



Osaamista
ja oivallusta
tulevaisuuden
tekemiseen

Maaret Alanko

Oppia leikin varjolla

Jousivalmut orkesteripolun alussa

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikkipedagogi YAMK

Musiikin Koulutusohjelma

Opinnäytetyö

Päivämäärä 18.6.2021

Tekijä(t) Otsikko	Maaret Alanko Oppia leikin varjolla: Jousivalmut orkesteripolun alussa
Sivumäärä Aika	56 sivua 18.6.2021
Tutkinto	Musiikki YAMK
Tutkinto-ohjelma	Musiikin tutkinto-ohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Musiikkipedagogi YAMK
Ohjaaja(t)	FT Helena Tuomela
<p>Syksyllä 2020 sain ohjattavakseni ensimmäisen vuoden oppilaista koostuvan jousiryhmän. Tällaista ryhmää ei musiikkiopistossamme vielä ollut ja sain vapaat kädet lähteä toimintaa suunnittelemaan ja toteuttamaan. Tämän kehittämistyöni kautta luon tietopohjaa rakentaakseni uudenlaisen oppimisympäristön ohjaamalleni ryhmälle. Halusin kehittää omaa opettajuuttani vastaamaan ryhmän ohjaamisen haasteisiin mutta myös hyvin suurelta osin nykyisen taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman asettamiin haasteisiin. Opetussuunnitelma toimii tutkimukseni selkärankana ja tutkittavat teemat; oppijälhtöisyys, luovan ajattelun monipuolinen kehittäminen ja yhteisöllisyys, nousevat sen tavoitteista.</p> <p>Opetus on ollut muutoksessa jo jonkin aikaa. Painopiste on siirtynyt opettajasta oppilaaseen, opettajakeskeisyydestä oppijälhtöisyyteen ja samalla opettajan vastuu on laajentunut. Opetuksen suunnittelusta on siirrytty oppimisympäristön suunnitteluun ja oppiminen ymmärretään sosiaalisesti ilmiöksi, jonka avulla oppilaalle syntyy osallisuus tietoon ja kulttuuriin ja näin myös sosialisatioprosessi kehittyy.</p> <p>Opetussuunnitelma nostaa luovuuden ja ajattelun kehittämisen tärkeäksi opetustavoitteeksi. Tässä kehittämistyössä tutkin luovaa prosessia, leikillistä oppimisympäristöä ja samanaikaisen oppimisen metodia. Kaikki nämä toimintatavat saattavat vaatia aikaa ja totuttelua mutta ovat myös osoittaneet oppimista nopeuttavan ja tehostavan vaikutuksensa.</p>	
Avainsanat	Oppijälhtöisyys, luovuus, leikki, ryhmäopetus

Author Title	Maaret Alanko Learning Music Through Play: Beginner String Players at the Start of their Orchestral Path
Number of Pages Date	56 Pages 18 June 2021
Degree	Master of Music
Degree Programme	Music
Specialisation Option	Music pedagogy
Supervisor Examiner	Helena Tuomela, PhD Annu Tuovila, DMus
<p>In autumn 2020, I was assigned to coach a group of first-year string students at my workplace, Vantaa Music Institute. There had not been such groups before yet and I got hands free to start planning and implementing this new activity. Through this research and development project, I created a knowledge base to build a new kind of learning environment for the group. I wanted to develop my own teaching to meet the challenges of guiding the group, as well as find ways to meet the challenges posed by the national core curriculum for basic education in the arts. The curriculum serves as the backbone of my research and the themes to be studied. I chose my main goals for the project to be learner orientation, the versatile development of creative thinking and communality.</p> <p>Teaching practices and preoccupations have been changing for some time. The focus has shifted from teacher to student, from teacher focus to learner orientation, and at the same time the teacher's responsibility has expanded. The planning of tuition has shifted to planning the learning environment, and learning is understood as a social phenomenon that encourages student involvement in knowledge and culture and promotes the socialization process.</p> <p>The curriculum highlights the development of creativity and thinking as an important educational goal. In this development, I studied the creative process, the playful learning environment, and the method of simultaneous learning. All these practices may require time and getting used to but have also shown that learning speeds up and enhances its impact.</p>	
Keywords	Creativity, learning through play, group tuition, stringed instrument

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Lapsi musiikkopolun alussa – tunne oppilaasi!	5
2.1	Lapsen soittamisen lähtökohdat	6
2.2	Oppijalähtöinen ja dialoginen opetus	8
2.3	Opetuksen ja oppimisenäkemyksen muutos	10
2.4	6–9-vuotiaan lapsen kehitysvaihe	12
3	Luovan ajattelun monipuolinen kehittäminen	13
3.1	Simultaneous Learning – Samanaikainen oppiminen	15
3.2	Luova ajattelu ja sen voima	19
3.2.1	Mitä luovuus on	19
3.2.2	Luova prosessi	21
3.2.3	Spontaani oppiminen	24
3.2.4	Improvisointi ja musiikillinen keksintä	25
3.3	Leikki oppimisen edistäjänä	26
3.3.1	Leikki ilmiönä ja lapsen olemuksena	26
3.3.2	Leikillinen oppiminen -Playful learning	28
3.3.3	Leikki ja musiikki	30
3.3.4	Leikillinen prosessi	30
3.3.5	Opettajan keskeiset roolit leikillisessä toiminnassa	32
3.3.6	Leikki ja tarinallisuus	33
4	Ryhmä toimimaan	35
4.1	Oppimiskäsitys, joka kannustaa sosiaalisiin menetelmiin	35
4.2	Ryhmän aloitus - ryhmäyttäminen	37
4.3	Ryhmäprosessin jatkuminen	39
4.4	Ryhmäopetuksen ja yhteissoiton merkitys	40
5	Pohdinta	42
5.1	Oppijalähtöisyyden teema	43
5.2	Luovan ajattelun monipuolisen kehittämisen teema	44
5.3	Yhteisöllisyyden teema	46
5.4	Jousivalmujen oppimisympäristö - Kaikki yhdistyy kaikkeen	47
	Lähteet	51

1 Johdanto

Toimin viulunsoitonopettajana Vantaan musiikkiopistossa ja lukuvuonna 2020 sain aloittaa musiikkiopistossamme uuden toiminnan, ryhmän nimeltä Jousivalmut. Jousivalmut on perusopintojen ensimmäisen vuoden jousisoittajista koottu ryhmä, jonka tarkoitus on valmentaa kohti orkesterisoittoa. Otin tehtävän mielelläni vastaan, koska olen koko tähänastisen opetusurani aikana painottanut varhaisen yhteyssoiton merkitystä. Kokemuksikin oli jo kertynyt useiden eritasoisten orkesterien ja ryhmien vetämisestä. Oli siis luontevaa tarttua tehtävään alkeisorkesterin ohjaajana.

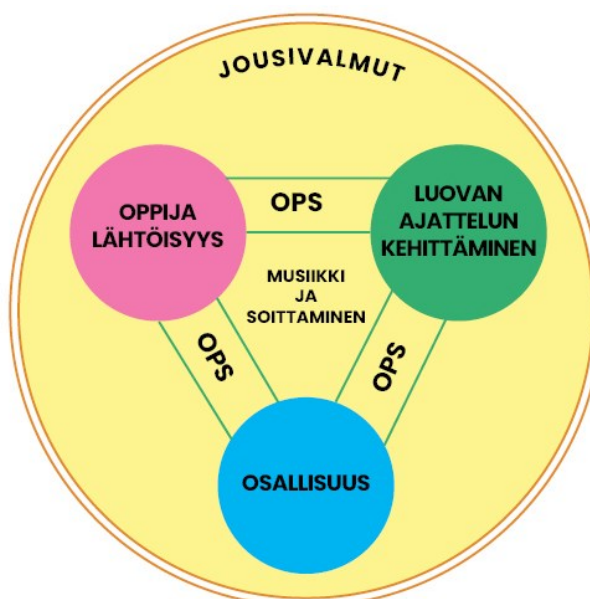
Musiikkiopistossamme jousisoittajien ensimmäinen orkesteri alkoi aikaisemmin vasta toisena opiskeluvuotena. Havaitimme hyppäyksen isoon orkesteriin monelle oppilaalle kuitenkin liian jännittäväksi ja haastavaksi, joten valmennusryhmän aloituksen tarve tuli ilmeiseksi. Kaivattiin orkesterisoittoa valmentavaa ryhmää, jossa rauhassa leikin lomassa oppilaat saisivat ryhmäytyä ja oppia yhteissoiton alkeita.

Jousivalmujen ohjaajana asetin tavoitteekseni luoda turvallisen ympäristön oppilaille tutustua musiikkiin, uuteen instrumenttiin, toisiin soittajiin ja opettajiin ja myös itseensä. Vuoden aikana tavoitteenani oli luoda hyvä pohja tuleville orkesterisoitoille, opettaa instrumentin hallintaa ja yhteissoiton alkeita leikin ja luovuuden kautta ja oppijalähtöisiä menetelmiä hyödyntäen. Tavoitteena oli myös integroida musiikkiopinnot osaksi lapsen tavallista elämää ja ottaa perheet ja vanhemmat tukijoukkoina osaksi harrastusta. Tässä olivat tavoitteeni mutta se, miksi olin ne valinnut ja miten niihin päästään ei ollut minulle täysin selvää. Tarvitsin lisää tietoa näistä oppimiseen liittyvistä asioista **voidakseni rakentaa visioimani oppimisympäristön ja saavuttaakseni tavoitteeni.**

Tarve tälle kehittämistyölle syntyi siis käytännön tarpeesta kehittää omaa opettajuuttani vastaamaan ryhmän ohjaamisen haasteisiin mutta myös hyvin suurelta osin nykyisen taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman asettamiin haasteisiin. Musiikin opetus on juuri nyt ehkä suuremmassa muutoksen vaiheessa, kuin koskaan aikaisemmin. Vuonna 2017 annettu taiteen perusopetuksen opetussuunnitelma on saanut musiikkiopistot myös käytännössä muutoksen tielle ja viime vuosina aihetta on käsitelty ahkerasti. Minulle musiikkiopiston viulunsoitonopettajalle muutos näyttäytyi odotetulle, joskin myös hieman pelottavalle tai ainakin haastavalle. Nuorena opettajana olin juuri oppinut tietyn tavan ajatella ja toimia työssäni ja nyt kuitenkin kaikki toimintatavat muuttuivat uudenvai-

siksi. Kärjistetysti sanoen yksinkertaisesta ja mustavalkoisesta on siirrytty hyvin monikerroksiseen ja värikkääseen kuvaan oppimisesta, oppimisympäristöistä ja lähtökohdista ja tavoitteista. Tai ainakin minulle henkilökohtaisesti ajattelun muutos on ollut hyvinkin jyrkkä.

Prosessin suunnittelu vaatii tutkimusaiheen määrittelyn. Tulee tarkentaa tutkimuksen näkökulma eli määritellä tavoitteet, tutkimustehtävät ja -ongelmat ja valita menetelmät, joiden avulla tutkimus toteutetaan. (Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka 2006.) Kehittämistyöni päätutkimuskysymykseksi muodostui kysymys, **mitä tulisi ottaa huomioon suunniteltaessa taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmaa toteuttava, toimiva ja oppimista edistävä oppimisympäristö alkeisjousiorkesterille**. Lähden purkamaan tätä kysymystä pitäen nykyistä taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmaa työni selkärangana ja Jousivalmujen ryhmää sen puitteina. Valitsin tutkimuksen lähtökohdiksi kolme opetussuunnitelmasta nousevaa pääteemaa: *oppijälähtöisyyden, luovan ajattelun monipuolisen kehittämisen ja yhteisöllisyyden*. (kuvio 1.)



Kuvio 1. Kehittämistyön rakenne

Oppijalähtöisyyden teema sisältää tutkimuskysymyksen: **Mitä oppijalähtöisyys tarkoittaa ja miten luoda edellytyksiä oppijalähtöiselle opetukselle.** Käsittelen tässä teemassa oppilaan tuntemisen tarvetta, toisin sanoen tarvetta ymmärtää mitä tai ketä opetan, sekä oppilaan omien lähtökohtien ja tavoitteiden merkityksellisyyttä. Luovan ajattelun monipuolisen kehittämisen teema sisältää kysymykset: **Millaisilla toimintatavoilla ja menetelmillä luovaa ajattelua voidaan kehittää.** Tässä teemassa nousee esille opetuksen kokonaisvaltaisuus, luovuus ja leikillisuus. Tutkin Samanaikaisen oppimisen metodia, luovaa prosessia ja leikillistä oppimisympäristöä. Viimeiseen yhteisöllisyyden teemaan sisältyy kysymys: **Miten rakentaa toimiva ryhmä ja yhteisöllisyys.** Käsittelen vuorovaikutuksen ja ryhmän merkitystä ja toimintaa. Jousivalmut työni puitteina asettaa näkökulmaksi ryhmäopetuksen ja sen luomat haasteet ja mahdollisuudet. Lopuksi koosan päätelmät oppimisympäristön osa-alueista, pohdin omaa opettamistani ja tämän työn aikana tapahtunutta kehitystä siinä.

Tässä kehittämistyössä teen **prosessisuunnitelmaa laadullisen tutkimuksen menetelmin.** Kerään aineistoa kirjallisista lähteistä ja teen niiden avulla tarkkaa lähestymistapasuunnitelmaa. Tutkimukseni toimii ikään kuin syvällisenä etukäteistutustumisena oppimisen eri osa-alueisiin, jotta voin sen kautta luoda oppilaille uudenlaisen oppimisympäristön. Oppimisen prosessit ovat monikerroksisia ja kokonaisvaltaisia ja opetussuunnitelman seuraaminen edellyttää useiden eri tulokulmien käsittelyä tässä tutkimuksessa.

Laadullisessa tutkimuksessa on luonteenomaista käänellä ja katsella ilmiötä monelta kantilta. Niinpä tällaisessa tutkimuksessa kerätään aineistoa, joka tekee mahdollisimman monenlaiset tarkastelut mahdolliseksi. Ominaista kvalitatiiviselle aineistolle on sen ilmaisullinen rikkaus, moniulotteisuus ja kompleksisuus. (Alasuutari 2011,64.) Lähdekirjallisuutta olen etsinyt kirjastoista, internetistä ja tietokannoista. Oma työkokemukseni ja keskustelut kollegoiden ja työn ohjaajan kanssa ovat vaikuttaneet tutkimuksen suuntaan.

Kehittämistyöni tavoitteena on luoda tietopohjaa, jonka pohjalta ja perusteelta opettaja kykenee alkeisjousiorkesterin oppimisympäristön suunnitteluun ja ohjaukseen. Tämän työn pohjalta tulee myöhemmin valmistumaan alkeisjousiorkesterin ensimmäisen vuoden tavoitesuunnitelma käytännön työn toteutukseen. Suunnitelma kattaa väljästi koko vuoden opetuskerrat ja etenee erilaisten tehtävien ja harjoitusten kautta. Inspiraatiota olen saanut muun muassa esiopetuksen puolelta, Hannele Huovin luomasta Salaisen maan materiaalista (Huovi, Wäre ja Louhi. 1997). Kiinnostuin tästä opetusmateriaalista esikoulua käyvän poikani kautta. Kaikki ne Kisu pikkukuun tehtävät ja Salaisen maan hahmot kuulostivat niin ihastuttavilta, että aloin pohtimaan mahdollisuutta luoda musiikin

esikoulua. Aloin kehittämään ajatusta Orkesterikoulun esikoulusta. Ajatushan on sama kuin perusopetuksen esikoulussa, leikinomainen valmistautuminen koulun aloitukseen, minkä tarkoituksena on saada valmiuksia ja luoda pohjaa.

2 Lapsi musiikkipolun alussa – tunne oppilaasi!

Joskus on hyvä pysähtyä pohtimaan, miksi ja mitä minä opetan. Opetanko viulunsoittoa, musiikkia vai oppilasta? Mikä on lopulta kaiken toimintani keskiössä? Onko suunnitelmilani ja opetuksellani mitään merkitystä ilman sitä lasta, joka astelee luokkaani sisälle? Täydellistä vastausta kysymykseen on vaikea antaa mutta uskoisin opetuksen syitä, tavoitteita ja kohteita olevan eri näkökulmista riippuen useitakin.

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman arvopohja perustuu käsitykseen jokaisen ihmisen ainutlaatuisuudesta ja arvokkuudesta yksilönä ja yhteisöjen jäsenenä. Opetussuunnitelma näkee opetuksen tehtäväksi tukea ihmisenä kasvamista ajattelun taitoja ja luovuutta kehittämällä. (TPO 2017, 10.) Mielestäni opetussuunnitelma ohjaa selkeästi näkemään lapsi ja lapsen kasvu ihmisenä opetuksen tärkeimmäksi tehtäväksi. Viulunsoitonopettajanakin olen siis kasvattaja. Vähän niin kuin äitinä kasvatan lastani, niin kasvatan myös oppilaitani. Viulunsoiton opettajana kasvatuksellinen roolini on kuitenkin opetussuunnitelman mukaan rajattu ajattelun taidon ja luovuuden kehittämiseen musiikin ja viulunsoiton avulla.

Jo 80-luvulla kirjassaan *Rakkaudella kasvatettu Shinichi Suzuki* vastaa samanlaisiin kysymyksiin. Suzuki haluaa opetuksen olevan kasvatusta, joka juurruttaa, tuo esiin ja kehittää yksilön inhimillistä potentiaalia, ja joka perustuu lapsen kasvun luonnolliseen kehitykseen. Hänen mukaansa kasvatuksemme tavoite tulisi olla kasvattaa lapset meitä itseämme paremmiksi ja onnellisemmiksi ihmisiksi. Suzuki ei halunnut opettaa tuottaakseen neroja, vaan laajentaakseen lapsen lahjakkuutta viulunsoiton avulla. (Suzuki 2000, 45, 116, 121.) Hän oli kehittämässään opetusmetodissa jo vuosikymmeniä sitten hyvin lähellä uuden opetussuunnitelmamme henkeä. Hänelle näytti olevan selvää, että musiikki ja viulun soittaminen voi parhaimmillaan olla polku ihmisenä kasvamiseen. Musiikkipedagogi Paul Harris jatkaa vielä samalla linjalla. Hänen mukaansa musiikin opettaminen on syvemmän ymmärtämisen kehittämistä. Se on sitä, että jokaista oppilasta opetetaan hänen omalla yksilöllisellä tavallaan. (Harris, 2017.)

Opetussuunnitelma ja musiikin opetuksen asiantuntijat antavat ymmärtää, että oppilas ja hänen kasvamisensa ihmisenä tulisi olla opettamiseni keskeisin tavoite. Tämä väittäminen suuntaa ajatuksiani ja mielenkiintoani kohti oppilaani tuntemista ja oppijalähtöistä opettamista. **Mitä kaikkea oppijalähtöisyys sitten tarkoittaa ja miten luoda edellytyksiä oppijalähtöiselle opetukselle.**

2.1 Lapsen soittamisen lähtökohdat

Opetussuunnitelman oppimiskäsitys asettaa oppijan eli lapsen koko toiminnan keskiöön. Lapsi nähdään aktiivisena toimijana, joka oppii asettamaan tavoitteita ja toimimaan tavoitteiden suuntaisesti (TPO 2017, 11). Mitkä sitten ovat lapsen tavoitteet hänen aloittaessaan soittoharrastuksen? Entä millaiseksi tavoitteet kehittyvät? Nämä ovat kysymyksiä, joihin meidän tulisi opettajina perehtyä. Oppilaalla ei vielä opintojen alussa ole ehkä kovinkaan jäsenyneitä tavoitteita, mutta jokin syy tai syyt ovat ohjanneet lapsen musiikkiopintojen pariin. Oppimisen matkan aikana opettajan olisi syytä kuunnella lapsen ääntä herkällä korvalla ymmärtääkseen oppilaansa omia lähtökohtia ja tavoitteita.

Asiantuntijat huomauttavat, että oppilaan elämässä musiikin opiskelu ei rajaudu vain soittotunteihin ja harjoitteluun, vaan myös esimerkiksi musiikin kuuntelu tai musiikista keskustelu kavereiden kanssa ovat osa sitä. Jokainen oppilas myös kokee yhteiskunnan ja ympäröivän todellisuutensa omalla tavallaan. Oppilaan elämäntilanne, sellaisena kuin se oppilaan kokemana ilmenee, tulisi tulla huomioiduksi instrumenttiopetuksen lähtökohtana. (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen ja Leppänen 2013, 161.)

Annu Tuovila toteaa tutkimuksessaan 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta, että lapset kokevat musiikin kokonaisvaltaisena ja kuulonvaraisena prosessina. Siinä laulaminen, soittaminen, musiikin kuunteleminen ja tanssiminen sidotaan spontaanisti leikkeihin ja muihin päivittäisiin toimiin. Tutkimuksessa kuitenkin havaittiin, että musiikkiopistosta saadut välineet osoittautuivat sovellusalueeltaan kapeiksi tämän musiikissa elämisen ja sen tavoitteiden rinnalla. Tuovilan mukaan musiikkiopistossa tarjottiin eriytyneitä ja yksinäisiä työtapoja, jotka pirstoivat osiin lapsen kokonaisvaltaisen ja yhteisöllisen musiikin harjoittamisen tavan. Musiikkiopistoissa keskityttiin myös vain yhden soittimen intensiiviopiskeluun, kun taas useat lapset olisivat mieluummin tutustuneet moniin eri soittimiin ja niistä löytyviin musiikin tekemisen mahdollisuuksiin. Myöskään lasten kuulonvaraista omaehtoista musiikkikulttuuria ei osattu yhdistää luontevaksi osaksi musiikkiopiston opintoja. (Tuovila 2003, 243.)

Ymmärtäisin asian niin, että tutkimuksen mukaan lapsen tavoitteiksi nousi kokonaisvaltaisuus, musiikin oleminen elämässä kokonaisvaltaisesti mukana. Lapsen näkökulmasta tavoitteena ei ollut vain erillinen musiikkiopistoharrastus vaan musiikin sisällyttäminen elämään, musiikissa eläminen. Oppilaiden omina tavoitteina näkyi myös halu monipuolisuuteen niin soittimissa kuin musiikin tyyleissä ja tekemisessä.

Tuovilan tutkimuksessa ilmeni, että opetuksen lapsilähtöisillä muutoksilla oli myönteinen vaikutus lasten kokemuksiin ja opiskeluun. Tutkimuksessa havaittiin, että vuodesta toiseen jatkuneelle myönteisesti merkitykselliselle opiskelulle oli ominaista, että lapsi nautti soittamisesta, oli tyytyväinen opetukseen, menestyi opinnoissaan hyvin ja opiskeli omaaloitteisesti ja itseään arvostaen. Ratkaisevaa oli, että antoisaksi opiskelunsa kokeneet oppilaat saivat vaikuttaa opetukseen. Tutkimuksessa huomattiin, että jos oppilas ei pitänyt tunteilla soitetusta musiikista eikä voinut vaikuttaa ohjelmistoon eikä opetusratkaisuihin, koki hän opiskelun turhauttavaksi, menestyi edellytyksiään heikommin, ei arvostanut itseään musiikkiopiston oppilaana ja oli epävarma opintojen jatkamisesta. Olennaista onnistuneessa opiskelussa oli myös opettajan, vanhempien ja oppilaan sujuva yhteistyö. Tämän yhteistyön puuttuminen taas huomattiin turhauttavana ja oppimista estävänä. (Tuovila 2003, 243–244.)

Tutkimus myös osoitti myönteisten yhteissoittokokemusten vaikuttavan opiskelun mielekkyyteen. Soittavat toverit vaikuttivat opiskeluun positiivisesti ja tovereiden puuttuminen taas negatiivisesti. (Tuovila 2003, 245.) Omasta opettajan kokemuksestani voin tämän myös vahvistaa. Suurin osa oppilaistani on aina motivoitunut ja sitoutunut harrastukseensa paremmin, kun heillä on ollut soittavia kavereita. Tämäkään ei toki kaikille sovi vaan jotkut nauttivat omasta rauhasta musiikin, soittimen ja opettajan kanssa.) Siirtyykö

Tutkimukseensa pohjaten Tuovila nostaa esille muutamia polkuja lapsen lähtökohtien tuntemiseen. Ensinnäkin opettajan tulisi *arvostaa sitä musiikkia, jota lapsi tuo mukanaan musiikkiopistoon*. Musiikkia tuomalla ja toivomalla lapsi osoittaa luottamusta ja kertoo jotain arvokasta itsestään. Toinen polku lapsen lähtökohtien oppimiseen on *osoittaa kiinnostusta lapsen musiikkiopiston ulkopuoliseen elämään*. Opettajan tulisi kyetä niveltämään soitonopiskelu oppilaan muuhun elämään ja näin toimimalla hän voisi edistää lapsen musiikin opiskelua huomattavasti. Kolmas polku lähtökohtien tuntemiseen on *oppilaan, opettajan ja vanhempien sujuva yhteistyö*. Neljäs tapa oppia lapsen lähtökohtia on havaita se, että *lapset muodostavat keskenään ryhmiä ja tuovat niiden kautta esiin heille tärkeää musiikkikulttuuria*. Tutkimuksen mukaan parhaiten toimi lasten itsensä tovereiden kanssa yhdessä perustamat ryhmät. Tästä päätellen musiikkiopistoissa kannattaisi järjestää tilaa oppilaiden tutustumiselle. (Tuovila 2003, 247–248.)

Tuovilan tutkimuksesta on jo aikaa. Onko tilanne sama vai ollaanko musiikkiopistoissa jo lähempänä lapsen maailmaa? Uusi opetussuunnitelma toteaa, että oppiminen on kaikilla taiteenaloilla kokonaisvaltainen ja vuorovaikutteinen prosessi, joka kehittää oppilaan tietoja ja taitoja monipuolisesti. Se nähdään erottamattomana osana yksilön ihmisenä

kasvua ja yhteisön hyvän elämän rakentamista. (TPO 2017, 11.) Ainakin opetussuunnitelma näyttää vastaavan lapsen maailmaa. Oman kokemukseni perusteella myös käytännössä opetus musiikkiopistoissa on muuttunut paljon 2000-luvun alusta. Edelleen opetus on kuitenkin hyvin vaihtelevaa ja perinteet painavat niin hyvässä kuin pahassakin musiikkiopistojen opetusta. Selkeä tahtotila muutokseen ja kehittymiseen on monissa paikoin kuitenkin ilmeistä.

Miten tutkimuksen antama tieto sovellettaisiin Jousivalmujen käytännön opetukseen? Ryhmäni oppilaat vasta aloittavat musiikin perusopinnoissa, eikä heillä vielä todennäköisesti ole selkeitä ajatuksia musiikin opiskelusta ja soittamaan oppimisesta. On kuitenkin hyvä tiedostaa ne lähtökohdat mistä oppilaat tulevat; perheen, koulun ja muun ympäristön vaikutus harrastuksen aloittamiseen. Monet Vantaan musiikkiopiston perusopintoja aloittavista oppilaista ovat esimerkiksi musiikkiluokkalaisia. Kannattaa miettiä mikä näiden lapsien musiikillinen maailma on musiikkiopiston ulkopuolella, jotta opintopolusta tulisi jokaiselle henkilökohtainen ja kokonaisvaltaisesti elämään kuuluva. Jousivalmujen oppilaiden polku on vasta alussa ja tutustuminen ottaa aina aikaa. Varsinkin ryhmän kanssa yksittäiseen oppilaaseen ja hänen vahvuuksiinsa ja kiinnostuksen kohteisiinsa ei pääse heti helposti tutustumaan. Ehkä juuri yleisluontoisempi tietämys oppilaiden lähtökohdista auttaa alussa suuntaamaan opetusta. Ryhmän oppijälähtöisyyttä voisi pohjata mahdollisten yhteisten tekijöiden varaan. On iso haaste suunnitella opetus ryhmässä yksilöllisyys huomioiden mutta monipuolisuuden suunnittelu onkin sitten selkeämpää ja ehkä vähemmän muuttuvaa.

2.2 Oppijälähtöinen ja dialoginen opetus

Laura Huhtinen-Hilden kiteyttää musiikin oppimisen matkan seikkailuna, jonka sisältö ja päämäärä muotoutuvat keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Hänen mielestään tällä matkalla tarvitaan oppijan omista lähtökohdista rakentuvia polkuja ja tukea antavaa matkaseuraa. Näin musiikki olisi yhä useamman ihmisen elämän rikkautena ja erilaiset taiteen kokemisen tavat ja oppimisen muodot tulisivat mahdollisiksi. (Huhtinen-Hilden 2013, 130.) Huhtinen-Hilden painottaa, että opettajalla on suuri vaikutus siihen, millaisen käsityksen lapsi muodostaa ilmiöstä musiikki. Opettajan on hyvä miettiä, rakentuuko jokaisen oppijan polku hänelle mielekkäistä ja merkityksellisistä aineksista ja ovatko käytössä olevat pedagogiset menetelmät lapselle sopivia vai asettavatko toiveet siitä, että polku kenties tulevaisuudessa johtaisi ammattiin asti, ne reunaehdot, joilla opetusta suunnitellaan ja toteutetaan. (Huhtinen-Hilden 2013, 141.)

Huhtinen-Hilden ehdottaa, että opettaminen määriteltäisiin oppijan omista lähtökohdista lähtevän merkityksellisen taidetoiminnan ja oppimisen mahdollistamiseksi. Jos tämä toteutuu, keskeisiksi näkökulmiksi nousee taitojen ja tietojen karttumisen oppijälähtöisyys ja taiteen toimiminen hyvinvoinnin, elämänilon ja osallisuuden lisääjänä. Tässä näkökulmassa opettaminen on fasilitoimista, kohtaamista, kanssakulkemista ja mahdollisuuksien avaamista. (Huhtinen-Hilden 2013, 143.)

Tällä määrittelyllä opetuksesta tulisi dialoginen, keskusteleva ja vastavuoroinen prosessi oppilaan ja opettajan välillä. Prosessi, jossa minä kuuntelen sinua ja sinä minua. Tästä mieleeni nousee muisto ammattiopintojeni alusta. Aloittaessani uuden opettajan kanssa ihmettelin sitä, etten saanut uusia kappaleita pitkään aikaan soitettavakseni. Opettajani halusi kuulla mitä uutta olin juuri aloittanut soittamaan ja niistä kappaleista opinnot sitten alkoivat. Myöhemmin ymmärsin, etteivät kappaleet olleet opettajani mielestä edes hyviä teoksia. Olisin mielelläni itse aloittanut uusilla kappaleilla opettajani kanssa mutta nyt ymmärrän, että hän halusi ensin tutustua minuun soittajana ja kuunnella minua. Koko ensimmäisen vuoden viisas opettajani kuunteli minua. Hän ei kiirehtinyt. Toisena opintovuotena alkoi sitten työ ja melkein kaikki rakennettiin uudestaan. Maailmassa, jossa kiire ja tehokkuus vallitsevat, opettajani osasi pysähtyä kuuntelemaan. Siinä kiire katosi.

Sari Mullolan mukaan oppilaan temperamentin tunteminen on erinomainen apu musiikkiopintojen räätälöimisessä. Kun opettaja tuntee sekä oman että oppilaansa temperamentin, pystyy hän antamaan oppilaalle mahdollisuuden hakea itselleen parhaiten sopivan opiskelutavan ja sopeuttaa sen muihin oppimistavoitteisiin. (Mullola 2013, 60.) Kokemukseni mukaan opettajalta vaaditaan hyvää ”psykologista silmää” oppilaansa ymmärtämiseen ja tuntemiseen. Yleisesti tunnettu tieto instrumenttipedagogien keskuudessa on se, että se mikä toimii toiselle oppilaalle ei toimi toiselle. Vaatii kuitenkin paljon näkemistä, kuuntelemista ja ymmärrystä ennen kuin oikeasta narusta osaa vetää. Toisaalta joskus sitä saattaa onnistua vetämään ihan tuurilla heti oikeasta narusta. Opettajalta vaaditaan myös suurta joustavuutta pystyäkseen muuttamaan ja muokkaamaan opetustaan jokaisen oppilaansa tarpeisiin täydellisesti sopivaksi.

Mullolan mukaan synnynnäinen temperamentti on yksilön persoonallisuuden ydin ja se selittää ihmisen yksilöllisen tavan tuntea ja reagoida, etenkin uusissa ja yllättävissä tilanteissa. Temperamentti on sama kuin ihmisen yksilöllisyys ja oppimisessa se voi olla persoonallinen voimavara. Oppimiseen vaikuttavat temperamenttierot ovat suurimpia varhaisina kouluvuosina, koska pienempänä lapsi ilmentää avoimesti ja voimakkaasti temperamenttiaan. Myöhemmin iän ja elämäkokemuksen myötä erot kaventuvat. Kuitenkin

kaikesta yhdenmukaisuuden paineesta ja samanlaisesta kasvatuksesta huolimatta temperamentin säätelemä yksilöllinen erilaisuus säilyy läpi koko elämän. (Mullola 2013, 58–59 ja 63.)

Jos taas mietitään instrumenttiopetuksen voimakasta vuorovaikutuksellisuutta, on syytä nähdä kuinka opetustilanteessa kohtaa kaksi erilaista temperamenttia. Erot voivat olla hyvinkin suuria ja antaa oman leimansa vuorovaikutukselle. Mullolan mukaan on todettu oppilaan temperamentin vaikuttavan siihen, millaisia opettajan antamat neuvot ja ohjeet ovat sisällöltään. Myös opettajan oma temperamentti vaikuttaa luonnollisesti hänen tapansa opettaa. Siksi opettaja hyötyykin oman temperamenttinsa tuntemisesta. Tällainen tietoisuus auttaa opettajaa muun muassa ymmärtämään miksi vuorovaikutus joidenkin oppilaiden kanssa sujuu helposti ja joidenkin kanssa se on haastavampaa. (Mullola 2013, 68.)

Mullola painottaa, että temperamentti tulisi nähdä luonnollisena, opettajien ja oppilaiden vuorovaikutusta ja työskentelyä helpottavana ja rikastuttavana tekijänä. Temperamentti muodostaa yksilön oppimisen perustan ja tutkimukset ovat osoittaneet, että yksilö toimii kaikkein tehokkaimmin sillä tyylillä, joka on hänelle luontevin. Näin ollen oppilaan temperamentin tunteminen voi avata uusia mahdollisuuksia ja olla merkittävässä roolissa oppimistavoitteiden saavutuksessa. Mullola nostaa opetuksen tärkeimmäksi tavoitteeksi oppimaan oppimisen. Hänen mukaansa se tarkoittaa myönteisen suhtautumisen luomista opiskeluun ja omiin taitoihinsa sekä tarkoituksenmukaisten, itselle sopivien oppimisstrategioiden vakiinnuttamista. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi oppilaan yksilöllisen temperamentin huomioiminen on tärkeää. (Mullola 2013, 63, 80.)

2.3 Opetuksen ja oppimisenäkemyksen muutos

Huhtinen-Hilden kuvaa opetuksen viime vuosikymmenien muutoksen suuntaa siirtymisenä opettajan viitoittamasta ja hallitsevasta oppimispolusta kohti yhteistä löytöretkeä. On tullut tarve siirtyä hallintakeskeisestä opetuskulttuurista, jossa keskeisenä oletuksena on ollut ihmisen pyrkimys suorittaa hänelle asetetut tehtävät, kohti toisenlaista opetuskulttuuria. Tässä opetuskulttuurissa keskeistä on sellaisten oppimisympäristöjen luominen, joissa ohjaus, tuki ja vuorovaikutus siivittävät ongelmien pohdintaa, keinojen löytämistä ja tiedon rakentumista. Ensimmäinen näkökulma perustuu tiedon siirtämiseen ja jälkimmäinen lähtee ajatuksesta, jossa ihmisellä on pyrkimys ymmärtää maailmaa, etsiä syytä, seurauksia ja selityksiä asioille. (Huhtinen-Hilden 2013, 135.)

Musiikin opetuksessa ja musiikkioppilaitoksissa muutos on ehkä perusopetusta hitaampaa, vaikka muutosta toki tapahtuu. Huhtinen-Hildenin huomion mukaan opettajien käsitys opetuksen muutoksen tarpeellisuudesta on vaihtelevaa, ja että musiikin opetukseen kohdistuvat erilaiset käsitykset, arvot ja odotukset muodostavat haastavan ristitulen musiikinopettajan toiminnalle (Huhtinen-Hilden 2013, 135). Hän toteaa kuitenkin, että sekä Suomessa että kansainvälisesti on nähtävissä muutosta oppijan omista lähtökohdista nousevien musiikin oppimisen tavoitteiden huomioimisessa (Huhtinen-Hilden 2013, 141). Tällaista muutosta Tuovilan tutkimuskin peräänkuuluttaa.

Musiikinopetuksen kontekstissa muutosta voisi Huhtinen-Hildenin mukaan luonnehtia ensisijaisesti siirtymisenä kognitiivisia tai mitattavia tietoja ja taitoja painottavasta opettamisesta enemmän oppijan omaa taiteen tarvetta kunnioittavaan, dialogia, vuorovaikutusta, luovuutta, ilmaisua tai laajemmin oppilaan hyvää elämää kannattelevaan musiikin oppimiseen (Huhtinen-Hilden 2013, 135–136). Jos avaisin ja soveltaisin edellisen omaan viulunsoitonopettajan arkeeni, näyttäisi muutos ehkä seuraavanlaiselta. Instrumentin teknisen taidon kehittämisen ylivalta oppimisessa heikkenisi. Jos ennen instrumenttipeutus sisälsi kärjistään sanottuna 70 prosenttia instrumentin teknisen taidon hallintaa ja 30 prosenttia musiikillisen taidon, ilmaisun ja tyylitajun omaksumista, nyt mukaan on tullut laaja kirjo erilaisia opittavia asioita ja prosentit ovat muuttuneet. Luonnollisesti me instrumenttipedagogit olemme vahvasti olleet tiedon ja taidon siirtäjiä. Kaiken sen, minkä tiedämme, olemme pyrkineet siirtämään oppilaillemme. Opettamista ovat ohjanneet ja kahlinneet myös vahvasti suorituskeskeisyys ja vaatimusten mukaisten taitojen saavuttaminen tietyssä normaaliksi nähdyssä ajassa. Painettujen tavoitteiden lisäksi myös kirjoittamattomien normien ja sääntöjen määrä instrumenttipeutuksessa on ollut suuri.

Mestari-kisälli asetelmassa on omat vahvuutensa, mutta vuorovaikutusta ja oppijalähtöisyyttä se ei ole välttämättä aina huomioinut. Jälleen kärjistään sanoen mestari puhuu ja opettaa ja kisälli kuuntelee ja imee kaiken tiedon ja taidon ja näin on uusia mestareita luotu. Mestari-kisälli -malli tulee varmasti aina olemaan osa instrumenttipedagogiikkaa mutta nykyään opettajilla on sen rinnalle käytössään myös enemmän työkaluja, monipuolisia oppijalähtöisiä menetelmiä ja ymmärrystä dialogisen vuorovaikutuksen merkityksellisyydestä. Myös Hyry-Beihammerin, Joukamo-Ampujan, Juntusen, Kymäläisen ja Leppäsen mukaan instrumenttipeutus laajemmin ymmärrettynä on enemmän kuin taidon eteenpäin siirtämistä. Se on suhteessa olemista, opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Opettajan ja oppilaiden väliseen keskusteluun mukaan tulee myös instrumentti ja musiikillinen teos. (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen ja Leppänen 2013, 157.)

2.4 6–9-vuotiaan lapsen kehitysvaihe

Kun pyritään oppijalähtöiseen opetukseen, tieto oppilaan kehitysvaiheesta on erittäin hyödyllistä. Jousivalmut ovat iältään noin 6–9-vuotiaita lapsia, esikouluikäisistä kolmasluokkalaisiin asti. Tässä luvussa keskitynkään tutkimaan kyseisen ikäryhmän kehitykseen liittyviä tekijöitä.

Lapsen tullessa kouluikänsä hänen elämänpiirinsä laajenee ja monipuolistuu. Kasvatustieteiden professori Arto Kallioniemen mukaan kouluikänsä lapsen kehityksessä vaikuttavat heiluriliikkeen tavoin kaksi erilaista voimaa: kasvamisen ja itsenäistymisen paine ja toisaalta kaipuu lapsenomaiseen riippuvuuteen. Lapsella on tarve kuulua perheeseen, mutta samalla myös tarve liittyä johonkin perheen ulkopuoliseen. (Kallioniemi 2010, 131.)

Kallioniemen mukaan kouluikäisen lapsen minäkäsitys on selkeämpi ja hän tuntee itsensä entistä paremmin. Hän sanoo lasten varhaisina kouluvuosinaan luottavan varsin hyvin omiin kykyihinsä. Onnistumisen kokemukset vahvistavat merkittävästi lapsen itsetuntoa ja tästä seuraa se, että myös toiveikkuus, tahto ja itsenäinen aloitekyky vahvistuvat. (Kallioniemi 2010, 131.) Myös Mannerheimin lastensuojeluliiton sivuilla kerrotaan 7–9-vuotiaan lapsen tarvitsevan onnistumisen kokemuksia, mahdollisuuksia tehdä työtehtäviä loppuun saakka, kiitosta ja kannustusta. Sivuilla muistutetaan myös, että epäonnistumisiakin on tärkeää oppia sietämään. Niiden kautta lapsi oppii tuntemaan itseään ja ottamaan vastaan väistämättömiä elämän pettymyksiä. Jos lapsi kuitenkin kokee liian usein epäonnistumisia ja pettymyksiä ja häntä niistä moititaan, hän tuntee itsensä muita huonommaksi ja riittämättömäksi ja sellainen vie ilon oppimisesta ja työskentelystä. Lapselle sopivat haasteet innostavat ja antavat tilaa oma-aloitteisuudella ja luovuudelle. (MLL) Samoin kuin koulunsa jo aloittanut lapsi, tarvitsee 6-vuotias esikoululainenkin runsaasti kiitosta, kannustusta ja onnistumisen huomioimista. Hän ei tarvitse kuitenkaan liikaa paineita, koska 6-vuotias voi verrata kykyjään muihin ja epäillä niitä. Hän voi kokea alemmuutta, vaatia itseltään liikaa, pelätä epäonnistumisia, väsyä ja kyllästyä helposti. (MLL)

Kallioniemi huomauttaa, että varhaiset kouluvuodet ovat aktiivisuuden kulta-aikaa. Tässä iässä lapset ovat halukkaita oppimaan, kiinnostuvat lähes kaikesta ja innostuvat uusista asioista. (Kallioniemi 2010, 131.) Kuinka ihanteellinen aika varhaiset kouluvuodet ovatkaan myös soittamaan oppimisen kannalta. Ehkä tärkein vaihe musiikkiopintoja on

juuri sen aloitus. Tulisi enemmän kiinnittää huomiota alkeisopetuksen merkityksellisyyteen ja voimallisuuteen. Muutaman kultaisen vuoden ajan lapsi on hyvin avoin, oppiva ja kiinnostuva.

Kallioniemi luonnehtii kouluikää myös elämyshakuisuuden ikäkaudeksi. Lapset kaipaavat uusia kokemuksia, aistimuksia, elämyksiä tai riskejä. Nykypäivän lapset ovat pienestä pitäen tottuneet elämään toimintaympäristössä, joka on täynnä erilaisia aktiviteetteja. Näin ollen heidän odotuksensa esimerkiksi harrastetoiminnan suhteen ovat suuria. Kallioniemen mukaan olisi tärkeää pystyä tarjoamaan lapsille sellaista toimintaa, että he sitoutuisivat siihen ja kokisivat sen omakseen. (Kallioniemi 2010, 133.)

Mannerheimin lastensuojeluliiton sivuilla muistutetaan, että 7–9-vuotiaan lapsen elämään pitäisi vielä kuulua paljon leikkimistä ja huoletonta omaehtoista touhuilua. Lapsi tarvitsee sopivasti leikin ja työnteon vaihtelua ja luonnossa liikkuminen, mielikuvitus ja satumaailmat ovat älyllisen oppimisen rinnalla tärkeitä asioita. Tässä iässä lapsi on huumorintajuinen ja nauttii loruista, lauluista ja arvoituksista. (MLL)

3 Luovan ajattelun monipuolinen kehittäminen

Palaan vielä edellisessä luvussa mainitsemaani opettajan rooliin ajattelun ja luovuuden kehittäjänä. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelma näkee **opetuksen tehtäväksi** tukea ihmisenä kasvamista **ajattelun taitoja ja luovuutta kehittämällä**. (TPO 2017, 10.) Opetussuunnitelma todellakin muotoilee musiikin opettajan tehtäväksi ajattelun ja luovuuden kehittämisen. Tämä asettaa työnkuvalleni selkeitä tavoitteita mutta miten viulunsoitonopettajana pystyisin siihen parhaiten vastaamaan.

Ymmärtäisin myös näin, että monipuolisuus ja oppijälhtöisyys ovat kaikista keskeisimmät tekijät uudessa opetussuunnitelmassa. Näin ollen opettajina meidän tulisi huolella kuunnella ja nähdä oppilaan omat tavoitteet ja kiinnostuksen kohteet ja ohjata häntä hänen omalla polullaan eteenpäin. Tämän lisäksi meillä kuitenkin on myös **velvollisuus huolehtia, että oppilas saa monipuolisen ja laaja-alaisen opetuksen niin sisällön kuin työtapojenkin suhteen**.

Vuoden 2017 taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman mukaan musiikin opintojen keskeisenä sisältönä on monipuolinen perehtyminen instrumentin perustekniikkaan, ohjelmistoon ja ilmaisumahdollisuuksiin. Tarkoituksena on innostaa op-

pilas musiikin tavoitteelliseen opiskeluun ja musiikillisten taitojen pitkäjänteiseen kehittämiseen. Opetuksen lähtökohtana on oppilaan omat vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet. Opetussuunnitelma ohjaa tutustumaan monipuolisesti erilaisiin musiikin työvälineisiin ja työtapoihin ottaen huomioon oppilaan omat tavoitteet. Yhteismusisointitaitojen ja musiikin hahmottamistaitojen sekä historiatietoisuuden kehittäminen nähdään olennaisena osana opintoja. Myös luovan ajattelun monipuolinen kehittäminen nähdään osana opintoja. (TPO 2017, 47–50.) Tuoreessa opinnäytetyössään Mikko Antikainen tiivistää viimeisimmän opetussuunnitelman uudistusten painopisteenä olleen pedagoginen kehittäminen ja opetusmenetelmien monipuolistaminen. Aikaisempaan verrattuna opinnoissa suuremman painoarvon saivat luovat taidot, säveltäminen ja improvisointi. (Antikainen 2020, 4.)

Käyn seuraavaksi lyhyesti läpi musiikin opetussuunnitelman asettamat tavoitteet. Perusopintojen tavoitteet jaetaan neljään osa-alueeseen.

Ensimmäinen osa-alue on *esittäminen ja ilmaisu*. Oppilasta on tarkoitus kannustaa löytämään omat musiikilliset vahvuutensa ja ilmaisukeinonsa. Opinnoissa harjoitellaan elävää musiikillista ilmaisua ja erilaisten esiintymistilanteiden hallintaa. Oppilas tutustutaan myös muiden taiteenalojen ilmaisukeinoihin ja taiteidenväliseen vuorovaikutukseen. (TPO 2017)

Toisena osa-alueena on *oppimaan oppiminen ja harjoittelu*. Oppilas harjoittelee instrumentti- ja yhteismusisointitaitoja päämääränään soittimen itsenäinen hallinta ja omaehtoinen ilmaisu. Oppilasta ohjataan säännölliseen harjoitteluun sekä löytämään itselleen mielekkäitä harjoittelumenetelmiä. Oppilas oppii arvioimaan omaa oppimistaan sekä soveltamaan musiikin hahmotustaitojaan musisoinnissa. Tavoitteena on myös, että oppilas oppii ergonomisesti oikeita soittotapoja sekä suojelemaan kuuloaan. (TPO 2017.)

Kolmantena osa-alueena on *kuunteleminen ja musiikin hahmottaminen*. Tavoitteena on tukea oppilaan kasvua aktiiviseksi musiikin kuuntelijaksi. Oppilas oppii kuuntelemaan omaa musisointiaan ja mukauttamaan sen osaksi soivaa musiikillista kokonaisuutta. Opinnoissa ohjataan oppilasta kehittämään musiikin luku- ja kirjoitustaitoaan, tunnistamaan musiikin ominaispiirteitä ja hahmottamaan rakenteita.” (TPO 2017)

Neljäntenä tavoitealueena on *säveltäminen ja improvisointi*. Tässä tavoitteena on musiikillisten ideoiden ja ratkaisujen tuottamaan oppiminen. Opinnoissa harjoitellaan improvisoinnin, sovittamisen ja säveltämisen perustaitoja. (TPO 2017.)

Opetussuunnitelman oppimiskäsityksen mukaan myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista. Myös kokemukset ja vuorovaikutus ympäristön kanssa samoin kuin eri aistien käyttö ja kehollisuus ovat oppimisen kannalta olennaisia. (TPO 2017, 11.) Huhtinen-Hilden on opetussuunnitelman kanssa samoilla linjoilla ja huomauttaa, että voisimme nykyistä enemmän hyödyntää soittotaidon opettamisessa lapsen luontaista uteliaisuutta ja keksimistä sekä kokonaisvaltaista ja kehollista tapaa hahmottaa musiikkia (Huhtinen-Hilden 2013, 136).

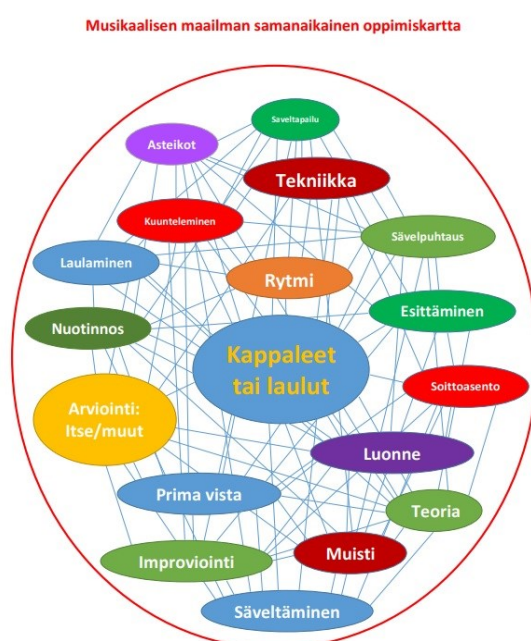
Opetussuunnitelma antaa ymmärtää, että oppimisen monipuolisuus ja ajattelun ja luovuuden kehittäminen ovat keskeisiä oppimisen tavoitteita. Tässä luvussa lähden tutki-
maan **millaisilla keinoilla luovaa ajattelua voidaan kehittää**. Käsittelyyn nousee oppimisen kokonaisvaltaisuus, luovuus ja leikillisuus. Tutkin samanaikaisen oppimisen metodia, luovaa prosessia ja leikillistä oppimisympäristöä.

3.1 Simultaneous Learning – Samanaikainen oppiminen

Monipuolisuuden rinnalla kokonaisvaltaisuus näyttäytyy opetussuunnitelman tavoitteissa mielestäni vahvasti. Opetussuunnitelma ohjaa musiikin **kokonaisvaltaisen hahmottamisen vahvistamiseen eri sisältöalueiden integraation avulla** (TPO 2017, 49). Tähän haasteeseen voisi opettaja vastata esimerkiksi seuraavaksi tutkimani samanaikaisen oppimisen metodin avulla.

Paul Harris on kehittänyt opetusmetodin Simultaneous Learning eli samanaikainen oppiminen. Tässä metodissa tuntisuunnitelmat ja harjoitukset tulisi laatia niin, että niissä harjoitellaan samanaikaisesti useaa taitoa. Metodien ensimmäinen periaate on *everything connects* - kaikki yhdistyy tai kaikki toimivat yhdessä. Ajatellessamme aivomme tekevät yhteyksiä, luovat ajatuskaavoja ja yhdistelevät eri tiedonjyväsiä toisiinsa. Yhdistämme yhden ajatuksen ja sitten toisen ja lopulta löydämme mielen sopukoihin piiloutuneen vanhan tiedon tai luomme kokonaan aivan uuden ajatuksen ja tiedon. Kaikki yhdistyvät kaikkeen. Harrisin metodissa oppilaan soittamat kappaleet ovat ytimessä, koska niistä kaikki opetuksemme pitäisi nousta. Kun käytämme kappaleita virittämään ajatuksia ja työskentelyä millä tahansa musiikillisella alueella, oppilaamme alkavat todella ymmärtää työskentelyn merkityksellisyyden ja oleellisuuden. Harrisin mukaan onnistuneen opettamisen ytimessä on näiden yhteyksien tekeminen selviksi, sopiviksi ja ymmärrettäviksi. (Harris 2006, 10.)

Harris nostaa esille kaksi kultaista sääntöä: *jätä nuotit pois ja opeta kappaleen ainek-
sista*. Tätä on samanaikainen oppiminen käytännössä. Opettaja siirtyy oppilaan työhön
reagoimisesta ja virheiden korjaamisesta tehtävien asettamiseen. Harjoiteltavina ainek-
sina hän voi nostaa esille muun muassa sävellajin, tahtilajin, tärkeän rytmisen kuvion,
dynamiikkamerkinnot, artikulaatiomerkinnot ja karaktääriin. (Kuvio 2.) Näitä aineksia voi
sitten opettaa, vaikka kysymys – vastaus -leikeissä, improvisoinnilla ja yhdistelemällä
niitä monin tavoin kappaleen sävellajin mukaiseen asteikkoon. Voikin käydä niin, että
kun lopulta päästään avaamaan nuottikirja, oppilas katsoo musiikkia ja sanoo: ”Ahaa!
Minä ymmärrän tämän!” (Harris 2006, 14–17.)



Kuvio 2. Samanaikainen oppimiskartta

Oli hienoa saada todistaa jokin aika sitten juuri tällaista Ahaa -elämystä. Olimme soitta-
neet paljon ja monin tavoin D-duuriasteikkoa yhden oppilaani kanssa. Tällä oppilaalla on
suuria vaikeuksia lukea nuottia mutta antaessani uuden kappaleen hänelle löysi hän heti
itse nuotin lopusta tahdit, joissa kuljettiin D-duuriasteikkoa alas. ”Ahaa! Minähän tunnen
tämän!” kuului oppilaan suusta. Vilpittön ilo paistoi lapsen silmistä. Sen jälkeen tutkimme
nuottia lisää ja etsimme muita jo soitettuja tuttuja asioita. Nuotit alkoivat selvitä oppilaan
mielessä.

Monet kokeneet opettajat käyttävät työssään varmasti samanaikaisen oppimisen perusteita jo ilman perehtymistä Harrisin metodiin. Harris vie metodissaan asian vain pidemmälle ja syvemmälle. Hän toteaa kirjassaan, että alitajuisesti me ymmärrämme nämä yhteydet, mutta ne pitäisi tuoda myös paremmin tietoisuuden tasolle (Harris 2006, 12). Opetuksen voisi kokonaisuudessaan järjestää aivan uudella tavalla niin, että kaikki mitä oppitunnilla teemme olisi kytköksissä toisiinsa. Ei olisi enää erillisiä toisistaan irrallisia harjoituksia. Harris painottaa, että mieleemme tarvitsevat tällaista yhteyden muodostamista mahdollistaakseen todellisen ymmärryksen (Harris 2006, 12).

Harris huomauttaa, että tehokas tunti on sellainen, missä oppilas todella ymmärtää, sisäistää ja kykenee sitten soveltamaan oppimaansa. Tämä tapahtuu yhdistämällä, opettamalla ainesosien kautta, olemalla perusteellinen, käyttämällä sopivaa kieltä ja olemalla ylipäättään enempi tietoinen oppilaan oppimisesta. (Harris 2006, 18.) Sisäiseen ymmärtämiseen tähtäävä opetusmetodi vaikuttaisi hyvin sopivan opetussuunnitelman osoittamaan ajattelun kehittämisen tavoitteeseen. Lisäksi se antaa mahdollisuuksia toteuttaa opetusta monipuolisesti ja edistää kokonaisvaltaista hahmottamista. Samanaikaisen oppimisen metodi antaa esimerkiksi luonnollisia tilanteita integroida improvisointia uusien kappaleiden opettelemiseen.

On mielenkiintoista huomata, että opetukseni sisältää jo nyt hyvin paljon samanaikaisen oppimisen -metodin toimintatapoja. En ole aikaisemmin lukenut Harrisin kehittämästä metodista mutta selvästi samoilla periaatteilla olen vaistonvaraisesti lähtenyt opetustani kehittämään. Lukiessani tarkemmin metodista innostun aina vain enemmän ja näen vielä paljon mahdollisuuksia kehittää opetustani. Ajatus näkökulman muuttumisesta ja opettamisen lähtökohdan vaihtumisesta negatiivisesta positiiviseen, virheiden korjaamiseen keskittymisestä kappaleen sisälle sukeltamiseen, tuntuu erittäin houkuttelevalta. Olen ollut samoilla linjoilla ja nyt saan uutta energiaa syventää linjaa entisestään.

Ryhmäopetus voisi hyötyä samanaikaisen oppimisen metodista erittäin paljon. Ryhmätunnit vaativat enemmän ja tarkempaa suunnitelmaa kuin yksilöopetus. Harrisin periaatteilla voi myös nopeuttaa ja tehostaa oppimista ryhmässä.

Harris nostaa esille muutaman tärkeän ryhmäopetuksen periaatteen. Hänen mukaansa onnistuneella ryhmätunnilla *oppilaat ovat herkeämättä mukana toiminnassa*. Tämä toiminta voi olla soittamista, kuuntelemista, vastaamista, ajattelemista tai mahdollisesti toisen oppilaan auttamista. Toisena periaatteena Harris toteaa, että *oppilaiden erilaisuutta*

tulisi hyödyntää. Kaikki oppilaat ovat jossain määrin erilaisia. He ovat erilaisia kiinnostuksen kohteissaan, erityisiltä kyvyiltään, ajatuksen nopeudessaan, oppimistavoissaan, tiedoissaan ja motivaatioiltaan. Sen ei kuitenkaan tulisi erottaa oppilaita toisistaan vaan Harris kehottaa ottamaan nämä erilaisuudet vastaan ja antamaan niiden vaikuttaa rikastuttaen oppituntia. Oppilaan voi antaa, vaikka johtaa yksittäisen lyhyen osan oppitunnista tai oppilaan voi antaa selittää muille oppilaille hyvin ymmärtäneensä musiikillisen tai teknisen asian. Oppilaan voi antaa myös vastata kysymykseen omassa tahdissaan ja valmistaa vastaus vasta seuraavalle oppitunnille. (Harris 2017.)

Harris ehdottaa erästä mielenkiintoista tapaa rakentaa kappale yhteissoitossa. Kun pohjatyö on tehty kappaleen aineksien avulla, voidaan siirtyä nuotteihin niin, että jokainen opettelee kaikki stemmat ensin yhdessä. Tämä auttaa heitä näkemään miten osat sopivat yhteen. Sen jälkeen oppilaat voivat valita minkä stemman soittavat. Näin he sitoutuvat kappaleeseen ja sen soittamiseen. Nuottien lisäksi yhteissoitossa tulee oppia katsomaan, kuuntelemaan, johtamaan, ajattelemaan ja soittamaan yhdessä. Mielikuvitusta käyttämällä voi löytää monia erilaisia tapoja oppia näitä asioita. Oppilaille voi esimerkiksi antaa omat palat kappaleen nuoteista, jotka he voivat vuorotellen johtaa. Sen jälkeen voi kokeilla ilman johtajaa niin, että ryhmä soittaa yhteistyönä. Ja sitten vielä kokeillaan soittaa yhdessä silmät kiinni. (Harris 2017.)

Tunnit keskittyvät ryhmätunnilla todennäköisemmin johonkin tiettyyn toimintaan tai yhteen opittavaan asiaan ja tunnit ovat todennäköisesti enemmän projektiluonteisempia yksilötunteihin verrattuna. Tunneilla saatetaan keskittyä vaikka jonkin tietyn maan musiikkiin ja rytmikkiin. Pitäen kappaleiden ainekset mielessä tunti voidaan kuitenkin toteuttaa samanaikaisen oppitunnin periaatteilla. (Harris 2017.)

Harris painottaa huolellisen suunnittelun tärkeyttä ryhmäopetuksessa. Tunneilla tulisi aina olla selkeä idea mihin pyritään ja opettajalla valmius sopeuttamaan ja muuttamaan sitä tilanteen niin vaatiessa. Nopeaa reagointia tarvitaan varsinkin, jos oppilaat alkavat tulemaan levottomiksi. Tunneilla tulisi myös huomioida se, kuinka oppilaat vaikuttavat toisiinsa ja kuinka ryhmä toimii. Tärkeää on myös varmistaa, että kaikki ymmärtävät ja pysyvät opetuksessa mukana. Kun suunnittelu on huolellista, oppilaat pysyvät innostuneina ja oppiminen etenee. Parhaimmillaan ryhmäopetus on innostava ja nautittava tapa opettaa ja oppilaat nauttivat erityisesti oppiessaan yhdessä ja toisiltaan. (Harris 2017.)

3.2 Luova ajattelu ja sen voima

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelma nostaa opintojen yhdeksi tavoitteeksi luovan ajattelun vahvistamisen (TPO 2017). Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen ja Leppänen näkevät luovan ilmaisukyvyyn kehittämisen perinteisemmän opetussisällön rinnalla mahdollisuutena entistä parempiin ja monipuolisempiin oppimistuloksiin. Heidän mukaansa luovan ilmaisun harjoittelu tulisi olla osa instrumenttiopeutusta alusta lähtien. (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen ja Leppänen 2013, 175, 157.)

3.2.1 Mitä luovuus on

Uusikylän ja Piirron mukaan luovuus on yksi vaikeimmin määriteltävistä psykologisista käsitteistä maailmassa eikä sitä varten ole olemassa minkäänlaisia luotettavia mittareita tai taulukoita, ei täysin tyhjentäviä tutkielmia. Luovuutta on niin monenlaista kuin on ihmistäkin. (Uusikylä ja Piirto 1999, 18). Minä ymmärrän luovuuden ihmisen luonnolliseen olemukseen kuuluvana henkisenä voimavarana. Se on kyky katsoa ohi tavanomaisuuden ja tuottaa uusia ratkaisuja ja ajatuksia. Vaikka luovuus on mielestäni jokaisen ihmisen ominaisuus, se, missä määrin ihminen osaa ja kykenee luovuuttaan käyttämään, vaihtelee. Ihmisessä, jossa yhdistyvät luovuutta tukevat luonteenpiirteet ja suotuisa ympäristön vaikutus, voi luovuus päästä kukoistamaan.

Monet humanistipsykologit näkevät luovuuden kuuluvan kaikille ihmisille ja he painottavat etenkin kasvatuksen merkitystä luovuuden kehittymisessä. Abraham Maslowin näkemyksen yksi pääajatus on jokaisen yksilön ainutlaatuisuus ja tästä juontaa ajatus yksilön oikeudesta itsensä toteuttamiseen. Hän näkee luovuuden synnynnäisenä ihmisluonnon osana, joka valitettavan usein tulee ympäristön tukahduttamaksi. Hän nostaa esille pienen lapsen luontaisen kyvyn luoda vapaasti ilman jäykkiä opittuja toimintamalleja. Maslowin mukaan olennaista on se, että ihminen vapautuisi tekemään havaintoja lapsenomaisen ennakkoluulottomasti ilman itsekritiikkiä ja itsestään selviä ”totuuksia”. Jotta luovuus voisi toimia, edellyttää se rohkeutta, vapautta, spontaaniutta ja itsensä hyväksymistä. Maslow teki kuitenkin selväksi eron poikkeuksellisen, johonkin erityisalaan liittyvän luovuuden ja tavallisten ihmisten tavoitettavissa olevan itsensä toteuttamisen välillä. (Uusikylä ja Piirto 1999, 31–33.)

Toinen humanistipsykologi Carl Rogers jatkaa samoilla linjoilla Maslowin kanssa. Häinkin erottaa huippuluovuuden vain harvojen ominaisuudeksi, mutta yleisen itsensä toteuttamisen jokaisen oikeudeksi ja mahdollisuudeksi. Samalla hän kuitenkin painottaa, että luovuutta on turha laittaa paremmuusjärjestykseen. Jokainen ihminen haluaa ilmaista itseään, mutta joskus psyykkiset puolustusmekanismit saattavat sen estää. Pyrkinessään suojelemaan itseään ihminen peittää todellisen persoonansa, halunsa ja kykynsä. Rogers nostaa esille kolme toimivan luovuuden edellytystä. Ensimmäinen edellytys on *avoimuus, joka on* rohkeaa ja ennakkoluulotonta ympäristön havainnointia. Toisena edellytyksenä oleva *pelkästään omiin kokemuksiin kohdistuva arviointi* osoittaa oleelliseksi ihmisen omat tunteet ja ajatukset ja näin ollen toiset ihmiset eivät voi niitä arvottaa. Viimeisenä edellytyksenä Rogers esittää *leikkimisen kyvyn*, joka tarkoittaa kykyä tarkastella monipuolisesti maailmaa ja sen ilmiöitä. (Uusikylä ja Piirto 1999, 33–34.)

Lähes kaikkia luovuuden tutkijoita yhdistää ajatus siitä, että ympäristö vaikuttaa suuresti luovuuteen. Vaikka näkisimme luovuuden ihmisen synnynnäisenä piirteenä, voimme todeta kuinka riippuvainen ympäristöstään sen kukoistaminen kuitenkin on. Meihin ja luovuuteemme vaikuttaa monet tekijät, niin sosiaalinen lähiympäristömme kuin yhteiskunta ja kulttuuri, jossa elämme. Uusikylä toteaa, että ympäristö voi joko vaalia tai estää luovien ideoiden toteutusta. Jos yhteiskunnassa ihannoit yhdenmukaisuutta, yrittää se silloin tukahduttaa omaperäisyyden ja samalla luovuuden. Jos taas yhteiskunta korostaa kilpailua ja tehokkuutta, ei se anna aikaa ideoiden kypsytelyyn ja kokeiluun. (Uusikylä & Piirto 1999, 70.) Sosiaalinen ympäristö ja kulttuuri määräävät vahvasti yhteiskunnassa arvostettua lahjakkuuden ja luovuuden suuntaa.

Elämäntyönään luovuuden edistämistä tutkineen humanistipsykologi Torrancen mukaan luovuus kehittyy avoimessa ja luottavaisessa ilmapiirissä, ei pakon ja kurin avulla. Luovuuden edistämiseksi hän kehotti vapautumaan muiden odotusten taakasta, olemaan tuhmaamatta aikaa muiden miellyttämiseen ja opettelemaan riippumattomuuden taitoa. (Uusikylä & Piirto 1999, 36–37.) Myös lahjakkaan viulistin kasvatuksesta kirjoittanut Garam sanoo, että lapsen luovuudelle on hyvin tärkeää turvallinen ympäristö, jossa hänen ihmisarvoaan kunnioitetaan ja hänen toimiaan arvioidaan rakentavassa hengessä. On tärkeää, että lasta kannustetaan kerta toisensa jälkeen yrittämään eteenpäin. Näin hän oppii hyväksymään itsensä ja toteuttamaan rohkeasti aikeensa. (Garam 2001.)

3.2.2 Luova prosessi

Kurkelan mukaan luovaa prosessia ei voida pakottaa syntymään toisessa ihmisessä. Prosessin syntymiselle on vain annettava mahdollisuus ja sitten odotettava. (Kurkela 1994, 402.) Pakottaa ei voi eikä kannata, ei edes hyvään asiaan, mutta vastuuni opettajana on auttaa ja ohjata oppilastani ja antaa hänelle löytämisen mahdollisuus. Kurkela ehdottaa opettajaa olemaan oppilaalleen sellaisena ympäristönä, joka sallii oppilaan oman luovan tilan ja mahdollisuuden löytää musiikin sellaisena, kuin se on merkityksellinen juuri kyseessä olevalle oppilaalle (Kurkela 1994, 405). Opettajan voi kuitenkin olla yllättävänkin vaikeaa antaa oppilaalleen tilaa ja suvaita hänen ehkä hyvinkin erilaisia näkemyksiään.

Luova prosessi on luovuuden ytimessä. Grunwald esittelee Reveszin luovan prosessin neljän vaiheen jaottelun. Ensimmäisenä *valmisteluvaihe*, jossa ongelma määritellään ja eri ratkaisuvaihtoehtoja aletaan etsiä; toisena *hautumisvaihe* eli lepovaihe, jossa alitajunnalle annetaan työskentelymahdollisuus; kolmantena *keksintövaihe*, jolloin oivallus tapahtuu ja viimeiseksi *muotoamisvaihe*, jossa uutta keksintöä hiotaan (Grunwald 1996, 227–228). Uusikylän ja Piirron mukaan keskeisellä sijalla luovassa prosessissa on sen aloitusvaihe eli ongelman löytäminen. Kuten eräs keksijä on sanonut: ”kun ensin vain keksii, mitä kannattaa keksiä, niin kyllä se sitten onnistuu”. Myös prosessin epämääräisyys näyttäytyy tyypillisenä. Luovan prosessin alkaessa tavoitteesta ei välttämättä ole tietoakaan ja, jos on, niin matkalla se viimeistään muuttuu. (Uusikylä & Piirto 1999, 63.)

Opetuksessa saattaa helposti käydä niin, että luova prosessi tulee oppilaan kohdalla sivuutetuksi ja hypätään suoraan valmiiksi keksityn pyörän pyörittämiseen. Saavuttaakseni tehokkaasti oppimistuloksia olen sortunut ratkaisemaan ongelmat oppilaitteni puolesta ja tarjonnut heille valmiiksi pureskeltuja palasia. Tehokas tiedonjako ei kuulosta sinällään kovin pahalta, mutta näin tehdessään opettaja ohittaa oppilaan oman luovan prosessin; etsimisen, vapautumisen, löytämisen ja kokeilemisen prosessin. Grunwald kehottaa opettajaa näennäisesti luopumaan tehokkuudesta, tarkkuudesta, välittömästä korjaamisesta ja aloitteiden tekemisestä. Jotta luova prosessi pääsisi oppilaassa todella alkuun, tulisi opettajan hillitä omaa tarvettaan korjata ja näyttää mallia ja antaa sen sijaan oppilaansa itse etsiä ratkaisuja. (Grunwald 1996, 227–232.) Opettajan tehtävä on lopulta kasvattaa oppilas vapaaksi, jopa opettajastaan. On hyvin tärkeää opettaa oppilas ajattelemaan itse omilla aivoillaan, koska muussa tapauksessa hän tulee vain toistamaan opittuja kaavoja ja tapoja ilman luovaa omaperäistä sisältöä.

Grunwald kehottaa saattamaan oppilas ikään kuin vaikeuksiin ja antamaan hänen itse etsiä oman tiensä. Opettaja ei sanokaan miten tulisi soittaa vaan hän kysyy, minkälaisia ratkaisuja voisit itse löytää. Tällä tavoin oppilas saadaan luotsattua prosessin ensimmäiseen vaiheeseen. Kun oppilas itse etsii ratkaisuja, on mahdollista, että hän joutuu myös vikaraiteille ja valitsee huonon, uusiin ongelmiin johtavan ratkaisun. Tällöin opettaja vain rauhallisesti rohkaisee oppilastaan kokeilemaan ja etsimään toista ratkaisua. Hän voi myös suunnata oppilaan mielenkiinnon itse tarjoamaansa vaihtoehtoon vaatimatta sitä pakolla. Kun oppilas on itse työskennellyt eri vaihtoehtojen kanssa, voi opettaja selittää ja perustella oppilaalleen miksi hän itse suosii tiettyä vaihtoehtoa. (Grunwald 1996, 227–232.)

Mielestäni luovaan prosessiin ohjaaminen sopii hyvin yhteen oppijälähtöisen opetusnäemyksen kanssa. Tällaisessa prosessissa oppilas on erittäin aktiivisessa ja vastuullisessa roolissa omassa oppimisessaan. Monet soitto-oppilaat ovat kuitenkin vielä hyvin tottuneita opettajakeskeiseen opetukseen ja luovan prosessin vaatima aktiivisuuden määrä ei välttämättä heti ole saavutettavissa. Myös opettajalta tähän prosessiin ohjaaminen vaatii kärsivällisyyttä ja malttia. Uskoisin, että tällaiseen prosessiin on viisainta edetä pienin askelin. Oman kokemukseni perusteella instrumentin soittaminen vaatii hyvin paljon opiskelijaltaan. Pelkkä soittimen tekniikan hallitseminen on elinikäinen oppimisprosessi. On hyvin ymmärrettävää, että opettaja yrittää kaikkensa auttaakseen oppilastaan selviämään tästä urakasta. Saadakseen oppilaansa omaksumaan esimerkiksi mahdollisimman mukavan ja luontevan soittoasennon, on opettajan tehtävä ero huonon ja hyvän välillä. Vaikka oppilasta ohjataan itsenäisyyteen, on opettajan luonnollinen tehtävä edelleenkin jakaa omaa tietoansa ja taitoansa ja näin auttaa oppilastaan oikeaan suuntaan.

Ymmärrän, että luova prosessi vaatii tilaa ja aikaa mutta miten sen pystyy opetuksessa käytännössä toteuttamaan. On niin monta asiaa, jotka pitäisi ehtiä oppitunneilla toteuttamaan. Aika loppuu yleensä aina kesken jo ihan tavallisilla oppitunneilla. Miten antaa lapselle aikaa itse etsiä ja erehtyä. On niin paljon nopeampaa ja tehokkaampaa vain näyttää miten se pitää tehdä. Grunwaldin mukaan ”ei ole aikaa -väite” on kuitenkin vain helppo tekosyy välttää uutta ja tässä uutuudessaan ehkä vaikeaa toimintatapaa. Hän myöntää, että aika oppitunnilla on hyvin rajallinen mutta kertoo menetelmän itse asiassa toistuvasti osoittautuneen oppimista nopeuttavaksi, kunhan oppilaat tottuvat uuteen tapaan toimia. Opettajien pitäessä ohjelmaansa ja neuvojen antamista ensisijaisena ohje- nuoranaan, oppilaiden yhteistoimintahalu ja motivaatio voivat heikentyä tai puuttua kokonaan. Lopputuloksena oppitunti kärsii ja oppi menee niin sanotusti harakoille. Niinpä

”minulla on liian vähän aikaa” on Grunwaldin mielestä täysin pitämätön selitys. Hänen kokemuksestaan motivoituiksi tehdyt ja kanssavastuullisuuteen ohjatut oppilaat panevat hihat heilumaan ja hyödyntävät käytettävissä olevan ajan hanakasti ja intensiivisesti. (Grunwald 1996, 249–250.)

Oppilaan pitää oppia kuuntelemaan itseään sen sijaan, että olettaa opettajan kuuntelevan häntä ja sanovan sen jälkeen, menikö oikein vai väärin. Grunwald sanoo, että moni oppilas on tottunut vain odottamaan mitä opettaja kääntää. Kuitenkin soittotunnilla vastuun antaminen oppilaalle edistää suuresti oppilaan motivaatiota ja havahduttaa liian pinnallisesta tarkkaavaisuudesta tai suoritusilmapiiiristä Tunnin alussa opettaja voisikin hetkeksi siirtää sivuun suunnitelmansa ja tehdä vasta myöhemmin tunnin aikana tietäväksi mitä haluaisi tehtävän. (Grunwald 1996, 247–250.)

On hauska huomata, miten soittaja aina uudestaan ihmettelee sitä ihmeellistä edistymistä, mitä hetken tauko harjoittelussa saa aikaan. Kun tietyssä suotuisassa vaiheessa teoksen valmistamista pysähtyy lepäämään, antaa opitun muhia alitajunnassa ja tekee aivan muita asioita, oppiminen saattaa ottaa todella hurjan loikan eteenpäin ilman näkyviä ponnisteluja. Itse olen oppinut tämän niin sanotusti ”kantapään kautta” mutta olen varma siitä, ettei työskentelyssä useinkaan osata antaa hautumisvaiheelle sen ansaitsemaa arvoa. Grunwald toteaa, oppilaan ohjaaminen hetkeksi keskeyttämään työskentelynsä vaatii opettajalta paljon taitoa. Hautumisvaiheen ansio on kuitenkin se, että pääsemme joksikin aikaa irti siitä, mikä on tietoista ja kontrolloivaa, halusta onnistua ja epäonnistumisen pelosta. Kun luovumme hetkeksi päämäärähakuisesta etsimisestä ja haluamisesta saa alitajunta tilaa toimia. (Grunwald 1996, 234–235.)

Jos alitajunnalle ei anneta aikaa toimia, vain osa persoonasta toimii. Silloin on mahdollista, että jossain vaiheessa työskentely ei enää suju ja soittaja alkaa väkinäisesti yrittää ja pinnistellä. Soittaja lopettaa kuuntelemasta itseään ja tästä johtuen harjoittelee viime hetkeen asti uskaltamatta hengähtää ja ottaa asiaan etäisyyttä. Lopputuloksena saadaan väkinäinen ja epäaito suoritus. (Grunwald 1996, 234–235.)

Hautumisvaiheessa tehdään todellisuudessa valtavasti töitä, vaikka se ei näykään ulospäin. Tietoisen etsimisen aikana saatamme olla lähellä ratkaisuja mutta usein vasta otettuamme etäisyyttä asiaan alitajunta pystyy käsittelemään ja muokkaamaan ne oikeiksi oivalluksiksi. Opettaja voisi jopa vähän viivytellä niin, että paineen lisääminen ja löysäminen ovat sopivassa tasapainossa. Levänneillä silmillä soitettava kappale näyttää taas aivan toiselta. (Grunwald 1996, 235–236.)

3.2.3 Spontaani oppiminen

Grunwald kokoaa luovan prosessin tavoitteeksi saada ihminen työskentelemään jonkin asian parissa mahdollisimman paljon oman sisäisen tahtonsa pohjalta ilman epäonnistumisen pelkoa, epävarmuutta, väkinäisyyttä tai toisten vaatimusta. Ihminen pystyy työskentelemään spontaanisti, kun hän on vahvasti keskittynyt itseensä ja toimintaansa eikä tilanne, muut ihmiset, eteen tulevat ongelmat tai virheet aiheuta pelkoa ja ahdistusta. Luovan spontaaniuden edellytys on siis ennen kaikkea turvallinen ja kannustava ympäristö. Näin ollen sen voi myös tukahduttaa vastakohtaisella tilanteella, jossa vallitsee opettajan painostus, suuttuminen tai oletus, että syy ongelmiin on aina oppilaan välinpitämättömydessä. (Grunwald 1996, 251–252.) Olen Grunwaldin kanssa samaa mieltä siitä, että turvallisuus ja hyväksyntä saa meidät ihmiset avautumaan toisillemme ja sisäiselle luovuudellemme. Onnellinen ihminen toimii parhaiten. Uusikylä ja Piirto toteavat, että keskittynyt soittaminen on täydellistä läsnäoloa hetkessä. Se on tuntemista jokaisella solun murto-osalla. Parhaimmillaan tällainen keskittyminen johtaa Csikszentmihalyin kuvaamaan Flow-kokemukseen, jossa ajan ja paikan taju häviää ja ihminen tuntee vapauttavaa onnellisuutta (Uusikylä ja Piirto 1999, 65).

Esittelen seuraavaksi joitakin Grunwaldin keinoja herätellä spontaaniutta. Keinojen tausta-ajatuksena on tilanteen tekeminen uudeksi lisäämällä siihen outoja aineksia ja kääntämällä yhtäkkiä tottumuksia aivan nurinpäin. Opettaja voi pyytää oppilasta soittamaan:

1. kappaleen väärällä tavalla tai tekemään karmean virheen;
2. ikään kuin soitin olisi hirveän raskas tai vastaavasti kevyt;
3. iloinen surullisena ja surullinen iloisena;
4. niin kuin haluaisi herättää jonkun huomion;
5. ikään kuin ei yhtään tykkäisi kappaleesta;
6. usealla erilaisella tavalla;
7. niin kuin tärkeintä olisi äänen kuuluvuus;
8. hiljaa kuiskaten;
9. niin kuin kappaleessa olisi piilotettuna yllättävä viesti

Näiden keinojen tarkoitus on irrottaa soittajaa kaavamaisuudesta ja ”oikein” soittamisen pakosta ja saattaa oppilas käyttämään sointiaan ja ajatuksiaan vapaammin. Kyse ei ole hassuttelusta vaan vakavasta yrityksestä lisätä oppilaan joustavuutta ja avoimuutta. Tällaisessa harjoituksessa oppilas saattaa ensin epäröidä, mutta hetken päästä kokemus voi johtaa oivallukseen. Nuoret oppilaat ovat rohkeampia spontaaniudelle, kun taas vanhemmat oppilaat ovat helposti jo hyvin kaavoihinsa kangistuneita ja tottuneita tiettyihin

”oikeisiin” tai oikeiksi luulemiinsa tapoihin. Spontaanisuutta harjoitellen saadaan oppitunneilla aikaan avoimempi ja **leikittelevä suhtautuminen itseän, soittimeen ja musiikkiin.** (Grunwald 1996, 252–256.)

3.2.4 Improvisointi ja musiikillinen keksintä

Hyry-Beihammerin, Joukamo-Ampujan, Juntusen, Kymäläisen ja Leppäsen mukaan oppilaan luovuutta ja omaa musiikillista keksimistä voidaan harjoittaa ja tukea muun muassa improvisaation ja säveltämisen avulla. He huomauttavat, että oppilaan luovuuden ja keksimisen halun tukeminen tulisikin integroitua instrumenttiopetukseen sen alusta lähtien, sillä mielikuvitus on rikkaimmillaan lapsuudessa. Lapset ja nuoret kykenevät vähäisilläkin soittotaidoillaan improvisoimaan ja säveltämään ja luomaan tuoreita ja sykkähtäviä esityksiä, kun heitä vain ohjataan ja rohkaistaan siihen. Luovan työskentelytavan tultua tutuksi tavaksi soiton tai laulun opiskelussa, integroituu se myöhemmin luontevaksi osaksi myös huippuunsa hiottua soitto- ja laulutaitoa ja musiikillista ilmaisua. (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen ja Leppänen 2013, 174–175.)

Improvisaatiota opeteltaessa on oleellista pyrkiä pois sisäsyntyisestä ohjauksesta ja toiminnan ennalta suunnittelusta kohti spontaania reaktiota. Voidaan jopa väittää luovuuden alkavan silloin, kun ei enää keksi mitään. (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen ja Leppänen 2013, 174.)

Oppilaan omaa keksimistä voi integroida jo varhaisessa vaiheessa opetukseen esimerkiksi antamalla oppilaalle tai ryhmälle mahdollisuus muodostaa seuraavanlainen äänimaisema:

Esimerkiksi aiheena on liikennekulttuuri. Osallistujat miettivät, millaisia ääniä liikenteessä kuuluu. Sen jälkeen ryhmät keksivät jonkin yllättävän tilanteen. Se voi olla vaikka sellainen, että kadulla kulkee ihmisiä, polkupyöräilijä ja henkilöautoja. Yksi auto ajaa ylinopeutta, ja yhtäkkiä kuuluu jarrujen kirskuntaa ja tapahtuu kolari. Paikalle kutsutaan apua. Tilannetta tulevat selvittämään poliisi, ambulanssin väki ja palokunta. Äänimaisemat esitetään silmät kiinni oleville kuuntelijoille, ja sen jälkeen aiheesta keskustellaan. (Leskinen, Jaakkola & Norrena 2016, 33.)

Poutiaisen mukaan improvisointi edistää luovien persoonallisten voimavarojen käyttöönottoa ja edistää monin tavoin yksilön kehitystä. Improvisointi on koettu myös soittajaa

motivoivana tekijänä. Sen myötä musiikista ja sen tekemisestä tulee jotenkin ”omempaa” ja usein myös tärkeämpää. (Poutiainen 2013, 294.)

3.3 Leikki oppimisen edistäjänä

Perinteisesti instrumenttiopetus on ollut hyvin musiikki- ja soittotaitokeskeistä. Instrumentin hallinnan oppiminen on iso ja aikaa vievä oppimisprosessi ja näin ollen on toki tarpeellistakin keskittyä oppimisessa tähän. Kuitenkin tänä päivänä ajatukset opetuksesta ovat muuttuneet. Marjaana Kangas toteaa, että juuri nyt puhutaan myös leikillistyvästä kulttuurista ja korostetaan leikillisyyttä luovan työnteon edellytyksenä. Leikillisyyys herättää kiinnostusta monilla tieteenaloilla ja Suomessa leikillisyyttä on tutkittu oppimisen ja oppimisympäristöjen kehittämisen näkökulmasta vuodesta 2003 alkaen. (Kangas 2014, 73.)

3.3.1 Leikki ilmiönä ja lapsen olemuksena

Hollantilainen kulttuurihistorioitsija Johan Huizinga (1955) puhui leikkivästä ihmisestä. Huizinga ymmärsi leikit ja pelit laajasti ja hänen näkemyksensä mukaan leikki on läsnä kaikkialla jopa niin, että koko kulttuurimme perustuu leikkiin. Kankaan mukaan tässä valossa leikillisyyys, leikki ja pelit ovat osa ihmisyyttä, hyvässä ja pahassa. (Kangas 2014, 74–75; Huizinga 1984, 9–14.) Huizinga nostaa leikin ensimmäiseksi tunnusmerkiksi vapauden. Hänen mukaansa leikki on vapaata tai se on jopa itse vapautta. Toisena tunnusmerkkinä on se, että leikki ei ole ”tavallista eli varsinaista” elämää vaan se on siitä irtaantumista tilapäisen aktiivisuuden ilmapiiriin, jolla on oma tarkoituksensa. (Huizinga 1984, 17.)

Valmius leikkiä on jotain sellaista, mikä lapsella on koko ajan sisällään, se on osa lasta (Karimäki 2005, 40.)

Reeli Karimäki nostaa tutkimuksessaan Leikkiä leikin vuoksi esiin sen, kuinka vanhempien tuntuu olevan vaikea arvostaa lapsen leikkiä, eivätkä he miellä leikin tapahtumia merkityksellisiksi. Karimäki myös huomauttaa, että me ajattelemme 7–12-vuotiaiden lasten käyttävän aikansa kouluun, harrastuksiin, pelailuun, televisioon ja kavereiden kanssa oleiluun mutta leikkiä ei nähdä enää kuuluvan kouluikäisen lapsen elämään. Tutkimuksensa perusteella Karimäki kuitenkin väittää näiden kaikkien kouluikäisen lapsen elämään kuuluvien asioiden olevan myös läheisessä yhteydessä leikkiin. Hän toteaa,

että kouluikäiset lapset leikkivät paljon, ja leikkiminen on heille tärkeää. (Karimäki 2005, 33.)

Oli tilanne mikä hyvänsä lapset leikkivät, ja heidän leikeissään näkyy ilo, aitous ja mielikuvituksen rajattomat mahdollisuudet. Karimäen tutkimusaineiston mukaan lapset leikkivät lähes joka paikassa, missä he liikkuvat. Lapsi voi hetkessä asennoitua leikkimään ja kun leikki alkaa ja kun leikkiasenne on otettu, myös suhde todellisuuteen muuttuu leikkisäksi. (Karimäki 2005, 42–43.) Yhtä tällaista tapahtumaa kuvaa 8-vuotias Karita:

Kerran kun me oltiin menossa kauppaan ystäväni Jaanan kanssa ja vielä äidin asioille, se kysyi: ”Leikitäänkö tanssijoita? Ja heti me alettiin pyörähdellä ja hyppiä ja tehdä temppuja. Liikennevalopylväskin näytti heti tanssitangolta ja suojatien viivat leikkijöiltä.

Vastaan tuli yksi vanha setä, jolla oli hattu. Setä hymyili ja sanoi, että tanssia ja leikkiä täytyy kun vielä pystyy. Sitten se otti hatun päästä ja teki sellaisen hovikummarruksen meille. Sekin oli heti leikissä mukana. Sellaisia aikuisia pitäisi olla paljon lisää!” (Karimäki 2005, 43.)

”*Sekin oli heti leikissä mukana*”, sanoi Karita. Aikuisillakin on mahdollisuus lähteä mukaan lasten leikkiin, olla osa elävää tarinaa. Kunnioitettava musiikkipedagogikin voi heittäytyä arvaamattoman mielikuvituksen virtaan ja katsoa minne se johdattaa. Karimäen tutkimus osoittaa kouluikäisten elämän olevan edelleen täynnä leikkiä. Sitä voisi enemmän hyödyntää musiikin ja soiton opiskelussa. Musiikin oppiminen hyötyy leikistä ja sen mielikuvituksesta ja luovuudesta, eikä oppimisen tarvitse olla missään nimessä ryppyot- saista ja vakavaa. Suzukin mukaan lasten opettamisen pitäisi kaikilla kasvamis- aluilla alkaa aina leikistä ja leikkimällä. Lapsia tulisi ohjata suuntaamaan toimintansa oikein sallimalla leikki mieli ja toiminnan ilo. (Suzuki 2000, 134.)

Kangas toteaa, että leikillisyydestä puhuttaessa, on vaikea olla puhumatta luovuudesta, sillä monet tutkijat ovat liittäneet leikillisyyden myös luovuuteen. Luovuus ruokkii leikkiä ja leikki luovuutta ja luovuuden näkökulmasta leikkisää ja positiivista mielentilaa voidaan pitää suotuisana. (Kangas 2014, 75–76.) Leikki ja luovuus ovat kuin hyvin toimiva ja toisilleen ideoita antava työpari.

Leikkiessään lapsi ammentaa itsestään sitä, mikä on hänelle ominaista, jotakin, mikä on hänelle vielä minuudella saavuttamatonta, ja myös salaista. Lapsen sisäinen maailma on leikin valtakunta, jossa mielikuvitus voi elää ja kehittyä ja jossa kaikki on mahdollista. Leikkiessään lapsi tavalla tai toisella toimii kuin esitaiteilija työstäen sitä, mikä hänelle on

tärkeää, mikä hänessä pyrkii esiin ja hakee ilmaisuaan. (Heino, Jantunen & Suutarla 2019, 117.)

Jantusen, Suutarlan ja Heinin mukaan lapsen leikki ilmentää ja kasvattaa mielikuvitusta ja luovuutta ja se tekee leikistä niin merkityksellistä. Kun leikki ajallaan painuu alitajuntaan, toimii se sieltä käsin aarteistona, josta aikuinen voi myöhemmin nauttia. Tämä edellyttää kuitenkin suhteen säilyttämistä sisäiseen lapseensa. Aikuisen luovuus voikin olla kykyä leikkiä ja suostumista leikin virtaan. Luovuuden kasvattamisen edellytyksiä ovat usko ja luottamus ihmiseen ja hänen mahdollisuuksiinsa. Näin kasvatettavan turvallisuuden tunne kasvaa niin, että hän uskaltaa olla oma itsensä. Kun oma minä saa vapaasti tulla esiin, on luovuuden esiintulolle luotu edellytykset. Hyvä kasvattaja osaa kuunnella pintaa syvemältä, kykenee empaattiseen ymmärtämiseen ja kykenee luomaan vapaan ja turvallisen ilmapiirin. (Heino, Jantunen & Suutarla 2019, 123–124.)

3.3.2 Leikillinen oppiminen -Playful learning

Oppimisen prosesseissa leikillisuus on laaja ja monitahoinen ilmiö: Sen on kuvattu olevan asennoitumista, orientoitumista, sitoutumista ja yhdessä tekemistä. Marjaana Kankaan mukaan käsite leikillinen oppiminen (playful learning), ilmentää hyvin digitaaliselle ajalle luonteenomaista, monimuotoista ja omaehtoista oppimista. (Kangas 2014, 74.) Kankaan mukaan leikillistä oppimista voi havainnollistaa seitsemän näkökulman kautta. Nämä leikillisen oppimisen ”ikkunat ovat” leikillisuus, luovuus, tarinallisuus, yhteisöllisyys, kehollisuus, mediarikkaus ja oppimisen ilo. (Kangas 2014, 84.)

Leikillisuus viittaa Kankaan mukaan leikilliseen orientaatioon, huumoriin ja tekemisen ja kokeilemisen kautta saavutettavaan oppimisen iloon. Leikillinen sitoutuminen tietoa luotaessa vapauttaa luovuuden. Vuorovaikutuksessa leikillisuus voi ilmetä yhteisen huumorin rakentamisena. (Kangas 2014, 85.) Yksi parhaita palautteita opettajuudestani tuli keran teini-ikäisen oppilaani äidin kautta. Hän kertoi tyttärensä viulutunnilta palatessaan hymyillen ja tyytyväisenä tokaisseen: ”*On se kiva, kun soitonope on sellainen hyvä tyyppi, jonka kanssa voi jutella ja vitsailla*”. Mielenkiintoiseksi tästä teki se, että kyseisellä tunnilla olimme poikkeuksellisesti soittaneet pelkästään taitotasoon tarvittavia asteikoita. Olimme tehneet ahkerasti töitä mutta huumori ja leikillinen ilmapiiri olivat luoneet tuntiin iloa ja turvallisuutta.

Luovuus on luovaa ongelmanratkaisua, mielikuvituksen sallimista ja kykyä nähdä mahdollisuuksia. Oppiminen itsessään on luova prosessi. Uudet ajatukset syntyvät aina mielen leikeistä ja kuvitelmista, toisin sanoen mielikuvituksesta. (Kangas 2014, 85.)

Tarinallisuus tuo tarinat ajattelun muodoksi. Tarinoilla tehdään ymmärrettäväksi jokin uusi, ongelmallinen tai jännityksen tunne. (Kangas 2014, 85.)

Oppiminen on *yhteisöllistä* ja sosiaalista ja tapahtuu vuorovaikutuksessa muihin ihmisiin. Kankaan mukaan yhteisölliset pelit tukevat oppimista ja tiedon rakentumista. (Kangas 2014, 85.)

Kehollisuus on mukana oppimisessa. Koko keho viestii meille tunteita. Keholliset, liikunnalliset ja tilalliset pelit ovat esimerkkejä kehollisuuden ottamisesta huomioon oppimisprosesseissa. (Kangas 2014, 85.)

Mediarikkaus avaa näkökulman digitaalisen median hyödyntämiseen oppimisessa. Tässä media nähdään nimenomaan välineenä leikilliseen oppimiseen, ei itseisarvona. (Kangas 2014, 85.)

Oppimisen ilo pitää sisällään erilaisia oppimista edistäviä ja oppimisessa koettuja tunteita. Oppimisen iloon sisältyy yleensä saavuttamisen ja onnistumisen tunne. Leikillisessä toiminnassa epäonnistumisen pelko ei estä kokeilemista vaan johtaa uudelleen yrittämiseen tuottaen myös siitä oppimisen iloa. (Kangas 2014, 85–86.)

Ana Marjanovic-Shane havaitsi tutkimuksessaan, että opettajan leikillisuus ja leikittely voi johtaa oppilasryhmässä yhteisen ymmärryksen rakentamiseen ja tilanteeseen, jossa sekä tilannetta että itseä ja muita ymmärretään uudella tavalla (Kangas 2014, 76). Yhteisöllisen toiminnan ja oppimisen näkökulmasta keskeistä on se, että leikillisuus sallii epäonnistumisen ja ”mokaamisen”. Marjanovic-Shane painottaa, etteivät yksilöt voi toimia yhteisöllisesti, mikäli vuorovaikutus ei yhtä aikaa perustu sekä luottamukseen että riskienottamiseen. (Kangas 2014, 78). Rupert Wegeriffin mukaan hassuttelu luo yhteistä luottamusta ja jaettua tietoa siitä, että kaikki mitä tehdään, on ryhmässä hyväksyttävää. Leikillinen puhe luo perustan ja raamit yhteiselle tekemiselle ja parhaimmillaan se vahvistaa oppilaiden sitoutumista ja lisää oppimista. (Kangas 2014, 78.)

Oppiminen on vuorovaikutusta ja tapahtuu sosiaalisissa tilanteissa. Leikillisuus on tärkeää oppimiselle ja yhteisen tilan rakentamiselle. Leikillisyyden varjeleminen ja

sen pedagoginen käyttö tulisivat olla yhtenä lähtökohtana myös opetuksessa. Kangas 2014, 79.)

3.3.3 Leikki ja musiikki

Musiikin ja leikin yhteys vaikuttaa hyvin luonnolliselta ilmiöltä. Monissa kielissä soittaminen ja leikki ovat jopa sama sana. (Huizinga 1984, 181.) Swanwick ja Tillman ovat esittäneet kokonaisvaltaisen vaiheteorian lapsen musiikillisesta kehityksestä. Yhtenä johtavana periaatteena tässä teoriassa on ajatus, että leikki on keino, jonka avulla lapsi koettaa saada selkoa ympäristöstään ja ymmärtää sitä. Leikin avulla lapsi muuntaa todellisuutta omiin tarpeisiinsa sopivaksi ja leikki on myös olennaisesti sidoksissa kaikkeen taiteelliseen toimintaan. Tästä päätellen leikin kehittymisen vaiheet ovat ohjaamassa lapsen musiikillista kehitystä. (Ahonen 2004, 54.)

Musiikkiopistolla on jo pitkä historia Suomessa ja musiikinkoulutus on asia, josta voimme syystä olla ylpeitä. Tällä hetkellä olemme jälleen rohkeasti rakentaneet uusia opetussuunnitelmia ja kurkottaneet kohti muutosta. On hyvä, että instrumenttiopetus muuttuu. On hyvä miettiä, miten lapsi oppii parhaiten. Lapsi, musiikki, oppiminen ja soittotaito ovat oman opetukseni keskeisiä elementtejä ja hauskuuden ja leikin näen siinä mahdollisuutena parempaan oppimiseen. Näkemykseni mukaan leikin ei tarvitse jäädä musiikin varhaiskasvatuksen työtavaksi vaan siitä hyötyy suuresti myös instrumenttiopetuksen alkeisopetus. Olen koko opettajuuteni ajan miettinyt ja etsinyt keinoja lisätä leikillisyyttä opetukseeni, ja oppiminen leikin kautta on yksi keskeisiä tavoitteita opetuksessani. Leikin tullessa voimakkaammin osaksi tai tavaksi työskennellä, meidän ei kuitenkaan tarvitse menettää mitään tinkimättömästä ja laadukkaasta musiikin ja soiton opetuksesta. Kokemukseni mukaan leikillisuus nopeuttaa oppimista. Opittavat asiat jäävät paremmin lapsen mieleen, kun ne tulevat hauskassa paketissa ja yhä enenevässä määrin leikit ja pelit ovat löytäneet tiensä musiikin perusopetukseen.

3.3.4 Leikillinen prosessi

Seuraavissa kappaleissa esittelen Lapin yliopiston Let's Play! -projektin leikillisten oppimisympäristöjen tutkimuksessa esitettyä leikillistä oppimisprosessia.

Marjaana Kangas on kehittänyt luovan ja leikillisen oppimisen pedagogisen mallin opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen erilaisissa leikillisissä ympäristöissä. Tässä mallissa oppimisprosessi jakaantuu orientointiin, luovaan sisällön tuottamiseen ja elaboraatioon. Leikillisen oppimisen pedagogisessa mallissa oppimisen keskiössä on luovuuden,

leikillisyyden ja tekemällä oppimisesta saadun ilon lisäksi oppimisen laaja-alaisuus. (Kangas 2010; Krokfors, kangas ja Kopisto 2014, 212–213.) Tavoitteena on, että prosessin aikana käsitellään valittua opetussuunnitelmaan pohjaavaa kokonaisuutta eri oppiaineita integroiden.

Orientointivaihe. Orientointivaiheen tavoitteena on tutustuttaa oppilaat käsillä olevaan teemaan ja tuleviin opiskelutapoihin. Orientointivaiheessa lasten aikaisempia kokemuksia ja tietoja voidaan aktivoida erilaisilla harjoituksilla ja opiskeltavasta aiheesta voidaan esimerkiksi keskustella tai vaikka piirtää ennen kuin mennään leikilliseen oppimisympäristöön leikkimään tai pelaamaan siihen liittyvää leikkiä tai peliä. Orientointivaiheessa alkaa siis koko prosessin ”juoni, joka voi olla myös tietyn tarinallisen kokonaisuuden alku. (Kangas 2010; Krokfors, kangas ja Kopisto 2014, 212–213; Hyvönen, Kangas, Kultima ja Latva 2007, 131–132.)

Leikki- ja pelivaihe. Tässä vaiheessa leikitään ja pelataan yhdessä leikillisessä oppimisympäristössä. Prosessimainen työskentely antaa lapsille mahdollisuuden tarkastella opittavaa aihetta toiminnan kautta useista näkökulmista. Toiminta voi sisältää leikkimistä, pelaamista tai tutkivaa oppimista. Tarkoituksena on työstää opiskeltavaa asiaa luokkatilan ulkopuolella koko kehoa hyödyntäen. (Kangas 2010; Krokfors, kangas ja Kopisto 2014, 212–213; Hyvönen, Kangas, Kultima ja Latva 2007, 131–132.)

Elaborointivaihe. Elaboratio on kognitiivisia kytkentöjä, joita oppija tekee uuden tiedon ja aikaisempien tietojensa ja kokemustensa välille. Luovassa ja leikillisessä oppimisessä se kuvaa työskentelyä, jossa opittuja ja koettuja asioita työstetään yhdessä, jatkotyöstetään sekä arvioidaan oppimisen sisältöjen rinnalla myös erilaisten taitojen oppimisen valossa. (Krokfors, kangas ja Kopisto 2014, 212–213.) Tässä vaiheessa aihetta voidaan työstää esimerkiksi keskustellen, kirjoittaen, käsitekarttoja piirtäen, postereita laatien tai muilla luovilla tavoilla. On myös luonnollista kysyä miksi- ja miten- kysymyksiä ja näin kehittää lasten reflektio- ja ajattelutaitoja. Myös oppimisprosessin juoni tai ”tarina” saadaan päätökseen (Hyvönen, Kangas, Kultima ja Latva 2007, 132.)

Opettajalla on leikillisessä oppimisprosessissa tärkeä rooli oppimista edistävän vuorovaikutuksen luomisessa. Tällaisessa prosessissa kuitenkin toiminta pohjautuu pitkälti yhteisölliseen toimintaan. Näin ollen oppilaiden pitää oppia neuvottelemaan toisten kanssa, tutkimaan ja pohtimaan yhdessä erilaisia vaihtoehtoja, ilmaisemaan ja perustelemaan omia näkemyksiään ja ideoitaan ja kuuntelemaan toisten ehdotuksia ja ajatuksia. Leikillinen prosessi korostaa ja aktivoi oppilaan aktiivisuutta ja opettajan tehtävä on rakentaa

toiminnalle opetussuunnitelman tavoitteisiin pohjaavat raamit ja tarjota opittavan asian konteksti. Leikilliset oppimisympäristöt ja niiden soveltaminen opetuksessa tarjoavat myös opiskelumuotoja, jotka palvelevat erityisesti lasten kokonaisvaltaista kehitystä ja kasvamista. (Hyvönen, Kangas, Kultima ja Latva 2007, 132–133.)

3.3.5 Opettajan keskeiset roolit leikillisessä toiminnassa

Seuraavissa kappaleissa käyn läpi opettajan keskeisinä koettuja rooleja leikillisessä opetuksessa. Roolit pohjaavat opettajien haastattelun tuloksiin leikillisten oppimisympäristöjen tutkimuksessa.

Henkilökohtaiset valmiudet. Opettajan koettiin tarvitsevan joustavuutta ja kykyä toimia erilaisissa ja yllättävissä tilanteissa. Yllättävät tilanteet voivat johtua tekniikan aiheuttamista ongelmista, lasten luovasta ideoinnista tai siitä, ettei opettajalla ole aikaa suunnitella kovin tarkkaan leikillisten oppimisprosessien sisältöjä. Opettaja joutuu sietämään epävarmuutta ja luottamaan omiin kykyihinsä selvitä ennakoimattomissa ja suunnittelemattomissa tilanteissa. Opettajilla oli kokemuksia siitä, miten lasten luovat ideat veivät tilanteen uusille vesille ja muuttivat täysin opettajan suunnitelmat. Tällöin opettajan tulisi kyetä ottamaan ideat vastaan ja sopeuttamaan toimintaa niiden mukaan. Haastatteluissa nousi esiin opettajan rooliin kuuluvana myös oman opetuksen reflektointi, asenteen tarkistaminen tai muuttaminen ja mielikuvituksen käytön lisääminen. Asennemuutoksella tarkoitettiin sitä, että tulisi olla kykyä ja halua uudistaa ja muuttaa omaa opetustaan. (Hyvönen, Kangas, Kultima ja Latva 2007, 117–118.)

Opetuksen suunnittelu. Haastatellut opettajat näkevät leikillisen prosessin mielekkäänä kokonaisuutena, jonka ensimmäisessä vaiheessa opettajan rooliin kuuluu rakentaa prosessille yhteinen ajatusmaailma, kehys. Leikillisessä toiminnassa opettajan tehtävänä on myös antaa lapsille siemeniä ideaan. Opettaja voi antaa oppilaille myös enemmän vastuuta mutta tarvittaessa tilanne täytyy aina osata ottaa haltuun. Opettajan tiedon juureen ohjaavalla toiminnalla nähtiin prosessissa suuri merkitys, koska lapsilla itsellään ei vielä ole riittävästi tietoa leikissä tarvittavista käsitteistä ja ilmiöistä. (Hyvönen, Kangas, Kultima ja Latva 2007, 118–120.)

Oppimaan ja kasvamaan saattaminen. Koettiin, että opettajien tulisi ottaa lapset ja heidän tarpeensa huomioon emotionaalisuuden, toiminnallisuuden, narratiivisuuden, ruumiillisuuden, kollaboratiivisuuden, oivaltavuuden ja luovuuden näkökulmasta. *Emotionaalisuuteen* liittyy opettajan tietoisuus siitä mikä oppilaita innostaa ja motivoi ja miten

näitä tunteita pystyy prosessissa ylläpitämään. Tähän liittyy myös opettajan rooli huolehtia turvallisuudesta, lasten onnistumisen kokemuksista ja erilaisten lasten tarpeiden huomioon ottamisesta. Opettajan vastuulla on luoda oppilaille positiivisena koettu ympäristö, joka varmistaa rauhan ja keskittymisen mahdollisuuden. *Ruumiillisuuden* näkökulma korostaa koko keholla oppimisen merkitystä. Esimerkiksi rytmien oppiminen koettiin helpommaksi, kun niitä tuotettiin omalla keholla. *Toiminnallisuus* on oppimisen työkalu. Ollessaan vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, lapsi saa konkreettisella tavalla ymmärryksen opittavista asioista sekä omasta kehostaan. *Narratiivisuus* kokoaa prosessin juonelliseksi kokonaisuudeksi ja *kollaboratiivisuus* liittyy ryhmäytymisen edistämiseen. Opettajan rooliin kuuluu myös eri-ikäisten ja -sukupuolisten oppilaiden yhteistoiminnan mahdollistaminen. Vanhemmat oppilaat voivat saada vastuuta esimerkiksi suunnittelusta ja näin kokea osaavuutta ja toimintansa merkityksellisyyttä. Viimeinen näkökulma *oivaltavuus* tuli haastatteluissa voimakkaasti esille. Opetuksen keskeisenä tavoitteena nähtiin saada lapset kyselemään, kyseenalaistamaan ja arvioimaan. Opettajan rooli on tarjota erilaisia ajattelun siemeniä ja mahdollistaa luovuuden toteuttamisen muotoja. (Hyvönen, Kangas, Kultima ja Latva 2007, 121–123.)

3.3.6 Leikki ja tarinallisuus

Karimäen Leikkiä leikin vuoksi -tutkimuksen leikkikuvauksista käy ilmi, että lapset ovat innostuneet tarinoista. Useat leikit muovautuvatkin tarinoiden tapaan ja niissä on sadunomaisia piirteitä. Useissa leikeissä tarinan kertominen on keskeinen osa leikkiä. Lapset kertovat tarinaa omasta päästään ja joka kerta se on erilainen. (Karimäki 2005, 40–41.)

Merja Kauppinen toteaa ihmisen tulkitsevan maailmaa tarinoiden avulla. Asioihin saadaan tarinallisuudella tarttumapintaa, suhteuttamisen mahdollisuuksia ja samastumisen paikkoja. Tarinallisuudella saadaan myös omakohtaisuutta tarkasteltaviin ilmiöihin. tarinat antavat merkityksiä asioille, osana elämäämme ja ympäristöämme. tarinat tarjoavat myös kokemuksellista, luovaa ja leikillistä lähtökohtaa ja käytäntöä opiskeltavien asioiden sisältöjen oppimiseen. Tarinallisuutta voi käyttää myös tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisenä sekä oppijan identiteettityön välineenä. (Kauppinen 2016, 15.)

Kauppinen mukaan tarinoiden opetustehtävä perustuu siihen, että ne sosiaalistavat yksilöä yhteisön tietoon ja tarjoavat työkaluja toimia yhdessä tiedon parissa kokeilemalla, käsittelemällä ja uudistamalla. Tarinoiden avulla pystytään yhdessä tutkimaan opiskeltavaa asiaa eli rakentamaan käsitystä ilmiöistä ja niiden merkityksestä. Tällöin tiedosta

muodostuu samaan aikaan paitsi yksilön pääomaa myös jaettua pääomaa, johon kaikilla ryhmän jäsenillä on osallisuus ja omistajuus. (Kauppinen 2016, 15.)

Tarinallinen työskentely ryhmässä luo edellytyksiä yhdessä ja toisilta oppimiselle. Tällaisessa toiminnassa oppilas voi lisäksi säädellä omaa osallistumistaan valitsemalla itselle juuri sillä hetkellä sopivan osallistujaroolin tarinallisen työskentelyn valikosta. Valinnan mahdollisuudet voimaannuttavat oppilasta, sillä ne tuovat oman toiminnan hallinnan ja itsesäätelyn kokemuksia. Valinnat ja kokeilut saavat oppilaan rohkaistumaan ilmaisu- ja toimintataitoissaan ja oppimaan toiminnan avulla lisää itsestään, muista ryhmän jäsenistä ja käsiteltävästä asiasta. (Kauppinen 2016, 15.)

Tarinallisuutta tulen hyödyntämään jousivalmujen tunneilla monissa harjoituksissa, koska 6–9-vuotias lapsi elää vielä vahvasti leikin ja sadun maailmassa (MLL). Minua kiinnostaa valtavasti kehittää Jousivalmujen vuodesta kokonaisuus, joka saa tarinallisen kehyksen. Monet esikoulukirjoista luovat tarinan erilaisine hahmoineen pedagogisten tehtävien ja tavoitteiden ympärille. Esimerkiksi Hannele Huovin kirjoittama satukokoelma Salainen maa luo pohjan yhdelle esiopetuksessa käytetyille kirjastolle. Salainen maa on kuin oma valtakuntansa, jossa jokaiselle on jotain. Erilaisten hahmojen kautta voi oppia erilaisia asioita. Olen kehittämässä Jousivalmujen käyttöön Suuri merimatka musiikin merelle -kokonaisuutta, orkesterisoiton esikoulun näkökulmasta mutta työ on vielä alkuvaiheessa. Tässä vaiheessa ainakin yksi merimatkan hahmoista, Pedro papukaija, esiintyy oppitunneillani jo ahkerasti.

Näen opetuksen tarinallisen kuljetuksen mahdollisuudet erittäin suurina ja opetukseen iloa, väriä ja luovuutta tuovina. Tarina myös saattaa erittäin tehokkaasti opettaa meille kaikille tarvittavia taitoja ja tietoja. Kaunis ja mielenkiintoinen paketointi voi olla oleellinen asia sisällöstä nauttimiseen. Näen tarinallisen kehyksen myös vastaavan osittain opetussuunnitelman haasteeseen taiteiden välisyydestä ja antavan paljon mahdollisuuksia kuvallisen ja draamallisen taiteen yhdistämiseen musiikinopintoihin. Kauppinenkin toteaa tarinoiden rakentavan ryhmäidentiteettiä muun muassa viihdyttävän ja osallistavan luonteensa takia. Niiden avulla voidaan oppia erilaisia toimintatapoja, ajattelua ja asioiden käsittelyä. (Kauppinen 2016, 15.) Sanna Viitaniemi opettaa pianon ryhmäopetusta ja on julkaissut kolme soittovihkoa. Myös hänen mielestään on tärkeää, että materiaalissa on punainen lanka. Näin asiat etenevät loogisesti ja oppitunnit ovat kokonaisuuksia. Hän sanoo, että **kehyskertomuksen ollessa lapsille mieluisa tarina, tietävät he aina minkälaiseen tunnelmaan he ovat tulossa.** (Lähtenmäki 2018.)

4 Ryhmä toimimaan

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman oppimiskäsityksessä nousee vahvasti esiin **vuorovaikutukseen ja yhteisöllisyyteen** pohjaava oppiminen.

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet perustuvat oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija. Hän oppii asettamaan tavoitteita ja toimimaan tavoitteiden suuntaisesti sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa. Myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista. Kokemukset ja vuorovaikutus ympäristön kanssa samoin kuin eri aistien käyttö ja kehollisuus ovat oppimisen kannalta olennaisia. Taiteen perusopetuksessa oppiminen on yksilöllistä ja yhteisöllistä tietojen ja taitojen rakentamista, joka vahvistaa oppilaan kulttuurista osallisuutta ja edistää hänen hyvinvointiaan. Oppiminen on kaikilla taiteenaloilla kokonaisvaltainen ja vuorovaikutteinen prosessi, joka kehittää oppilaan tietoja ja taitoja monipuolisesti. Se on erottamaton osa yksilön ihmisenä kasvua ja yhteisön hyvän elämän rakentamista. (TPO 2017.)

Uudessa opetussuunnitelmassa huomioidaan hyvin yksilöllisyys ja oppijälähtöisyys yhtenä kantavana teemana. Yhteisöllisyys nousee kuitenkin myös voimakkaasti esiin ja se näyttäisi olevan jopa samanarvoinen teema. Jos poistan lauseista yksilöllisyyteen viittaavan puolen, sanotaan opetussuunnitelmassa oppimisen olevan yhteisöllistä tietojen ja taitojen rakentamista, joka vahvistaa oppilaan kulttuurista osallisuutta. Siellä jatketaan myös, että oppiminen on vuorovaikutteinen prosessi ja se on erottamaton osa yhteisön hyvän elämän rakentamista. (TPO 2017.) Näin tekstiä tarkastellessa osallisuus ja yhteisöllisyys saavat vahvan osan oppimiskäsityksessä.

Soitonopetus musiikkiopistoissa on edelleen vahvasti yksilötunteihin perustuvaa opetusta. Orkesterisoitinten soittajille myös orkesterit ovat oleellinen osa opintoja. Nykyään etsitään aktiivisesti myös uusia ja erilaisia ryhmäopetuksen tapoja yksilöopetuksen rinnalle ja sitä rikastuttamaan. Moni instrumenttipedagogi ei kuitenkaan ole kovin tutuilla vesillä ryhmän ohjaamisen kanssa. Uusia ajatuksia, tietoa ja taitoja tarvitaan erilaisten ryhmien ohjaamiseen. **Miten rakentaa toimiva, oppiva ja turvallinen ryhmä?**

4.1 Oppimiskäsitys, joka kannustaa sosiaalisiin menetelmiin

Kauppilan mukaan sosiokonstruktivisessa oppimiskäsityksessä oppiminen on yksilöllisten ja yhteisöllisten tietojen ja taitojen konstruktivinen rakennusprosessi. Oppiminen ymmärretään sosiaalisesti ilmiöksi, jonka avulla oppilaalle syntyy osallisuus tietoon ja kulttuuriin ja myös sosialisointiprosessi kehittyy. Oppiminen nähdään tavoitteellisena ja se tapahtuu vuorovaikutuksessa opettajan ja muiden oppilaiden kanssa. Sosiokonstruktivi-

nen näkemys perustuu vuorovaikutukseen, vastavuoroisuuteen ja yhteistoiminnallisuuteen. Näin ollen näkemyksen mukaisissa opetusmenetelmissä ja käytänteissä sosiaalinen vuorovaikutus ja yhteistyö ovat merkittävässä osassa. (Kauppila 2007, 114.)

Jo lähes sata vuotta sitten myös venäläinen psykologi Lev Vygotsky näki, että tieto on sosiaalisesti rakennettua ja, että oppiminen tapahtuu yhteisenä toimintana sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Hänen mukaansa suotuisissa puitteissa aloittelija voi oppia osavamman ohjauksessa enemmän kuin yksin. (Hänninen 2001, 92; Jordan-Kilkki, Kauppinen ja Viitasalo-Korolainen 2013, 9.) Partti, Westerlund ja Björk liittävät sosiokonstruktiviseen suuntaukseen näkökulman, jossa oppiminen nähdään *osallistumisena*. Tästä näkökulmasta oppiminen nähdään sosiaalisena ja vuorovaikutteisena matkana, jonka aikana yksilö ei vain omaksu tietoa vaan toimii oppimisyhteisössä ottaen osaa sen käytäntöihin, sopeutuen sen sosiaalisiin normeihin sekä luomalla yhdessä jaettuja merkityksiä kokemuksilleen. (Partti, Westerlund ja Björk 2013, 60.) Vähitellen kasvava musiikillinen taitavuus ei liity vain oppijan yksilöllisiin ominaisuuksiin ja ponnisteluihin, vaan on saatavissa hänen osallistuessaan musiikilliseen toimintaan yhteisössä, johon on kasautunut osaamista musiikkiin liittyvistä tiedoista ja taidoista sekä sen oppimisen ehdoista. Osallistumisen rakentamat sosiaaliset merkitykset toimivat myös motivaation lähteenä ja vahvistavat halua nähdä vaivaa oppimisen eteen. (Partti, Westerlund ja Björk 2013, 62.)

Ymmärrän oppilaan roolin tässä käsityksessä osallistumisena yhteisen oppimisen rakentamiseen. Oppimista yhdessä muiden kanssa toisiaan opettaen ja toisiltaan oppien. Partti, Westerlund ja Björk jatkavat, että osallistumisen näkökulman mukaan lapsen musiikillinen elämä alkaa jo hyvin varhaisessa vaiheessa. Tätä varhaisessa vaiheessa kehittyntä spontaania musiikillista herkkyyttä ei sinänsä tarvitse vahvistaa vaan opettaja voi sen sijaan, Flohrin ja Trevarthenin ehdotusta seuraten, valita **yhteistoiminnallista ja leikinomaista** musiikillista työskentelyä kehittäviä opetusmenetelmiä. Näin opetus ei olisi vain tiedon ja taidon välittämistä vaan se ottaisi huomioon lapsen luontaisen uteliaisuuden ja tarpeen kokea jakamisen, ilon ja ylpeyden tunteita. (Partti, Westerlund ja Björk 2013, 61.)

Huhtinen-Hildenin mukaan sosiokonstruktiviseen oppimisen näkemykseen perustuvassa opetuksessa keskeistä on sellaisten **oppimisympäristöjen** luominen, joissa ohjaus, tuki ja vuorovaikutus siivittävät ongelmien pohdintaa, keinojen löytämistä ja tiedon rakentamista (Huhtinen Hilden 2013, 135.) Parttin, Westerlundin ja Björkin mukaan nykypäivän muuttuvassa maailmassa opettajan vastuu on laajentunut. Tiedon jakamisen sijaan

opettaja nähdään nyt **vireän sosiaalisen oppimisympäristön rakentajana ja kekseliäänä luovan toiminnan ylläpitäjänä.** (Partti, Westerlund ja Björk 2013, 66.)

Sosiaalinen vuorovaikutus muovaa ihmistä ja hänen persoonallisuuttaan. Sillä on myös huomattava merkitys asenteiden ja arvojen oppimisessa. Sosiaaliin tilanteisiin liittyy mallivaikuttaminen, joka toimii oppilaan eduksi, mikäli malli on suotuista. (Kauppila 2007, 115–116.) Ymmärryksen mukaan opettajat ovat kauan jo hyödyntäneet kavereiden esimerkin voimaa opintojen edistäjänä. Luonnollinen kilpailuviettikin voi edistää oppimista ja toimia positiivisena voimavarana. Tärkeää on kuitenkin nähdä, koska tämä toimii ja koska taas ryhmän toiminta aiheuttaa liikaa painetta ja aiheuttaa oppilaissa häpeää, epäonnistumisen kokemusta ja lannistumista. Se miten kukakin oppilas ryhmässä toimimisen kokee, on hyvin yksilöllistä. Tärkeää on se, että oppilas kokee ryhmässä olevansa turvassa ja hyväksyty.

Kauppilan mukaan sosiokonstrukttiivinen ote innostaa ottamaan opetukseen mukaan sosiaalisia työmuotoja. Opettaja on vuorovaikutuksen olennainen tekijä ja motivaation ylläpitäjä. Tässä näkemyksessä opettaja on myös enemmän myötävaikuttajan roolissa. Opettaja apu ja tuki oppilaan oman ymmärryksen rakentamisessa. Oppilaan rooli on hyvin olennainen. Oppilas luo itse mielekkyyden omaan oppimiseensa ja hänellä on kykyä etsiä tietoa ja yrittää ymmärtää sitä. Keskeistä on myös, että oppilaat auttavat toisiaan ongelmien ratkaisuisissa (Kauppila 2007, 120–121).

4.2 Ryhmän aloitus - ryhmäyttäminen

Musiikinopiskelussa ryhmäopetus vaatii enemmän suunnittelua ja valmistelua opettajalta. Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen ja Leppänen tuovat myös esille sen kuinka keskeistä ryhmäyttäminen toimivalle ryhmälle on. Alussa tärkeää on esittäytyminen ja tutustuminen. Tutustumisleikit aktivoivat kehoa ja mieltä ja haastavat ryhmän jäsenet toimimaan yhdessä. Ryhmäyttämisellä ryhmä saadaan toimimaan tarkoituksen mukaisella tavalla ja jokainen ryhmän jäsenistä voi kokea olevansa sen tasavertainen jäsen. Uuteen ryhmään tultaessa ihmisellä on luonnollinen tarve suojella itseään ja hyväksytyksi tulemisen ja arvostuksen kokemus ovat jokaiselle ryhmän jäsenelle tärkeää. Uusia asioita opetellessa onkin ensiarvoisen tärkeää ohjata ryhmää sellaiseen ajatteluun, että virheiden tekeminen on turvallista ja hyväksyttävää. (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen ja Leppänen 2013, 176–177.) Tällainen ilmapiiri lisää rohkeutta ja luovaa ajattelua ja toimintaa.

Myös Norrena ja Vorne pitävät ryhmän aloituksessa tärkeänä tehdä erilaisia tutustumis-harjoituksia ja laittaa oppilaat keskustelemaan ja kertomaan itsestään. Tämän avulla op-pilaat tutustuvat siihen millaisia persoonia ryhmässä on ja mitä vahvuuksia jokaisella on. Tutustumisen kautta oppilaiden välille syntyy pikkuhiljaa luottamus, ja ryhmään kasvaa yhteisöllinen, luottamukseen ja vuorovaikutukseen pohjautuva henki. (Norrena ja Vorne 2016, 25.) Ryhmää voi motivoida ja aktivoida toimintaan erilaisten pelien ja leikkien avulla. Tällainen leikillinen aloitus rentouttaa ilmapiiriä ja johdattaa opittavaan asiaan. Tutustumisen lisäksi erilaiset ryhmäytymisharjoitukset ja leikit kehittävät sosiaalisia tai-toja ja saattavat rauhoittaa levotonta ryhmää. (Leskinen, Jaakkola & Norrena 2016, 33 ja 36.) Tutustumisen voi aloittaa, vaikka pienillä helpoilla kysymyksillä. Mikä on lempivä-riisi? Mitä muita harrastuksia sinulla on? On hyvä kysyä jotain helppoa, sellaista, johon kaikki uskaltavat vastata.

Useimmille meistä lämmittely on tuttu toiminto liittyen ennen fyysistä suoritusta tehtä-vään lihasten lämmittelyyn. Tullessamme oppitunnille ajatuksemme ja henkinen vi-reytemme saattavat olla vielä nukkumassa tai kiinni edellisissä toimissamme, joten läm-mittelyllä on hyötynsä myös henkiseen suoritukseen valmistautumisessa. Oppilaat tule-vat yleensä soittotunnille suoraan jostain muusta toiminnasta ja ilmapiiristä ja näin edel-lisen toiminnan ajatukset sekoittuvat vielä voimakkaasti tunnilla käsiteltäviin asioihin ja häiritsevät keskittymistä. Grunwald esittää ajatuksen oppitunnin alussa tehtävästä hen-kisestä lämmittelystä. Siinä lämmittely tarkoittaa irtautumista edeltävistä vaikutelmista, henkistä valmistautumista tuleviin toimiin ja sen pohtimista, mitä silloin haluaa ja ei halua tehdä. Lämmittelyn tarkoituksena on voimistaa sitä intensiteettiä, jolla oppilas työhön ryhtyy. (Grunwald 1996, 247–250.)

Yhteisöllinen kulttuuri rakentuu aina yhteisille pelisääntöille. Tutustumisleikkien lisäksi oppilaiden kanssa voi yhdessä laatia ryhmän toimintaa koskevia sääntöjä. Parasta on keskittyä siihen mikä on sallittua kuin siihen mikä on kiellettyä. Yhteisiä sääntöjä voisi olla vaikka: Kuuntelemme toisiamme ja opettajaamme, Kehumme ja kannustamme toi-siamme, Autamme ja tuemme toisiamme, Saa nauraa! (Norrena ja Vorne 2016, 25.) Nämä sopivat suoraan myös lasten orkesterin säännöiksi. Lisäisin vielä esimerkiksi seu-raavat säännöt: Saa soittaa! Virheet ovat mahdollisuuksia, Musiikki lähtee hiljaisuudesta, Jousi ei ole miekka, Näytä kaverille missä tahdissa mennään ja niin edespäin. Oppilaan osallisuus toimintaan virittävässä harjoituksissa pohjaa ajatukseen, että vaikuttamisella oppilas sitoutuu toiminnassa yhteisiin pelisääntöihin ja tavoitteisiin. On tärkeää, että op-pilaat osallistuvat itse toiminnan ja sen sääntöjen luomiseen. (Leskinen, Jaakkola & Nor-rena 2016, 35.)

Suzuki -metodissa oppitunnit aloitetaan kumarruksella ja lopetetaan kumarrukseen oppilaan ja opettajan välillä. On ollut mielenkiintoista seurata oman poikani sellotunteja ja huomata kuinka mielekästä tuollaiselle 6-vuotiaalle pojalle on aloittaa ja lopettaa tunti kumarrukseen. Kumarrus tehdään aina täydellä arvokkuudella ja huolellisuudella. Ja todellakin, tuo pieni ele luo erityisen arvostuksen ilmapiiriin. Niin pienestä se joskus on kiinni. Taidan ottaa tämän kumarruksen ryhmäni käyttöön, vaikka en Suzuki-opettaja olekaan. Ryhmätuntikin saa selkeän yhteisen aloituksen, kun kaikki yhdessä pysähtyvät tekemään yhteisen liikkeen. Se luo selkeyttä, turvallisuutta ja opettajan ja toisten oppilaiden kunnioitusta. Tähän tunnelmaan on myös hyvä lopettaa ikään kuin kiittäen toisiamme tästä yhteisestä oppimisen hetkestä.

Haapaniemi ja Raina kuvaavat ryhmän aloitusta seuraavalla tavalla. Ryhmän muodostumisvaiheessa oppilaat hakevat rooliaan ja testaavat asemaansa suhteessa toisiin. Oppilaat ovat alussa varovaisia ja yrittävät varmistaa itselleen hyväksytyin paikan. Oppilaat yrittävät myös selvittää mitä opettaja heiltä odottaa. Alussa ryhmä on hyvin riippuvainen opettajan johtajuudesta ja opettajan tehtävä on tukea ryhmän rakenteen vahvistumista. (Haapaniemi ja Raina 2014, 144–145.)

4.3 Ryhmäprosessin jatkuminen

Kun tutustuminen ja luottamus ryhmän jäsenten kesken ovat riittävästi kehittyneet, alkaa ryhmässä Haapaniemen ja Rainan mukaan *kuohuntavaihe*. Oppilaat uskaltavat jo ilmaista selkeämmin omia mielipiteitään ja oppilaiden kesken saattaa syntyä myös konflikteja. Oppilaiden on kuitenkin hyvä saada kokemuksia yhteisen tehtävän suorittamisesta silloinkin, kun tunnesuhteet ryhmätovereihin eivät ole parhaimmillaan. Kuohuntavaihe on hyvä hetki opettajalle tarkkailla oppilaittensa vuorovaikutussuhteita. (Haapaniemi ja Raina 2014, 145–146.)

Suotuisissa oloissa ryhmän yhdenmukaisuus lisääntyy ja ryhmän yhteistyö alkaa perustumaan **luottamukseen ja turvallisuuteen**. Ryhmä alkaa tuntumaan omalta ja tehtävien tekemiselle on löytynyt tuttuja rakenteita. Turvallisuuden lisääntyessä oppilaiden uskallus esittää mielipiteitään ryhmälle lisääntyy. *Hyvin toimivassa ryhmässä* jokainen tuntee yhteisen tavoitteen ja tietää miten siihen päästään. Tässä vaiheessa kaikkien osaamista myös käytetään tavoitteen toteutumiseen. Hyvin toimivassa ryhmässä vuorovaikutus on avointa ja kaikilla on turvallinen olo. (Haapaniemi ja Raina 2014, 146–147.)

Mullola toteaa musiikkipedagogin työn olevan saumatonta vuorovaikutusta kahden instrumentin – solistin ja soittimen – kanssa. Pääinstrumentti on elävä ihminen. Tästä syystä vuorovaikutuksen avoimuus, rehellisyys ja sensitiivisyys ovat tärkeässä asemassa. Kuten niin monessa muussa asiassa, musiikissakin parhaat tulokset ja saavutukset nousevat esiin arvostavassa ja hyvántahtoisessa ilmapiirissä, jossa ollaan aidosti läsnä. (Mullola 2013, 81.)

Ryhmän lopetus herättää erityisiä tunteita ja niitä on hyvä käsitellä jollain tavoin (Haapaniemi ja Raina 2014, 147). Tämän vaiheen tärkeyteen vaikuttaa varmasti ryhmän kesto ja toisaalta sen intensiivisyys. Jousivalmujen kohdalla ryhmä toki siirtyy kokonaisuudessaan eteenpäin ja liittyy osaksi uutta suurempaa ryhmää ja näin ryhmäprosessi alkaa taas alusta. Isona ja tutuna ryhmänä siirtyminen uuteen ympäristöön luo kuitenkin turvaa ja tuttuutta.

4.4 Ryhmäopetuksen ja yhteissoiton merkitys

Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen ja Leppänen listaavat muutamia ryhmäopetusta puoltavia seikkoja. Seuraavissa kappaleissa käyn niistä läpi muutamia.

Ryhmäopetus ja yhteissoitto lisää oppilaan motivaatiota musiikin harrastamiseen ja opiskeluun (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen ja Leppänen 2013, 177–178). Tuovilan tutkimuksessa yhteissoiton mielekkääksi kokeminen ja sen opintoihin ja motivaatioon positiivisesti vaikuttava voima tuli selvästi esille. Yhteismusisoinnin ja ryhmämuotoisten esiintymisten lisääminen olivat oppilaiden toivomuslistalla (Tuovila 2003.) Jousivalmujen ryhmä on oppilaiden ensimmäinen ryhmä perusopintojen alussa ja varmasti merkityksellinen positiivisen musiikkisuhteen luomisessa. Soittokaverit ja ryhmässä toimiminen ovat kokemukseni mukaan tärkeässä roolissa motivaation lisääntymiseen ja oppimisen iloon. Koronarajoitusten karsiessa opetuksesta pois ryhmätoimintaa, on ollut selvästi havaittavissa motivaation laskua varsinkin nuorimmilla oppilailla.

Oppilaat oppivat toisiltaan ja oppiminen nopeutuu (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen ja Leppänen 2013, 177–178). Haapaniemi ja Raina pitävät oppimista ainakin kahdella tapaa sosiaalisena tapahtumana. Yhdessä oppiminen antaa mahdollisuuden jakaa ja koota yhteistä osaamista ja näin oppiminen nopeutuu. Osaamista voi myös arvioida suhteessa muiden osaamiseen ja näin osaaminen tulee näkyväksi. (Haapaniemi ja Raina 2014, 108.)

Pianoryhmiä opettava Kristiina Junttu sanoo, että kun yhteissoittoa harrastetaan heti ensimmäisestä soittotunnista alkaen, kasvaa ihan erilaisia muusikoita kuin perinteisessä yksilöopetusjärjestelmässä. Hän painottaa, että oma yksilötunti on hirveän tärkeä. Kuitenkin hänen mielestään on hienoa, jos oppilaalla on mahdollisuus osallistua sekä yksilöettä ryhmäopetukseen. Junttu on havainnut, että siinä missä opettaja on pienelle oppilaalle yliverlainen taituri, toisen oppilaan hahmo on lähempänä ja hänestä voikin olla helpompi ottaa mallia. Hänen kokemuksensa mukaan ryhmätunneilla oppilaiden vuorovaikutus on useasti hyvin välitöntä, sellaista, jossa tsemputaan ja neuvotaan toisia. (Lähteenmäki 2018.)

Ryhmän luova voima on vahvempi kuin yksilön voima (Hyyri-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen ja Leppänen 2013, 177–178). Parhaimmillaan yhteisöllisen luovuuden kehittymisessä on kyse siitä, että erilaiset vahvuudet ja luovuuden näkökulmat muodostavat yhteisössä osiansa suuremman kokonaisuuden. Toimivan ryhmän työskentely tarjoaa onnistumisen kokemuksia sekä yksilötasolla että yhteisössä. (Penttilä ja Norrena 2016, 127.)

Yhdessä soittaminen ja harjoittelu on hauskaa ja tuottaa oppimisen iloa (Hyyri-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen ja Leppänen 2013, 177–178). Soittaminen on joskus myös yksinäistä puuhaa. Harjoitellessaan instrumenttia oppilas viettää mahdollisesti useita tunteja aivan yksinään. Sen tähden kaikki mahdollisuus musiikin yhteisölliseen kokemukseen tulee käyttää. Orkesterit, yhtyeet, konsertit ym. ovat tärkeä ja erottamaton osa musiikillista kokemista ja sitä tuskin voi liikaa olla. Jousivalmujen vuoteen sisältyy vähintään kaksi konserttiesiintymistä, joissa tutustutaan esiintymistilanteeseen ja harjoitellaan esiintymisetikettiä. Tunneilla rohkaistaan myös ryhmän kesken esiintymiseen pienempinä ryhminä improvisaatioharjoitusten avulla. Ryhmän kanssa esiintyminen on, kokemukseni mukaan, lähes tulkoon aina vähemmän jännittävää niin pienille kuin isoillekin oppilaille. Jousivalmujen ryhmä antaakin toivottavasti lapsille heti alusta alkaen onnistumisen kokemuksia esiintymisen saralla.

Ryhmä mahdollistaa erilaiset musiikilliset pelit ja leikit (Hyyri-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen ja Leppänen 2013, 177–178). Yhtenä oppimisympäristönä peli avaa mahdollisuuden yhteisöllisyyteen, iloon ja luovuuteen sen omaamien leikillisten ominaisuuksien myötä (Krokkfors, Kangas ja Kopisto 2014, 215).

5 Pohdinta

Mitä enemmän tiedän, sitä vähemmän tiedän. Kaikessa oppimisessa ja kehittämisessä matka pienuuteen taitaa olla väistämätöntä. Oman pienuutensa joutuu kohtaamaan ja hyväksymään, jotta todellinen muutos voi tapahtua. Tämän kehittämistyöni aikana olen kulkenut ison matkan välillä tieltä myös eksyen ja pois poiketen.

Tämän päivän instrumenttiopettaja on tutkimukseni perusteella supersankari. Ennen elämä oli selkeämpää ja yksinkertaisempaa. Nyt tämä kaikki tietomäärä ja kokonaisvaltaiset odotukset saavat minut hengästymään. Miten milloinkaan kykenen olemaan kaikkea sitä mitä nykypäivän pedagogiikka tuntuu vaativan. En olekaan enää vain viulunsoiton opettaja vaan olenkin luovuuden kehittäjä ja ajattelun taidon kehittäjä. Tärkeää ei olekaan enää suunnitella opetusta vaan rakentaa luovuutta edistävä ja turvallinen oppimisympäristö. Ei minun enää kuulukaan jakaa kaikkea tietoa oppilaalleni, vaan minun täytyy kevyesti tönäistä oppilasta oikeaan suuntaan niin, että hän itse löytää ratkaisut.

Paul Harrisin mukaan virtuottinen opettaja ei koskaan lakkaa oppimasta. Hän painottaa, ettei meidän koskaan tulisi menettää oppimisen haluamme sillä sellainen piirre samastuu ihmiseen, jolla on todellinen intohimo elämään. Meidän tarvitsee jatkuvasti olla tutkimaan kokeilemassa ja hiomassa sitä mitä teemme ja ajattelemme. Se on elämistä jatkuvassa uudistumisessa. Meidän tulee jakaa tämä innostus oppilaillemme ja rohkaista heitä näkemään kuinka hauskaa oppiminen on. (Harris 2017.)

Opettaja oppii ja kehittyy, kunhan uskaltautuu reflektoida itseään ja toimintaansa. Vartiainen esittää itsereflektion yhdeksi keinoksi päivittää mestari-kisälli-asetelma vastaamaan tämän päivän käsitystä vastuullisen opettajan suhteesta oppijaan. Arvopohja ja kasvatukselliset näkökulmat tarjoavat perustan opetustyössä tehdyille käytännön valinnoille ja toimintaa reflektoidessa tulisi olla tietoinen työyhteisössä ja yhteiskunnassa vallitsevasta arvoilmapiiristä. Oma yksilöllistä arvopohjaa reflektoidessa olisi myös hyvä kysyä itseltä, mistä oma arvopohja on peräisin ja minkä varaan sen on rakentanut. Vartiainen huomauttaa, että kahdenkeskisessä yksilöopetuksessa periaatteet ja arvot voivat siirtyä kyseenalaistamattomina ikäpolvelta toiselle, vaikka ne olisivat peräisin hyvinkin erilaisesta oppimisympäristöstä ja kuvastaisivat arvomaailmaa, joka ei ole enää vuosiin ollut relevantti. (Vartiainen 2013, 184–185.)

Kaikella tällä hyvällä uudella näkemyksellä opettamiseen saattaa olla myös kääntöpuoli. Entä, jos hukkaamme jotain oleellista musiikin opettamisessa. Sekin on mahdollista. Näkisinkin myös tässä opettajan tehtävien ja pedagogian muutoksessa jotain samaa kuin nykyajan vanhemmuuden muutoksessa. Tietoa, miten olla hyvä vanhempi, on niin paljon tarjolla, että pienten lasten vanhemmat uupuvat vaatimusten alla. Tiedämme miten paljon virheemme voivat lapsiin vaikuttaa. Saamme jatkuvasti tietoa uusista suuntauksista ja runsaasti hyvän vanhemman neuvoja niin, että vanhemmuuskin menee suorittamisen puolelle. Ilo ja aito yhdessä eläminen saattaa kadota. Lasten psykiatri Sinkkosen mukaan riittää, että olet riittävän hyvä vanhempi. Tästä voisimme ottaa ohjenuoran myös meille opetusalan kasvattajille. Tärkeintä on olla riittävän hyvä musiikkipedagogi, kukaan ei ole täydellinen. Eletään täällä musiikin oppimisen maailmassa oppilaittemme kanssa yhdessä oppien, erehtyen, korjaten ja kasvaen.

Mitä olen nyt sitten lopulta tutkimuksessani tehnyt ja miksi olen päätenyt saatuihin tuloksiin?

5.1 Oppijälähtöisyyden teema

Nostin alussa yhdeksi tutkimukseni lähtökohdaksi oppijälähtöisyyden. Tutkin tässä työssä sitä, mitä se tarkoittaa ja, miten voisin luoda edellytyksiä oppijälähtöiselle oppimisympäristölle. Mitä asioita huomioimalla ja miten toimimalla pystyy luomaan oppimisympäristön, joka on aidosti oppijälähtöinen.

Tutkimuksessa nousi selkeästi esiin opetuksen painopisteen siirtyminen opettajasta oppilaaseen, opettajakeskeisyydestä oppijälähtöisyyteen. Useat asiantuntijat näkevät tämän muutoksen oppimiseen monipuolisesti vaikuttavana ja oppimista edistävänä tekijänä. Muutos kiteytyy hienosti Huhtinen-Hildenin sanoihin ”siirtyminen oppijan omaa taitteen tarvetta kunnioittavaan oppimiseen” (Huhtinen-Hilden 2013, 135–136). Tällainen muutos tuo mukanaan vahvempaa vuorovaikutusta ja keskustelevaa opettamista.

Mielestäni oppimisympäristöä rakennetaan aina jonkin tiedon tai oletuksen varaan, joko tietoisesti tai sitä tiedostamatta. Tämän tutkimuksen mukaan oppilaslähtöistä ympäristöä rakentaessa hyödyllistä on muun muassa tieto oppilaan lähtökohdista, elämäntilanteesta, tavoitteista, ikäryhmän kehitysvaiheesta, yksilöllisestä temperamentista, kiinnostuksen kohteista ja musiikkimausta. **Kiinnostus** oppilasta, hänen elämänsä ja tavoitteitansa kohtaan luo tietoa, jonka varassa toteuttaa oppijälähtöistä opetusta.

Toiseksi oppijälhtöisen opetuksen periaatteeksi havaitsin **kunnioituksen**. Tuovilan tutkimuksessa oppilaan vaikutusmahdollisuus omiin opintoihinsa näkyi myönteisenä vaikutuksena opinnoissa (Tuovila 2003, 243–244). Näkemykseni mukaan se, että oppilasta kuunnellaan, hänen tavoitteistaan ollaan kiinnostuneita ja hänen annetaan vaikuttaa opetukseen, osoittaa kunnioitusta oppilaan omaa oppimisprosessia kohtaan. Oppilaan ei tarvitse enää olla vain opetuksen kohde vaan hänen rooliaan oppimisensa aktiivisena rakentajana kunnioitetaan.

Aloitin tutkimukseni pohtimalla mitä opetan. Ja vastaukseni on edelleen osittain sama mutta selvästi laajentunut. Näkemykseni mukaan opetan lasta oppimaan, kasvamaan ja kehittymään viulunsoiton, vuorovaikutuksen ja musiikin avulla. Lapsi on siis edelleen opetukseni keskiössä.

Tämä kehittämistyö on laittanut minut pohtimaan suhdettani oppilaisiin ja siihen mikä minulle on tärkeää opettamisessa. Olen pitänyt itseäni oppijälhtöisenä opettajana mutta tämä työ on laittanut minut näkemään selkeämmin itseni ja toimintani. Minulle opettajana on edelleen tärkeää onnistua opetuksessani niin, että näen työni taidon ja tiedon kehityksenä oppilaissani. Kaipaen nähdä oppimistuloksia. Kaipaen nähdä kauniin soittotasennon, ikään kuin taiteilija, joka haluaa nähdä kättensä työn. Jos kuitenkin täysin rehellinen olen, välillä tämä tavoite on ajanut oppilaan omien tavoitteiden edelle. En aina ole kuunnellut, enkä aina ole nähnyt. Mielestäni opettajan aitous on merkittävää, koska vain aito kiinnostus oppilaan persoonallisuutta ja hänen omaa oppimispolkuaan kohtaan saa aikaan todellista oppijälhtöistä toimintaa. Tämä tutkimustyö on vahvistanut näkemystäni siitä, kuinka tärkeää opettajan on ymmärtää oppilaan omia lähtökohtia ja tavoitteita.

Mieleeni on painokkaasti piirtynyt Tuovilan toteamus siitä, kuinka erityinen lahja on oppilaan tunnille tuoma toivomus soitettavasta musiikista (Tuovila 2003, 247–248). Tulen käsittelemään tällaisia hetkiä jatkossa hellävaroen ohittamatta ja mitätöimättä lapsen avausta. Ajattelen, että opettajan tulee arvostaa niitä hetkiä ylipäättään, jolloin lapsi avaa jotain itsestään tai elämästään. Lapsi ei ole vain opetuksen kohde vaan monimutkainen persoona, yhteistyökumppani oppimisen matkalla.

5.2 Luovan ajattelun monipuolisen kehittämisen teema

Opetussuunnitelman mukaan tehtäväni on ajattelun taidon ja luovuuden kehittäminen musiikin ja viulunsoiton avulla. On aika hieno asia olla ammatiltaan luovuuden kehittäjä.

Tai voisinhan myös esitellä ammattini ajattelun taidon kehittäjäksi. Tämä on suorastaan mullistava ajatus. Tuntuu nopeasti ajateltuna aivan eri asialta sanoa olevansa ammatiltaan viulunsoiton opettaja kuin olevansa ajattelun taidon opettaja. Mutta pitäisikö ja onko se kuitenkin sama asia.

Tutkimukseni toisena lähtökohtana oli luovan ajattelun monipuolinen kehittäminen. Tutkin tässä teemassa sitä, minkälaisilla menetelmillä ja prosesseilla luovaa ajattelua voi kehittää ja miten niiden tulisi näkyä oppimisympäristössä rakennettaessa. Lähdin etsimään vastausta siihen minkälainen luovaa ajattelua kehittävä oppimisympäristö olisi ja mistä elementeistä sen voisi rakentaa.

Tämän teeman sisällä valitsin lähempään tutustumiseen kokonaisvaltaisuuden, luovuuden ja leikin. Aiheiden valinnan tein osittain puhtaasti kiinnostukseni perusteella ja pedagogisen ennakkonäkemykseni perusteella, osittain opetussuunnitelman ohjaamana. Luovuus nousi esiin opetussuunnitelmasta ja leikki on mielestäni hyvä ja luonnollinen pari luovuudelle. Leikki valikoitui tutkimukseen mukaan myös tutkimukseni kehiksenä toimivan nuorista lapsista koostuvan Jousivalmut -ryhmän takia. Tässä teemassa tutkin samanaikaisen oppimisen metodia, luovaa prosessia ja leikillistä oppimisympäristöä.

Kehittämistyöni antoi vahvistusta näkemykseeni leikin ja luovuuden merkityksellisyydestä. Leikki ja luovuus on kuin hauska kaksospari. Kaksi sisarusta, jotka toimivat hyvin yhdessä. Ymmärryksen lisääntymisen näiden kahden toiminnasta, ja niiden sallimisen tulla osaksi oppimisprosessia, koen yhdeksi tämän tutkimuksen tärkeimmäksi saavutukseksi. Leikillisen prosessin ja luovan prosessin toimintatavat tulevat käytännössä mukaan Jousivalmujen oppimisympäristöön. Näissä molemmissa nousee oleelliseksi **oppijan näkökulmasta aktiivisuus** ja **opettajan näkökulmasta sille ajan ja tilan antaminen**. Näissä molemmissa oleellista on myös turvallinen ympäristö ja vuorovaikutus, jotka vapauttavat oppijan olemaan oma itsensä ja sitä kautta antautumaan luovaan ja leikkivään tilaan. Jos haluan käytännössä olla luovuuden kehittäjä, tulee minun olla ennen kaikkea **turvallinen aikuinen** ja osata viisaasti antaa tilaa oppilaitteni luovuudelle. Samanaikaisen oppimisen metodi antaa mielestäni hyvät puitteet luovalle ja leikilliselle toiminnalle.

5.3 Yhteisöllisyyden teema

Kolmas tutkimukseni lähtökohta oli yhteisöllisyys. Tutkin tässä teemassa sitä, minkälainen on toimiva ryhmä ja miten onnistuneesti ryhmäyttää ja sitouttaa oppilaita harrastukseen.

Tutkimusta tehdessä oli mielenkiintoista huomata kuinka ison painon sosiaalisuus saa opetussuunnitelman oppimisenäkemyksessä. Yhteisöllisyys nähdään oppimisessa merkittävänä voimavarana ja siihen minäkin uskon. Vaikka yksilöopetus on ehdottoman tärkeä asia soittimen harjoittelussa, on ryhmämuotoisella opetuksella oma sijansa ja sitä tulisi hyödyntää nykyistä enemmän. Toistuvasti eri asiantuntijoiden mukaan ryhmän antama tuki opintoihin on selkeä. Soittavat ystävät motivoivat suurelta osalta oppilasta jatkamaan harrastuksen parissa. Vertaisen malli ja yhteinen jakaminen on valtavan arvokas ja hyödyllinen. Niinpä Jousivalmut heti opintojen alusta alkavana omana yhteisönä saattaa muodostua kriittisen tärkeäksi verkostoksi. Vaikka ryhmä toimii kiinteästi omana joukkonaan vain vuoden, luodaan siinä ajassa jo vahva pohja. Sen jälkeen ryhmä siirtyy kokonaisuudessaan osaksi isompaa ryhmää ja tällä tavoin siirtyen joustavasti orkesterista toiseen yhteinen soittomatka samojen kavereiden kanssa voi kestää monia vuosia, koko perusopetuksen ajan ja joidenkin kanssa ehkä koko elämän ajan.

Tuovilan tutkimuksessa nousi esille opettajan, vanhempien ja oppilaan toimivan yhteistyön merkitys. Tämä on asia johon tulen opetuksessani enemmän kiinnittämään huomiota. Jotta lapsi saadaan sitoutettua harrastukseensa, tulee ehkä pyrkiä koko perheen sitouttamiseen. Tai ennemminkin kyse on omistajuuden kokemuksesta. Kun lapsi tuntee soittoharrastuksen omakseen ja kokee sen myös perheen tukemaksi, voi hän menestyä hyvin opinnoissaan. Myös yhteisöllinen omistajuuden kokemus on asia, jota haluaisin tuoda musiikkiopiston maailmaan. Entä jos perheillä olisi ajatus, että tämä on meidän musiikkiopistomme. Ehkä tarvitsemme musiikkiopistoissakin niitä mokkapaloja leipovia ”jalkapalloäitejä” ja yleisön penkiltä kannustushuutoja huutelevia isiä. Jousivalmujen osalta pyrin juuri tähän. Juuri musiikkiopiston aloittaneista lapsista muodostetaan ryhmä mutta myös heidän perheensä otetaan heti mukaan laajempaan ryhmään. Ensimmäisellä kerralla kaikki ovat mukana ja koko joukko aloittaa yhdessä pitkän taipaleen musiikkiopistossa.

Tutkimuksessaan Tuovila myös osoitti opettajan kiinnostuksen lapsen musiikkiopiston ulkopuoliseen elämään vaikuttavan merkittävän edullisesti opintoihin. Minunkin mielestäni parhaisiin tuloksiin päästään sillä, että soittoharrastus on osa lapsen tavallista elämää, ei siitä erillinen.

5.4 Jousivalmujen oppimisympäristö - Kaikki yhdistyy kaikkeen

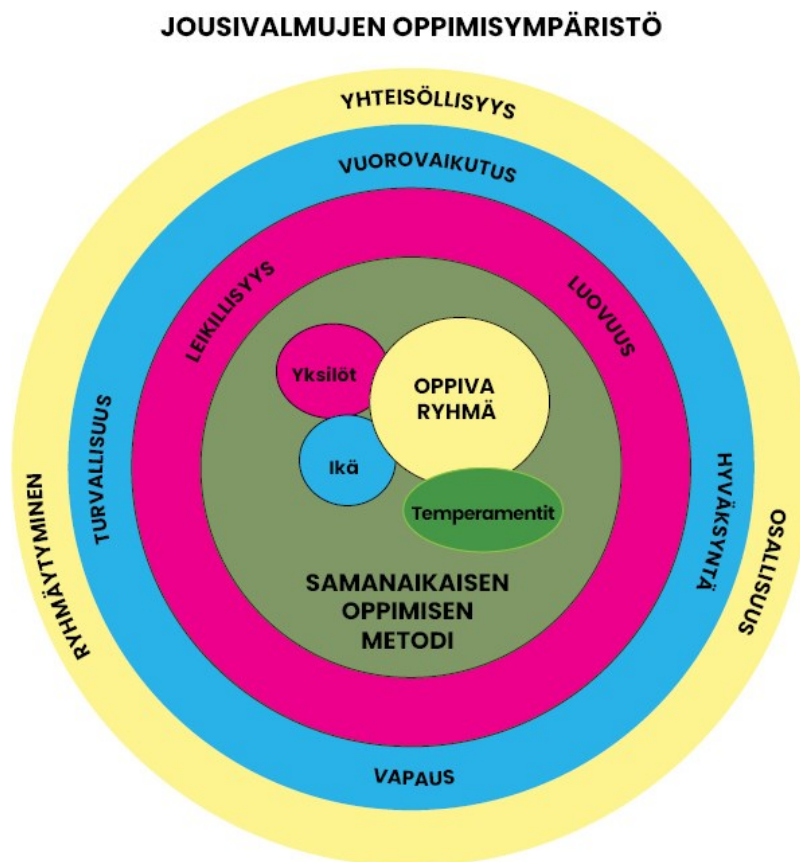
Tutkimukseni edetessä on ollut mielenkiintoista nähdä miten eri osa-alueet ovat linkittyneet toisiinsa aivan kuin Harrisin periaatteen mukaan: Kaikki yhdistyy kaikkeen! Leikillisuus, luovuus, samanaikainen oppiminen, oppijalähtöisyys, osallisuus ja yhteisöllisyys, kaiken kattava opetussuunnitelma ja Jousivalmut, joka innoitti suunnittelemaan uutta näkökulmaa opettamiseen. Työtä kirjoittaessa on ollut jopa vaikeaa jakaa asioita omiin lukiuhinsa. Niin paljon käsittelemäni teemat nivoutuvat toisiinsa. Kun tutkin leikkiä, tulee luovuus keskustelemaan samasta asiasta ja toisinpäin. Tästä kehittämistyöstä tuli kuin samanaikaisen oppimisen metodilla toteutettu oppitunti opettajalle itselleen.

Monissa eri kohdissa tätä tutkimusta nousi esille yksi yhteinen asia. Niin samanaikaisen oppimisen, luovan prosessin, leikillisen prosessin kuin ryhmäopetuksen järjestämisen kohdalla. Se oli mahdollinen pelko siitä, ettei tällaisiin toimintatapoihin ole oppitunneilla aikaa. Miten olisi aikaa opettaa samanaikaisen oppimisen metodilla tai miten voin antautua oppilaan kanssa hänen oman luovan prosessinsa synnyttämiseen. Luovassa prosessissa pitää ikään kuin suorastaan pysähtyä. Miten antaisi oppilaan omalle ratkaisujen etsimiselle tilaa. Kaikki tällainenhan vie hirveästi aikaa. Olisi äkkiseltään ajateltuna paljon helpompaa ja nopeampaa antaa vain valmiiksi paloitellut tiedon palaset suoraan oppilaalle. Kaataa ne suoraan päähän. Mutta jokainen näistä osa-alueista väittää opetuksen lopulta kuitenkin **nopeutuvan ja tehostuvan** näitä keinoja toteuttaessa. Onko minulla opettajana aikaa nähdä ja kuulla oppilasta.

Mikä näitä osa-alueita yhdistää? Kaikki vaativat aikaa, pysähtymistä, opettajan astumista ehkä uuteen ja pelottavaan tapaan toimia. Mitä näillä kaikilla voidaan saavuttaa? Ehkäpä todellista ymmärrystä, ajattelun ja luovuuden kehittymistä ja myös taidon kehittymistä. Ja kuinka ihanalta kuulostaakin lupaus oppimisen nopeutumisesta.

Alussa tavoitteenani oli luoda turvallinen oppimisen ympäristö musiikkiin, omaan instrumenttiin, itseensä, toisiin soittajiin ja opettajaan tutustumiselle. Tavoitteena oli myös luoda pohja tuleville orkesterisoitoille ja tutustuttaa lapset oppijalähtöisten menetelmien ja leikin ja luovuuden kautta yhteisöön alkeisiin. Mitä olen nyt sitten tutkimuksessani

tehnyt ja miksi olen päätenyt saatuihin tuloksiin Tästä Jousivalmujen oppimisympäristö on tehty (kuvio 3).



Kuvio 3. Jousivalmujen oppimisympäristö

Oppija ytimessä: Kuvion keskiössä sijaitsee oppijälähtöisyyden tietopankki: oppiva ryhmä ja sen ikään liittyvä kehitysvaihe, yksilöt ja erilaiset temperamentit, henkilökohtaiset ja yhteiset kiinnostuksen kohteet ja tavoitteet. Toisin sanoen yksilölliset oppijat sijaitsevat oppimisympäristön ytimessä. Tämän ytimen avautumiseen opettajan avaimina ovat kiinnostus ja kunnioitus.

Oppijälähtöisyys arvona ja toimintaa ohjaavana menetelmänä oli yksi Jousivalmujen oppimisympäristölle alussa asettamani tavoite. Miten sitten se tulee näkymään? Pyrkimyksenä oppia tuntemaan oppilaat. Kuuntelemisena ja seuraamisena. Antamalla oppilaille sopivassa määrin mahdollisuus vaikuttaa oppitunteihin ja opetukseen.

Samanaikaisen oppimisen metodi: Käytännön opetuksen metodiksi valikoitui Harrisin samanaikaisen oppimisen metodi. Tämä on se työkalu, jolla opetus toteutetaan. Näen

sen vastaavan opetussuunnitelman tavoitteisiin hyvin ja antavan erittäin hyvät mahdollisuudet leikin ja luovuuden prosessien toteuttamiselle. Se soveltuu hyvin pienten lasten ryhmäopetukseen. Samanaikaisen oppimisen metodi vaikuttaa opetettavan materiaalin valintaan ja luomiseen. Materiaali koostuu kokonaisuuksista, jotka toimivat samanaikaisesti ja ristiin rastiin. Harjoitukset ja leikit kehittävät samanaikaisesti useaa eri osa-aluetta.

Leikki ja luovuus: Leikillinen ja luova ote opetukseen. Niiden salliminen, niille tilan antaminen ja niihin jopa yllyttäminen on oppimisympäristön keskeinen perusta. Tämä oppimisympäristön osa-alue haastaa luovaan ajatteluun ja sen kehittämiseen. Jousivalmujen ikään perustuva kehitysvaihe antaa hyvät perusteet leikillisyyden ja tarinallisuuden sisällyttämiselle oppimisympäristöön. Luovaan prosessiin ohjaaminen. Oppilaan oma aktiivisuus, ryhmän sisältä nouseva motivaatio. Leikillisyyden tulee esille myös tarinallisuuden kautta. Kehyskertomuksena toimiva Suuri merimatka musiikin valtamerialueelle luo jatkuvan leikin tilan oppitunneille. Kehyskertomus myös ruokkii mielikuvitusta ja luovuutta käytännössä esimerkiksi improvisaatioharjoituksissa.

Turvallisen vuorovaikutuksen ilmapiiri: Tämä osa-alue oppimisympäristöä on ehkä kaikista tärkein. Tässä tutkimuksessa kautta linjan on jokaisessa alueessa tullut vastaan sana turvallisuus. Turvallisuus on oppimisen, leikin ja luovuuden mahdollistaja. Turvallinen ryhmä on oppimisympäristön peruspilari ja turvallisuus on kaiken toiminnan ja oppimisen edellytys.

Yhteisöllisyys, osallisuus ja ryhmäytyminen: Tämä osa-alue ikään kuin kokoaa koko oppimisympäristön. Tärkeäksi tämän tekee sekä osallisuuden kokeminen ryhmän kesken että osallisuuden kokeminen musiikkiopintojen ja muun elämän välillä. Oppimisympäristön ulkopuolella on iso verkosto perheitä, vanhempia, sisaruksia, kavereita ja iso-vanhempia. He kaikki kuuluvat osaksi ryhmän laajempaa oppimisympäristöä. Ja tietoisuus tästä yhteisöllisyydestä tuo ison rikkauden myös ryhmän omaan oppimisympäristöön.

Tutkimukseni luotettavuus perustuu täysin kirjallisiin lähteisiin. Olen käyttänyt alaan liittyviä luotettavia ja relevantteja lähteitä ja perustellut tekstiäni asiantuntijakirjoituksilla. Lähteinä olen käyttänyt kirjallisuutta musiikkikasvatuksesta ja kasvatuksesta ylipäätään.

Tutkimusprosessin kuluessa tutkija joutuu jatkuvasti päättämään, mihin suuntaan tutkimustaan vie. Tutkijan tulee pohtia, mihin päätökset ja valinnat johtavat ja mitä ne tutkimuksen kannalta tarkoittavat. Tutkijan on siis joka käänteessä pyrittävä miettimään tekemisiään (tai tekemättä jättämisiään) ja viimeistään tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa näitä pohdintoja on myös kirjoitettava näkyviin. (Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka 2006).

Hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen on tutkimuksen uskottavuuden perusta. (Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka 2006).

Luotettavuuden arviointi on keskeinen ja tärkeä osa tieteellistä tutkimusta, sillä tutkimukselle on asetettu tiettyjä normeja ja arvoja, joihin sen tulisi pyrkiä. Tutkimuksen luotettavuuskysymyksissä keskeisiä käsitteitä ovat perinteisesti olleet reliabiliteetti ja validiteetti arvioitaessa kvantitatiivisen tutkimuksen mittauksen luotettavuutta. Laadullisen tutkimuksen pätevyyttä ja luotettavuutta ei kuitenkaan voida arvioida aivan samalla tavalla kuin määrällisen. (Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka 2006; Hirsjärvi, Remes ja Sajaavaara 1997, 213–215.)

Lähteet

Ahonen, Kari. 2004. *Johdatus musiikin oppimiseen*. Tampere: FINN LECTURA.

Alasuutari, Pertti. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino

Antikainen, Mikko. 2020. *Musiikkiopiston toimintakulttuuri muutoksessa: Musiikkiopisto Avonian opettajien kokemuksia taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman uudistuksesta*. Haettu osoitteesta https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/342882/Antikainen_Mikko.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Garam, Lajos. 2001. *Lahjakkaan viulistin kasvatus*. Helsinki: Yliopistopaino

Grunwald, Dolf. 1996. *Anna persoonallisuutesi puhua*. Helsinki: Yliopistopaino

Haapaniemi, Rauno ja Liisa, Raina. 2014. *Rakenna oppiva ryhmä: Pedagogisen viihtymisen käsikirja*. Juva: PS-kustannus.

Harris, Paul. 2006. *Improve your teaching! an essential handbook for instrumental and singing teachers*. London: Faber Music Ltd.

Harris, Paul. 2012. *The Virtuoso Teacher - the inspirational guide for instrumental and singing teachers*. London: Faber Music.

Heino, Niina, Timo, Jantunen, ja Susanna, Suutarla. 2019 *Leikin taikaa: Miksi leikki on niin tärkeää?* Helsinki: Into Kustannus Oy.

Huhtinen-Hilden, Laura. 2013. "Kanssakulkijana musiikin alkupoluilla." Teoksessa *Musiikkikasvattaja kohti reflektiivistä käytäntöä*, toimittajat Marja-Leena Juntunen, Hanna M. Nikkanen ja Heidi Westerlund. Juva: Bookwell Oy.

Huizinga, Johan. 1944. *Leikkivä ihminen*. 3. Painos. Juva: WSOY

Huovi, Hannele, Kristiina, Louhi ja Mervi Wäre. 1998. *Salainen maa: Esiopetus*. Porvoo: WSOY.

Hyry-Beihammer, Eeva-Kaisa, Erja, Joukamo-Ampuja, Marja-Leena, Juntunen, Helka, Kymäläinen ja Taru Leppänen. 2013. "Instrumenttiopettaja oppilaan kokonaisvaltaisen

muusikkouden kehittäjänä.” Teoksessa *Musiikkikasvattaja kohti reflektiivistä käytäntöä*, toimittajat Marja-Leena Juntunen, Hanna M. Nikkanen ja Heidi Westerlund. Jyväskylä. PS-Kustannus.

Hyvönen, Pirkko, Marjaana Kangas, Anna-Kaisa Kultima, ja Suvi Latva. 2007. *Let's Play!: Tutkimuksia leikillisistä oppimisympäristöistä*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Hänninen, Vilma. 2001. ”Lev Semjonovits Vygotski: Tietoisuuden kulttuurihistoriallinen kehitys. Teoksessa *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä*, toimittajat Vilma Hänninen, Jukka Partanen ja Oili-Helena Ylijoki. Tampere: Vastapaino.

Jordan-Kilkki, Päivi, Eija, Kauppinen ja Eeva Viitasalo-Korolainen. Toim. 2013. *Musiikkipedagogin käsikirja – Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

Kallioniemi, A. 2010. ”Kokonaisvaltaisesti oppiva lapsi”. Teoksessa *Jo iso, vielä pieni*. Toimittajat Eero Jokela ja Heli Pruuki. Helsinki: LK-kirjat/ Lasten Keskus Oy

Kangas, Marjaana, Kaisa, Kopisto, Leena ja Krokfors. 2014. *Oppiminen pelissä – Pelit, pelillisyyt ja leikillisyyt opetuksessa*. Tampere: Vastapaino.

Kangas, Marjaana. 2010. *The School of the Future: Theoretical and pedagogical Approaches for Creative and Playful Learning Environments*. Väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis 188. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Karimäki, Reeli. 2005. ”Leikkiä leikin vuoksi – kouluikäisten lasten leikkien tarkastelua”. Teoksessa *Taidon ja taiteen luova voima. Kirjoituksia 9–12-vuotiaiden lasten taito- tai dekasvatuksesta*, toimittajat Seija Karppinen, Inkeri Ruokonen ja Kari Uusikylä. Helsinki: FINN-LECTURA.

Kauppila, Reijo. A. 2007. *Ihmisen tapa oppia: Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen*. Juva: PS-kustannus.

Kauppinen, Merja. 2016. ”Tarinallisuus”. Teoksessa *Ryhmä oppimaan: Toiminnallisia työtapoja ja tehtäväkehyksiä*, toimittaja Juho, Norrena. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kurkela, Kari. 1994. *Mielen maisemat ja musiikki: Musiikin esittäminen ja luovan asenteen psykodynaamikka*. Helsinki: Hakapaino Oy

Leskinen, Eija, Timo, Jaakkola ja Juho Norrena. 2016. "Tehtäväkehyksiin soveltuvia toiminnallisia työtapoja". Teoksessa *Ryhmä oppimaan!: Toiminnallisia työtapoja ja tehtäväkehyksiä*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Lähteenmäki, Jyrki. 2018. Ryhmäopetus: Uhka vai mahdollisuus. Rondo Classic.

Mannerheimin lastensuojeluliitto. Luettu 10.5.2021. <https://www.mll.fi/vanhemmille/lapsen-kasvu-ja-kehitys/>

Mullola, Sari. 2013. "Temperamentti: Oppimisen yksilöllinen instrumentti." Teoksessa *Musiikkipedagogin käsikirja – Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*, toimittajat Päivi Jordan-Kilkki, Eija Kauppinen ja Eeva Viitasalo-Korolainen. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

Norrena, Juho ja Paula, Vorne. 2016. "Tehtäväkehysten perusrakenne". Teoksessa *Ryhmä oppimaan – Toiminnallisia työtapoja ja tehtäväkehyksiä*, toimittaja Juho Norrena. Jyväskylä: PS-kustannus.

Partti, Heidi, Heidi, Westerlund ja Cecilia, Björk. 2013. "Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina." Teoksessa *Musiikkikasvattaja kohti reflektiivistä käytäntöä*, toimittajat Marja-Leena Juntunen, Hanna M. Nikkanen ja Heidi Westerlund. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Penttilä, Kari ja Juho, Norrena 2016. "Luovuus meissä". Teoksessa *Ryhmä oppimaan – Toiminnallisia työtapoja ja tehtäväkehyksiä*, toimittaja Juho Norrena. Jyväskylä: PS-kustannus.

Poutiainen, Ari. 2013. "Jazz syntyy soittamalla – Käytännön ideoita rytmimusiikin ja improvisoinnin opiskeluun." Teoksessa *Musiikkikasvattaja kohti reflektiivistä käytäntöä*, toimittajat Marja-Leena Juntunen, Hanna M. Nikkanen ja Heidi Westerlund. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Saaranen-Kauppinen, Anita ja Anna Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>>. (Viitattu 10.05.2021.)

Suzuki, Shinichi. (1983). *Rakkaudella kasvatettu. Tie luonnolliseen oppimiseen musiikkikasvatuksessa*. Suomentanut S. Helkala-Koivisto. Rauma: Vihreälinja Oy

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017. Opetushallitus.

Tuovila, Annu. 2003. ”*Mä soitan ihan omasta ilosta!*” – Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. *Studia Musica* 18. Sibelius-Akatemia.

Uusikylä, Kari. ja Piirto, J. 1999. *Luovuus, taito löytää, rohkeus toteuttaa*. Juva: Atena kustannus.

Vartiainen, Olli. 2013. ”Soitonopettaja työnsä reflektioijana: Kuinka harmonisoida opetusta ohjaavat periaatteet ja käytännöt.” Teoksessa *Musiikkikasvattaja kohti reflektiivistä käytäntöä*, toimittajat Marja-Leena Juntunen, Hanna M. Nikkanen ja Heidi Westerlund. Jyväskylä: PS-Kustannus.