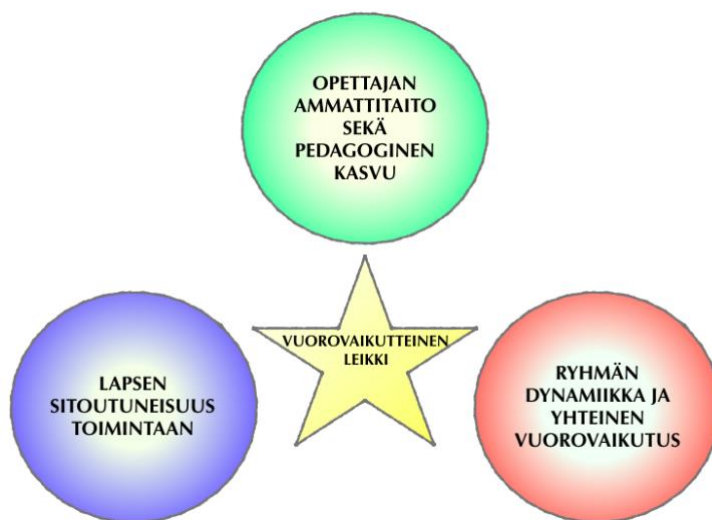
5.2.6 Musiikkileikkitoiminnan arviointi

Ryhmän yhteisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimisen vaikuttavuutta voidaan arvioida havainnoimalla sitä, kuinka sitoutuneita lapset ovat ryhmän yhteisen leikin rakentamiseen. Jos toiminta ei motivoi lasta, mielestäni se on merkki opettajalle havainnoida ryhmän keskinäisiä vuorovaikutussuhteita sekä arvioida lempeän kriittisesti myös omaa pedagogista toimintaa. Sen takia yhtä tärkeä arvioinnin kohde on mielestäni opettajan pedagoginen toiminta. Se, kuinka pedagogi pystyy mahdollistamaan laadukkaan musiikkikasvatuksen, riippuu pitkälti hänen pedagogisesta herkkyydestään tunnistaa jokaisen lapsen kompetenssi. Kompetenssilla tarkoitan sitä, kuinka hyvin opettaja pystyy reagoimaan lapsen osaamisen tasoon joko helpottamalla, tai vaikeuttamalla annettua tehtävää spontaanisti opetuksen virrassa.

Varhaisiän musiikinopettajana mulla pitää olla hyvä itsetuntemus. Mun mielestä opettaja ei voi tunnistaa lapsen vahvuuksia, ellei tunnista ensin omia vahvuuksiaan. Se, miten ihmisenä näen itseni, vaikuttaa siihen miten näen lapset. (Erään kollegan ajatuksia 2018).

Opettajan tehtävänä on mielestäni myös kehittää omaa läsnäolon taitoaan ja pedagogista herkkyyttä huomataksaan jokaisen lapsen henkilökohtaisia vahvuuksia. Intuitiotaan kehittämällä hän voi spontaanisti hyödyntää lapsilta saatuja tietoja opetuksen virrassa. Ammattitaitoisella pedagogilla on kyky kuunnella ja päästä sisälle lapsen

maailmaan. Siten hän voi tunnistaa jokaisen lapsen omia mielenkiinnonkohteita ja käyttää niitä apuna sekä suunnittelussa että spontaanisti opetuksen aikana. (Mm. Virkki 2015, 13.)



Kuvio 5. Musiikkileikkitoiminnan arviointia

Tärkeimpiä arvioinnin kohteita varhaisiän musiikkikasvatuksessa ovat mielestäni siis ryhmän sisäinen vuorovaikutus yhtä lailla kuin yksilöiden välinen vuorovaikutus. Myös osallistavan leikin syvällisyyttä voidaan arvioida sillä, kuinka sitoutuneita ryhmän jäsenet ovat yhteiseen toimintaan. Opettaja voi toisin sanoen arvioida opetuksen vaikuttavuutta lapsen kehitykseen sillä, kuinka intensiivisesti lapsi on osallisena toiminnassa.

5.3 Pohdintaa kehittämistyön haasteista musiikkioppilaitoksissa

Uuden TPOpsin perusteiden mukainen varhaisiän musiikkikasvatus herätti koulutuksissa paljon keskustelua. Jotkut pedagogeista kokivat uuden opetussuunnitelman vapauttavana, joka antoi mahdollisuuden hyödyntää opetuksessa omia vahvuuksia. He kokivat, että omannäköisen opetuksen ja uuden toimintakulttuurin luomiseen kannustettiin työyhteisössä. Suurin osa koulutuksiin osallistuneista oli heitä, jotka tulivat hakemaan tukea uudenlaisen toimintakulttuurin rakentamiseen. Muutama heistä kertoi työpaikalla ja kollegiossa kohtaamastaan vastarinnasta.

Heräsin pohtimaan sitä, miten koulutuksista intoa sekä tukea saanut opettaja pystyy toteuttamaan vapaasti itseään ja jakamaan ajatuksiaan sellaisessa työyhteisössä, jossa muutokset koetaan uhkana? Kuinka heidän ideansa kohdataan kollegiossa, jossa ei olla valmiita musiikkileikkikoulun

kokonaisvaltaisempaan toimintakulttuurin muutokseen? (Oma havaintopäiväkirja 2018.)

Jotkut osallistujista kokivat muutoksen herättävän suuriakin paineita. Kuten aikaisemmassa kappaleessa (5.1.1) totesin, koulutuksiin osallistui myös sellaisia pedagogeja, jotka eivät juuri kokeneet tarvetta muutoksiin, vaan olivat hakemassa koulutuksista konkreettisia toimintamalleja, sekä valmista materiaalia suoraan omille tunneille siirrettäväksi. Heidän palautteistaan kuulu muun muassa hämmennys siitä, että koulutuksen sisältö ei vastannut odotuksia. Tämän tulkitsin pelkästään siten, että heillä ei ollut tietoa siitä, että nk. tiedonsiirto-opetus ei enää vastaa nykypedagogiikan mukaista musiikkikasvatusta.

”Koulutuksen järjestäjä päättää mahdollisen varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteista, sisällöistä ja laajuudesta” (OPH 2017, 47).

TPOpsin perusteissa jätetään tilaa ja vastuuta musiikkioppilaitosten omalle kehittämistyölle, mutta siinä on Hasun ym. (2008) mukaan myös omat riskinsä. Kehittäminen ja arviointi siitä, onko käytänteitä ja toimintakulttuuria syytä päivittää nykypedagogiikan mukaiseksi on musiikkioppilaitosten omalla vastuulla. Lisäksi musiikkioppilaitoksella on vapaus määritellä itse järjestämällensä varhaisiän musiikkikasvatukselle sen laajuus, sisältö ja tavoitteet (OPH 2017, 47).

Kokemukseni mukaan, useissa musiikkioppilaitoksissa varhaisiän musiikkikasvatuksen kehittäminen on jäänyt pitkälti yksittäisten opettajien oman kiinnostuksen, osaamisen ja resurssien varaan. Osa haastateltavista ei kokenut tarvetta rakenteiden tai toimintakulttuurin uudistamiselle ja osa taas ei tiennyt mitä pitäisi kehittää.

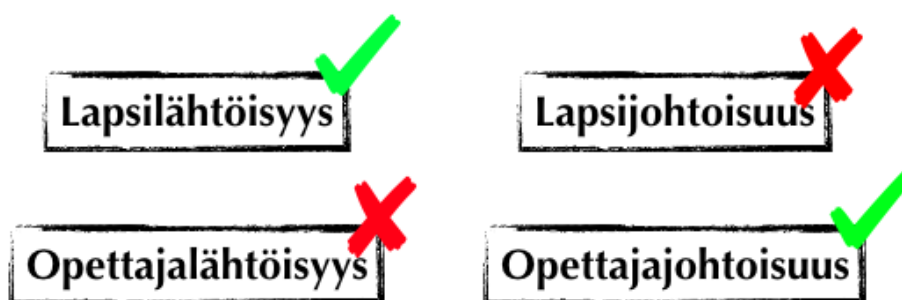
Mitä on tapahduttava rakenteissa, pedagogiikassa ja johtamisessa, jotta käynnissä oleva opetussuunnitelmatyö konkretisoituisi uusien opetussuunnitelmien mukaisena opetuksena? Millainen oppilaitoksen toimintakulttuuri mahdollistaa muutoksen? Mitä muuta muutostyö vaatii? (Oma havaintopäiväkirja 2018.)

Esimerkiksi Närhinsalo (2018) pohtii vuodentakaista tilannetta, jossa opettajille annettiin omaksuttavaksi uuden opetussuunnitelman perusteet ja vain muutama kuukausi aikaa omaksua uusi ajattelutapa. Tämän avulla pitäisi pystyä luomaan oppilaitokselle uudet toimivat käytänteet (emt). Mitä tulee varhaisiän musiikkikasvatukseen, useista musiikkioppilaitoksista puuttui mielestäni pedagoginen johtajuus. Niissä musiikkioppilaitoksissa, joihin haastatteluiden kautta tutustuin, varhaisiän

musiikkikasvatuksen kehittäminen oli jäänyt yksittäisten pedagogien vastuulle. Kollegioissa oli esiintynyt eriäviä mielipiteitä siitä, mitä tulisi kehittää. Monien kollegioiden ohjenuorana olivat ainoastaan TPOpsin n. kymmenen rivin ohjeistus varhaisiän musiikkikasvatukselle (OPH 2017, 47). Syvällisempi tietous oppimiskäsityksestä, arvoperustasta sekä toimintakulttuurista puuttui.

Hakkola ym. (2000, 26) pohtivat sitä, että usein lapsille tarjoillaan tieto valmiina pakettina, eikä mahdollisuutta omaan oivaltamiseen ole. Painotetaan sanallista ohjeistusta ja nopeaa reittiä päämäärään, jonka myötä voidaan arvioida opetuksen tehokkuutta ja tuloksia (emt) (vrt. laulujen ulkoa oppiminen musiikkileikkikoulussa). Muun muassa Paalasmaan (2014, 14) mukaan nykyaikainen opetus ei enää sisällä materiaalin opettelemista, niin kutsuttua tiedonsiirtoa. Taiteen perusopetuksen varhaisiän musiikkikasvatukseen liitettynä tämä tarkoittaa seuraavaa: Musiikkileikkikoulu, jossa opetellaan ulkoa valmista lastenlauluohjelmistoa opettajan suunnitteleman tuntisuunnitelman mukaisesti ei ole enää tätä päivää (emt. 2014, 14.) Kun taas Martelan (2014) mukaan opettajälähtöisesti toteutetut harrastukset, joissa toiminta on kaavamaisista ja ennakkoon suunniteltua, eivät ole lapselle hyväksi, sillä heillä tulisi olla mahdollisuus itse vaikuttaa toimintaan.

Kokemukseni mukaan lapsilähtöisyys oli kentällä hyvin häilyvä käsite. Lapsilähtöisyys sekoitettiin usein lapsijohtoisuuteen, kuten kappaleessa 5.1.1 kuvailin. Varhaisiän musiikkikasvatuksen kontekstissa lapsilähtöisyydellä tarkoitan sellaista opetusta, jossa otetaan huomioon jokaisen lapsen mielipiteet ja kiinnostuksen kohteet. Lapsilähtöisessä musiikkileikkitoiminnassa opettaja tarttuu lasten aloitteisiin ja impulsseihin.



Kuvio 6. Lapsilähtöisyys ja opettajajohtoisuus toiminnan lähtökohtina

Keskustelut lapsilähtöisyyden ja opettajälähtöisyyden välisestä jännitteestä olivat mielenkiintoisia. Muutama kollega, joka kuvaili opetuskäytäntöitään, kertoi olevan

ehdottomasti lapsilähtöinen opettaja. Keskustelumme myötä, he totesivat kuitenkin toteuttavan aikuislähtöistä musiikkikasvatusta.

”Mä kyllä olen luullut, että olen nimenomaan lapsilähtöinen opettaja. Nythän mä ymmärrän, että en olekaan ollut niin lapsilähtöinen kuin olisin voinut olla.” (Erään kollegan havainto 2018.)

Kinoksen mukaan aikuislähtöinen kasvatusta on toimintaa, joka toteutetaan pedagogin suunnitelman mukaisesti. Lapset ovat opettamisen kohteita, eivät aktiivisia toimijoita. Tällöin kasvattajan ja lasten välinen suhde saattaa näyttäytyä valta-asetelmana. Aikuisjohtoisessa opetuksessa kasvattaja epäilee, tai ei usko lasten omiin kykyihin tai kompetenssiin toimia aktiivisina ryhmän jäseninä. Tällainen toiminta on Kinoksen mukaan joko tiedostettua tai tiedostamatonta. (Virkki 2015, 34.) Norrenan (2015, 87) mukaan opetuksen rakentuminen opettajan näkökulmasta katsottuna on erilaisia käytänteitä ja toimintatapoja sisältävä moniulotteinen ilmiö. Käytänteet ja pedagogiset valinnat heijastelevat opettajan sisäistä arvomaailmaa. Opettajan arvomaailma taas vaikuttaa siihen, minkälaisessa vuorovaikutuksessa opetus tapahtuu. (emt.)

5.3.1 Piilo-opetussuunnitelma

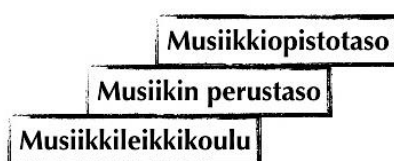
Keskusteluiden ja haastatteluiden myötä totesin, että musiikkileikkikoulun tehtävä saattaa mahdollisimman kypsiä ja valmiita oppilaita perusopetuksen instrumenttiopetukseen on suhteellisen yleinen ajattelutapa monissa musiikkioppilaitoksissa. Myös itse voin aikaisempien kokemuksieni perusteella todeta, että joidenkin musiikkioppilaitosten varhaisiän musiikkikasvatuksen tehtävää saattaa ohjaavasta ns. taustalla vaikuttava piilo-opetussuunnitelma. Sama aihe nousi esiin monien haastateltavien kokemuksista. Musiikkileikkikoulu nähdään ikään kuin instrumenttiopintoihin tähtäävänä musiikkivalmennuksena. Ulkopuolelta asetetut paineet velvoittavat opettajia *tavoitteellisen* opetuksen toteuttamiseen, jotta lapset pärjäisivät hyvin pyrkiessään soitonopetukseen.

Useissa musiikkioppilaitoksissa pääsykokeista on jo luovuttu, mutta se, näkykö toimintakulttuurin muutos musiikkileikkikoulun toimintatavoissa ja käytänteissä, vaatisi aiheesta jatkotutkimuksen. Sawyer (2011, 2) kyseenalaistaa opettajien autonomista vapautta suhteessa ulkoa päin asetettuihin tavoitteisiin. Hän kuvailee ilmiötä universaalilla tasolla, mutta sovellettuna tarkoittaa seuraavaa: Olisiko musiikkioppilaitosten syytä panostaa varhaisiän musiikinopettajien ammattitaidon kehittämiseen ja rohkaista heitä toteuttamaan osaamistaan luovasti ja lapsilähtöisesti.

5.3.2 Tasolta toiselle etenevä opetussuunnitelma

Taiteen perusopetuksen mukaiset taideopinnot ovat tasolta toiselle etenevää tavoitteellista opetusta (OPH 2018a). Laajan oppimäärän mukaiset musiikkiopinnot jakautuvat kolmelle eri tasolle (kuvio 3.), joista ensimmäinen taso on varhaisiän musiikkikasvatus. Musiikkileikkikoulusta opinnot voivat jatkua musiikin perustasolle ja sitä kautta edetä musiikkiopistotason syventäviin opintoihin (OPH 2018b).

Tasolta toiselle etenevä taiteen perusopetus musiikkioppilaitoksissa



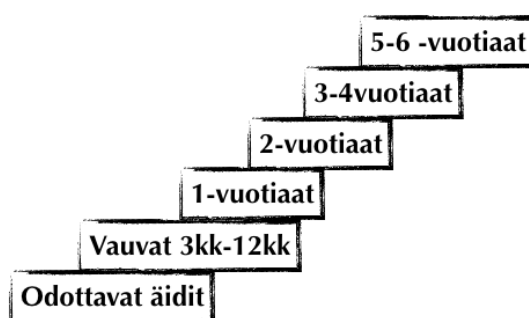
Kuvio 7. Taiteen perusopetuksen opintojen jakautuminen kolmelle eri tasolle

Useassa musiikkioppilaitoksessa myös varhaisiän musiikkikasvatus jaotellaan tasolta toiselle eteneväksi. Suomen musiikkioppilaitosten liiton jäsenoppilaitosten verkkosivuilta löytyy erilaisia kuvauksia musiikkileikkikoulujen tasoajattelusta, jossa varhaisiän musiikkikasvatus perustuu tasolta toiselle etenevään opetukseen:

"Musiikkileikkikoulu tasolta toiselle etenevää"
"Musiikkileikkikoulun toiminta on ikätasolta toiselle etenevää johdonmukaista opetusta"
"Huomioi myös ryhmien ikärajat ja mahdolliset taitotaso-vaatimukset ennen ilmoittautumista"
"Opistolla on oikeus ohjata oppilas toiseen ryhmään, jos oppilaan osaaminen ei kohtaa ryhmän vaatimuksia."
"Musiikkileikkikoulutoiminnassa on oma tavoitteellinen, asteittain ja spiraalinomaisesti etenevä opetussuunnitelma"
"Kaikilla ikäryhmillä on omat tekemiset sekä kasvatukselliset ja musiikilliset tavoitteet"
"Tunnin kulku suunnitellaan kullekin ikäryhmälle sopivaksi"
 (SML .2018)

Näissä ja muissa ikätasojen mukaista opetussuunnitelmaa noudattavissa musiikkioppilaitoksissa saatetaan toteuttaa varhaisiän musiikkikasvatusta Varhaisiän musiikinopettajat ry:n tavoitemallien mukaisesti. Vamo ry jaottelee tavoitteet kuudelle eri tasolle. (Vamo ry 2018) (Kuvio 4.)

Tasolta toiselle etenevä varhaisiän musiikkikasvatus musiikkileikkikoulussa



Kuvio 8. Varhaisiän musiikinopettajat ry:n tavoitemalleihin perustuva ikäkausi-ajattelu

Ajatusta taiteen perusopetuksen tehtävästä toimia tasolta toiselle etenevänä tavoitteellisena musiikin opetuksena sovelletaan edelleen varhaisiän musiikkikasvatuksessa. Kun kehitetään varhaisiän musiikkikasvatusta vastaamaan taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden mukaista opetusta, niin tavoitemalli- ja ikäkausi ajattelua voitaisiin alkaa kehittämään kohti lapsilähtöistä opetusta. Näkemykseni mukaan, tällaisen tavoitemalleihin perustuvan opetussuunnitelman puitteissa toteutettu varhaisiän musiikkikasvatus on haaste.

Voidaanko ajatella, että varhaisiän musiikkikasvatus taiteen perusopetuksen ensimmäisenä tasona riittää? Tällainen ikätasojen mukainen lokerointi vapauttaisi mielestäni lapset oppimaan yhteisössä, jossa on eri kehityksensä vaiheissa olevia lapsia. Dialogisessa vuorovaikutuksessa jokainen lapsi voisi oppia itsestään, mutta myös toinen toisistaan tasa-arvoisessa ja yhdenvertaisessa toimintaympäristössä. TPOpsin oppimiskäsitys *lapsi aktiivisena toimijana* toteutuu osallistavassa toimintakulttuurissa, jossa oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ryhmän jäsenten välillä (OPH 2017, 11; Virkki 2015, 12-13). Silloin musiikkileikkikoulu ei sisältäisi erillisiä tasoja tai osaamistavoitteita, vaan opetus olisi yhdenvertaista, kokemuksellista ja osallistavaa, jokaisen yksilön huomioon ottavaa opetusta, joka ei kuitenkaan sulje pois opetuksen tavoitteellisuutta tai suunnitelmallisuutta?

Jos myös taiteen perusopetuksen ensimmäinen taso, eli varhaisiän musiikkikasvatuksen pedagoginen eteneminen eritellään tasolta toiselle eteneväksi, niin lapsilähtöinen opetus on näkemykseni mukaan haastavaa. Musiikkileikkikoulujen mukautuminen *standardisoiviin menetelmiin*, saattaa helposti jättää varjoonsa lasten yksilöllisen potentiaalin huomioimisen. Deweyn mukaan yksilöllisen potentiaalin, yhtä lailla kuin

lapsen omien kiinnostuksenkohteiden huomioon ottaminen edellyttää opettajalta pedagogista vapautta toteuttaa opetus ryhmän tarpeita vastaavaksi, ilman ulkoa päin ohjattuja oppimistavoitteita. Deweyn mukaan sellainen kasvatusta, jossa lapset kohdataan ryhmänä, eikä oteta huomioon yksilöiden henkilökohtaisia kiinnostuksenkohteita ei tue lapsen kehitystä. Jos opetusta toteutetaan esimerkiksi eri ikäryhmille laadittujen tavoitemallien mukaisesti ja lapset tasapäistetään tiettyyn *standardimalliin*, lapsen luottamus omiin kykyihin tukahdutetaan. (Väkevä 2004, 227; Paalasmaa 2016, 39.)

5.4 Pohdintaa kehittämistyön mahdollisuuksista musiikkioppilaitoksissa

Jos muutokset ja uudistukset luovat paineita, se on kokemukseni mukaan jo merkki siitä, että itsereflektio on hyvässä käynnissä. Kohtaamalla rohkeasti omat tunteet, voidaan kehittämisessä sekä kehitymisessä päästä eteenpäin. Lisäksi omien opetuskäytänteiden tiedostaminen ja tunnistaminen auttavat kokemukseni mukaan hahmottamaan omaa käyttöteoriaa suhteessa uudistusten tuomiin ajatuksiin.

Opetuskäytänteiden kehittäminen sekä uuden toimintakulttuurin rakentaminen vaatii opettajalta pohdintaa ja omien opetuskäytänteiden kriittistä tarkastelua. (Kangas 2017, 203) Toimintakulttuuri, jonka sisällä oppiminen on mahdollista, on jokaisen opettajan itse rakennettava: hyvä musiikinopetus edellyttää sitä, että opettaja ymmärtää oppijälähtöisyyden sekä osallisuuden syvimmän merkityksen. (Huhtinen-Hildén 2012, 16). Baen tutkimuksen (2009) mukaan osallisuuden toteutuminen on uhattuna silloin, jos toiminnan aikataulut ja rutiinit estävät lapsen luontaisen ja spontaanin ilmaisun. Lapsen tulisi saada toimia itselleen luontaisella tavalla: leikkien, liikkuen, laulaen ja taidetta tehden. (Virkki 2015, 13.)

Mitä jos ajattelemme uuden opetussuunnitelman tuomat ajatukset mahdollisuutena oman luovuuden vapauttamisena? Meitä ei velvoita enää tasolta toiselle etenevät standardimallit tai ohjelmistopainotteinen opetus. Voisimmeko opettajina lähteä lasten kanssa uteliaasti tutkimaan musiikin maailmaa? Löytöretki kokeillen, keksien, kuunnellen ja ilmaisten musiikkia lapsille luontaisilla toimintatavoilla? Tärkeintä on mielestäni valjastaa käyttöön omat vahvuudet pedagogina, joiden kautta voi turvallisesti tehdä tutkimus matkaa. Suunnittelun runkona voi toimia esimerkiksi ajatuskartta, *mindmap*, jonka avulla sävelletään lasten kanssa yhteinen musiikkileikkikuntti, leikkien.

5.4.1 Uutena työtapana säveltäminen

Unkari-Virtasen (2017, 5) mukaan suomenkieleen ei ole vakiintunut vielä selkeää ja luontevaa sanaa kuvailemaan sellaista toimintaa, jossa musiikkia tuotetaan ja luodaan itse. Edelleenkin säveltämisen ajatellaan usein olevan prosessi, joka vie tarkasti harkittuun päämäärään: *valmiiseen teokseen, jota on edeltänyt inspiraatio, intuitio ja oivallus; lopputuloksena sävellys, joka on näkyvä teos nuottipaperilla olevia nuottimerkkejä*. Nykyään, 2000-luvun pedagogiikassa näkemys säveltämisestä on kuitenkin erilainen. Tämän päivän opetuksessa säveltäminen mielletään olevan mahdollisuus jokaiselle, jolla on edellytykset tekijyyteen. Oman musiikin luominen pedagogiikan kontekstissa ei edellytä nuotinlukua tai edes musiikillisten perustaitojen osaamista tai hallintaa, vaan tärkeintä on tekijyyden tukeminen. (Unkari-Virtanen 2017. 5-6.)

Perinteinen musiikkioppilaitospedagogiikka on saanut Kuoppamäen (2017 viitattu 12.9.2018) mukaan merkittävän lisän opetuskäytänteisiin, kun säveltäminen on otettu tärkeäksi osaksi toimintaa. Aikaisemmin lapsia ei olla nähty kulttuurin tuottajina, vaan enemmänkin esittäjinä, jotka toisintavat jo olemassa olevaa musiikkikulttuuria. (emt. 2017). Musiikkileikkikoulun perinteisiin kuuluvaa lastenlaulu- ja loruohjelmiston opettelemista Partti ja Ahola (2016, 9) kutsuvat muodolliseksi musiikkikasvatukseksi. He vertaavat musiikkia muihin taideaineisiin, joissa lapset sepittävät itse omakeksimiä tarinoita sekä piirtävät ja maalaavat kuvia oman mielikuvituksensa tuotteina. Ajatus siitä, että lapsille suunnattu kuvataidekoulu keskittyisi valmiiden teosten jäljentämiseen kuulostaa hullunkuriselta, mutta musiikkileikkikoulussa taas on aina ollut itsestään selvää, että opetus koostuu muun muassa valmiiden laulujen ja lorujen ulkoa opettelemisesta. (emt. 2016, 9.) Unkari-Virtasen (2017, 5) mukaan suurin muutostyö on ajattelutavan muutoksessa.

Musiikkioppilaitosten ainekohtaisiin opetussuunnitelmiin on jo nostettu improvisointi ja säveltäminen, joiden opiskelua on mukana sekä yksilö että ryhmäopetuksessa. (Talvitie, 2018.) Kuinka säveltämistä sovelletaan varhaisiän musiikkikasvatukseen? Ervasti (2018) näkee säveltämisen musiikillisena oppimisprosessina ja pedagogisena toimintatapana. Improvisointi ja säveltäminen on nostettu tasa-arvoisiksi musiikinoppimisen työtavoiksi musiikkioppilaitoksissa. Niitä opiskellaan sekä yksilö että ryhmäopetuksessa. (Talvitie 2018; Ervasti 2018)

Säveltäminen on vuorovaikutteista dialogia, keskustelua, jonka kautta kerrotaan tarinoita. Pedagogisena toimintana säveltäminen luo välineitä tehdä musiikillisia tutkimusmatkoja – välineitä leikkiä, kokeilla ja vertailla erilaisia musiikillisia ratkaisuja. Ryhmäsäveltäminen antaa hyviä työkaluja yhteisöllisen vuorovaikutuksen rakentamiseen ja prosessimaisen työskentelyn opetteluun. (Kuoppamäki 2017) Opettajalta nuotittomaan opetukseen siirtyminen saattaa olla eräänlainen hyppy tyhjyyteen (Salakka 2013, 115).

5.4.2 Kollegiaalinen kehittämistyö tiimissä

Laajemmasta mittakaavasta katsottuna, kartoitukseni mukaan kehittäminen sekä kehittyminen valtakunnallisen kasvatuskeskustelun ympärillä saattaa aiheuttaa musiikkipedagogeille henkilökohtaisia paineita. Jos kehityskeskustelu pyörii alati tuttujen teemojen ympärillä, kuten uudistus tai muutos, täytyy ottaa hengähdystauko ja pysähtyä. Kaikkea ei tarvitse eikä pidä muuttaa kerralla (Paalasmaa 2016, 9). Tarvitsemme sopivassa suhteessa jatkumoa ja muutosta. (Paalasmaa 2014, 20).

Vaikka varhaisiän musiikinopettajan työ on raskasta, haasteellista ja ahkeran ihmisen työtä (Marjanen 2005, 153), niin Järvilehdon (2014, 14) mukaan asialleen omistautunut ja työhönsä motivoitunut opettaja pystyy siihen. Opettaja, joka pystyy luomaan hauskan ja mielenkiintoisen oppimisympäristön sinne ”ihan tavalliseen muskariin” voi mahdollistaa lapsen sitoutumisen toimintaan (emt.) Lapsen sitoutuminen toimintaan edellyttää osallistavaa toimintakulttuuria, joka mahdollistaa aktiivisen toimijuuden. Uskon, että pienillä askelilla eteenpäin ja pienillä muutoksilla syntyy hyvää.

Kehittämistyön tueksi listasin kysymyksiä, jotka voisivat auttaa varhaisiän musiikkikasvatuksen kehittämistä musiikkioppilaitoksissa:

- Kuinka toiminta ja toiminnan sisällä tapahtuva opetus rakennetaan, jotta lapsen kehitys kohti TPOpsin tavoitteita mahdollistuu?
- Miten musiikkioppilaitosten omat pedagogiset tavoitteet painottuvat varhaisiän musiikkikasvatuksessa?
- Kuinka toteutetaan mielekästä ja sisäisesti motivoivaa opetusta, jos tavoitteet on asetettu ulkoa päin? Tulisiko tavoitteita päivittää?
- Kuinka ikäkausi-ajatteluun tai johonkin tiettyyn metodiin perustuvaa opetussuunnitelmaa voisi kehittää siten, että se mahdollistaisi pohjan luomisen tuleville musiikkiopinnoille samalla, kun myönteiset musiikilliset elämykset kehittävät lapsen elinikäistä musiikkisuhdetta?

Jantunen ja Ojanen (2016, 7) pohtivat sitä, että tiedon tiellä pääsee eteenpäin vain pysähtymällä kysymään syvempiä perusteita omalle toiminnalle. Osallisuustutkijat Kangas ja Brotherus (2017, 203) taas osaltaan kehottavat kasvattajia pohtimaan sitä, millaisella vuorovaikutuksella ja millaisen toiminnan mahdollistamisella tähän tavoitteeseen päästään. Kun taas Hakkaraisen (2005, 1) mukaan elinikäinen oppiminen ei ole enää pelkästään loppuun kulutettu klisee, vaan olennainen osa työikäisen väestön selviytymisstrategiaa. (Hakkarainen 2005, 1).

Kukaan ei pysty kehittämiseen eikä kehittymiseen kuitenkaan yksin, vaan tarvitsee siihen kollegiaalista tukea sekä esimiehen vahvan kannustuksen, ymmärryksen sekä oppilaitoksen taloudelliset resurssit. Honkosen mukaan oppilaitos, jossa ei välitetä tittleistä, tai hierarkiasta, joka kannustaa yhteistyöhön, sallii virheet ja auttaa toimintakulttuurin muutoksessa. Pitkälän mukaan ihanteellista olisi, jos oppilaitos voisi toimia oppivana yhteisönä, jossa viedään asioita yhdessä eteenpäin. Jokainen voi osaltaan vaikuttaa toimintakulttuurin kehittämiseen, vaikka muutos tapahtuu hitaasti. (Nissinen 2015). Kupiainen (2018) heittääkin kutkuttavan haasteen: ”*Voiko musiikin ja taiteen nähdä leikkikenttänä, jossa järjestetään erilaisia pelejä? Opiskelut, työt, yleisöt ja kriitikot tulevat ja menevät, mutta utelias sisäinen lapsi, joka leikkiessään instrumentillaan näyttlee muusikkoa, pysyy samana.* Tällainen utelias ja leikkilinen asenne voisi mielestäni toimia hyvänä työkaluna myös musiikkioppilaitosten kehittämistyössä.

Näen taiteen perusopetuksen uudistuneen *muskarin* Soivana taideleikkinä, jonka rakennusprosessia johtaa opetustaiteilija luovasti improvisoiden, omia musiikillisia sekä taiteellisia vahvuuksiaan hyödyntäen.

6 UTELIAASTI UUDEN ÄÄRELLE

Soiva taideleikki taiteen perusopetuksen musiikkioppilaitosten varhaisiän musiikkikasvatuksessa on sosiokulttuurinen oppimisympäristö, joka mahdollistaa tutkivan oppimisen, kokeilemisen ja omien oivallusten syntymisen. Näin Soivassa taideleikissä syntyy elämyksellisiä taidekokemuksia ja merkityksellisiä oppimiskokemuksia. Pedagogi on kuin opetustaiteilija, jonka tärkein tehtävä on luoda lapsiryhmälleen sellainen oppimisympäristö, jossa jokainen lapsi voi kokea itsensä löytöretkeilijäksi (Paalasmaa 2016, 103; Juntunen 2011, 64).

Soiva taideleikki syntyy säveltäjyyteen kasvattavassa toimintakulttuurissa, jossa leikinomainen ja kokonaisvaltainen musiikin kokeminen kehittää lapsen kokonaispersoonallisuutta. Ervastian (2018) mukaan säveltämisessä on kyse prosessista, jonka keskiössä on ihmisten välinen vuorovaikutus. Säveltämiskasvatus on pedagogista toimintaa, jonka ei tarvitse tähdätä määrättyyn lopputulokseen (emt.) Soivan taideleikkiin liitettynä se tarkoittaa että säveltäminen, on oman taiteilijuuden vahvistamista ja yhteisen taideteoksen luomista musiikin sykkeessä leikkien. Musiikkitoiminta yhteistä mielikuvitusleikkiä *säveltämällä*, jota aikaisemmissa luvuissa olen kuvaillut, sitoo kokemukseni mukaan ryhmän tiiviisti yhteen. Ryhmän yhteisessä vuorovaikutuksessa tapahtuva oppiminen mahdollistuu luottamuksen ilmapiirissä, jossa ryhmän toimintakulttuuria rakennetaan positiivisessa ja kannustavassa vuorovaikutuksessa. Keskeisiä rakennuselementtejä ovat dialoginen imitointi ja improvisointi.

Taiteellispedagoginen lähestyminen varhaisiän musiikkikasvatukseen tarkoittaa Townsandin (2011, 10) mukaan sitä, että ohjeistus ja oppiminen rakentuvat kerroksittain opettajan ja lasten välisessä yhteistyössä. Nämä muodostavat merkityksellisen vuorovaikutteisen oppimisprosessin. Jotta pieni löytöretkeilijä voi turvallisesti mielin tutkia, etsiä ja kokeilla, toiminnan pohjalle tarvitaan turvalliset rakenteet. Sawyerin (2011,2) mukaan hyvä opetus sisältää selkeät rakenteet ja vaatii opettajalta edistynyttä improvisointikykyä. Rakenteet ja improvisointikyky ovat opettamisen taiteen ydintä. (emt.) Koen, että ilman pysyviä rakenteita pedagogiset tavoitteet eivät täyty eikä turvallisuudentunnetta voi syntyä.

6.1 Minun Soiva taideleikkini

Soivaa taideleikkiä voidaan rakentaa monenlaisesta tulokulmasta käsin. Pedagogin on tärkeää tunnistaa omat vahvuutensa, joiden kautta hän voi tarjota parhainta musiikkikasvatusta omille oppilailleen. Soivan taideleikin tärkein rakennusaines on luovuus.

*”OIKEIN JÄRJESTETTY VAPAAUS”
LAPSI ON VAPAA NIISSÄ PUITTEISSA,
JOTKA KASVATTAJA ON HÄNELLE MÄÄRITELLYT.
JEAN-JAQUES ROUSSEAU (1712-1778)*

Rousseauin ajatukseen viitaten, luovaan ajatteluun kasvaminen sekä luova oppiminen edellyttävät kasvatukselta vapautta, mutta ei niin sanotusti vapaata kasvatusta. (mm.

Paalasmaa 2016, 11). Minulle Soiva taideleikki on vapaata musiikkikasvatusta ja tarkoittaa inklusiivista musiikkipedagogiikkaa. Se on toimintaa, johon jokaisella yksilöllä on oikeus, sekä mahdollisuus osallistua taitotasosta ja taustasta riippumatta (Kaikkonen 2012, 34). Vapaassa musiikkikasvatuksessa *musiikki* on autonomiaan perustuva itseilmaisun väline. Musiikki on kieli, jota jokainen saa ilmaista omalla persoonallisella tavallaan. *Kasvatus* on taas yhtä kuin leikki. Musiikin kokeminen leikkien, kokeillen ja tutkien avaa ovet omien oivallusten syntymiselle ja syvälliseen sisäistämiseen, eli oppimiseen. Vapaa musiikkikasvatus kasvattaa yhteenkuuluvuuden tunnetta. Ryhmän sisäisen vuorovaikutuksen myötä syntyy yhteys, joka on soivan leikin *taidetta*.

KASVATUS EI OLE TIEDETTÄ, SE ON TAIDETTA
RUDOLF STEINER (1861-1925)

Soiva taideleikki on kohtaamisen taidetta. Oppimisympäristön luomisessa tärkeää on mielestäni yhteinen kieli; leikki. Se, että olen itse opettajana sisällä leikissä leikkivänä aikuisena ja johtajana yhtä aikaa, luo vuorovaikutukselle otollisen ilmapiirin ilman hierarkkista oppilas—opettaja -asetelmaa. Samalla kun näyttäydyn selkeästi leikin johtajana, jokainen lapsi tietää kehen voi tarvittaessa turvautua. Lasten viestien huomioon ottaminen ja emotioiden havainnointi vaatii herkkyyttä aistia ilmapiirin tunnetilaa sekä ohjailla sitä sen mukaisesti niin, että kaikilla on hyvä olla. Luottamuksen syntyminen taas edellyttää sitä, että lapset tuntevat toisensa hyvin. Pedagogin rooli toiminnan suunnittelussa on merkittävä. Enää en jätä tutustumista vain lukuvuoden alkuun sijoittuvien tutustumisleikkien varaan. Pidän tärkeänä sitä, että kontaktileikit sitovat ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta vahvemmasi kerta toisensa jälkeen.

Yhteisen leikin syntyminen edellyttää ryhmän yhteen nivoutumista. Sen myötä yhdessä koetuista merkityksellisistä elämyksistä syntyy jotain uutta, jonka jokainen tallettaa sisimpäänsä. Mitä pienemmistä lapsista on kyse, sitä suurempi on opettajan rooli ja hänen antamansa musiikillinen malli. Tärkeintä on luottamus. Aikuisen ja lapsen välinen yhdenvertaisuus kuitenkin herättää hämmennystä, mutta luottamusta ja kunnioitusta rakennetaan yhteisiä käytänteitä harjoittelemalla. Yhteisöllisen harmonian ja tasavertaisuuden löytäminen edellyttävät pitkäjänteistä rutiinien ja käytänteiden rakentamista.

Minun Soivassa taideleikissä musiikkipedagogisen ryhdin luo rytmi. Syke kulkee koko ajan mukana taideleikkiä rakentaessa ja muoto kulkee musiikillisena elementtinä

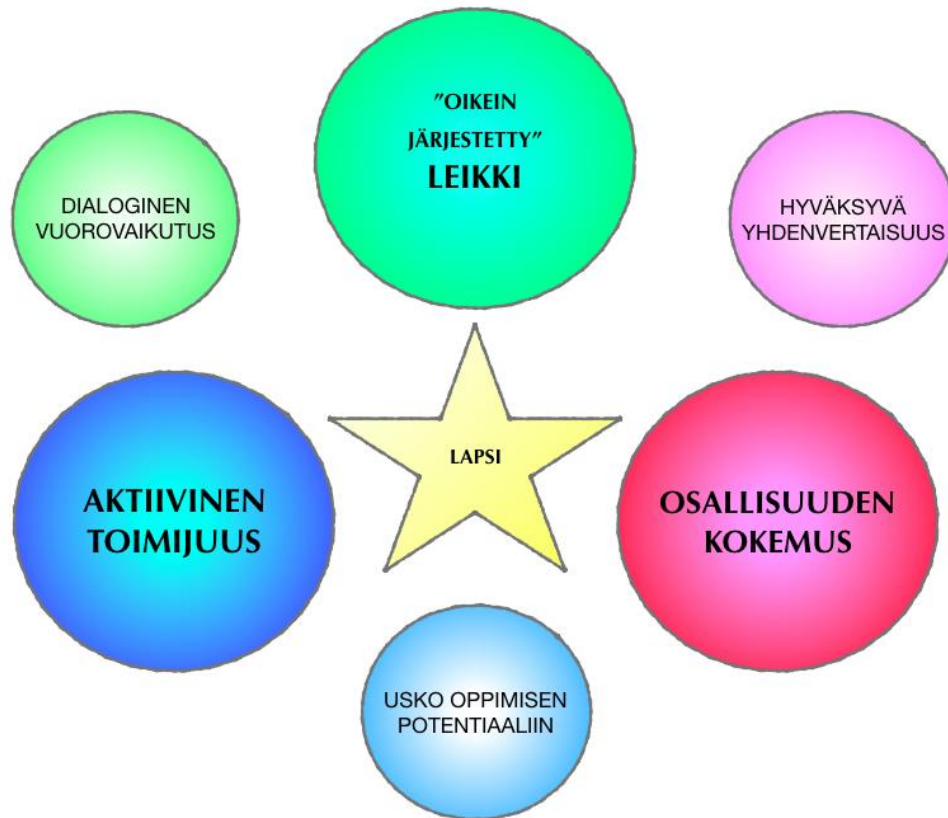
rytmittämässä opetusta. Musiikki on ajattelun taidetta, jossa äänet järjestyvät rytmeiksi, melodioiksi, harmonioiksi, tekstuuriksi, muodoiksi ja sointiväreiksi (López-Ibor 2011, 4). Kokonaisvaltainen ja kehollista kokemusta korostava musiikin oppiminen herkistää lapsen oppimaan ja nauttimaan musiikista koko kehollaan. (Seppänen ym. 2017, 275). Mozart-efektiin viitaten, Goodkin (2004, 53) toteaa musiikin voiman aiheuttavan fyysisiä muutoksia kehossa. Musiikki vaikuttaa muun muassa sykkeeseen, hengitykseen, verenpaineeseen, lihasjännitykseen, lämpötilaan sekä hormonieritykseen. Tämä on selittää sen, että musiikki herättää oppijassa tunteita.

*KASVATUKSEN JA OPETUKSEN PITÄÄ OLLA PITKÄÄN SYDÄMEN ASIA,
ENNEN KUIN SE SAA TULLA JÄRJEN ASIAKSI.
(JOHANN HEINRICH PESTALOZZI 1746-1827)*

Prosessi rakentuu leikin kautta, jossa liike ja musiikki ovat yhtä. Kuten Inkeri Simola-Isaksson on todennut, *"Musiikki on soivaa liikettä"*. (Ruokonen 2015, 69). Carl Orff on taas kuvannut samaa asiaa seuraavin sanoin: *"Ei ole musiikkia ilman liikettä eikä liikettä ilman musiikkia."* (Kaikkonen ym. 2018). Orff-pedagogiikkaan nojaten, musiikkipedagogiikan ytimessä ovat kokeilu ja elämys. (Perkiö 2010, 28). Kokeilu tarkoittaa lapsen aistien aktivoimista uteliaaseen asioiden ja ilmiöiden kohtaamiseen ja tutkimiseen. Kuten Jean-Jaques Rousseau 1712-1778 on todennut: *"Aisteja tulee viljellä pitkään ja runsaasti. Ensimmäiset filosofian opettajamme ovat jalkamme, kätemme ja silmämme."* (Paalasmaa 2016, 43.) Sitä mukaa, kun ryhmän ymmärrys musiikin muodosta, äänistä ja liikkeestä kasvaa, sitä pienempi opettajan rooli on. (Perkiö 2010, 29.) Opettajan roolin pieneneminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että se olisi vähemmän tärkeä. Päinvastoin. Mitä itseohjautuvammaksi ryhmä kehittyy, sitä yhdenvertaisemmaksi taideleikin luominen käy opettajan ja oppilaiden välillä.

Oppimisympäristön rakentamisessa tärkeintä on turvallisuuden tunne. Soiva taideleikki muovautuu turvallisessa oppimisen tilassa, jossa ryhmä yhdessä rakentaa oman toimintakulttuurinsa. Soili Perkiö kuvasi turvallisen oppimisympäristön luomista Let's play together -kurssin (2018) luennolla seuraavasti: *"Rakennetaan turvallista oloa niin, että jokainen voi olla itsensä emotionaalinen oppimisympäristö"*. Emotionaalisen turvan syntyminen edellyttää mielestäni syvällistä yhteyttä ja luottamusta muihin leikkitovereihin sekä luottamusta ennen kaikkea aikuisen. Näiden komponenttien kautta syntyy sosiaalinen turvan tunne ryhmässä. Tämän lisäksi tarvitaan turvan tunne tilassa, eli fyysinen oppimisympäristö sekä psyykkisesti turvallinen tila. Tämä tarkoittaa mielestäni sitä, että jokaisella on lupa yrittää, kokeilla sekä epäonnistua turvallisesti ilman tuomitusta

tulemisen pelkoa. Ryhmän keskinäinen luottamus ja kunnioitus sallii virheet, eikä epäonnistumisen pelko näin ollen muodostu oppimisen esteeksi. Jokaisessa ryhmässä on annettava riittävästi aikaa tällaisen toimintakulttuurin rakentumiselle. (Perkiö 2018.)



Kuvio 9. Soiva taideleikki sosiokulttuurisena oppimisympäristönä

7 POHDINTA

Lopuksi tarkoitukseni on arvioida ja pohtia muun muassa seuraavia asioita: Mitkä asiat mahdollistivat yamk-kehittämiprojektin puitteissa tapahtuneen ammatillisen kehittymiseni? Mitä opin kehittämistyössä sekä opinnäytetyön tekoprosessissa. Lisäksi pohdin sitä, mistä asioista tämän hetkinen ammatti-identiteettini koostuu. Syvälinen itsearviointi ei ymmärtääkseni ole opinnäytetöiden pohdinta-osuuden päätarkoitus. Tässä opinnäytetyössä asia on kuitenkin toisin, sillä opinnäytetyön syvälinen tarkoitus oli kuvailla musiikkipedagogin kokemuksia kehittämisestä. Ammatillinen kasvu, ammatti-identiteetin rakentuminen sekä ihmisenä kasvaminen yllä listattujen aiheiden lisäksi, ovat tämän pohdinnan keskeisiä aiheita.

Lisäksi pohdin koko kehittämiprojektia sekä opinnäytetyön rakentamisen vaiheita tunteiden näkökulmasta. Uskon, että omaan oppimiseen ja kehittymiseen liittyvien tunteiden tunnistaminen vievät pedagogista kasvuani ja itsetuntemustani yhä syvämmälle tasolle. Kuvailen myös kokemuksiani siitä, mikä merkitys on ollut vuorovaikutuksessa tapahtuneella, eli sosiokulttuurisella oppimisella.

Kehittämiprojektin aikana oma itsetuntemukseni on syventynyt merkittäväksi. Totesin, että olen hidas oppija. Se, että Metropolia on joutanut aikataulussa ja antanut riittävästi aikaa kehittämiprojektille ja tämän opinnäytetyön syntymiselle, ovat olleet merkittäviä tekijöitä tämän oppimisprosessin rakentumisessa. Olen saanut kulkea, oppia ja omaksua uutta omassa tempossani, sopeuttamalla opiskelun tasapainoon perhe-elämäni kanssa.

Ohjaajani Tapani Heikinheimo vapautti minut henkilökohtaisista paineistani saada opinnäytetyö vastaamaan laadullisen tutkimuksen piirteitä, sillä Metropolian ylemmän ammattikorkeakoulun opinnäytetyön tekemisessä luotetaan opiskelijan omaan ammattitaitoon työn muodon valitsemisessa, eikä tutkimusmetodista pakotetta opinnäytetyön tekemiselle aseteta. Suomalaisten ammattikorkeakoulujen lakiin perustuva tavoite on toteuttaa sellaista tutkimus- ja kehittämistyötä, joka kumpuaa työelämän tarpeista. (Anttila 2006, 13). Se, että sain itse valita opinnäytetyön toteutustavan, mahdollisti syvälinen tutustumisen siihen, minkälaisesta kirjallisesta opinnäytetyöstä voisi olla mahdollisimman paljon hyötyä työkentällä. Oma työelämäyhteys oli merkittävä tekijä tämän opinnäytetyön rakentumisessa, sillä koulutukset nostivat pintaan kysymyksiä siitä, missä eniten tarvitaan apua.

Tutkivasta oppimisesta, jota itse myös musiikkikasvattajana edustan, tuli huomaamattani työtapa myös tämän opinnäytetyön rakentamisessa. Lähestyin ilmiöitä ja asioita kokemus ja käytänteet edellä, ja niistä syntyneen tiedonjanon virittämänä syvennyin aiheisiin ammattikirjallisuuteen sekä teoreettiseen kasvatustietoon perehtyen. Koko kehittämisprojekti sekä opinnäytetyöntekoprosessi opetti minulle miten asioita omaksutaan syvällisesti, minkälainen olen itse oppijana: Olen oppijana sellainen, jonka pitää itse kokeilla ja erehtyä, oppia ikään kuin kantapään kautta ennen kuin pystyn soveltamaan opittua käytäntöön. Tarvitsen aikaa, sekä levollista mieltä uusien asioiden syvällisempään omaksumiseen. Alkuun tiedonhankinta oli epätoivoista, kuin *etsisi neulaa heinäsuovasta*. Tiedon lisääntyessä, oikeille lähteille ajautuminen kävi sujuvammin, joka ei kuitenkaan lopussa helpottanut opinnäytetyön rajaamista ja kasaan rakentamista. Opin itsestäni myös ajattelijana. Mitä enemmän omaksuin tietoa, sitä lennokkaammaksi omat ajatusprosessini kävivät.

Jälleen voin tukeutua tuttuun sanontaan: *tieto lisäsi tuskaa*. Kun pääsin oikeiden lähteiden äärelle, tiedonjanosta tuli loputon. Kymmenet kaaviot, kartat, kuviot sekä muistiinpanot ja ajatukset mitä tämän prosessin myötä ovat syntyneet, ilmentävät minulle syvällistä tiedon omaksumista. Koulutuksissa heränneiden kysymysten sekä palautteista nousseen kritiikin takia koin, että minulla tulee kouluttajana olla selkeät perustelut omalle toiminnalleni.

Opetussuunnitelmien tulkitseminen ei ollut kuitenkaan aivan yksinkertainen asia. Muodostaakseni kokonaiskäsityksen siitä, minkälaista varhaisiän musiikkikasvatusta taiteen perusopetus teorian tasolla edellyttää, yritin kaivautua syvälle tiedon juurille. Tarkoituksena oli löytää kasvatustieteen tietoteorian, joka yhdistäisi opetussuunnitelmien oppimiskäsityksen, arvoperustan sekä toimintakulttuurin. Näiden tarkoituksena oli päästä suoraan tiedon lähteille ja sitä kautta keskeisten käsitteiden äärelle. Ymmärryksen laajeni, kun tutkin muun muassa humanistisen ihmiskäsityksen suhdetta konstruktivistisen tietoteorian eri suuntauksiin. Kognitiivinen konstruktivismi, pragmatistinen tietoteoria, sosiaalis-konstruktivistinen tiedonrakennus, ja sitä kautta sosiokulttuurinen oppimiskäsitys alkoivat saada yhteyksiä TPOpsissa mainittuihin käsitteisiin. Totesin, että uudet opetussuunnitelmat muodostavat eräänlaisen paradigman, sillä en löytänyt opetussuunnitelmista nouseville aiheille yhtä tiettyä tieteenfilosofista kasvatussuuntausta tai oppimisteoriaa. Oivalsin, että opetussuunnitelmien sisältö koostuu monista eri oppimisteorioista, joka on paradigman luonteelle ominaista (Anttila 2006, 32-34).

Halusin osata sanoittaa selkeästi yhteyden teorian ja toiminnan välillä. Yhtäältä TPOpsin tehtävien ja tavoitteiden, toisaalta myös varhaiskasvatussuunnitelmien perusteiden kanssa. Tämän avulla pystyisin sanallisesti perustelemaan toimintani taustalla vallitsevia suuntaviivoja. Koin, että paitsi alan asiantuntijana ja kouluttajana, myös musiikkioppilaitoksen työntekijänä toimiakseni, minulla tulisi olla syvälinen ymmärrys siitä, minkälaista varhaisiän musiikkikasvatusta taiteen perusopetuksen on tarkoitus tarjota.

Opetussuunnitelmiin, ja etenkin varhaiskasvatussuunnitelmien perusteisiin perehtyminen auttoi minua suunnittelemaan sitä, mistä näkökulmasta toiminnallisen osuuden jälkeen pidettävä teoriaosuus ja koonti käytäisiin läpi. Tärkein oivallukseni oli se, että tavoitteet sekä päiväkotien musiikkikasvatuksessa että musiikkioppilaitosten varhaisiän musiikkikasvatuksessa ovat pitkälti samat: lapsen kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen ja etenkin itsetunnon kehittäminen myönteisten musiikillisten elämysten avulla. Lähtökohta toimintaan molemmissa on *lapsi*.

Tämän projektin myötä ammatillinen identiteettini laajentunut samalla kun olen kasvanut ihmisenä. Olen tituleerannut itseni erityisoppijaksi, erityiseksi ihmiseksi. Nykyään koen syvälistä yhteyttä niin pienten kuin isojen *villikoiden* eli *villikukkien* kanssa, olen löytänyt itsestäni muun muassa ajattelijan, tutkijan ja kehittäjän. Välillä nämä ulottuvuudet kamppailivat ristiriidassa keskenään, joten keskeneräistä kehittämisprojektia on ollut vaikea saada taltutettua kirjoihin ja kansiin. Lainatakseni kolmea taiteilija-taidekasvattajaa, (*Heimonen ym. 2015, 37*) jotka kuvaavat kirjoitustensa olevan, kuin maataideteos, joka muuttuu elämän tuulen puhaltaessa teoksen uuteen asentoon, niin samanlainen tilanne oli useaan otteeseen opinnäytetyötä rakentaessa.

Jokainen taideleikkikoulutus aikuisten parissa syvensi ajatteluani. Tämän kokemuksen Heimonen ym. (*emt.*) kuvaa seuraavasti: ”Yhdessä ohjattavissa työpajoissa elämän kiila tyrkkäytyy käsitteiden ja asenteiden väliin ja alkulähtökohtia tarkastellaan taas uudestaan.” Mitä enemmän sain koulutuskokemusta ja varmuutta aikuispedagogina, sitä enemmän luotin itseeni, osallistujiin sekä prosessin voimaan. Mitä enemmän opin lukemaan ryhmää, sekä luottamaan siihen taiteen ja leikin taikaan myös aikuisten parissa, joka lasten kanssa oli jo varsin luontevaa, sitä enemmän uskalsin päästää irti. Luulen, että aikuisten jännittyneisyys ja epävarmuus oli jokseenkin tarttuvaa, joten sensitiivisenä pedagogina annoin tunteiden peilautua tiedostamattani itseeni.

Kokemuksen ja itsevarmuuden myötä opin suojautumaan ryhmän energioilta ja sain karistettua hartioiltani myös ylimääräisen itsekontrollin, joka oli estänyt minua toimimasta leikillisen opetustaiteilijan roolissa aikuisten parissa. Soili Perkiön kanssa käydyn keskustelun myötä asian tiedostaminen auttoi siihen, etten juuttunut negatiiviseen energiaan, jota joistakin ryhmistä aistin, vaan keskityin positiiviseen energiaan, joka oli yleensä aina vahvempi. Se positiivinen energia oli koko ryhmän voimalla syntynyt taide-elämys.

Välillä taiteen olemassaolo ja koulutuksissa kokemani estetiikka sekoitti opinnäytetyössä tarvittavan rationaalisen ajattelun täysin. Moni kollega tuuppi eteenpäin, sanoen *"Nyt vaan pusket sen ulos, niin sit se on ohi!"* Itsereflektioon pysähtyminen katkaisi tutkimustyön kuitenkin vähän väliä, kun yritin irtaantua taide-kokemuksista takaisin tutkivan kehittäjän rooliin ja tiedon konstruointiin. Kehittäminen ja oma kasvu kulkivat käsikädessä, mutta osaltaan niiden symbioosi myös hidasti kirjallisen työn syntymistä, sillä oivalluksia syntyi jokaisessa koulutuksissa uusista ja erilaisista näkökulmista.

Pedagogisen improvisoinnin analysoiminen käsitteiden tasolla osoittautui mahdottomaksi, sillä en pystynyt irtaantumaan kokemuksesta ja nähdä pedagogisia yksityiskohtia objektiivisesti. Voiko olla, että jos olisin tehnyt riittävän huonoja valintoja tai olisin kokenut epäonnistuneeni, opetusprosessien analysoiminen tutkimusongelmien kautta olisi ollut helpompaa? Ilmeisesti koin opettamisen niin syvällisenä taide-elämyksenä, että en kokenut epäonnistumista, sillä kontrollin kahleet eivät enää sitoneet minua vanhoihin toimintamalleihin. Tiedostin jälkeenpäin, että olisin voinut joissain kohtaa sanallistaa ohjeet selkeämmin, näyttää paremman esimerkin tai olla prosessin etenemisessä johdonmukaisempi, mutta koska olin inhimillisessä tekemisen tilassa, en ajatellut niitä virheinä.

Tapahtumahetkellä muutin toimintaani intuitiivisesti syy-seuraussuhteiden saattalema ja ohjailin prosessia tiettyyn suuntaan intuition ohjailemana. Raamin (2016, 151) mukaan luovassa tilassa työskentelyyn liittyy puolia, jotka ovat vaikeasti sanoitettavissa tai järjellä ymmärrettävissä. Raamin mukaan esimerkiksi eräs kirjailija kuvailee luovaa työskentelyä siirtymätilakokemuksena, jonne pääseminen on edellytys taiteen syntymiselle. Yhdestä kuvasta tai sanasta syntynyt inspiraatio saattaa olla impulssi, josta koko prosessi lähtee liikkeelle. (emt.) Näiden impulssien tunnistaminen jälkeenpäin ilman videoitua dokumenttia olisi ollut vaikeaa, koska improvisoidessa itse taideleikin sisällä todellisuus hämärtyy, eikä sanoja enää löydy.

Sen sijaan, että todellisuudentajuni improvisoidessa olisi suinkaan hämärtynyt, asia näyttää olevan täysin päinvastoin seuraavasta näkökulmasta katsottuna käsin: Venkulaan nojaten Foster nimittää tällaista ilmiötä tilaksi, jossa minuus yhdistyy kiinteästi virtaavaan todellisuuteen: Taiteellinen ilmaisu mahdollistaa irtaantumisen itsekkästä ja irrallisesta minäkäsityksestä. (Foster 2015, 357). Eli oliko se tila, joka oli jälkeensä saavuttamattomissani, juuri se tavoiteltava olemisen tila? Onko taiteellispedagogisessa opetusotteessa kyse pohjimmiltaan siis siitä, että opettaja irtaantuu egostaan? Tämä sai minut myös kriittisesti pohtimaan sitä, onko se tasavertaisuus, jota ihmisten kanssa työskennellessäni koen, todellista, vai mieleni johdattama harhakuva? Venkulan (2011, 106) mukaan elämyksellinen taidekokemus vie ihmisen *minättömyyden* tilaan, jossa ei suoriteta eikä yritetä ymmärtää, vaan virrataan hetken mukana. Tärkeintä on antautua taiteelle ja antaa itsensä kokea, sillä tuo kokemus jättää jäljen. *Minä* sulautuu hetkeen, hetki sulautuu *minuun*. Tuolle hetkelle antautuminen on oma aktiivinen teko ja se teko muovaa ihmisen persoonaa. (emt.)

Koin, että yhdenvertaisessa ja kollegiaalisessa taiteen tekemisen tilassa *taide* teki minusta egottoman ihmisen sekä koin, että pystyin toimimaan ryhmäni kanssa harmonisessa kiittollisuuden ja luomisen tilassa ilman opettaja-oppilas -asetelmaa. Tämä ei olisi onnistunut ilman luottamusta ryhmään, eikä luottamusta itseän.

Opinnäytetyön näkökulma muuttui moneen kertaan. Koin, että opinnäytetyön rakentaminen pedagogisen improvisoinnin ympärille on mahdotonta. Kun pohdin opinnäytetyön rakentamista taas kehittämisen näkökulmasta, punnitsin sitä, miten voin ammatillisesti esittää kehittämisen kohteita kunnioittavasti lukijaa kohtaan.

Kirjoittaminen lähti vihdoinkin käyntiin, kun ymmärsin kuunnella ohjaajaani: Soili Perkiö oli kehottanut minua useaan otteeseen lukemaan Lopputyöseminaarini esseen, jossa reflektoin nelivuotisen täydennyskoulutuksen myötä syntynyttä pedagogisen ajattelun muutosta JaSeSoi ry:n Musiikkipedagogiikan koulutusohjelman myötä. Ymmärsin, että vasta pilkkomalla oman oppimisprosessini ja opettajuuden vaiheet palasiin, voisin ehkä tukea niitä kollegoita, jotka pedagogisen paradigman muutoksen myötä pohtivat omaa opettajuuttaan.

Pelkästään se ei riittänyt, vaan minun piti palata ajassa vielä taaksepäin. Palaamalla itse kymmenen vuoden takaisin kipeisiin muistoihin, liittyen tuntisuunnittelun kuormittavuuteen sekä opetuksen suoritusluonteiseen rutinoitumiseen, mieleeni muistui muutoksen tuottama tuska ja epätoivo. Käymällä läpi omaa kasvua, kuvailemalla

hauraan itsetunnon aiheuttamia alemmuudentunteita sekä myöntämällä ääneen pinnallisen *behavioristiopettajan* epätoivoiset motivointiyritykset, kohtasin sellaisia häpeän tunteita, mitä en vielä hetki sitten olisi uskonut koskaan julkisesti myöntäväni. Ennen, kuin vihdoinkin pystyin kohtaamaan pitkällisen muutosprosessin aiheuttamat kasvukivut, olisi ollut mahdotonta siirtyä kehittäjän kenkiin. Opinnäytetyön rakentaminen ja koostaminen oli tuskallisen pitkä prosessi, mutta ajatus elinikäisestä oppimisesta – siitä, kehittämistyö ja oppiminen jatkuvat, auttoivat minua sulkemaan loputtomalta tuntuvan tutkimisen kehän.

Tämän tutkimustyön myötä asioiden ja ilmiöiden syvempi tutkiminen omaan kokemukseen peilaten on laajentanut sekä syventänyt ammatillista kasvuani. Vastaa tuli jälleen myös ammattieettisiä kysymyksiä. Palo varhaisiän musiikkikasvatuksen kehittämistyöhön oli niin suuri, että välillä läheiset joutuivat ehkä kärsimään intoilustani turhan paljon. Aineistonkeruuvaiheessa, kun haastattelin kasvattajia tai haastoin kollegoita pohtimaan asioita itse, huomasin välillä esittäväni varsin kärkkäitä argumentteja. Kyseenalaistamalla, esittämällä räikeitä käytännönesimerkkejä olin herättelevinäni kuulijaa pohtimaan asiaa oman kasvun näkökulmasta. Pian huomasin, että tuo tie oli väärä ja muistin taas sen oleellisimman, palata itseeni. Kuten kollega Nyman haastaa omiaan -välillä minuakin, ja kysyy ”Kuka sinussa puhuu?” -huomasin, että se en ollut minä, vaan egoni, joka oli huomaamatta palautunut vanhoihin ajatusmalleihin. Mitä kauemmas irtaannuin käytännön työstä, sitä kriittisemmäksi sisäinen ääneni kävi.

Parhaimpia pudotuksia maanpinnalle, olivat aina tasaisin väliajoin toteutetut koulutukset, joissa pääsin harjoittelemaan ammatillista asioiden ja ihmisten kohtaamista käytännössä. Joskus, joskin vain muutaman kerran, muutama osallistuja rohkeni argumenttoimaan ja kyseenalaistamaan koulutuksen sisältöä tai Soivan taideleikin toimimista varhaisiän musiikkikasvatuksen kontekstissa. Vaikka havaitsin, että osallistujat olisivat ehkä saattaneet hyötyä omien kokemuksieni avaamisesta ja opetussuunnitelmien tulkinnoista, asetin etusijalle toiminnallisuuden sekä yhteisen loppukeskustelun. Asioiden avaaminen olisi saattanut selventää hämmennyksen tunteita, joita kuvailin luvussa viisi, mutta halusin antaa mahdollisimman paljon aikaa osallistujien väliselle keskustelulle.

Yhdessä syksyn koulutuksista avasin opetussuunnitelmia hieman laajemmin, mutta aika ei riittänyt syvällisemmän keskustelun syntymiseen. Totesin, että muutaman tunnin kestävässä koulutuksessa yhdessä musisointi yhdistettynä luentomaiseen

loppukeskusteluun ei palvele ketään. Keskustelu Soilin kanssa herätti taas minut oivallukseen siitä, että parempi on jättää osallistujille iloinen ja voimaantunut mieli yhdessä musisoinnista, kun lopettaa tunti luennointiin ja herättää vain lisää hämmennystä.

Yleensä jokaisen koulutuksen palautteista aina muutama sisälsi kritiikkiä. Kritisoivat palautteet olisivat asettaneet minut vielä viisi vuotta sitten tuhoisaan itsesyyttelyyn kierteeseen siitä, miten epäonnistunut koulutus oli. Aikaisemmin negatiivinen palaute oli vienyt jälkeensä kaiken huomioni, enkä pystynyt enää palautumaan siihen positiiviseen energiaan ja kollektiiviseen innostukseentunteeseen, joka koulutuksissa yleensä päällimmäisenä vallitsi. Siihen, miten viimeisen vuoden aikana olen pystynyt ottamaan palautetta vastaan, on ollut merkittävä ero aikaisempaan tunnemyrskyilyyn verrattuna. Mitä syvällisemmällä tasolla olen tämän kehittämisprojektin aikana oppinut kohtaamaan itseni, omat tunteeni ja hyväksymään oman rajallisuuteni, sitä paremmin pystyin ottamaan vastaan palautetta koulutuksissa.

Pystyin kohtaamaan ihmiset ja heidän eriävät mielipiteensä empaattisesti hyväksyen ilman, että koin tarvetta alkaa perustelemaan toimintatapoja tai esittämään puolustelevia vasta-argumentteja. Kirjallisten palautteiden tarkastelemiseen syvennyin huomaamattani uudella, tutkivalla ja uteliaalla asenteella. Muutos aikaisempaan oli se, että pystyin nyt arvioimaan koulutuksen laatua ammatillisesta näkökulmasta. Osasin arvioida sitä, miten koulutus oli omasta mielestäni mennyt ja samalla tunnistaa sen, mikä oli palautteesta nousevan tunneilmaisun taustalla vaikuttava syy. Suhtauduin kritiikkiä sisältäviin palautteisiin suurella kiitollisuudella, sillä ne veivät aina omaa oppimistani pienen sysäyksen eteenpäin: Kritiikistä pystyi aistimaan muutospaineen, jolle oli ehkä asetettu odotukset ulkoapäin. Kritiikki ja negatiivissävytteiset palautteet auttoivat minua pohtimaan sitä, millä tavalla pystyisin sanoittamaan *vielä* selkeämmin toiminnallisen osuuden jälkeen sen, mikä on tämänkaltaisen toiminnan tarkoitus, mihin tällä toiminnalla pyritään ja mitkä tavoitteet osallistavan ja oppijälähtöisen musiikkikasvatuksen taustalla vallitsevat.

Nyt, itsetuntemukseni kasvettua pystyn aikaisempaa paremmin ottamaan vastaan myös positiivista palautetta, joka aikaisemmin kimpoutui takaisin palautteen antajalle, kun käänsin positiivisen palautteen peiliefektin lailla. Soililta opin jo vuonna 2014, että palautetta täytyy arvostaa, sillä ottamalla palautteen kiitollisena vastaan ihminen osoittaa arvostavansa tätä kautta myös palautteen antajan arvostelukykyä ja sitä kautta itse

palautteen antajaa ihmisenä. Silti, vasta pitkän viiden vuoden itsekasvatuksen tuloksena olen pystynyt omaksumaan tämän taidon.

Pitkä itsekasvatuksen matka on auttanut minua ymmärtämään sen, miten erilaisia ja erityisiä kaikki oppijoina olemme. Aika, ja uudet toistuvat kouluttamiskokemukset olivat merkittäviä tekijöitä oman työni merkityksellistämässä ja sen syvimmän olemuksen ymmärtämisessä. Kuten jo aiemmin mainitsin, se, että olen itse saanut kokeilla ja oivaltaa, on ollut oppimisprosessissa kaikkein tärkeintä. Oma oivaltamista on edistänyt mallioppiminen, joka tässä tapauksessa tarkoittaa yhteisiä koulutuksia Soili Perkiön kanssa. Jittamett Kindergarten kutsui hänet vierailulle Bangkokiin, Thaimaahan, jonne pääsin mukaan kouluttamaan taidekasvatukseen erikoistuneen päiväkodin varhaiskasvattajia tammikuussa 2018. Tuo matka oli merkittävä tekijä pedagogisen arvomaailmani rakentumisessa. Krongtong Boonprakong Syvä kunnioitus, mitä Jittamett Kindergartenin opettajat toisiaan kohtaan sekä etenkin jokaista lasta kohtaan, näytti minulle käytännössä sen, mitä yhteisössä vallitseva pedagoginen rakkaus todella tarkoittaa.

Olen saanut turvallisesti yrittää ja erehtyä pedagogisen kasvun varrellani. Olen saanut tukea kollegoilta, opetusta huippupedagogeilta, välineitä sekä pedagogisten käytänteiden soveltamiseen että pedagogiseen kasvuun. Kehittämiprojektin varrella saamani kollegiaalinen tuki, sekä YAMK-asiantuntijaohjaajani Soili Perkiön rooli ovat olleet merkittäviä.

Omaan tämän hetkiseen sekä opettajuuden että ihmisyyden tilaan ovat suuresti vaikuttaneet kanssamatkaajani tässä pitkässä prosessissa. Tunne siitä, että läheiset jaksoivat uskoa minuun enemmän kuin minä itse, on kannatellut minua tällä pitkällä matkalla. Niinä hetkinä, kun tuntuu, että on syvällä aallon pohjalla, eikä tiedä mihin suuntaan seuraavaksi navigoisi, ei pidä olla huolissaan. Prosessi silti elää tuossa hetkessä vahvempana kuin koskaan. Jos välillä ei kyseenalaista omia ajatuksia tai toimintatapoja, ei kehitystäkään tapahdu. Noista hetkistä, joita olen kutsunut suvannoiksi, ei voi tarpeeksi kiittää lähipiiriä ja perhettä siitä tuesta ja ymmärryksestä, mitä olen tässä prosessissa saanut.

Muita kanssaseilaajia tällä reitillä ovat olleet pedagogit, kollegat ja ystävät, joiden kanssa on vähän väliä parannettu pedagogista maailmaa, joista niin monelle kuuluisi kirjalliset kunniat tässä, mutta taas täytyy rajata –joka on ollut tämän työn tekemisessä kaikista vaikeinta. Niin moni ystävä, on tukenut ja tsempannut minua suvantojen yllättäessä. Olen

saanut työstää ajatuksiani ja kirjoittaa tätä työtä mitä parhaimmassa analyttisessä keskiössä vahvojen pedagogien ympäröimänä, ja seuraavien henkilöiden suuri panos on ollut merkittävänä tekijänä aiheen ja työn rajaamisessa: Varhaisiän musiikinopettajat ry:n puheenjohtaja Anni Pietarila on ollut suurena apuna reflektoidessaan omia oivalluksiaan ja opetuskokemuksiaan lasten parissa. JaSeSoi ry:n puheenjohtajana tällä hetkellä toimiva vanha opiskelukaverini AMK-ajoilta, ystäväni, Juuli Kammonen on uskaltanut kyseenalaistaa ja vaatinut selityksiä, auttaen oivaltamaan ja sanoittamaan ajatuksiani yhä paremmin.

Koulutuskokemus yhdessä varhaiskasvattaja- ja leikkipedagogi Hanne Nymanin kanssa avasi silmäni osallistavan taideintegraation maailmaan, kun veimme varhaiskasvattajia luovuuden äärelle tiiminä, saumattomassa yhteistyössä improvisoiden. Tuntikausien keskustelut, peilinä varhaiskasvatuksen ja taideintegraation asiantuntija, auttoivat minua jäsentämään muun muassa omaa käyttöteoriaani varhaisiän musiikinopettajana sekä aikuiskouluttajana. Käyttöteoriani ja ajatusteni muovautumiseen tämän hetkiseen muotoonsa suurimpana taustavaikuttajana tässä koko 10-vuotta kestäneessä muutoksen prosessissa on ollut Soili Perkiö, joka on omalla esimerkillään opettanut minua oivaltamaan niitä asioita, mitkä musiikkikasvatuksessa, opettajuudessa sekä ihmisyydessä ovat kaikkein tärkeimpiä.

Olen käyttänyt itsestäni viimeisen vuoden ajan koulutusmainoksissa termiä *Varhaisiän musiikkikasvatuksen taideleikkikouluttaja*. Luulen, että käyttämällä termiä *kouluttaja* tunsin olevani vakuuttavampi ja ehkä koin sen nostattavan ammatillista itsetuntoani. Käytännön myötä sen henkilökohtainen merkitys on kuitenkin laskenut, sillä se herättää jopa ristiriitaisen tunteen siitä, mitä *kouluttaminen* minulle tarkoittaa käytännössä. Tarkoitukseni ei kouluttajana ole varsinaisesti *kouluttaa*, vaan jotta opetuksellani olisi jotain syvempää merkitystä osallistujien elämään ja ammatillisen osaamisen rakentamiseen, minulla on tahto *auttaa* heitä uskomaan omaan luovuuteensa, omaan potentiaaliinsa. Kollegana ja vertaisena pystyn refleктоimaan heidän omaa kasvua auttaen heitä eteenpäin omassa ammatillisessa kasvussaan.

Nyt ymmärrän kiitollisena, mistä, tai paremminkin keneltä tämän(kin) ajatuksen olen omaksunut. Soili Perkiön ohjausote on näinä vuosina ollut mitä parhain esimerkki minulle. Hän ei kehittämisprojektin varrella koskaan antanut valmiita vastauksia, vaan kannatteli, esitti kysymyksiä ja rohkaisi taas eteenpäin. Soilin ohjaus on ollut mitä syvällisin taidepedagoginen lähestymistapa oppijälähtöiseen musiikkikasvatukseen. Hän on mentoroinut minua ottamalla huomioon erityisen oppijuuteni, antanut pohtia ja

oivaltaa itse. Hän on kehunut, kannustanut, innostanut sekä innostunut. Hän on aidosti iloinnut onnistumisistani. Tämän kautta olen tuntenut konkreettisesti sen, mikä merkitys opettajan positiivisuudella on oppijan oppimismotivaation kannattelemisessa. Syvällisimpänä tunteena kiitollisuus. Nyt tiedän sen, miltä lapsista tuntuu kun kehun heitä opettajana.

Ohjaus sekä mentorointi näiden vuosien aikana on tapahtunut aina yhdenvertaisessa ja kollegiaalisessa ilmapiirissä ilman opettaja-oppilas -asetelmaa. Se, että olen saanut, ja saan edelleen kasvaa Soilin syvällisen viisauden rinnalla, on mallintanut minulle sitä, mitä on omaksua asioita omista lähtökohdista käsin. Soilin kautta minulle on muodostunut kuva siitä, miten haluan jakaa omia ajatuksiani, osaamistani ja asiantuntijuuttani eteenpäin: Toimimalla matkaoppaana, tiennäyttäjänä ja tarvittaessa myös kartanlukijana.

Matkaoppaana, tehtäväni on auttaa muita pedagogeja, kollegoitani oivaltamaan avaamalla heille ovia ja herättämällä kiinnostus. Ennen kaikkea haluan auttaa heitä siinä, että he voisivat uskoa omaan kapasiteettiinsa sekä jo olemassa oleviin kykyihin. Tunnustamalla omat vahvuutensa ja uskomalla omaan potentiaaliinsa, uskon, että joka ikinen, jolla on oma halu kehittyä, pystyy saavuttamaan sellaisia tuloksia, mitä he eivät aikaisemmin olisi itsestään ikinä uskoneet. Freireen ym. nojaten Bogotch (ym.2017, 2) painottaa, että koulutuksiin osallistuvien kasvattajien tulee saada kokea itse, miltä tuntuu olla tärkeä osa ryhmää. Se, että kouluttaja ottaa jokaisen huomioon, ja kohtaa heidät kunnioituksella ja rakkaudella, voi välittää heille tunteen siitä, miten tärkeää on luoda yhteys jokaiseen lapseen. Vain sitä kautta lapsi voi luoda oman yhteytensä maailmaan. (emt.)

*”TAIDE ON TAPA LEIPOA SEKÄ JÄRJEN SUBSTANSSIKAKKU
ETTÄ NAUTTIA MYÖS SEN AISTILLISESTA MIELIHYVÄSTÄ”
JOHN DEWEY.*

Taide on läsnä jokaisessa hetkessä. John Deweyn mukaan taidetta ja estetiikkaa ymmärtääksemme, meidän tulee kääntää katseemme arkielämän tavanomaisiin asioihin. Sellaisten asioiden äärelle pysähtyminen, kuten syksyn ensimmäinen pakkasen piirtämän kauniin kuvioinnin huomaaminen auton tuulilasissa aamulla ennen kello kahdeksaa kiireessä ikkunoita rapaten, ja lapsi vielä ihmettelemässä kuralätäkön riitteessä olevaa jäistä pintaa kuunnellessaan, kuinka se kengän alla makeasti risahtaa, juuri kun vihdoinkin oltaisiin valmiita lähtöön, on ollut tänä syksynä vaikeaa. Esteettisen

ja älyllisen minuuden tasapainoisen vuorovaikutuksen säilyttäminen tämän kehittämisprojektin eri vaiheissa on tuonut omanlaisensa jännitteen koko oppimisprosessiin.

Dewey näkee tämänkaltaisen myllerryksen rytmeinä, jotka tuovat muutokseen vakautta ja järjestystä. Kun kadotin yhteyteni ympäristöön ja samalla syvimpään olemukseeni, huomaan nyt, miten teksti, jota tuossa tilassa tuotin, oli kärkeästä ja hyökkäävää. Kun ylitin rajani, jonka Dewey kuvailee ilmiöinä tuhoisaksi, ymmärsin pysähtyä jälleen kaikkein oleellisimman äärelle. Eli itseni. Yhteyden välillinen katkeaminen on luonnollista, mutta korjaantuu jälleen tietoisesti sopusoinnuksi synnyttäessään jälleen rytmisesti harmonisen tilan (Dewey 2010, 13-27.)

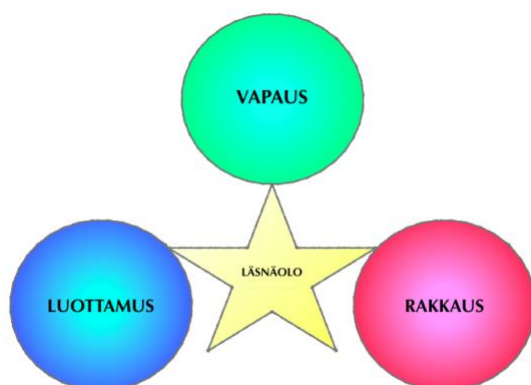
*”SEKASORRON JA RISTIRIIDAN VAIHEIDEN KAUTTA VERSOO KUITENKIN
ESIIN SYVÄÄN JUURTUNUT TUNTU SEN ALAISESTA ELÄMÄÄ SEURAILEVASTA
SOPUSOINNUSTA, KUIN JYKEVÄSTÄ PERUSKALLIOSTA”
(DEWEY 2010, 28).*

Niin kumpareinen ja raskas kun tämä matka onkin ollut, Dewey näkee yllä olevan kaltaisen kokemuksen osana minuuden rakentumista: Ponnisteleminen omien saavutusten eteen voi parhaimmillaan synnyttää täydellisen harmonian *minuuden*, maailman objektien ja tapahtumien vuorovaikutuksessa, joka sulauttaa kokemuksen *yhdeksi*. (Dewey 2010, 30). Näin opinnäytetyön tekemisen viime metreillä näen ajatuksessa totuuden siemenen, kun osaan jo katsoa tätä prosessia hieman kauempaa. Uskon, että ilman tällaista ykseyden kokemusta tämän opinnäytetyn saattaminen tällaiseen muotoon olisi ollut mahdotonta.

Pysähtyminen, viiden vuoden tauko varhaisiän musiikinopettajan työtehtävistä mahdollisti oman ammattitaidon eteenpäin kehittämisen: oman toiminnan ja pedagogisen ajattelun tarkastelemisen hieman kauempaa. Tiedon lisääntyminen sekä taitojen karttuminen veivät eteenpäin syvällistä pedagogisen pohdinnan prosessia. Samalla, kun olen prosessin myötä sain vahvistettua ammatillisia juuriani, olen saanut siivet. Olen tiedon kaivaja, taidon kantaja ja laaja-alainen musiikkipedagogi ja varhaisiän musiikinopettaja. Olen myös vaimo, ja kolmen lapsen äiti. Ammatillisen kehittämisprojektin myötä voin esitellä itseni myös äänitaiteilijaksi, lastenlaulujen säveltäjäksi sekä varhaisiän musiikkikasvatuksen taideleikkikouluttajaksi. Huvittavinta tässä on se, että olin kaikkea tätä jo aikaisemmin, mutta vasta nyt itsevarmuuteni ja -tuntoni ovat kohonneet niin, että rohkenen esitellä itseni näin.

Pedagogisen kasvuni oleellisimpia kulmakiviä ovat olleet ymmärtämisen, hyväksymisen ja kiittolisuuden rantautuminen opettajuuteeni. Leikkittely Deweyn syvällisillä ajatuksilla vie minut pohtimaan koko elämäni ja ihmiseksi kasvun matkaa, ja sitä miten tämän hetkisen opettajuuteni syvin olemus on rakentunut. Tuosta kipinästä, joka syttyi teinivuosien myllerryksessä kotipaikkakunnan kansanmusiikkikurssilla, leimahti liekki, joka vuosien mittaan on palanut välillä oikein roihuten, ja välillä taas hyvin vaimeasti lepattaen, mutta sellaista elämä on. Ilman niitä kaikkia vastoinkäymisiä ja kuoppia matkallani, en olisi se ihminen ja pedagogi, joka olen tällä hetkellä.

Sitä myötä, että itsearvostukseni on kasvanut, olen pystynyt kohtaamaan ja murtamaan elämän varrella jumittuneita tunnelukkoja sisälläni. Vapautus kahlitsevista rooleista ja suojakuorista, joita aikaisemmin tässä työssä kuvailin, sallii antautumisen taiteeseen ja opetuksen virtaan. Oman itseni kohtaaminen on opettanut minulle läsnäolon taitoa, joka yhteisen taidetoiminnan kautta yhteisössä muuttuu yhteiseksi läsnäolon taiteeksi. Se, että minuun on luotettu, ja potentiaaliini uskottu läpi koko matkan, on saanut minut uskomaan itse itseeni, ja tämän kautta voin uskoa niiden pienten ihmisten vahvaan oppimisen potentiaaliin, joka kaikissa sisällä on.



Matkan varrella kokemani pedagoginen rakkaus, kannustus ja kannattelu, ovat kasvattaneet itsearvostustani. Koen, että nyt pystyn kohtaamaan muut ihmiset samanlaisella hyväksynnällä, mitä itseäni kohtaan olen pitkän työn tuloksena oppinut tuntemaan. Sillä, että pystyn hyväksymään itseni, on suuri merkitys pedagogisen rakkauden välittämisellä eteenpäin. Hyväksymällä

itseni, voin hyväksyä muut ihmiset arvokkaassa erilaisuudessaan.

Mielenkiintoista on se, että aikaisemmin minulla oli illuusion omainen mielikuva siitä, että hyväksyn itseni juuri sellaisena kuin olen. Vasta pedagogisen reflektion kautta ymmärsin sen, miten ankara ja kriittinen itseäni kohtaan olin. Itsekritiikin kahleissa tulin herkästi arvostelleekseni myös muiden toisten toimintatapoja tai valintoja. Kun opin olemaan armollinen itselleni, opin olemaan armollinen myös muita ihmisiä kohtaan, ilman kritisointia. Hyväksyminen johti jokaisen yksilön ainutlaatuisuuden ymmärtämiseen.

Itsetuntemukseni siis kasvoi vuorovaikutuksessa, ikään kuin sosiokulttuurisesti rakentuen.

Aikuisten parissa toimiminen herätti minut todellisuuteen jokaisen ihmisen erilaisuudesta ja erityisyydestä. Toisin sanoen itsetuntemukseni kautta ymmärrys muita ihmisiä kohtaan syventyi. Koen, että pedagogina oppijan vahvuuksien tunnistaminen vaatii minulta hyvää ihmistuntemusta. Lasten kanssa tämä vaatii syvällistä pedagogista herkkyyttä. Oli lapsi sitten hiljainen ja vetäytyvä taikka räiskyvä ja tulinen, jokainen lapsi juuri omine temperamenttipiirteineen on täydellinen. Hän on ainutlaatuisen erityinen juuri sen hetkessä persoonassaan ja vuorovaikutuksessa muiden taideleikkijöiden parissa hänen persoonansa hioutuessa omaa tahtiaan empaattisessa ja hyväksyvässä ohjauksessa. Tehtäväni musiikkipedagogina on tukea lapsen itsetuntemuksen kehittymistä mahdollistamalla musiikin oppiminen sosiaalis-emotionaalisesti turvallisessa oppimisympäristössä. Positiivinen ja myötäintoinen vuorovaikutus, kannustus sekä kehu vahvistavat lapsen itsetuntoa ja näin ollen luovat mahdollisuuden lapsen musiikillisten valmiuksien syntymiselle ja kehitymiselle. Se, että uskon ja luotan itseeni, luo edelleen uskoa ja luottamusta oppilaisiini.

Ajattelen, että taiteellisesti eheyttävän ja musiikillisesti rikkaan kasvuperustan luominen ovat edellytykset syvällisen ja elämänmittaisen musiikkisuhteen syntymiselle. Hyvä musiikkisuhde ja terve itsetunto luovat pohjan taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden mukaiselle musiikin harrastukselle jatkossa. Uskon, että näiden ajatusten kanssa voin lähteä toteuttamaan sellaista musiikkikasvatusta, joka palvelee parhaiten lapsen tarpeita, niin että se voi vahvistaa lapsen itsetuntoa ja rakentaa minäkäsitystä, ja sitä myötä elinikäinen musiikkisuhde voi rakentua. Itsereflektio, oman työn arviointi sekä pedagoginen pohdinta ovat tärkeitä työkaluja siirtyessäni opiskelija-elämästä uusiin työtehtäviini Itä-Helsingin musiikkiopistoon tammikuussa 2019.

Koko matkani, jota tässä opinnäytetyössä olen kuvaillut, on kasvattanut minua luovaan uteliaisuuteen ja itsevarmuuteen. En ole valmis, enkä tule koskaan olemaan ja nyt ymmärrän, että se ei haittaa. Pääasia, että nyt tiedän, mikä tarkoitukseni pienten lasten kasvattajana on. Tehtäväni on auttaa pieniä oppilaitani kasvattamaan omaa sisäistä taitellijuuttaan ja itsevarmuuttaan, jotta he pystyvät näkemään tulevaisuuden seikkailuna. Tehtäväni on valmentaa heitä elämään, jossa vastoinkäymiset voidaan kohdata optimistisella elämänasenteella ja ongelmat ratkotaan mielikuvitusta käyttäen.

Sellaisessa elämänhallinnassa tarvitaan rohkeutta ja taitoa kohdata asiat, joten tämän taustalle täytyy rakentaa kokonainen, elämyksellinen ja merkityksellinen lapsuus, joka kasvattaa luovaa ongelmanratkaisukykyä sekä rohkeutta luovia tulevien haasteiden läpi. Sellaisen elämänasenteen kautta elämä itsessään voidaan nähdä taideteoksena. Soivana taideleikkinä, jossa eletään kiinteässä yhteydessä elämänvirtaan –musiikin, taiteen, kulttuurin, ihmisten sekä ystävien ympäröimänä. Tärkeimmässä keskiössä *ihminen itse*, joka tietää, että elämässä kaikki on mahdollista, jos uskoo itseensä. Ainoa asia, mitä minä varhaisiän musiikinopettajan voin tehdä, on se, että sytyttelen kipinöitä.

Lähteet

Aarnio, Hanna-Maija 2015. Opetustehtävät 1950-1970 -luvuilla. Vaikutteita ja koulutuksia. Teoksessa: Ikkunoita Inkerin elämään. Muistoissa musiikkiliikunnan uranuurtaja Inkeri Simola-Isaksson. Juntunen, Marja-Leena, Aarnio, Hanna-Maija, Perkiö, Soili. (Toim.) Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

Ahonen, Liisa 2015. Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto. Luettavissa osoitteessa <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9971-5> (luettu 7.10.2018)

Ahonen, Liisa 2017a. Haastavat kasvatustilanteet - lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ahonen, Liisa 2017b. Vasun käyttöopas. Jyväskylä: PS-kustannus.

Alho, Eve 2015. Lastenlauluista sinfoniaan. Teoksessa: Ikkunoita Inkerin elämään. Muistoissa musiikkiliikunnan uranuurtaja Inkeri Simola-Isaksson. Juntunen, Marja-Leena, Aarnio, Hanna-Maija, Perkiö, Soili. (Toim.) Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

Anttila, Eeva (Toim.) 2011. Taiteen jälki, taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Helsinki: Teatterikorkeakoulun julkaisusarja. Luettavissa osoitteessa <http://hdl.handle.net/10138/45263> (luettu 8.9.2018)

Anttila, Pirkko 2006. Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen. Hamina: AKATIIMI Oy.

Bogotch, Ira, Waite, Duncan 2017. Working with Radical Pluralism: Reconstructing Educational Leadership. Teoksessa The Wiley International handbook of Educational leadership. Waite, D. Bogotch, I. Wiley Handbook in Education. (Toim.) USA: Wiley Blackwell.

Brotherus, Annu, Kangas, Jonna 2017. Osallisuus ja leikki varhaiskasvatuksessa – ”Leikittäisiin ja kaikki olis onnellisia” (197-223) Teoksessa Toiveet ja Todellisuus, kasvatusta osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Toom, A. Rautiainen, M. Tähtinen, J. (Toim.) Turku: FERA Suomen kasvatustieteellinen seura ry.

Dewey, John 2010. Taide kokemuksena. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry.

Eldridge, Richard 2009. Johdatus taiteen filosofiaan. Helsinki: Yliopistokustannus.

Ervasti, Marja 2018. Me Säpettäjät. Kuukauden kolumni. Suomen musiikkikasvatusseura FiSME ry. Luettavissa osoitteessa <https://fisme.fi/kuukauden-kolumnit/me-sapettajat/> (luettu 12.9.2018)

Foster, Raisa 2014. Egottomuuden kokemus tanssi-innostamisessa. Teoksessa: Ajan Kasvatus, kasvatustieteiden aikalaismetodiikka. Saari, Antti, Jokisaari, Olli-Jukka, Värri, Veli-Matti (Toim.) Tampere: Tampere University Press.

Goodkin, Doug 2004. Play, sing & dance. An Introduction to Orff Schulwerk. USA: Schott.

Hakkarainen, Kai 2005 Asiantuntijuus ja oppiminen työelämässä, psykologisia näkökulmia. Luettavissa osoitteessa

<http://www.helsinki.fi/science/networkedlearning/material/HakkarainenEsitelma2005a.pdf> (luettu 15.11.2018)

Hakkarainen, Pentti; Brédikyté, Milda 2013. Kehittävän leikkipedagogiikan perusteet. Majavesi: Kogni Oy.

Hakkola, Kirsti, Virsu Marjut 2000. Entäs Jos...Laulava puu ja muita tarinoita teematyöskentelystä. Helsinki: Tammi.

Hasu, Johanna, Tuovinen, Tuulia 2018. Saavutettavuus musiikkioppilaitoksissa uusien opetussuunnitelman perusteiden valossa. Kuukauden kolumni. Suomen musiikkikasvatusseura FiSME ry. Luettavissa osoitteessa <https://fisme.fi/kuukauden-kolumnit/saavutettavuudesta%20/> (luettu 22.10.2018)

Heimonen, Kirsi, Kallio-Tavin, Mira, Pusa, Tiina 2015, Kesken-erillään, taiteessa altistumisesta. Helsinki: Unigrafia Oy.

Huhtinen-Hildén, Laura 2012. Kohti sensitiivistä musiikin opettamista. Ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Huhtinen-Hildén, Laura 2015. Pedagogisen herkkyyden tiennäyttäjä. Teoksessa: Ikkunoita Inkerin elämään. Muistoissa musiikkiliikunnan uranuurtaja Inkeri Simola-Isaksson. Juntunen, Marja-Leena, Aarnio, Hanna-Maija, Perkiö, Soili. (Toim.) Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

Huhtinen-Hildén, Laura; Pitt, Jessica 2018. Taking a Learner-Centred Approach to Music Education, Pedagogical Pathways. New York NY: Routledge.

Jantunen, Timo; Ojanen, Eero 2016. Mikä ihmeen sivistys? Helsinki: Kriittinen korkeakoulu.

Jarenko, Karoliina, Martela, Frank 2014. Sisäinen motivaatio. Tulevaisuuden työssä tuottavuus ja innostus kohtaavat. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu. Helsinki: Eduskunta. Luettavissa osoitteessa https://www.eduskunta.fi/fi/tietoaeduskunnasta/julkaisut/documents/tuvj_3+2014.pdf (luettu 2.10.2018)

JaSeSoi Suomen vapaan musiikkikasvatuksen yhdistys- Orff-Schulwerk association of Finland. <http://jasesoi.com/jasesoi-ry/> (luettu 4.11.2018).

Juntunen, Marja-Leena 2011. Liike, rytmi ja musiikki. Jaques-Dalcrozen pedagogista perintöä jäljittämässä. Teoksessa: Taiteen jälki, taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Luettavissa osoitteessa <http://hdl.handle.net/10138/45263> (luettu 8.9.2018)

Juntunen, Marja-Leena 2015. Inkeri Sibelius Akatemian lehtorina. Teoksessa: Ikkunoita Inkerin elämään. Muistoissa musiikkiliikunnan uranuurtaja Inkeri Simola-Isaksson. Juntunen, Marja-Leena, Aarnio, Hanna-Maija, Perkiö, Soili. (Toim.) Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

Juntunen, Marja-Leena, Perkiö, Soili, Simola-Isaksson, Inkeri 2010. Musiikkiliikunnan käsikirja 1. Musiikkia liikkuen. Helsinki: WSOYpro Oy.

Järvilehto, Lauri 2014. Hauskan oppimisen vallankumouksen vallankumous. Jyväskylä: PS-kustannus.

Järvinen, Pekka 2018. Ammatillinen käyttäytyminen. Tie onnistumiseen. Helsinki: Alma Talent Oy.

Kaikkonen, Markku 2013. Kohti inklusiivista musiikinopetusta. Teoksessa: Musiikkipedagogin käsikirja. Jordan-Kilkki, Päivi; Kauppinen, Eija; Korolainen-Viitasalo, Eeva. (Toim.) Helsinki: Opetushallitus.

Kaikkonen, Markku; Oksanen, Terhi; Perkiö, Soili 2018. Orff-ops. Musiikkipedagogiikan koulutusohjelman opetussuunnitelma. Musiikkipedagogiikan koulutusohjelman Orff-kurssit I, II ja III. Järvenpää: JaSeSoi musiikkikasvatus ry. Orff-Schulwerk Association of Finland.

Kangas, Jonna 2016, Enhancing children's participation in early childhood education through the participatory pedagogy. Väitöskirja, Helsinki: Helsingin Yliopisto. Luettavissa osoitteessa <http://hdl.handle.net/10138/159547> (luettu: 24.10.2018)

Keisanen, Tiina, Vainio, Laura 2018. JaSeSoi! Kuukauden kolumni. Suomen musiikkikasvatusseura FiSME ry. Luettavissa osoitteessa <https://fisme.fi/kuukauden-kolumnit/jasesoi/> (luettu 4.11.2018).

Konserttikeskus 2018. Inkku-palkinto <http://www.konserttikeskus.fi/inkku-palkinto2016/> (luettu 5.11.2018.)

Kuikka, Sanna Saimi 2018, Muutoksen matkassa musiikkioppilaitoksessa, työyhteisön sopeutuminen taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmaprosessiin. YAMK-opinnäytetyö. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu. Kulttuuriala. Musiikin koulutusohjelma. Luettavissa osoitteessa <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201805189014> (luettu 11.10. 2018).

Kumpulainen, Kristiina 2008. Oppimisen monitieteinen tutkimus oppimisympäristöjen kehittämisen välineenä. Luentomateriaali. Kansalliset virtuaaliopetuksen päivät, Helsinki, 25.11.2008. Luettavissa osoitteessa http://www.oph.fi/download/16637_Liite_2_b_Kumpulainen_Word.pdf (luettu 10.12.2018)

Kuoppamäki, Anna 2017. Säveltämiskasvatusta yli rajojen. Arts Equal. Luettavissa osoitteessa <http://www.artsequal.fi/-/saveltamiskasvatusta-yli-rajojen> (luettu 21.9.2018).

Kupiainen, Risto 2018. Musiikkileikinäytelmä: Draamatyökalu musiikin esiopetukseen. YAMK-opinnäytetyö. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu. Kulttuuriala. Musiikin koulutusohjelma. Luettavissa osoitteessa <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201805178814> (luettu 17.10.2018)

Kupias, Päivi; Koski, Mika 2012. Hyvä kouluttaja. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Köngäs, Mirja 2018. "Eihän lapsil' ees oo hermoja" Etnografinen tutkimus lasten tunneälystä päiväkotiarjessa. Akateeminen väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Luettavissa osoitteessa <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-064-7> (luettu 7.10.2018)

Lopez-Ibor, Sofia 2011. Blue is the sea - Music, Dance and Visual arts. San Francisco: Pentatonic Press.

Marjamäki, Elina, Kosonen, Susanna, Törrönen, Soile, Hannukkala Marjo 2015. Lapsen mieli, mielenterveystaitoja varhaiskasvatuksen ja neuvolaan. Helsinki: Suomen mielenterveysseura.

Marjanen, Kaarina 2005. Musiikkileikkikoulunopettaja, varhaismusiikkikasvatuksen eksperti. Työelämä haasteena koulutukselle. Lisensiaatin tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Luettavissa osoitteessa URN_NBN_fi_jyu-2005216.pdf?sequence=1 (luettu 18.9.2018)

Marjanen, Kaarina 2009. Musiikkipedagogi (AMK) Pääaineena varhaisiän musiikkikasvatus. Teoksessa: Musiikkikasvatus –näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Louhivuori, J. Paananen, P. Väkevä, L. (Toim.) Helsinki: Suomen Musiikkikasvatusseura FiSME ry.

Martela, Frank 2014. Onnellisuuksien psykologia. Teoksessa Positiivisen psykologian voima. Lotta Uusitalo-Malmivaara. (Toim.) Jyväskylä: PS-kustannus.

Martela, Frank 2016. Leikki on aikuisten työtä. Leikkipäivä-blogit. Luettavissa osoitteessa <https://www.leikkipäivä.fi/tulevaisuudessa-leikki-on-aikuisten-tyota/> (luettu 2.10.2018)

Nissinen, Heli 2015. Opetussuunnitelma muuttuu, entäs toimintakulttuuri? Sitra. Artikkelit. Uusi koulutus. Luettavissa osoitteessa <https://www.sitra.fi/artikkelit/opetussuunnitelma-muuttuu-entas-toimintakulttuuri/> (luettu 20.11. 2018).

Norrena, Juho 2015. Innostava koulun muutos. Juva: Bookwell Oy.

Närhinsalo, Hanne 2018. Opetussuunnitelman muutoslaineita. Kuukauden kolumni. Suomen Musiikkikasvatusseura FiSME ry. Luettavissa osoitteessa <https://fisme.fi/kuukauden-kolumnit/muutoslaineita/> (luettu 13.11.2018)

Opetushallitus 2016, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. https://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf (luettu 20.8.2018)

Opetushallitus 2017. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Laaja Oppimäärä. https://www.oph.fi/download/186920_Taiteen_perusopetuksen_laajan_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017.pdf (luettu 25.10.2018)

Opetushallitus 2018b. Taiteen perusopetus. https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/taiteen_perusopetus%208 (luettu 25.10.2018)

Paalasmaa, Jarno 2014. Aktivoi oppilaasi. Jyväskylä: PS-kustannus.

Paalasmaa, Jarno 2016. Maailman parhaat kasvatusajatukset. Helsinki: Into Kustannus.

Partti, Heidi; Ahola, Anu 2016. Säveltäjyyden jäljillä. Musiikintekijät tulevaisuuden koulussa. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Luettavissa osoitteessa <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-329-057-0> (luettu 15.10. 2018).

Perkiö, Soili 2018. Luento. Let's Play Together -kurssi 13.6.2018. Suomen vapaan musiikkikasvatuksen yhdistys JaSeSoi.

Puolimatka, Tapio 2011. Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Suunta-kirjat.

Raami, Asta 2016. Älykäs intuitio ja miten käytämme sitä. Helsinki: S&S

Ruokonen, Inkeri 2015. Pienten lasten musiikkipedagogiikan uudistaja. Teoksessa: Ikkunoita Inkerin elämään. Muistoissa musiikkiliikunnan uranuurtaja Inkeri Simola-Isaksson. Juntunen, Marja-Leena; Aarnio, Hanna-Maija; Perkiö, Soili. (Toim.) Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

Rusanen, Sinikka, Kuusela, Mirva, Rintakorpi, Kati, Torkki, Kaisa 2014. Musta tuntuu punaiselta. Helsinki: Lasten Keskus ja Kirjapaja Oy

Salakka, Teppo 2013. "Irti nuoteista" – johdanto nuotittomaan musisoimiseen. Teoksessa Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Jordan-Kilkki, Päivi & Kauppinen, Eija & Viitasalo-Korolainen, Eeva. (Toim.) Helsinki: Opetushallitus.

Salonen, Eveliina 2017. Intuitio ja tunteet johtamisen ytimessä. Helsinki: Alma Talent.

Sawyer, Keith 2011. Structure and Improvisation in Creative teaching. USA: Cambridge University Press.

Seppänen, Elisa; Tarvonen, Laura; Lindeberg-Piironen, Anne 2017. Teoksessa Musiikki varhaiskasvatuksessa käsikirja. Lindeberg-Piironen, Anne; Ruokonen, Inkeri (Toim.) Helsinki: Classikus Oy.

Sillanaukee, Päivi 2017. Taide on ihmisyyden ydintä. Taidetutka- verkkolehti 2/2017. <http://taidetutka.fi/2017/taide-on-ihmisyyden-ydinta/> (luettu 12.11.2018).

Suomen musiikkioppilaitosten liitto 2018. Jäsenoppilaitokset. <http://www.musicedu.fi/sml-pahkinankuoressa/jasenoppilaitokset/> (luettu 25.10.2018).

Talvitie, Riikka 2018. Säveltämisen alkeisopetus. Suomen säveltäjät. <http://composers.fi/2016/10/saveltamisen-alkeisopetus/> Luettavissa osoitteessa (luettu 1.11.2018)

Townsend, Alfred S. 2011, Introduction to Effective Music Teaching: Artistry and Attitude. USA: Rowman&Littlefield Publishers, INC.

Tuomela, Helena 2017. Soittavat nuoret koulussa. Tapaustutkimus musiikkipainotteista koulua käyvien 6.—9.-luokkalaisten musiikkiaineiden opiskelumotivaatioon ja soittajaidentiteettiin liittyvistä arvostuksista. Väitöskirja. Savonlinna: Itä-Suomen Yliopisto. Luettavissa osoitteessa http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-2428-5/ (luettu 13.10.2018).

Turja, Leena 2017. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: Hujala, Eeva; Turja, Leena. (Toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Unkari-Virtanen, Leena 2017, Säveltäminen ja musiikkipedagogiikka. Teoksessa Reseptejä Säveltämisen ohjaukseen. Suvi Hartikainen (Toim.) Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu. Luettavissa osoitteessa <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-328-051-9> (luettu 9.9.2018).

Vamo ry 2018. Mitä? /tavoitteet. Varhaisiän musiikinopettajat ry. <http://www.vamory.fi/> (luettu 17.10.2018)

Vase, Kari 2015, Ikkunoita Inkerin elämään Teoksessa: Ikkunoita Inkerin elämään. Muistoissa musiikkiliikunnan uranuurtaja Inkeri Simola-Isaksson. Juntunen, Marja-Leena, Aarnio, Hanna-Maija, Perkiö, Soili. (Toim.) Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

Venkula, J. 2011. Taiteen välttämättömyydestä. Books on Demand.

Väkevä, Lauri 2004. Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Dewey'n naturalistisessa pragmatismissa. Akateeminen väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.

Weckström, Elina 2017. Näkökulmia varhaiskasvatuksen osallisuuteen. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen tekijöiden matkoja yhteiskunnassa ja ajatuksissa. Luettavissa osoitteessa <https://lapsinakokulma.wordpress.com/2017/10/26/nakokulmia-varhaiskasvatuksen-osallisuuteen/> (luettu 6.11.2018).

Haastattelut:

Kammonen, Juuli 2018. Puheenjohtaja. Suomen Vapaan musiikkikasvatuksen yhdistys JaSeSoi ry. 15.10.2018.

Klemettinen, Timo 2018. Toiminnanjohtaja. Suomen musiikkioppilaitosten liitto. 5.9.2018

Nyman, Hanne 2018. Varhaiskasvattaja, leikkipedagogiikan kehittäjä. Hannelandia 17.5. 2018

Vuolteenaho, Sanna 2018. Musiikkikasvatuksen lehtori. Metropolia Ammattikorkeakoulu 20.9.2018

Anonyymit haastattelut alan pedagogeilta sekä esimiehiltä.

Pedagogiset reflektiokeskustelut:

Perkiö, Soili 2018. Musiikkikasvatuksen lehtori. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.