

Elisa Seppänen

Pedagogiset hetket

Orff- pedagogisia pohdintoja opettajuudesta

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikin ylempi AMK-tutkinto

Musiikin tutkinto- ohjelma

Opinnäytetyö

1.6.2014

Tekijä(t) Otsikko  Sivumäärä Aika	Elisa Seppänen Pedagoginen säveltäminen - Orff pedagogisia valintoja opetuksen virrassa  Kaksi liitettä
Tutkinto	Musiikin ylempi AMK
Tutkinto- ohjelma	Musiikin tutkinto
Suuntautumisvaihtoehto	Pedagogi
Ohjaaja(t)	MuT, lehtori, opinnäytetöiden ohjaaja Leena Unkari-Virtanen
<p>Tässä opinnäytetyössäni reflektoin opettajuuttani pyrkimyksenä oppia tiedostamaan ja käsitteellistämään toimintatapojani. Videoiden avulla tutkin millaisia toimintaa ohjaavia valintoja teen opetushetken virrassa. Työni pureutuu niihin osittain tiedostamattomiinkin valintoihin joita opettaja tekee opettaessaan.</p> <p>Nimitän työssäni pedagogisia oppimisprosesseja etydeiksi. Etydillä tarkoitetaan pientä sävellystä joka tukee esim. soittoteknillistä tavoitetta. Millainen voisi olla ryhmälle suunnattu etydi? Ryhmäopetuksessa etydillä voisi tarkoittaa harjoitetta joka vie koko ryhmän oppimista eteenpäin, ikään kuin instrumenttina olisi ryhmä. Opettaja on itse pedagogisten etydien säveltäjä.</p> <p>Käytän tiedonhankintamenetelminä videoituja opetusprosesseja, sekä ”stimulated recall”-menetelmää, jonka avulla toivon löytäväni keinoja sanoittaa ja analysoida opetusprosessejani. Haastattelijana toimii musiikkipedagoginen asiantuntija Tuuli Talvitie. Kiinnostuksen kohteena ovat pedagogiset valinnat opetustilanteessa. Mitkä vuorovaikutuksessa näkyvät impulssit ohjaavat toimintaani opettajana? Videoiden analyysissä erottuvat neljä näkökulmaa opettajuuteen. 1.vuorovaikutteisuus, 2. autonomia, 3. tavoitteet, 3. Asiantuntijuus. Pohdin niiden merkitystä opetuksessani.</p> <p>Toimintatutkimuksen taustalla on laadullinen tutkimusmenetelmä. Tutkimuksessani se tarkoittaa, että tutkin omaa toimintaani opettajana – oman työn reflektointia aineistoa hyödyntäen.</p> <p>Musiikkikasvatusajattelumme taustalla vaikuttaa useat opetuskulttuuriimme integroituneet metodit ja menetelmät. Yksi tunnetuimmista musiikkikasvatuksellisista lähestymistavoista on säveltäjä Carl Orffin mukaan nimetty Orff- pedagogiikka. Selvitän opinnäytteessäni voiko Orff pedagogisia ominaisuuksia nimetä ja tunnistaa opettajuudessa. Pohdin Orff- pedagogian merkityksiä käytännönläheisesti pedagogisten etydien suunnittelun välineenä.</p>	
Avainsanat:	Musiikkikasvatus, Orff –pedagogiikka, yhteissoitto, oppimisympäristö, stimulated recall, toimintatutkimus,

Author(s) Title Number of Pages Date	Pedagogical Composing - Choices in the Flow of Teaching xx pages + x appendices 1st of August 2014
Degree	Master of Music
Degree Programme	Music
Specialisation option	Music Pedagogy
Instructor(s)	MuT, lehtori, opinnäytetöiden ohjaaja. Leena Unkari-Virtanen
<p>In this thesis, I examine pedagogic approaches in my own teaching.</p> <p>In terms of methodology, my research data comprises video recordings of my teaching. I also make use of the so-called "stimulated recall" method in order to be able to describe and analyse my teaching processes.</p> <p>Particular attention is paid to pedagogic choices in teaching situations. What are the impulses guiding my actions as a teacher when interacting in teaching situations?</p> <p>What actions do I choose while teaching? Pedagogical learning processes are referred to as 'etudes' in my thesis.</p> <p>The action research is conducted in the context of qualitative methods</p> <p>I also explore which factors have an impact on the development of expertise. I observe the teaching environment's influence while also touching on other phenomena related to learning.</p> <p>A range of methods inherent in our teaching culture have an impact on our music education philosophy. One of the best known approaches to music education is the Orff-pedagogy, after the composer Carl Orff. During the process of writing my theses I try to find out can traits of the Orff pedagogy be identified and recognised in my teaching.</p>	
Keywords	Music education, Carl Orff, pedagogical approach,

## Sisällys

1	Johdanto	1
2	Tutkimustehtävä	5
2.1	Työmenetelmä ja toimintatapani tutkivana opettajana	5
2.2	Laadullinen toimintatutkimus	7
3	Opettaja oman työnsä tutkijana	9
3.1	Pedagoginen taustani	10
3.2	Oppimiskäsitykset opettajan työn jäsentäjänä	12
3.3	Autonominen opettajuus	13
3.4	Yhteisössä kehittyvä pedagoginen asiantuntijuus	15
3.5	Opettaja oman työnsä tutkijana	18
4	Lähestymistapana ORFF	20
4.1	Orff –opetussuunnitelma lyhyesti	21
4.2	Music für Kinder	22
5	Oppiminen prosessina	24
5.1	Yhteisöllinen oppimisprosessi	24
5.2	Musiikillinen oppimisprosessi	26
5.3	Oppimisympäristön rakentaminen	30
6	VIDEOIDEN ESITTELY	34
6.1	Video 1A: Lämmittelyt	35
6.2	Video 1B: Rytmikka	38
6.3	Video 3: Soittaminen	40
6.4	Video 4: Laulaminen	41
6.5	Konsertin valmistelu ja rauhoittuminen	41
6.6	Konsertti	42
7	Str- havainnot	43
7.1	Vuorovaikutus	44
7.2	Autonomia oppijan ja opettajan vuorovaikutuksessa	45



7.3	Tavoitteellisuus	46
7.4	Asiantuntijuus	47
8	POHDINTA	49
9	LÄHTEET	51

Liitteet

Liite 1. DVD

Liite 2. ARTIKKELI

## 1 Johdanto

Mistä kumpuaa tarve muutokselle ja kehittymiselle? Usein muuttuvat työtehtävät haastavat opettajan valmistautumaan muutoksiin. Yleisellä tasolla opettajana toimiessa toimintakulttuurin muuntuminen näkyy mm. opetussuunnitelma päivityksissä. Kehittäjänä toimiessa saa kohdata haasteita joissa kohtaa sekä itsensä, omat toimintatapansa, sekä muuttuvan työympäristön toimintatavat ja kehitystavoitteet. Toimintakulttuurin sisäistäminen sekä siihen liittyvät kehitystoimet ovat osa työtäni rytmiiän opettajana Espoon musiikkiopistossa. Koulutuksen kehittäminen ja suunnittelu kuuluvat oleellisesti tehtäviini JaSeSoi ry:n hallituksessa sekä toimiessani ammattikoulutuksen kentällä esim. metropolia ammattikorkeakoulussa. Haasteet lujittavat ja kehittävät ammatillista osaamista. Opinnäytetyöhöni oleellisesti liittyvä kehitystarve koskee työtäni aikuiskouluttajana. Kuten jo aikaisemmin totesin oman työn analysointi sanoittaminen konkretisoituu työssäni aikuiskoulutuksen parissa.

Oman opettajuuden käyttöteorian hahmottaminen on monivaiheinen prosessi. Siinä yhdistyy koulutustausta, kokemukset opettamisesta sekä omien arvojen, asenteiden, ja tavoitteiden sovittaminen yhteisön (musiikkioppilaitos) toimintakulttuuriin. Uusi tieto muokkaa käsityksiä toimintatavoista sekä opettajuudesta jatkuvasti. Pedagogiikan uudistuttua uudistuu myös opettaja. Oman tutkimukseni edetessä opettajuuteni käyttöteoria hahmottuu ja vahvistuu pala palalta. Työni vaiheet näkyvät toiminnassani musiikinopettajana. Koen olevani jatkuvasti liikkeessä - kehityn, sovellan, harjoittelen, muokkaan, observoin, päivitän, järjestelen ja sävellän. Hakeudun musiikillisiin sekä pedagogisiin haasteisiin, sillä nautin oppimiskokemuksista joita saan ammatillisten kohtaamisten myötä sekä lasten että aikuisten parissa. Musiikinopettajan on tärkeä muistaa ja päivittää myös omia kokemuksiaan oppijana. Omien ja yhdessä koettujen, jaettujen oppimiskokemusten myötä vahvistun sekä oppijana että opettajana.

Omaa opettajuuttaan tarkasteleva löytää oman opetuksensa taustalla vaikuttavia kaikuja omista oppimisen poluistaan, oppimistilanteista ja oppimisympäristöistä sekä omien kokemustensa valossa muodostuneita käsityksiä omasta opettamisesta. Musiikkikasvatusajattelumme taustalla vaikuttavat myös opetuskulttuuriimme integroituneet menetelmät ja menetelmät. Kaikki edellä mainittu keräämämme kokemus ja tieto ohjaa toimintaamme opetustilanteissa osin tiedostamattomasti ja osin tietoisestikin. Hahmot-

telen omat opetuksen käytänteeni kolmen erilaisen lähestymisen kautta toimintaa ohjaaviksi teemoiksi.

1. Ohjausfilosofia
2. Pedagoginen käyttöteoria
3. Hiljainen tieto

Tarkoitan ohjausfilosofialla opettajan omaa persoonallista ajattelumallia. Opettajan ohjausfilosofian taustalla vaikuttaa arvokäsityksiä, kuten maailmankatsomus, moraalikäsitys ja eettisyys. Omaan ohjausfilosofiaani vaikuttaa myös Orff-pedagoginen lähestymistapa jossa korostuu muun muassa usko jokaisen ihmisen kykyyn omaksua musiikillisia taitoja. Opettajan oma pedagoginen lähtökohta, persoonallisuus ja ajattelu-tapa kohtaavat opetuksen käytänteissä. Kirsi Tirrin mukaan ammattietiikassa ei opettajan ammatillista toimintaa ja hänen persoonaansa voida erottaa. (Tirri 2002)

Opettajan pedagoginen ajattelu on jatkuvasti kehittyvää ja muuntuvaa, eikä sitä ole helppo tavoittaa perinteisin tutkimusmenetelmin. Opettajuutta tutkittaessa on huomioitava, että opettajan oppimiskokemukset muokkaavat jatkuvasti hänen pedagogista käyttöteoriaa, joka puolestaan on hänen toimintaansa ohjaava sisäinen malli. Käyttöteoria koostuu sekä opettajuuteen liittyvistä uskomuksista ja olettamuksista että ulkoa opitusta teoriasta ja kokemuksen hiomista käytänteistä, joita saattaa olla vaikea eksplikoida. Käyttöteorian rinnalla on julkiteoria, jolla opettaja voi selittää toimintaansa kysyttäessä. On mielenkiintoista että tutkimukset osoittavat usein ristiriitoja opettajan julkiteorian sekä käyttöteorian välillä. Käyttöteoriaa tutkineen Donald Schönin kuuluisa lausahdus onkin: älä tee niinkuin mina teen, vaan niinkuin mina sanon!

Opettajuutta tutkinut Auli Toom on tutkinut väitöskirjassaan *Tacit Pedagogical Knowing: At the Core of Teacher's Professionality* (Hiljainen pedagoginen tietäminen: Opettajan ammattitaidon ytimessä) stimulated recall – menetelmän (str-menetelmä) avulla opetustilanteen etenemiseen vaikuttavia valintoja, ja nimennyt ne pedagogisiksi hetkiksi. (Toom, 2006). Pedagogiset hetket ohjaavat opetuksen kulkua ja ovatkin siksi opetuksen ytimessä. Sanoisin että pedagogiset hetket ovat opetuksen sydän ja sitä kautta jonkinlainen elinehto opetustilanteelle. Jokaisella opettajalla on omanlaisensa pedagoginen käyttöteoria, joka tuottaa erilaisia pedagogisia hetkiä. Toomin mukaan opettajan hiljainen tieto vaikuttaa pedagogisten hetkien käsittelyssä (Toom, 2008, 52.). Hiljaista tietoa on haastava sanoittaa, mutta sitä on osittain mahdollista analysoida str-

menetelmän avulla. Videota tutkimalla voi selvittää mitkä ovat pedagogisen valinnan hetkiä opetuksessa, ja kuinka opettaja ja oppilas niihin reagoivat.

Opettajan tehtävä on ohjata oppitunnin etenemistä pedagogisilla valinnoilla. Tässä opinnäytetyössä tarkastelen omassa opetuksessani havaittavissa olevia pedagogisia valinnan hetkiä. Miten minä opettajana teen oppitunnin etenemiseen johtavan valinnan opetuksen virrassa? Mikä merkitys on opetuksen valmistelulla tai opettajan autonomisella vapaudella valita toimintatapansa ja säädellä tunnin kulkua valitsemaansa suuntaan?

Opetushetkeä tarkastellessa on huomioitava virtaavuuden elementti, jossa kaikki vaikuttaa kaikkeen. Tässä työssä juuri opetuksen virtaavuus on keskeistä. On huomioitava myös että opetustilanne on aina ainutlaatuinen eikä koskaan toistu samanlaisena. Opetustilannetta on lähes mahdotonta suunnitella tarkasti etukäteen, sillä se sisältää aina muuttuvia tekijöitä. Musiikinopettaja on pedagogisessa hetkessä ikään kuin pedagogiikalla säveltävä henkilö, jonka tehtävänä komponoida vuorovaikuteisessa oppimistilanteessa yhteisölleen sopivaa musiikillista toimintaa.

Opettaja on oppimiskokemustensa muovaama autonominen eli itsenäinen toimija (Rasehorn, 1999). Omassa opetuksessani koen keskeiseksi sen, että voin valita opetusmenetelmäni ja tapani toimia opetustilanteessa. Toimin myös tulevien opettajien kouluttajana ja tämä tuo minulle uudenlaisia haasteita toimia opettajana myöskin tarkkailun alaisena. Kouluttajan tehtävissä joudun myös perustelemaan opetusmenetelmiäni ja toimintatapoja. Osaanko perustella pedagogista lähestymistapaani? Osaanko purkaa ja eksplikoida oppimisprosessin? Olen aina kokenut että, vahvuuteni on toiminnan eikä esimerkiksi toimintaa selittävän tutkimuksen alueella. Tämä YAMK- työ on minulle tutkimusmatka siihen, miten muutan oman toimintani teoista sanoiksi. Kerron opinnäytteessäni tästä oppimisprosessista sekä sen taustoista ja tavoitteistani. Tämän opinnäytteen lopussa arvioin mitä tämä matka on minulle antanut. Käytin tiedonhankintamenetelminä videoituja opetusprosesseja, päiväkirjoja, sekä ”stimulated recall” eli str- menetelmää. Havainnoin ja reflektoin omaa opetustani tarkkailijana toimineen Tuuli Talvitien haastattelemana luvussa 5 ja 6.

Stimulated recall- menetelmä soveltuu opettajan pedagogisten ajatusprosessien tutkimiseen. Opettajalta voi toki kysyä suoraan kuinka hän perustelee valintojaan opetustilanteessa, mutta usein kysyessä tulee hän tietoiseksi siitä mitä hänestä halutaan ja

hän vastaa helposti sen mukaan miten hän luulee häneltä odotettavan. Opettajuutta tutkinut Pertti Kansanen toteaa että opettajien toimintaa koskevien kysymysten vastaukset liittyvät hyvin harvoin arvomaailmaan ja ovat pikemminkin tarkkoja kuvauksia tilanteiden kulusta (Kansanen, 2004). Miten opettaja voisi perustella päätöksiään opetustilanteissa muulla tavalla? Str-menetelmässä tutkittavan opettajan opetustilanne kuvataan mahdollisimman luonnollisena tapahtumana. Tämän jälkeen opettaja voi katsoa videot läpi ennen haastattelutilannetta. Haastattelussa tutkittavalle esitetään toimintaan liittyviä kysymyksiä ja yritetään näin haastaa tutkittavaa verbalisoimaan toimintaansa liittyviä ajatusprosesseja (Patrikainen, Toom 2000). Kohdatessaan itsensä videolla tai äänitteellä tutkittavalla on mahdollisuus tarkastella toimintaansa ikään kuin ulkopuolisen silmin, ”kameran takaa”. Tällöin hän joutuu kohtaamaan käyttöteorian sekä julkiteorian mahdollisimman totuudenmukaisesti. Tulevien opettajien kouluttajana on kiinnostava päästä tarkastelemaan, toiminko itse kuten opetan muita toimimaan. Tämän menetelmän avulla päästään lähelle opettajan oman käyttöteorian selittämistä sekä opettajan hiljaista tietoa. Joissakin tutkimuksissa saatetaan lisäksi olla kiinnostuneita siitä, miten yksilö kokee tilanteen ja pedagogiset hetket opetuksen virrassa.

Esittelen luvussa viisi millaisia pedagogisia työtapoja olen hyödyntänyt videossa havaittavien opetusprosessien suunnittelussa. Olen ammentanut paljon menetelmiä ja harjoitteita Orff- pedagogiikan suomalaisesta sovellutuksesta. Säveltäjä Carl Orffin mukaan nimetty Orff- pedagogiikka on yksi tunnetuimmista musiikkikasvatuksellisista lähestymistavoista. Tämän musiikkikasvatusajattelun mukaan opettaja ja oppilas ovat jatkuvasti osallisia oppimisen luovassa prosessissa. Pedagogisen syventymiseni (jatko- ja täydennysopinnot) myötä tulkitsen, että juuri Orff- pedagogiikka näkyy vahvasti omassa pedagogisessa käyttöteoriassani sekä ohjausfilosofiassani. Haen tälle ajattelutavalle sitä tukevia, ja siinä ilmeneviä taustateorioita, jotta voisin syventää omaa käsitteistöäni ja ymmärtämystä sen merkityksistä minulle opettajana.

## 2 Tutkimustehtävä

Minua on aina kiehtonut ne hetket, jolloin oppilas oivaltaa ja oppii, sekä ne hetket, jolloin opettaja tekee valinnan tunnin etenemisen suhteen. Nämä hetket liittyvät toisiinsa, sillä luonnollisesti juuri oppiminen ja oivaltaminen vaikuttavat tunnin kulkuun. Sain tutkimukseeni alkusysäyksen pohtiessani Orff- pedagogiikan eksplikoitua ja sen vaikutusta minussa opettajana. Minulta kysytään usein mitä on Orff- pedagogiikka, tai miten Orff- pedagoginen lähestymistapa näkyy opetuksessani. Tässä opinnäytetyössä pääsen pohtimaan, näkyykö Orff-pedagogiikka pedagogisissa valinnan hetkissä. Opettajana oman pedagogisen lähestymistavan eksplikoinnin ja pohtimisen tarve ei ollut kovin suuri, mutta aikuiskouluttajan tehtävä haastaa minut sanoittamaan ammatillista osaamista sekä tutkimaan taustatietoa ja teoriapohjaa oman käyttöteoriani kehittämisen tueksi. Linkitän opettajuuteni ympärille tietoa asiantuntijuudesta ja kerron videoanalyysin ja tutkimusmateriaalini avulla opetusprosessin laatimisesta ja toteuttamisesta.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Pedagogisten hetkien eksplikointi kouluttajan näkökulmasta?
2. Orff- pedagogiikan osuus työtäni ohjaavana viitekehyksenä?
3. Roolini työni ulkopuolisena tarkkailijana?

### 2.1 Työmenetelmä ja toimintatapani tutkivana opettajana

YAMK- opinnäytteeni esittelee tutkivan opettajan pohdintaa (mailmankatsomus, ohjausfilosofia) opettajuudesta kohti musiikillisia toimitapoja. Kirjoitusprosessin vaiheissa tutkiva opettaja harjoittelee omien oppimisprosessiensa ja oivallustensa eksplikointia eli sanallistamista. Tutkivana opettajana toimintatapani on kuvata ja kirjoittaa opettamisen prosesseista kokemuksiani ja tuntemuksistani, ja etsiä niistä kumpuaville kysymyksille lähteitä ja merkityksiä. Työni polttava keskipiste on pedagogiset hetket opetustilanteissa, ja pyrin löytämään str-menetelmän avulla näiden hetkien merkityksellisyyden opetuksen etenemisessä.

Omaa toimintaansa tutkivan opettajan on tarkasteltava opettajuuttaan monesta eri näkökulmasta henkilökohtaisella ja yleisellä tasolla. Tiedonhaku johdatti minut mielenkiintoisten otsikoiden äärelle: opettajan asiantuntijuus sekä opettajan autonomisuus. Mitä on opettajan autonomisuus ja asiantuntijuus suhteessa opettajan pedagogisiin valintoihin opetustilanteissa? On selvää että opettaja ohjaa omaan ammattilliseen osaamiseensa luottaen (asiantuntijuus) itsenäisesti (autonomisesti) ryhmän toimintaa ja on myös vastuussa työstään ja toimenkuvastaan. Opetusta ohjaava käsikirja on opetussuunnitelma, mutta se ei anna valmiita työtapoja opettajalle, eikä määrittele tunnin etenemistä.

Työmenetelmäni opinnäytteen kirjoittajana on prosessimainen. Kirjoittaminen etenee oman opettajuuden taustan ja kehitystarpeiden hahmottamisesta laajoihin pedagogisiin teemoihin kuten ihmiskäsitys, oppimiskäsitys ja tiedonkäsitys. Omien toimintatapojen tunnistaminen, itsetuntemuksen ja minäkuvan rakentaminen tukevat ammatillista kasvua. Tiedonkäsittelyn harjoittaminen sekä metakognitiivisten valmiuksien ja ajattelun kehittäminen johtavat tiedonkäsittelyä kohti kokonaisvaltaista ammatti-identiteettiä. Tiedonkäsittelyn sekä ihmiskäsityksen rinnalla on ns. julkiteoria oppimiskäsityksistä (Ojanen, 2001). Pyrin huomaamaan opinnäytteeni tiedonhakuprosessissa kaikki kuviossa näkyvät teemat ja osa-alueet. Rakennan myös tätä kautta käsitystäni omasta opettajuudestani.



Kuvio 1: Ohjaajan työ – sisäistettyä pedagogiikkaa (Ojanen, 2001).

Str-videoinnin avulla pääsen katsomaan työtäni konkreettisesti ikään kuin ulkopuolisin tarkkailijan silmin. Oman työni tutkijana havainnoin mm. mihin vuorovaikutuksessa ilmeneviin impulsseihin reagoin opetustilanteessa. Uskon että näitä impulsseja voi havaita ja analysoida ulkopuolisen tutkijan kanssa videomateriaalin pohjalta, siksi käytän tutkimusmenetelmänä ”stimulated recall”- keskustelua.

Opetustapahtuman videointi on aina haaste opettajalle ja oppijalle. Jos videotointia tekisi säännöllisesti, uskoisin että tekijöiden jännitys laimenisi ja muuttuisi rutiininomaiseksi. Tähän opinnäytteeseen liittyvä videotointitapahtuma oli ainutkertainen, spontaani ja aito kuvaus opetustapahtumasta jossa keskeisintä on musiikillinen vuorovaikutus sekä positiivisen oppimisympäristön luominen.

Toinen osa opettajuuden reflektointia ovat päiväkirjat joita olen kirjoittanut täydennyskouluttautumisen yhteydessä sekä opetusprosesseistani. Opetus- ja koulutustyöni dokumentointi on luonnollinen osa toimenkuvaani kaiken opetuksen yhteydessä. Koen että minun on opettajan on tärkeä pysähtyä ja reflektoida kokemuksiani mahdollisuuksien mukaan. Opetajuuteen liittyvien ajatusprosessien tarkastelu syventää käsityksiä opettajuudestani.

## 2.2 Laadullinen toimintatutkimus

Laadullinen tutkimus on eräänlainen matka omien havaintojen todentamiseen teorioiden ja tutkimusten valossa. Lukija johdatellaan omakohtaisten kokemusten kautta vakuuttavaan loppuratkaisuun. Laadullisessa tutkimuksessa perustana pidetään huolellisia päiväkirjoja, raportointia, reflektointia ja dokumentointia. Tutkimus edellyttää aineiston perinpohjaista tuntemista. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 2009, 266.)

Toimintatutkimus on omiaan kehittämään oppijan ammatillista kasvua ja tukemaan kehittämispyrkimyksiä. Toimintatutkimuksissa analyysi perustuu tulkintaan järjestetystä tutkimusaineistosta. Tutkimisprosessi on ainutkertainen oppimistapahtuma, jossa tutkija kela aineistoaan läpi yhä uudelleen ja uudelleen ymmärtääkseen toimintaansa ja aineistonsa tarjoamia mahdollisuuksia yhä syvemmin tutkimuksen edetessä. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, Saari, 1993) Työprosessin edetessä olen kirjoittanut tämän työn moneen kertaan ja pyrkinyt kohtaamaan sen monesta näkökulmasta laajentaen ja syventäen sitä. Kirjoitus muuttuu ja jäsentyy jokaisella kirjoituskerralla.



Toimintatutkimus on yksi laadullisen tutkimuksen strategioista. Toimintatutkimuksella pyritään ratkaisemaan käytännön ongelmia, tai kehittämään olemassa olevia käytänteitä paremmiksi. Usein kyseessä on yhteisön tai organisaation muutosprosessi. (Metsämuuronen 2006) Tässä tutkimuksessa kysymys on toiminnallisista käytänteiden todentamisesta, sekä halusta kehittää ammattitaitoa ja etsiä asiantuntijuuteen uusia näkökulmia.

Tähän toimintatutkimukseen osallistui kuvaaja Pekka Seppänen, minä eli omaa minä eli omaa työtään tutkiva opettaja Elisa Seppänen, str-haastattelija Tuuli Talvitie sekä oppilasryhmä vanhempineen sekä auttavat kollegat Juuli Kammonen, Laura Tarvonen sekä Soili Perkiö. Tämän opinnäytteen liitteenä olevat videot on kuvattu vain tätä työtä varten tutkimusaineistoksi. Videot kuvattiin Soili Perkiön Studiolla 1.2.2014.

### 3 Opettaja oman työnsä tutkijana

” Tämä on tunne- ja kokemuspädagogiaa! ”

- E.S Päiväkirja, San Francisco Orff Level II, 2013

Opettajana kasvaessaan pohdin useammassakin käänteessä mitä opettaminen on - vaikka se onkin jo osa ammatillista arkeani ja rutiinejani. On todettu, että usein muutoksen tarpeen havaitsemiseen tarvitaan ulkoa tuleva vastoinikäyminen esimerkiksi pedagogisten toimintatapojen kyseenalaistaminen. Tällöin syntyy tietoinen tarve selittää, selvittää ja eritellä opettajuuteen liittyvää hiljaista tietoa, kenties kirkastaa opetusfilosofiaansa ja jäsentää omaa pedagogista käyttöteoriaa. Kriittisen pedagogiikan näkökulmasta juuri hiljaisen tiedon (kokemuksellinen tieto) ja eksplisiittisen (selitetävän) tiedon suhde on tärkeä. (Leppänen, Unkari-Virtanen, Sintonen 2013, 327). Oman ammattitaidon käsitteellistäminen, sanoittaminen ja perusteleminen ovat osa asiantuntijuutta. Toom (2008) toteaa hiljaisen tiedon eksplikoinnin olevan lähes mahdollista, vähintään problemaattista, riippuen kuitenkin siitä millä tapaa hiljainen tieto määritellään. Jos hiljainen tieto määritellään toiminnan taustalla vaikuttavaksi uskemukseksi tai implisiittiseksi rakenteeksi, sen eksplikointi on vaikeaa. Mikäli se määritellään hiljaisen tietämisen prosessiksi tietotaidon tai kompetenssin tapaan, se on mahdollista verbalisoida (Toom 2008, 45-46). Tässä opinnäytteessä pyrin verbalisoimaan hiljaista tietoa mahdollisuuksien mukaan ja ymmärtämään sen merkitystä pedagogisissa hetkissä.

Käsitelläkseen hiljaista tietoa opettajan on tunnistettava laajempia oppimisenäkemykseensä pohjaavia teorioita. Oppimiskäsitysten laaja tunteminen auttaa opettajaa hahmottamaan oman käyttöteorian, joka on hänen henkilökohtainen tapansa opettaa (Luukkainen 2000). Opettajan käsitykset oppimisesta ja opettamisesta ovat ammatillisen toiminnan perusta ja siksi määrittelen tässä luvussa myös oppimiskäsityksiä, autonomisuutta sekä asiantuntijuutta. Lopuksi pohdin miksi toimin oman työni tutkijana.

### 3.1 Pedagoginen taustani

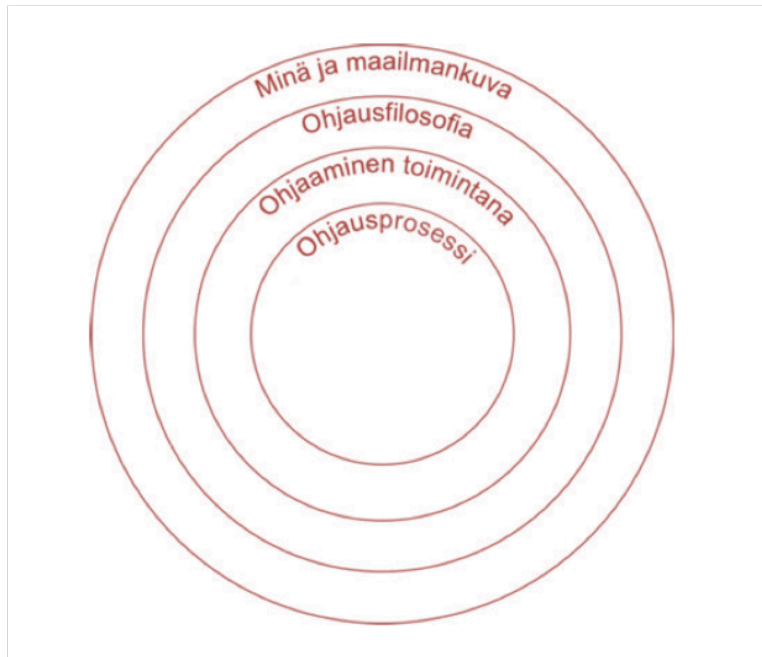
*San Francisco 28.7.2013*

*Rakas päiväkirja: Viimeiset viisi opetuspäivää jäljellä. Prosessi syvenee ja syvenee! Ympäristö sykkii. Pienistä puroista syntyy jokia joita pitkin melot niin kovaa kun ehdit! Jos päästät melasta hetkeksi, tunnet kuinka sinussa silti virtaa! Hengitä! NAUTI! Prosessissa on Flow!! Free Flow ja Bound Flow – toinen kuin tuuli, toisen läpi tanssit kuin hujanassa.*

Opiskelin Jyväskylän ammattikorkeakoulussa musiikkipedagogiksi, ja suuntauduin varhaisiän musiikkikasvatukseen. Kiinnostuin Orff pedagogiikasta jo opiskeluaikani ja hakeuduin aktiivisesti suomalaisen Orff-Schulwerk yhdistyksen, JaSeSoi ry:n kursseille. Työskennellessäni varhaisiän musiikkikasvattajana sekä musiikkivalmennus ja musiikinperusteiden opettajana useissa oppilaitoksissa huomasin toimintannassani yhä enemmän suomalaisen Orff- sovelluksen piirteitä. Olen käynyt Orff- koulutuksissa myös ulkomailla. Valmistuin San Franciscon Orff- kursseilta kesällä 2010.

YAMK- opinnot ovat herättäneet minut jälleen pohtimaan pedagogista taustaani ja tulevaisuuttani. Minulla on tunne, että piirrän laajempia kaaria pedagogiikalle kuin aikaisemmin, unohtamatta että opetukseni keskiössä on yhä lapsi.

Löysin Tuuli Talvitie-Kellan, Naana Marttilan sekä Kati Poikin yhdessä kirjoittaman *pro gradu* – tutkielman (Marttila, Poiki, Talvitie-Kella 2008), jossa he olivat suunnitelleet kaavion ohjausprosessista. Tämä kaavio puhutteli minua sen laajojen ulottuvuuksien vuoksi. Se kutsui minut ajattelemaan myös opetukseni etiikkaa maailmankuvan ja ohjausfilosofian näkökulmasta. Se jäsentää ajatteluani ja tuo uudenlaista merkityksellisyttä opettajana toimimisen laajuudesta.



Kuvio 2. Ohjausprosessi (Marttila & al. 2008)

Kaavio on omiaan laajentamaan opettajuuden kuvaa ja käsityksiä opettajuuteen vaikuttavista taustatekijöistä. On selvää että vaikka kaksi eri opettajaa kävisivät täsmälleen saman koulutuksen, heillä olisi sama työkokemus ja työtehtävä he toimisivat silti eri tavalla (mt. 2008). Kouluttaessani musiikkikasvattajia sekä muita kasvatustieteen työntekijöitä olen kohdannut oman ammattitaidon sanoittamisen haasteen. Ymmärrän että opettajuutta ei voi täysin sanoittaa, mutta sen taustalla voi hahmottaa merkityksellisiä oppimispolkuja ja ohjausprosessiin vaikuttavia suurempia kaaria – sellaisia, kuin esimerkiksi opettajan maailmankuva. Kun tulkiten omaa opettajuuttani yllä kuvatun ohjausprosessikaavion mukaan huomaan, että on väistämätöntä että opetukseeni vaikuttavat maailmankatsomus, ohjausfilosofia, ohjaaminen toimintana kulminoituen lopulta vuorovaikutteiseen opetustilanteeseen (pedagogiset hetket).

Itse opetustilannetta ajatellessani luovan tilan ja oppimisympäristön järjestäminen on minulle huomattavasti helpompaa kuin opinnäytetyön edellyttämä verbaali analyysi oppimisen ja asiantuntijuuden merkityksestä tai oppimisprosessin suunnitteluprosessista. Myös kirjoittaminen vaatii rutinoitumista ja harjoittelua. Itsensä ulkopuolelta tarkastelu voi olla vaikeaa. Tähän tarkoitukseen sopivia työvälineitä on esim. opetuksen tavoitteellinen suunnittelu ja toteutus, reflektointi, oppimispäiväkirjan kirjoittaminen ja

opitun todentaminen, opetuksen videointi, ammatillinen keskustelu, opiskelijoiden palautteet, haastattelut sekä oman opetuksen arviointi. Omalla kohdallani erilaiset opetus-tehtävät aikuiskoulutuskentällä mahdollistavat myös ammatillisen kokemuksen jakamisen ja peilaamisen. Nämä kohtaamiset sisältävät myös tärkeän sosiokulttuuriin näkökulman. ”Ihmismielet eivät rakennu erikseen, vaan rakentuminen perustuu yhteisöön osallistumiseen ja sosiaaliseen toimintaan” (Hakkarainen, Lonka, Lipponen 2004, 124) Koen itse olevani oppilas tilanteissa joissa olen opettaja.

### 3.2 Oppimiskäsitykset opettajan työn jäsentäjänä

Oppimiskäsitykset on julkiteoriaa, joilla ei voi selittää käytteoriaa. Teoria ja tutkimus ei riitä selittämään yksittäisen opettajan toimintaa ja valintoja. Toiminnan taustalla vaikuttaa kuitenkin oppimiskäsitykset ja niissä näkyvät kulttuuriset piirteet.

Opettaja voi osittain jäsentää ammatillista identiteettiään peilaten omaa toimintaansa teoriaan ja tutkimukseen. Oppimisen ja opettamisen eräänlaisena tukipilarina voidaan pitää kulttuurissamme vaikuttavia oppimiskäsityksiä. Ne voidaan jakaa karkeasti kahteen toisistaan huomattavasti eroavaan suuntaukseen: behavioristiseen ja konstruktivistiseen. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen taustalla vaikuttaa humanistinen ihmiskäsitys. Sen mukaan oppija on aktiivinen tiedon hankkija ja käsittelijä, joka osaa jäsentää omia tietorakenteitaan sekä arvioida osaamistaan. (Nevgi, Lindblom-Ylänne, 2002) Oppimaan oppiminen on keskeinen tavoite johon pyritään jatkuvalla tiedon konstruomisella. Olennaista on että oppilas tunnistaa itse oppimiaan asioita ja pyrkii itsenäisesti ongelmanratkaisuihin ja ymmärtämiseen (JAMK, 2009.) Myös opettajan on tunnistettava oppija itsessään. Sekä oppituntien valmistelu ja siihen liittyvä ajatusprosessi, että itse opetustilanne ovat oppimistilanteita opettajalle. Reflektioiva opettaja oppii ja kehittyy jatkuvasti.

Behavioristisen käsityksen taustalla on mekanistinen ihmiskäsitys jossa oppilas on tiedon vastaanottaja (Nevgi, Linblom-Ylänne 2002). Sen mukaan sekä opettaminen että oppiminen ovat ulkoisten ärsykkeiden varassa. Yksilö oppii reagoidessaan näihin ärsykkeisiin. Nevgin ja Linblomin mukaan behavioristisen oppimiskäsityksen suurin ongelma on sen asettama oppijan passiivinen rooli. Oppijan tehtävä on toimia tiedon vastaanottajana. Behavioristinen oppimiskäsitys on saanut kritiikkiä osakseen koko sen olemassaolon ajan (Nevgi, Lindblom-Ylänne 2002). Kuitenkin behaviorististakin oppimista tarvitaan jopa erittäin paljon. Selkeitä esimerkkejä tästä ovat esimerkiksi ham-

paiden harjaus tai lukeminen. Tavut ja kirjaimet on opittava niinkuin ne on. Omassakin opetuksessani on behavioristisia elementtejä. Opetan imitoiden tai mallia näyttämällä useitakin asioita kuten esimerkiksi perussykettä ja laulun sanoja.

Ryhmäopetukseen linkittyy myös sosiokonstruktivisminen käsitys oppimisesta. Sosiokonstruktivismi tutkii tiedon yhteisöllistä rakentumista. Se painottaa vuorovaikutteista, yhteistoiminnallista ja kokemuksellista oppimista, joka on sidoksissa tilanteeseen ja asiayhteyteen. Se korostaa yhteisöllisyyttä ja yhteisön merkitystä. Oppilaiden yhteistoiminnan ja vuorovaikutuksen tuloksena subjektiivisista (omakohtaisista) kokemuksista syntyy objektiivinen (yleispätevä) kokemus (JAMK 2009). Musiikkiharrastuksen aloittaminen merkitsee aina musiikillisiin yhteyksiin ja yhteisöihin kiinnittymistä. Opettaja voi valita opetusmenetelmiä jotka vahvistavat tätä kiinnekohtaa esim. yhteissoitannallisin ja leikinomaisin keinoin (Partti, Westerlund, Björk 2013). Tunnetun San Franciscolaisen Orff-kouluttajan James Hardingin mukaan itse musiikin tekeminen on ihmiselle luonnollinen tapa olla ja toimia yhdessä (Harding 2013). Musiikkiyhteisöissä toimiminen vahvistaa sosiaalisia toimitapoja ja auttaa oppijaa tämän kiinnittyessä myös muihin kuin musiikkikasvatuksellisiin yhteisöihin.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen kuvailu sopii myös Orff-pedagogiikan kuvaamiseen. Esimerkiksi ajatukset vuorovaikutteisuudesta, kokemuksellisesta oppimisesta sekä oppijan aktiivisuuden ja oman toiminnan merkityksestä, sopivat luonteeltaan kumpaankin. Orff-pedagogiikka painottaa myös opettajan vastuuta refleктоivana ja pohtivana pedagogina, jolloin opettajan oma kehittyminen on luonnollinen osa hänen oppilaille tarjoavaa osallistavaa oppimisprosessia. Levander ( toteaa että myös reflektointi oppimisen välineenä kuuluu konstruktivistiseen oppimisnäkemykseen. Opettajan reflektointi- ja arviointikenttä on laaja. Oppilaiden toiminnan tarkastelun lisäksi opettaja arvioi jatkuvasti omaa työtään ja työympäristöään. Ryhmäopetuksessa opettajan tehtävä on havainnoida ja arvioida niin ryhmän, kuin yksilönkin ominaisuuksia. (Levander 2002, 253).

### 3.3 Autonominen opettajuus

Uskon että oppilaan tulee oppia omista lähtökohdistaan käsin. Opettajan on pyrittävä opettamaan niin että se on mahdollista. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (2005) sanotaan seuraavasti:

”Taiteen perusopetuksen tavoitteena on tukea oppilaan minän kasvua ja kehittymistä sekä hänen kykyään jäsentää ympäröivää todellisuutta. Oppilas rakentaa maailmankuvaansa ilmaisemalla ja tutkimalla taiteen keinoin kokemuksiaan ja itselleen merkityksellisiä elämän sisältöjä” (Opetushallitus 2005). Opetuksessa otetaan huomioon, että oppilas valikoi ulkomaailmasta tulevaa informaatiota aiemman tietorakenteensa perustalta, jäsentää sitä aikaisempien taitojensa ja tietojensa pohjalta ja rakentaa näin kuvaa maailmasta ja itsestään tämän maailman osana.

Nykyään opetussuunnitelmat korostavat oppimisprosessin merkitystä sekä oppimaan oppimisen merkitystä. Ei se päämäärä – vaan se matka! Opettajalle tämä tarkoittaa vastuuta merkityksellisen ja opettavan matkan johtajana. Opetusmenetelmät, toimintatavat ja ohjausfilosofia ovat opettajan koulutustaustan sekä opetuskokemuksen ja oppimistilanteiden kautta työhönsä muovaamia työkaluja joita työnantaja enää harvoin määrittelee. Autonomisuus tuo vapautta jota valtakunnalliset sekä oppilaitoskohtaiset opetussuunnitelmat ohjaavat. Vapaus ja vastuu ovat kuitenkin kuin sisään ja ulos hengittämistä – ne on oltava tasapainossa jotta oppimista. Opettaja ei saa käsittää autonomiaa rajattomuutena, tai vapautena toimia vastuuttomasti. Rasehornin mukaan opettajan autonomialla tarkoitetaan kykyä soveltaa ammattitaitoa itsenäisesti. Autonomiaan kuuluu myös omatoiminen palautteen kerääminen sekä oman opettajuuden jatkuva arviointi ja reflektio. Tämä ominaisuus korostuu nykyään opettajan toimenkuvassa erityisen paljon (Rasehorn, 1999). Vaikka Rasehornin kirjoituksesta on jo toistakymmentä vuotta, voi todeta että reflektoinnin merkitys on yhä vain korostunut. Uusimpia tuulia reflektiivasta musiikkikasvattajasta tuo Marja-Leena Juntusen, Hanna Nikkasen sekä Heidi Westerlundin toimittama kirja: Musiikkikasvattaja – kohti reflektiivista musiikkikasvatusta (Juntunen, Nikkanen, Westerlund 2013).

Opettajan ammattitaitoa arvioidaan usein juuri autonomisten ominaisuuksien valossa. Hänen oletetaan oleva yhtä aikaa itsenäinen, vastuullinen, reflektiivinen ja sosiaalinen. Opettajan odotetaan toimivan työnsä aktiivisena kehittäjänä. Toisaalta autonomia tarkoittaa yhä kasvavaa vastuuta, johon liittyy sellaisia toimia jotka eivät kuulu työajalle, tai joihin virallinen toimenkuva (opettaminen) ei opettajaa velvoita. ”Jokainen opettaja kohtaa omat autonomiset tarpeensa ja pyrkii määrittelemään niiden suunnan” (Luukkainen, 2000). Usein oppilaitoksen ulkopuolisen ammatillisen täydennyskoulutuskentän koetaan olevan tämän vastuun ulkopuolella. Sen hyödyntäminen avaisi kuitenkin ovia uudistuvaan ja raikkaaseen opettajuuteen, joka tukisi opettajan työhyvinvointia, terveyttä ja asiantuntijuuden kehittymistä.

Osa autonomista opettajuutta on opettajan oma ohjausfilosofia sekä sen ilmentyminen opetustilanteissa. Opettajan henkilökohtaiseen ohjausfilosofiaan vaikuttaa esimerkiksi hänen maailmankatsomuksensa sekä jo eletty elämä, usko tulevaisuuteen ja usko oppijaan. Huhtinen-Hildénin mukaan erityisesti lasten kanssa toimivan musiikkikasvattajan tulisi pohtia omaan opettajuuteen vaikuttavia näkemyksiä, sillä ne vaikuttavat myös lapsen tapaan käsitellä ilmiötä musiikki (Huhtinen-Hildén, 2013, 141). Koko opettajuus kulminoituu opetustilanteeseen joissa humanististen arvojen ja ajattelumallin tulisi näkyä lapselle avoimena, motivoivana ja kutsuvana musiikillisvuorovaikutteisena maailmana.

### 3.4 Yhteisössä kehittyvä pedagoginen asiantuntijuus

Opettajan odotetaan verkottuvan myös oppilaitoksen ulkopuolisiin tahoihin ja seuraavaan jatkuvasti opetusmenetelmien kehittymistä jatkuvasti. Tämä luo yhä enemmän haastetta opettajan muutenkin kovin vaativaan toimenkuvaan (Rasehorn, 2009). Esimerkiksi kollegialinen jakaminen ja yhteistyö aiheuttavat väistämättä jossain määrin oman osaamisen esille panemista ja sillä tavoin itsensä paljastamista, joka saatetaan kokea myös uhkana ammatilliselle itsetunnon. Kuitenkin on tutkittu ja tunnustettu, että kollegialinen yhteistyö ja yhteisöllisyys lisäävät opettajan ammattitaitoa.

Asiantuntijuus ei voi olla ihmisen pysyvä ominaisuus jatkuvasti muuntuvassa toimintakulttuurissa. Se vaatii itsereflektiivistä tapaa toimia, sekä jatkuvaa aktiivista tiedon hakemista (Tynjälä 1999). Aktiivinen opettaja pyrkii työnsä ohella ammattitaitonsa kehittämiseen ja ylläpitämiseen hankkimalla sitä vahvistavia kokemuksia erilaisista oppimisympäristöistä ja työyhteisöistä (työelämän sekä yksityiselämän oppimisympäristöt). Vain aktiivinen opettaja voi ylläpitää asiantuntijuutta.

Aloittelijan tuuriksi kutsutut yksittäiset onnistumiset eivät ole asiantuntijuutta, eivätkä kerro tekijän taidoista juurikaan, lähinnä tilannetajusta. Asiantuntijuuden harjoittamiseen tarvitaan tuhansia työtunteja. Pelkkä työn tekeminen ei sinänsä harjoituta asiantuntijuutta. Oman työn tarkkailijaksi oppiminen on pitkän prosessin ja moninaisten kokemusten sekä harjoitteiden tulosta. Se automatisoituu harjoitusten myötä. Tämän jälkeen tietoista havainnointia tarvitaan vain vähän. (Tynjälä 1999). Positiivinen oppimisen ja opettamisen havainnointi lisää työhyvinvointia ja työssäoppimista merkittävästi. Sopivasti kriittinen havainnointi auttaa kehittymään, mutta jatkuvat negatiiviset havain-



not saattavat aiheuttavat lukkoja pedagogisessa työssä. Jatkuvat epäonnistumisen kokemukset voivat lannistaa ja aiheuttaa masennusta. Havainnointi vaatii siis itsesääteilytaitoja jotta se olisi ammattitaitoa rakentavaa eikä hajottavaa.

Oman tekemisen tarkkaileminen on aina jollain tapaa myös toiminnan kontrollointia. Työn tekeminen saattaa näyttää helpolta ja itsestään selvältä, tarkkaan suunnitellulta, mutta se perustuu monin harjoittein luotuihin toimintatapoihin joista on tullut rutiinimaisia ammatillisia käytäntöjä. Jatkuva harjoittelu ylläpitää ja kehittää ammatillista osaamista. Tynjälän (1999) mukaan asiantuntijan on toiminnan kannalta oleellista osata erottaa rutiinimaiset käytänteet ei-rutiinista. Esimerkiksi oppitunnin aikana ilmeneviin muuttuviin tekijöihin on kyettävä reagoimaan luovasti (ei-rutiini) niin että tarttumapinta rutiiniin säilyy. ”Taitavat toimija havaitsevat nopeasti, milloin helposta rutiinimaisesta toiminnasta pitää siirtyä sellaiseen toimintaan, johon rutiineja ei voi tai kannata soveltaa ja joka vaatii tavallista intensiivisempää työskentelyä, asioiden tiedostamista ja tutkimista (Tynjälä 1999). Tavanomainen, rutiineihin nojaava toiminta ja siitä poikkeaminen vuorottelevat taitavan osaajan toiminnassa. Pedagogiset hetket ovat tilanteita joissa rutiini kohtaa luovuuden. Tässä valossa asiantuntijuus näkyy uskalluksena, heittäytymisenä ja siihen liittyy kyky toimia ongelman ratkaisijana. Asiantuntijan ominaisuuksiin voidaan lukea rohkeus ottaa haasteet vastaan. Taitava tekijä ennakoi haasteita ja valmistautuu niihin vakuuttavasti. Suoritusta on syytä reflektoida ja analysoida jotta seuraavasta kokemuksesta tulisi yhä varmempi ja parempi. Näin myös ammattitaidon tiedollinen käsittäminen laajenee.

Tynjälä ja Hakkarainen korostavat että asiantuntijuus on kollegialinen ominaisuus. Kukaan ei ole asiantuntija yksin. Tärkeä osa asiantuntijuutta on kollegoiden välinen reflektointi, sekä jatkuva valppaus alan kehittymisen suhteen. Taitavaksi osaajaksi on mahdotonta kehittyä yksin. Siihen tarvitaan koulutusta, työyhteisöjä, oppimisympäristöjä sekä muita vertaisryhmiä. Tasokas osaaminen kehittyy asiantuntajakulttuurien yhteisessä työssä eikä suinkaan yhden ihmisen toiminnan tuloksena. Asiantuntijuus edellyttää osallistumista asiantuntijatyön sosiaalisiin käytäntöihin (Tynjälä 2001, 42,) Hakkarainen (2014). Hakkarainen & Paavola (2008) mukaan ihmisen osaaminen ei ole kuvattavissa vain yksittäisen ihmisen taitona. Kun tietoja ja käytäntöjä luodaan ja kehitetään yhteisöllisesti syntyy kollektiivinen tietämysverkosto jossa yksittäinen toimija voi kehittää asiantuntijuuttaan yhteisön tarjoamaa kasvualustaa hyödyntäen. (Hakkarainen, Paavola 2008, 61.). Nykyinen tietoyhteiskunta on mahdollistanut asiantuntijoiden verkostoitumisen, joka on avannut edelleen yhteisöllisen osaamisen ja oppimisen mahdol-

lisuuksia globaalilla tasolla. Asiantuntijuuden verkostossa yksilön tehtävä ei ole jonkin kokonaisuuden hallitseminen, vaan asiantuntijayhteyksiin linkittyminen ja toisten osaamisen täydentäminen (Hakkarainen [www](http://www)). Asiantuntijuuden näkökulmasta verkostoituminen on tärkeää myös musiikkipedagogin työssä.



Kuvio 3: Asiantuntijuus Tynjälän (1999) mukaan.

Tynjälän kaaviossa asiantuntija yhdistää teoreettisen tiedon käytännön - sosiokulttuurisen, sekä toiminnan säätelyä koskevaan tietoon. Toiminnan säätelyyn liittyvä tietotaito kehittyy edelleen rutiinien hallinnan ja soveltamisen kautta. Reflektointi kehittää itsesäätelytaitoa joka on avain luovaan ja muuttuvaan asiantuntijuuteen. (Hakkarainen, Lonka, Lipponen 2004). Tämä opinnäytetyöni lähestyy opettajan oman työn reflektointia struktuurin avulla. Se mahdollistaa sekä opettajan että oppilaan itsesäätelytaitojen tarkkailemisen sekä helpottaa oppimisprosessien kontrollointia. Opettaja voi seurata pedagogisen ajatusprosessin kaarta, ja nähdä johtaako se toivottuihin tavoitteisiin.

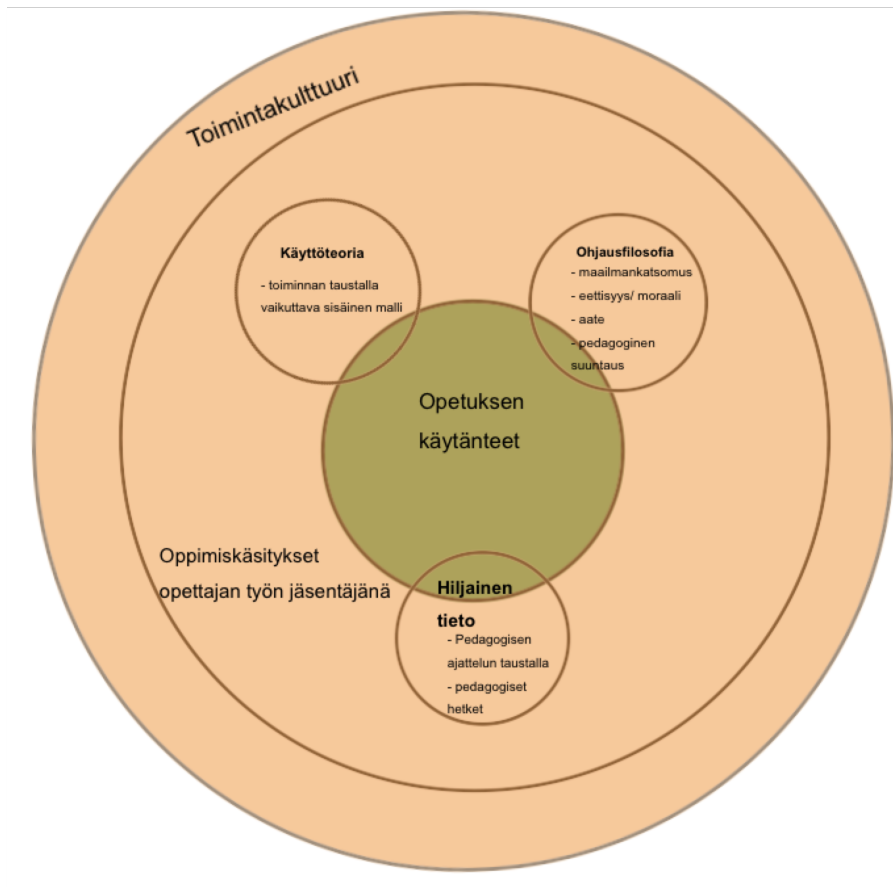
Oman asiantuntijuuden kehittäminen on perustellusti tärkeää. On vaikuttavaa että am-

matillinen kehittyminen ei johda vain ammatillisen identiteetin rakentamiseen, vaan kehittää ihmistä kokonaisvaltaisesti. Opettajana kasvaminen on jatkuvaa palaamista tutkimaan ja arvioimaan toimintaansa ja sen lähtökohtia (Wager 2003).

### 3.5 Opettaja oman työnsä tutkijana

Opettajuus on kokonaisuus ja siksi on usein vaikea erottaa käytäntö, hiljainen tieto, sekä julkiteoria toisistaan. Myös opetustilanne voi ulkopuolisen tarkkailijan silmin jäädä ontoksi, sillä opettajan pedagoginen ajatusprosessi sisältää myös hiljaisia tavoitteita jotka eivät suoraan näy opetuksen kulusta. Onko opettaja, joka pystyy perustelemaan toimitapansa ja eksplikoimaan ajatusprosessiaan tunnin kulusta ja tavoitteista, toimintansa asiantuntija? Toiminnan selittelyyn liittyy aina uskomuksia ja olettamuksia. ”Uskon että Juuli oppi tämän laulun, tai ”luulen että Juuso ymmärsi mistä on kysymys”. Kuinka opettaja voisi kurkistaa näiden uskomusten ja selitysten taakse ja rehellisesti tunnustella opetuksensa käytänteitä. Miten opettaja pidän huolen että oppiminen tapahtuu?

Talib (2008) kirjoittaa opetukseen liittyvien uskomusten ja teorioiden kehittymisestä opettajalle varhain jo ennen varsinaista opettajankoulutusta ja niitä opettaja muokkaa omaan työhönsä sopiviksi. Toisinaan opettajat toimivat näiden uskomusten varassa ikään kuin ne olisivat tietoa (Talib 2008, 151). Omien uskomusten ja hyväksi koke-miensa toimintatapojen kriittinen arviointi ja erottelu kuuluu oman työn tutkimiseen. ”Toisin kuin ajattelun yleismaailmallisia perusprosesseja, kuten havaitsemista, päät-telemistä tai yleistämistä, metakognitiivisesti tietoiseen teorian ja sen perusteiden erot-teluun pohjautuvaa tieteellistä tai yleensä kriittistä ajattelua on tietoisesti kehitettävä, opiskeltava tai järjestelmällisesti harjoitettava” (Hakkarainen & al. 2004, 342). Työtään tutkivan opettajan on asetettava omat näkemyksensä sekä tapansa toimia, arvioinnin vaakakuppiin ja oltava valmis syventämään ja uudistamaan pedagogiikkaansa.



Kuvio 4: Opetuksen käytänteet tässä opinnäytetyössä

Kuten jo aiemmin mainitsin, oma haasteensa on opettajuuden eksplikoinnilla eli käsitteellistämisellä. Käsitteellistämistä harjoituttaa kirjoittaminen, keskustelut, yhteisöllinen oppiminen, tutorointi, mentorointi sekä valmennus (Tynjälä 2000, 87). Eksplisiittinen käsitteistö oletettavasti laajenee tutkimuksen edetessä lukukokemusten ja kirjoittamisen vahvistaessa sitä. Eksplikoinnin harjoittaminen on ensisijainen tavoitteeni opinnäytteen kirjoittamisessa. Omaa opettajuutta ja toimitapaani eksplikoidessa toimintatapojen taustalle piirtyy ajatusmalleja ja tutkittuja teorioita joiden valossa opettajana heijastelen ja rakennan omaa käyttöteoriaani. Yllä olevassa kuviossa hahmottelen käyttöteorian vaikutusta tämän opinnäyteprosessini valossa. Oman opettajuuden tutkimisen edetessä opettamisen käytänteet ovat nousseet keskiöön, jossa vaikuttaa ohjausfilosofia, hiljainen tieto sekä oma käyttöteoria. Näen oppimiskäsitykset eräänlaisena pedagogisen tiedon jäsentäjänä ja julkiteoriana joka tukee opettajuutta. Opetuksen käytänteiden ytimessä voisi olla kuvattuna vielä pedagoginen hetki – opetuksen sydän.

#### 4 Lähestymistapana ORFF

” Musiikinopettaja on hyvällä tyylitajulla varustettu taiteellisesti orientoitunut kasvattaja, jonka ominaisuuksiin kuuluu herkkyyys, spontaanisuus, ja kyky vuorovaikutukselliseen toimintaan. - Carl Orff” (*Kaikkonen, Oksanen, Perkiö, 2013*)

Orff-musiikkikasvatuksellisessa lähestymistavassa on kyse kokonaisvaltaisesta ja vuorovaikutteisesta ryhmäpedagogiikasta, jossa kiinnitetään huomiota erityisesti musiikillisen kasvun- ja oppimisen vaiheisiin sekä opettajan oman pedagogisen kasvun ja luovuuden aktivoimiseen (Perkiö 2010). Opettajalla on tärkeä rooli musiikillisen kasvun vaiheiden tunnistajana ja kasvattajana, sekä luovana pedagogisena muusikkona. Orff - lähestymistavan keskiössä musiikillinen vuorovaikutus ja luova oppimisympäristö kasvattavat oppijaa kokonaisvaltaisesti ihmisenä.

Orff- pedagogiikasta puhuttaessa käytetään usein myös termiä elementaarinen musiikkikasvatus. Tällä tarkoitetaan musiikin alkuvoimaisuutta: musiikki on ihmisessä jo ennen syntymää. Orffin mukaan lapset musisoivat omalla tavallaan jo syntymästään lähtien. Opettaja joka oivaltaa tämän ja pystyy yhtymään tähän musisointiin saa käteensä avaimet merkitykselliseen ja menestykselliseen kasvatukselliseen prosessiin. Lasten musisoinnilla on yhteys alkukantaisiin musiikkikulttuureihin. Musisointi on rytmi- ja liike keskeistä. Se ei ole eritelty taidemuoto vaan yhdistelee kaikkia taiteen elementtejä, kuten: puhe, draama, tanssi, kuvataide, ääni ja liike - joita kaikkia ohjaa keskeisesti rytmi. Keskiössä on yhteismusisointi joka on jatkuvasti muunnettavissa osallistujille sopivaksi. Orff pedagogiikassa ei keskitytä nuoteista soittamiseen, vaan musiikilliset kokonaisuudet opetellaan korvakuulolla (Warner, 1991).

Orff- pedagogiikka rantautui Suomeen 1965, sen jälkeen kun suomalaisen musiikkikasvatuksen delegaatio Ellen Urho, Erkki Pohjola, Inkeri Simola-Isaksson, Egil Cederlöf sekä Anna-Liisa Antila-Kaljunen vierailivat Salzburgissa, jossa Orff-instituutti sijaitsee Mozarteum Yliopiston yhteydessä. Kaikki delegaation jäsenet olivat aikanaan mukana suomalaisen musiikkikasvatuksen kehitykseen, kouluttajina sekä musiikkikasvatuksellisen materiaalin tuottajina (Hyyppä, 2014). Nämä vierailut ovat osaltaan vaikuttaneet Orff-pedagogiikan sovellustyöhön Suomessa. Monien vaiheiden kautta se on juurtunut pysyvästi osaksi suomalaista musiikkikasvatusta.

#### 4.1 Orff-petussuunnitelma lyhyesti

Esittelen Orff- opetussuunnitelman, sillä toimintatapani ovat hyvin samankaltaisia kuin siinä esitetyt toimintatavat ja käyttöteoriani perustuu osittain Orff- pedagogiseen ohjausfilosofiaan. Orff- opetussuunnitelma (Kaikkonen, Oksanen, Perkiö 2013) on eräänlainen käsikirja kursseja käyvälle opettajalle. Siinä on tiivistetty tärkeitä musiikinopettamisen merkityksiä ja tavoitteita. Musiikkipedagogian opiskelijat ovat kysyneet minulta useasti kuinka opetussuunnitelmaa tai koulutussisältöä voisi hyödyntää arkisessa opetustilanteessa?

Opetussuunnitelma esittelee aluksi koulutusohjelman rakenteet sekä yleistavoitteet. Orff pedagoginen koulutusohjelma kestää kokonaisuudessaan noin neljä vuotta ja sen on tarkoitettu musiikkia työssään käyttäville kasvattajille. Kurssit nimetään etenemisjärjestyksessä: Orff I, Orff II, sekä Orff III ja lopputyöseminaari. Orff- kurssille osallistuminen ei edellytä testejä tai pääsykokeita. Orff- pedagogisen koulutuksen erityispiirre on avoimuus, sillä se on suunnattu kaikille musiikkia työssään käyttäville. esim. lastenhoidtajille, lastentarhanopettajille, luokanopettajille, yläkoulu- ja lukion opettajille, instrumenttiopettajille, musiikinopettajille sekä varhaisiän musiikkikasvattajille. Kurssilaisten erilaiset musiikilliset ja koulutukselliset taustat tuovat erityisen haasteen kouluttajalle jotka suunnittelevat ja toteuttavat koulutuksen sisällön. Olemme kuitenkin kokeneet eri lähtökohdista osallistuneet kurssilaiset suurena rikkautena.

Koulutuksen yleistavoitteissa lukee seuraavanlaisesti. ”Orff- pedagogiikka tarjoaa musiikkikasvattajille toimintaympäristöstä ja kohderyhmästä riippumatta pedagogisen lähestymistavan, jonka lähtökohtana on usko oppimiseen ja tilan jättäminen opettajan omalle osaamiselle ja innovaatiolla.” (Kaikkonen & al. 2013)

Orff-koulutusohjelman yleistavoitteet on kuvattu neljällä lyhyehköllä opettajuuden kehittymiseen liittyvällä kappaleella joissa korostetaan opettajan omaa kasvua. Ensimmäinen kappale kuvaa opettamisen taiteellista prosessia johon päästään itsetuntemuksen kasvun kautta, sekä oman kasvatusajattelun laajenemisen myötä. (Kaikkonen & al. 2013) ”Itsetuntemuksen kasvu ja oman kasvatusajattelun kehittyminen ja laajeneminen ohjaavat oman työtavan löytämiseen. Opettamisesta tulee luova, taiteellinen prosessi, jossa opettaja etsii monipuolisesti erilaisia lähestymis- ja toimintatapoja huomioiden

kaikkien oppijan yksilölliset lähtökohdat ja tavat toimia ja oppia.” (Kaikkonen & al. 2013).

Jokainen koulutukseen osallistuva tavoittelee edellä mainittuja asioita, ei niinkään yksittäisten musiikkityylien tai instrumentin hallintaa. Oman pedagogisen näkemyksen laajentaminen toki vaatii myös konkreettisia ja omakohtaisia harjoituksia sekä oivalluksia jotka syttyvät kuin itsestään toiminnallisessa ympäristössä. Opettajan oma pedagoginen syventymiskohde on työpaikka jossa hän harjoittelee pedagogisia taitoja läpi vuoden ja palaa tämän jälkeen jälleen reflektoitumaan sekä uudistumaan kurssille.

Yleistavoitteet jaetaan opetussuunnitelmassa viiteen pedagogiseen osa-alueeseen, jotka ovat:

- Pedagogisen asiantuntijuuden kasvu
  - Opettajana kasvu
  - Oman ilmaisun ja taiteellisen näkemyksen kasvu ja muusikkouden kasvu
  - Käsitteellinen ja ajatuksellinen kasvu
  - Yhteisöllinen kasvu
- (Kaikkonen & al. 2013)

Näiden otsikoiden alla on ranskalaisin viivoin kuvausta osa-alueen sisällöstä.

Koulutusohjelma rakentuu toiminnallisesta oppimisprosesseista joiden sisältöalueet ovat: musiikkiliikunta, puhe ja kieli, äänenkäyttö ja laulu, rytmiikka, yhteismusisointi, aktiivinen musiikin kuuntelu ja monitaiteelliset työtavat. Näitä sisältöalueita käytetään oppimisprosesseissa monipuolisesti työtavasta toiseen siirtyen (Kaikkonen & al. 2013).

## 4.2 Music für Kinder

Perinteisesti etydillä tarkoitetaan pientä sävellystä joka tukee esim. soittoteknillistä tavoitetta. Carl Orffin (1895-1982) kehittämät pedagogiset etydit on malliesimerkki ryhmälle suunnatusta etydistä. Ryhmäopetuksessa etydillä voi tarkoittaa harjoitetta joka vie koko ryhmän oppimista eteenpäin, ikään kuin instrumenttina olisi ryhmä. Ryhmän sisällä etydin tavoite voi olla mitä monipuolisin. Esimerkiksi yhteisen sykkeen hallinta eri nopeuksilla, rytmioistaattojen hallinta, tai vaikka improvisointi.

Orffin etydit on kirjoitettu erilaisille koulusoitinkokoonpanoille sekä laululle ja puhekuorolle ja kehosoitimilla soitettavaksi ja sovellettavaksi. Etydeissä vaihtelee soolo- soitin. (Orff 1950) Näistä sävellyksistä koottiin kirjasarja ”Music für Kinder”, jonka tarkoitukse-

na oli toimia inspiraationa pedagogiseen säveltämiseen. Yhdessä Gunild Keetmanin kanssa hän suunnitteli tarkoin teosten sisäisen musiikillisen etenemisen. Ne etenevät yksinkertaisesta monimutkaiseen melodisesti, harmonisesti, rytmisesti sekä erilaisin vaikeutuvien säestysmallein. Jokainen etydi sisältää musiikillisen tavoitteen, opettajan tehtäväksi jää huolehtia luovasta vuorovaikutteisesta opetusprosessista ja oppimisen etenemisestä, musiikillisesta kasvusta, hyödyntäen musiikilliset elementit ja työtavat jättäen tilaa lapsen omalle keksinnälle. Orff ei tarkoittanut kirjoja lapsille, eikä näin ollen kannustanut nuotinlukemiseen. Ajatuksena oli herättää opettaja pohtimaan kuinka kappale opetetaan lapselle.

Orffilla on myös keskeinen rooli koulusoittimiston suunnittelijana ja rakennuttajana. Hän oli itse kehittämässä koulusoitinvalikoimaa yhdessä Curt Sachsin ja soitinrakentaja Karl Mendlerin kanssa. He kehittivät esim. ksylofonit keskiaikaisista, etnisistä ksylofonityyppisistä soittimista. Vuonna 1926 koulusoittimistoon lisättiin Curt Sachsin ehdotuksesta nokkahuilu. Vasta vuosien jälkeen tätä soittimistoa alettiin kutsua Orff-soittimistoksi. Tämä soittimisto on erikoinen siksi että se elää ajan ja kulttuurin mukaan (Perkiö 2010). Orff soittimissa näkyy voimakkaasti kulttuurien soitinperinnöllinen rikkaus. Käytämme tämän työn liitteenä olevassa videossa Orff soittimia.

Opettajan tehtävä on valita opetusmateriaalia pedagogisista lähtökohdista. Arvioida ja mitata niitä eräänlaisia musiikillisina etydeinä. Pedagogia on valintoja niin opetustilanteessa kuin jo sen suunnittelussakin. Suunnittelin ja toteutin tämän työn liitteenä olevalla videolla opetusprosesseja jotka on suunniteltu eräänlaisiksi pedagogisiksi etydeiksi. Src- menetelmän avulla tarkkailen näkykö opetukseni pedagogisissa hetkissä tämän lähestymistavan erityispiirteet, esimerkiksi musiikilliset työtavat, eteneminen, Orff-soittimisto sekä vuorovaikutuksellinen oppiminen.

Olisiko Music für Kinder erilainen jos Carl Orff olisi kirjoittanut ne 2000 luvulla? Paperi ja fontti olisi varmasti muuttuneet, mutta vaikka kirjoilla onkin jo ikää ne ovat yhä hyvä esimerkki ja inspiraatio tuhansille opettajille ympäri maailman. Uskon että luovat menetelmät säilyvät musiikinopetuksessa yhä edelleen jopa kasvavana ilmiönä.



## 5 Oppiminen prosessina

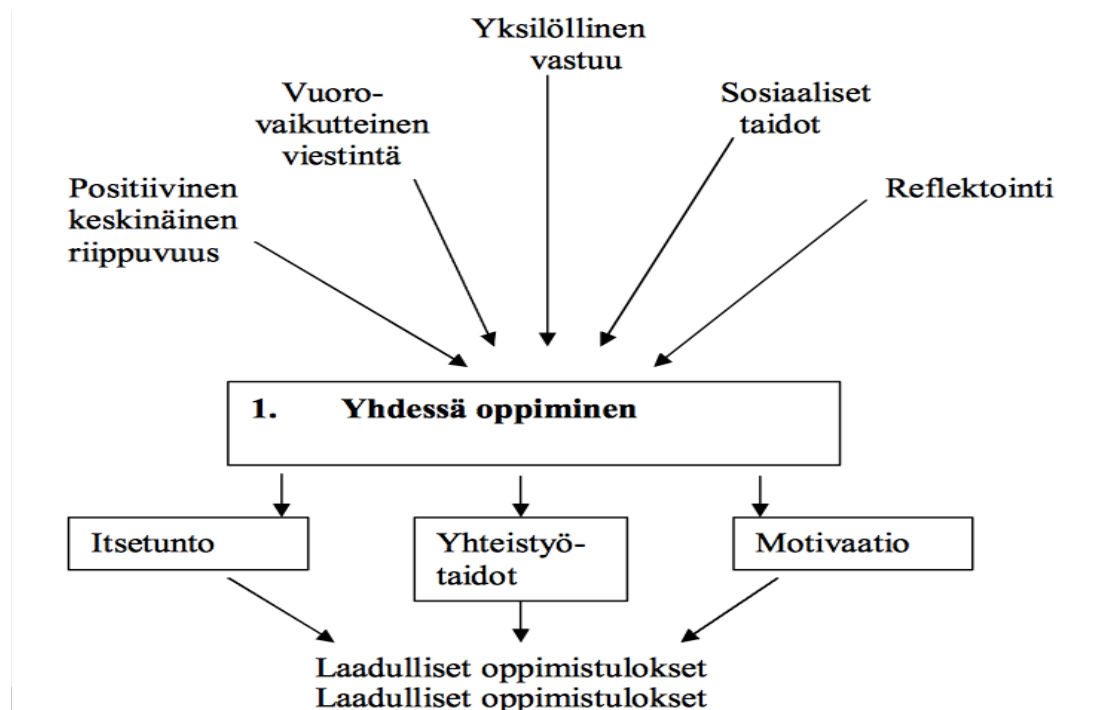
Autonominen opettaja voi valita toimitapansa opettaa. Musiikkikasvatuksen näkökulma huomioiden keskityn tässä työssä ryhmäpedagogiikkaan. Orff- pedagogiset etydit ovat suunnattu ryhmäopetukseen, joten myös tavoitteet asetetaan ryhmälle. Näin ollen keskiössä on ryhmässä tapahtuva oppiminen, ja oppimisen eteneminen vuorovaikutteisessa oppimisympäristössä. Tämänkaltaista toimintaa sisältää paljon konkreettisia kasvatuksellisia tavoitteita kuten: musiikilliset, kognitiiviset, sosiaaliset, motoriset sekä esteettiset tavoitteet. Esittelen tässä työssä lyhyesti toimintaa ohjaavia elementtejä joita opettaja voi käyttää opetuksen suunnittelun tukena. Näitä elementtejä ovat mm. musiikillisen kasvun portaavat (Kaikkonen & al. 2010), kokokäsimetodi (Perkiö 2010), sekä prosessiympyrä, jonka esittelen luvussa 5.2. Pohdin myös mitä muuta konkreettista opettajan tulee huomioida ryhmäopetuksen näkökulmasta oppimisprosessin valmistelussa ja sen aikana?

### 5.1 Yhteisöllinen oppimisprosessi

Ryhmäopetuksessa oppiminen on yhteisöllistä. Opettaja hyödyntää työssään ryhmässä tapahtuvaa vuorovaikutteista toimintaa. Samalla opettaja seuraa ryhmässä tapahtuvia kehitysvaiheita. Kasvatustieteilijä Tuckman on tutkinut ryhmäytymisen vaiheita 1960 luvulla. Hänen mukaansa ryhmäytyminen etenee vaiheittain: ryhmän muodostusvaihe (forming), ryhmän kuohuntavaihe (storming), ryhmän vakiintumisen vaihe (norming), kypsän toiminnan vaihe (performing), ja ryhmän lopetusvaihe (adjourning) (Marttila & al. 2008). Tuckmanin kuvaamat vaiheet ovat selkeästi tunnistettavissa myös opin-  
näytteeni videoliitteessä. Ryhmän muodostusvaiheissa oppilaat tarkkailevat ja testaavat toisiaan sekä itseään mahdollisesti osana ryhmää. Ryhmän ohjaajan on ansaittava ryhmän johtajuus ja huolehdittava ryhmäytymisestä. Ryhmän kuohuntavaiheessa tarkkailijoista muuntuu aktiivisia tekijöitä jotka alkavat rohkaistuttuaan ilmaisemaan itseään. Kuohuntaa aiheuttaa eräänlainen egoistisuus jolloin ei välttämättä osata kuunnella muita, sillä oman roolin ja tilan hakeminen ryhmässä vaimentaa keskittymiskykyä. Tässä vaiheessa ohjaajalla on tärkeä rooli yhteisten tavoitteiden asettamisesta. Ryhmän vakiintuessa yhteiset tavoitteet selkeytyvät ja ryhmän sisäiset roolijaot tasaantuvat. Ristiriitoja pyritään välttämään. Ryhmän ohjaaja on ikään kuin osa ryhmää. Kypsän toimin-

nan vaiheessa ryhmän jäsenet osaavat huomioida toisiaan. Ryhmä ei hajoa vaikka siitä eroaisi tai siihen liittyisi uusia jäseniä. Ryhmän ohjaaja saa keskittyä edistämään ryhmässä tapahtuvaa vuorovaikutusta (Marttinen & al. 2008). Stimulated recall videoinnit oppimisprosesseista Soili Perkiön studiolla todistavat nämä vaiheet omassa toiminnassani todeksi. Ryhmytymisen aikana oppilaiden roolit, tekeminen, sekä oma motivaatio ja suhde oppimiseen muuntuivat.

Nykyään opettajan ajatellaan olevan kannattelija, ohjaaja. Yhteisöllisessä oppimisissa oppilaat ja opettaja oppivat toisiltaan.



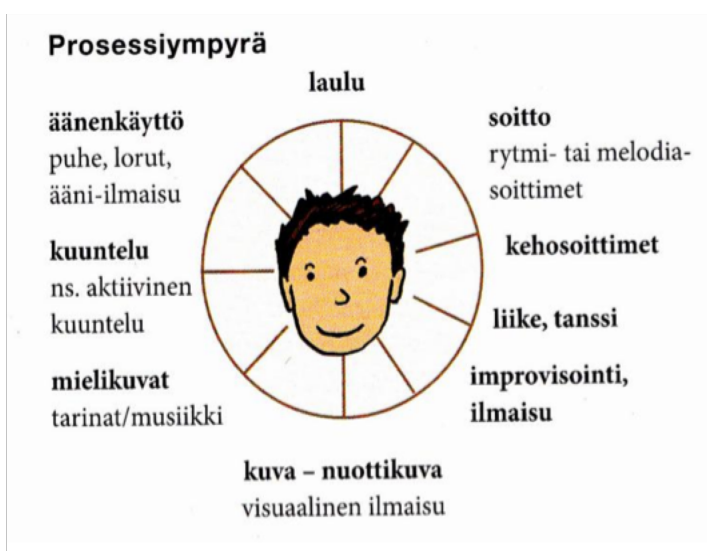
Kuvio 5. Marttila, Pokki ja Talvitie (2008) ovat luoneet kaavion yhdessä oppimisesta.

Kaaviossa on nostettu esiin mm. yksilöllinen vastuu yhdessä oppimisesta. Ryhmä tarvitsee yksilöiden ominaisuuksia muodostaakseen hedelmällisen kokonaisuuden. Opettajan tehtävä on tutkia ja löytää sekä tukea oppijoiden ominaisuuksia jotka vaikuttavat ryhmän dynamiikkaan. Sosiaaliset taidot ja vuorovaikutteinen viestintä harjaantuvat yhdessä oppimisen myötä joten nuolet voisivat olla myös toiseen suuntaan. Positiivinen riippuvuus, kuten esimerkiksi kaverisuhteet ovat ryhmän motivaation kannalta olennai-

sinta. Reflektointi kehittää ryhmän toimintaa. Sillä voidaan peilata ryhmän onnistumisia tai vastaavasti epäonnistumisia ja hyödyntää niitä kehitysprosessissa.

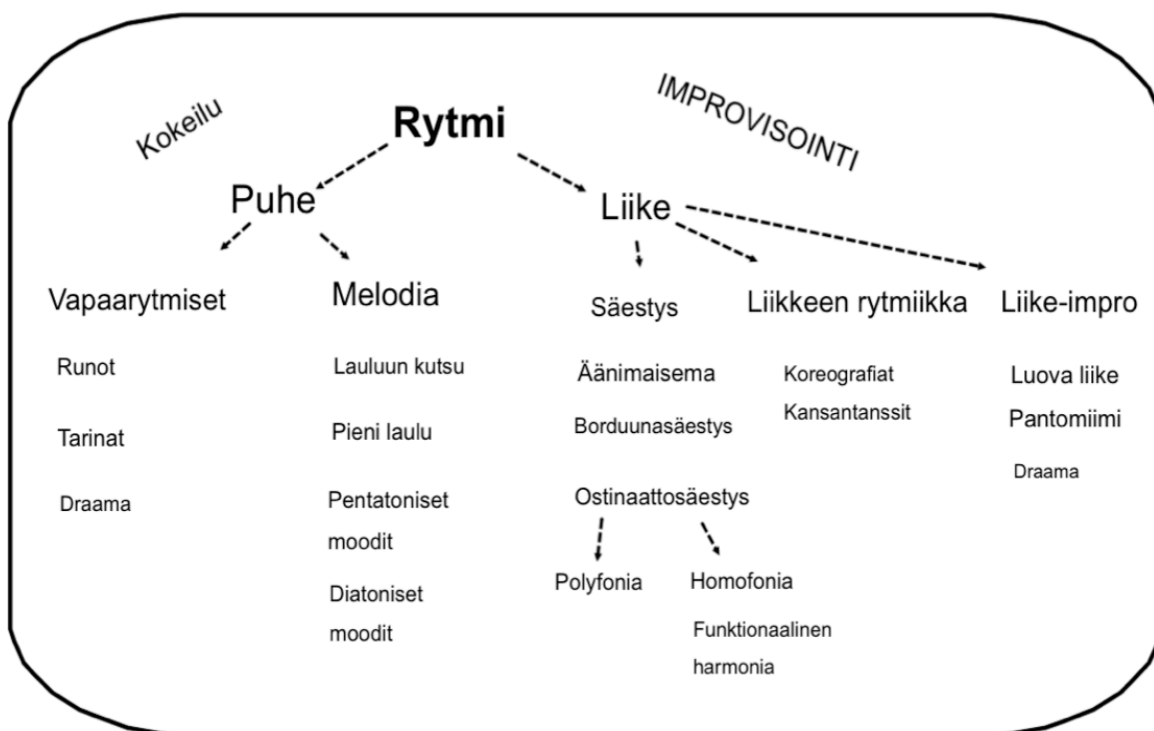
## 5.2 Musiikillinen oppimisprosessi

Orff-kurssien opetussuunnitelman sisällön tiivistelmä kertoo ryhmässä tapahtuvasta monipuolisesta yhdessä oppimisesta, kulttuurin merkityksestä, soittimistosta sekä oman luovuuden (improvisointi ja säveltäminen) herättämisestä. Opetusprosessin rakentamisesta Orff- opetussuunnitelmassa lukee näin: Opetusprosessi rakentuu kunkin opetusryhmän mukaiseksi, opettaja pitää huolen prosessin loogisuudesta moninaisten mahdollisuuksien keskellä. Opettaja ohjaa pedagogisilla valinnoillaan oppimisen etenemistä haluamaansa suuntaan (Kaikkonen & al. 2013). Nämä valinnat tapahtuvat luonnollisesti pedagogisessa hetkessä.



Kuvio 6: Jean Wilmouth, prosessiympyrä. (siteerattu Perkiö 2010 mukaan)

Jean Wilmouth (1938-2007) kuvasi musiikillisen oppimisprosessin ympyränä jossa työskentely voidaan aloittaa mistä tahansa kohdasta niin että lopulta ympyrän työtavat on kaikki käyty läpi (Perkiö 2010, 29). Kuuntelusta voi edetä esimerkiksi kehosoitimiin, mutta opettajan tehtävä on luoda katkeamaton oppimisen prosessi jossa edetään oppijan ja opettajan vuorovaikutuksessa niin ettei oppimistilanne häiriinny.



Kuvio 7. Musiikillisen kasvun vaiheet (mukaellen Warner 1991)

Musiikillisen kasvun vaiheet antaa selkeän etenemisen yksittäisille musiikillisille elementeille (Warner 1991). Tämä kaavio kuvaa yksinkertaisuudellaan erinomaisesti musiikinopettamisen monipuolisuutta, sekä elementaalista lähestymistapaa, jossa musiikinoppiminen on kokonaisvaltaista.

Tuomme oppimistilanteisiin koko persoonamme, aikaisemmat oppimiskokemuksemme sekä suhteemme oppimiseen. Kannamme tilanteeseen oman olotilamme ja toimimme sen mukaisesti halusimme tai emme. Olotilojen, taustojen ja tarinoiden vaikutukset kertaantuvat mitä suurempi ryhmä on kyseessä. Opettajan tehtävä on luoda oppimisen mahdollistava ympäristö, jossa nämä oppilaiden ja opettajan suhteissa vaikuttavat taustat ja persoonalliset ominaisuudet pääsevät tasavertaisuuden ja ymmärryksen piiriin ja näin oppimistilanteista tulee mahdollisia.

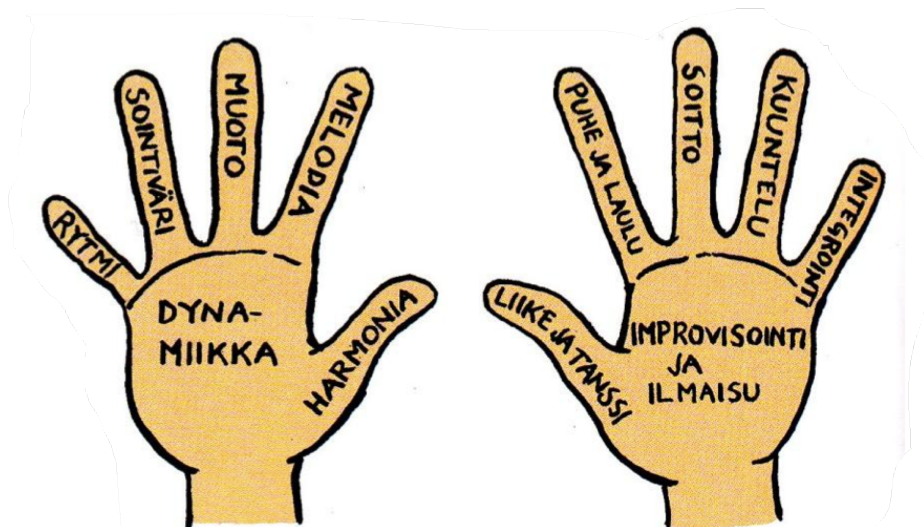
Oppiminen ja opettaminen on aina sidoksissa ympäristöön ja oppimistilanteeseen. Toiminnan suhteuttaminen tilanteen vaatimuksiin on ongelmallista. Radikaalin tilan-

nesidonnaisen tutkimuksen mukaan kaikki merkitykset ovat tilannesidonnaisia eikä niitä voi uusia, siirtää tai toistaa samanlaisina tai toisessa asiayhteydessä (Hakkarainen 2004). Tämän ajattelutavan pohjalta oppimisprosessin tilannesidonnaisuus korostuu. Prosessiympyrän hyödyntäminen opetuksen pohjalla antaa opettajalle mahdollisuuden ikään kuin kääntää opetuksen suuntaa ja toimintatapaa oppimistilanteelle hedelmälliseksi. Seuraavaksi lyhyt esimerkki siitä kuinka opettaja puuttuu tilanteeseen ja johdattaa oppimisprosessia intensiivisesti, luovasti ja määrätietoisesti eteenpäin:

*Musiikintunnin alku: Oppilaat kävelevät tilassa etsien yhteistä sykettä askeleihinsa. Tyttöjen kikattelu alkaa häiritä muun ryhmän keskittymistä. Opettaja huomaa ja reagoi lisäämällä kävelyyn laulun. Oppilaan antamasta impulssista (käsien heiluttamisesta) hän lisää lauluun taputusrytmin. Musiikillisen muodon hahmottamiseksi opettaja lisää kappaleeseen välisoiton. Pian oppilaat improvisoivat kappaleen b-osan rytmiikkaa ja hakeutuvat a-osan soidessa paripyörintään. Kuin huomaamatta kappaletta on kohta työstetty laulun, liikunnan, soiton, rytmittelyn, aktiivisen kuuntelun, parityöskentelyn ja monien muiden vaiheiden siivittämänä. Opettaja on kaiken lisäksi ohjannut vuorovaikutuksellaan ryhmän toimintaa jatkuvasti lähes ilman puhetta ja katkaisematta jaloissa käytettävää sykettä. Tunnin lopuksi oppilaat maalaavat kokemansa musiikillisen tarinan inspiroimana kuvia joita on tarkoitus työstää edelleen oppilaiden omien sävellysten pohjana seuraavalla tunnilla. Eleet ovat riittäneet, mutta niiden takana on vakiintunut rutiininomainen toiminta. Luottamus oppilaiden sekä opettajan välillä sekä musiikillinen vuorovaikutus!*

*Kiusallinen kikattelu on jäänyt hyvän mielen taakse. Kikattelevat tytöt ovat saaneet yksilöllistä haastetta, sekä vuorovaikutuksellisia kohtaamisia myös muiden luokkatovereidensa kanssa.*

Vaikka kertomus on pinnallinen eikä kuvaile henkilöitä tai tilanteita tarkemmin, siitä voi lukea prosessiympyrän luovasta soveltamisesta. Prosessin myötä oppijalla on mahdollisuus oppia monipuolisesti yksilönä ja osana ryhmää. Oppiminen etenee vaihteittain ryhmän etenemisen mukaan. Opettajuuden näkökulmasta käyttöteoria mahdollistaa tilanteiden ennakoimista, eli tilanteen hallintaa. Ryhmänhallintataidoista puhuttaessa on sosiaaliskonstruktivistisessa valossa keskusteltava ennemminkin ryhmän ymmärtämisestä, tilanteiden lukemistaidosta ja vuorovaikutuksesta kuin hallitsemisesta.



Kuvio 8. Perkiön kehittämä täyskäsimetodi (Perkiö 2010, 29)

Suomalaisen musiikkikasvatuksen merkittävä kehittäjä ja vaikuttaja Soili Perkiö on jäsentänyt musiikillisen kasvun portaat kokemuksensa pohjalta. Ne antavat eräänlaisen musiikkikasvatuksellisen havainnoinnin mallin. Portailla liikutaan loruillen, laulaen, rytmittellen, keksien, kuunnellen, tanssien ja soittaen. Portaavat etenevät seuraavanlaisesti: Rytmien syntymään, hoitajan kautta koettu rytmi, oma kokeilu, Imitointi, syke, kai-ku, ostinaatto, kysymys- vastaus, improvisaatio, säveltäminen (Kaikkonen & al. 2013). Oppiminen rakentuu näiden portaiden ohjaamana. Kuvassa portaavat olisivat spiraalimaiset, niitä voi kulkea ylös ja alas oppimisprosessien aikana. Tärkeää on ymmärtää lapsen kasvun vaiheet portaikossa. Säveltäminen vaatii jo huimaa harjoitusta alemmilla portailla. Yhdessä koetusta rytmistä (sykkeestä) on aina hyvä lähteä liikkeelle opetustilanteessa.

Edellä mainittu ajatusmalli auttaa musiikillisten harjoitteiden kehittämisessä ja toteuttamisessa. Musiikillisten tavoitteiden asettamisessa käytetään usein seuraavanlaisia toiminnallisia elementtejä: rytmikasvun tukeminen, aktiivinen musiikin kuuntelu, luova ilmaisu, instrumenteilla laulun säestäminen, keholliseen improvisointiin rohkaiseminen, musiikin muodon hahmottaminen, puheen ja äänenkäytön rytmien ja melodien variaointi, tanssien keksiminen, säveltäminen, kehon hallinta – karkean ja hienomotoriikan kehittäminen.

Näitä työtapoja ja musiikillisia elementtejä yhdistellen opettajan on mahdollista säveltää pedagogisia etydeitä eli suunnitella toiminnallista opetusta joka etenee tavoitteellisesti huomioiden musiikillisen kasvun kehityksen vaiheita. Hyvä etenemisen malli löytyy Perkiön kuvaamana *Musiikkia Liikkuen* –kirjasta (Perkiö 2010):

”Oppimisprosessi etenee

- Imitaatiosta omaan tekemiseen
- Osista kokonaisuuteen
- Yksinkertaisesta monimutkaiseen
- Omasta kokemisesta ryhmän yhteiseen tekemiseen”

(Perkiö 2010)

Musiikinopettajan työssä jaksamisen kannalta on myös tärkeä tiedostaa, että jokaiselle oppijalle ja opettajalle itselleenkin on annettava aikaa prosessin huolelliseen läpikäymiseen. Taitava pedagogi pyrkii huomioimaan jokaisen oppijan yksilönä sekä osana ryhmää niissä pedagogisissa hetkissä jotka muokkaavat tunnin kulkua. Jokaiselle oppijalle on taattava omassa tahdissa etenevä oppimisprosessi. On myös mielenkiintoista käynnistää samankaltainen prosessi eri ikäryhmissä ja seurata miten se kussakin ryhmässä kehittyy.

### 5.3 Oppimisympäristön rakentaminen



Kuva 1. Oppilaita Perkiön Studiolla 1.2.2014.

Oppimisprosessin sisällön ja tavoitteiden suunnittelun lisäksi opettajan tulee huolehtia oppimisen ympäristöstä. Konstruktivistisen oppimisnäkemyksen vahvistuessa oppimisympäristön merkitys oppimisprosessille korostuu. Tämän näkemyksen mukaan oppiminen ei voi olla tarkasti suunniteltua ja ennalta määrättyä, vaan siihen vaikuttaa oppimisympäristö sekä siinä tapahtuvat yksilöllinen oppiminen sekä yhdessä oppiminen (vuorovaikutteiset tilanteet). Oppijoilla ja opettajalla tulee olla mahdollisuus tunnin kulun kehittämiseen ja muokkaamiseen spontaanisti oppimistilanteessa (Lindblom, Nevgi 2002, 54). Oppimisympäristö tarkoittaa muutakin kuin itse opetustilaa. Siihen liittyy muun muassa kanssaoppijat, ilmapiiri, oma tila, vuorovaikutus jne. Siihen vaikuttaa jokaisen oppimisympäristössä toimivan henkilön läsnäolo, toisen kohtaaminen, oma suhde tilaan ja oppimiseen. Oppimisympäristössä vaikuttaa myös opettajan maailmakuva sekä ohjausfilosofia.

Oppimista tapahtuu oppitunneilla (formaalinen) sekä niiden ulkopuolella (informaalinen). Tässä työssä videolle kuvatut opetusprosessit sisältävät oppimista molemmissa oppimisympäristöissä. Videolla kuvattujen oppituntien lisäksi lapset saivat tuntien välissä myös vapaa- aikaa joka mahdollisti toisiinsa tutustumisen, vapaan leikin, sekä sosiaalista kanssakäymistä luonnollisesti vapaassa tilassa ja ajassa. Näin ollen oppimista



tapahtui myös informaalisessa oppimisympäristössä.

Opetuspäivään osallistuneet lapset ovat iältään 7-12 vuotiaita. Osa lapsista ei ollut keskenään tuttuja ja osa heistä ei ollut koskaan tavannut minuakaan. Yhteistä ryhmäläisille on muun muassa kieli ja kulttuuri sekä ikään linkittyvä kokemusmaailma. Tapah-  
tumaa järjestäessä oli mielenkiintoista tarkkailla mitä uusi oppimisympäristö sai lapsis-  
sa aikaan. Yhteisissä musiikillisissa prosesseissa lapset jakoivat kokemusmaailmansa  
sekä omat tavat oppia ja opettaa. Videolla näkyy oppilaiden väliset suhteet sekä vuoro-  
vaikutteiset tilanteet. Oppilaat ryhmäytyvät päivän kuluessa erittäin hyvin. Uskon että  
musiikillinen toiminta ohjaa ryhmäytymiseen erittäin tehokkaasti.

Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2004) toteavat että oppijalla on omistusoikeus omaan  
oppimiseensa. Yksilölle ja ryhmälle oppimisen strategioiden kehittyminen on oppimisen  
kannalta erittäin tärkeää. Kuinka minä opin parhaiten? Mikä on paikkani tässä oppi-  
misympäristössä näiden kanssaoppijoiden kanssa? Mikä on yhteinen toimintakulttuuri  
ja sen säännöt tässä oppimisympäristössä? Opettajan on löydettävä keino helpottaa  
oppilaiden sopeutumista oppimisympäristöön. Hyviä keinoja ovat esim. ryhmäyttämistä  
tukevat harjoitteet joita näkyy myös str-videomateriaalissa. Olosuhteiden ja oppi-  
misympäristön muutokset saattavat johtaa opiskelutapojen muuttamiseen uuden ympä-  
ristön haasteiden vastaamiseksi (mt.) Opettajan näkökulmasta useissa oppimisympä-  
ristöissä, erilaisten ryhmien kanssa toimiminen kasvattaa omaksumistaitoja joita tarvi-  
taan muun muassa asiantuntijuuden kehittyessä.



Kuva 2: Oppilaita Perkiön Studiolla 1.2.2014.

Turvallisessa ja innostavassa oppimisympäristössä sekä oppilas että opettaja viihtyvät!

## 6 VIDEOIDEN ESITTELY

Stimulated recall (str) on tutkimusmenetelmä jossa haastattelu suoritetaan toiminnan jälkeen tilanteeseen liittyvää tutkimusmateriaalia apuna käyttäen. Tutkimuksen tavoite on haastaa tutkittavaa henkilöä verbalisoimaan toimintaan liittyviä ajatusprosesseja. Tämän kaltaisen analyysin avulla on mahdollista tarkkailla sekä opettajaa että oppilasta tasavertaisesti. Opettaja saa aikaa purkaa ajatusprosessejaan, jotka johdattavat mielenkiintoisten oppimisnäkemysten ja kokemusten äärelle. Kritiikkinä voidaan ajatella videoinnin häiritsevän opetustilannetta ja muuntavan sen epäluonnolliseksi. Omassa työssäni koin että lapset ja opettaja tottuivat videointiin päivän aikana. Lisäksi videoinnin suoritti tutkivan opettajan aviomies. Tällä pystyttiin välttämään ylimääräiset jännitykset ja suorituspaineeet kuvaustilanteessa. Asiantuntijani ja haastattelijani str-tutkimuksessa oli Tuuli Talvitie.

Valitsin opetusajankohdaksi viikonlopun sillä opetusprosessien ja ryhmäytymisen kuvaamiseksi ei olisi riittänyt yksittäisen opetustunnin kuvaaminen. Tiivistetty ohjelma kuvastaa tällä kertaa useammin viikon työtä musiikkiopistossa. Videot on kuvattu 1.2.2014 Soili Perkiön studiolla, Nurmijärvellä. Päivän aikana videoimme neljä opetus-tuokiota sekä pienen loppukonsertin joka esitettiin vanhemmille. Opetustilanteet oli kutakuinkin aivan normaaleja oppitunteja jossa tekijöille annettiin aikaa, tilaa ja vapautta muodostaa luova ja vuorovaikutuksellinen oppimisympäristö. Videoiden tarkoituksena on mahdollistaa omien toimintatapojeni analysointi. Pyrin kiinnittämään huomiota erityisesti vuorovaikutuksellisiin asioihin, sekä tilanteisiin jossa prosessi etenee oppilaslähtöisestä impulssista koko ryhmän tekemiseen.

Sekä aika että tila poikkesivat tavallisesta opetusympäristöstäni. Ryhmässä oli toisilleen tuntemattomia lapsia. Miten tämä vaikutti opettajuuteeni tilanteessa? Pyrin luomaan välittömän opetustilanteen jossa muutostekijät eivät vaikuttaisi minuun eikä lapsiin. Keskityimme musiikillisiin oppimisprosesseihin ja uppouduimme tekemiseen. Oma opetukseni ei mielestäni juurikaan poikennut normaaleista opetustunneista musiikkiopistolla. Toki päivä asettaa haasteita joita normaalina opetuspäivänä ei kohtaa, esimerkiksi aikatauluttaminen. Koin vapaudekseni pitää sopivalta tuntuja opetuspätkiä jotka vaihtelivat päivän mittaan 30-75 minuutin mittaisiin tunteihin. Olen tottunut ole-

maan tarkkailtavana, enkä tuntenut että ulkopuolisten henkilöiden (oppilaiden vanhempien tai kuvaajan) läsnäolon häiritsevän opetustilannetta.

Olen tietoisesti harjoitellut vuorovaikutuksellisia taitoja joita tarvitsen. Kasvatustieteellisiin sekä musiikkikasvatuksellisiin julkaisuihin perehtyminen sekä oppimiskokemukset opettajana ja kouluttajana vaikuttavat havainnointiini sekä analyysiin jota työtään tutkivana opettaja teen.

Litteroin haastattelun ja käytin siitä osia suoraan kirjalliseen osioon herättämään sekä lukijan- että omia ajatuksiani analyysiä varten. Lisäsin analyysiin myös otteita päiväkirjasta jotta tunnin kulku ja tavoitteet tulevat esille. Analysoin ja tulkitSEN str-tuloksia kappaleessa 7.

Avaan tutkimusmateriaalin opetussessioiden osalta kolmessa kerroksessa.

A) omat kysymykset

B) päiväkirja

C) stimulated recall.

Tuuli Talvitie kiinnitti pyynnöstäni huomiota erityisesti vuorovaikutuksellisuuteen sekä oppitunnin etenemiseen.

## 6.1 Video 1A: Lämmittelyt

A) Kokoontuessamme Soilin Studiolle, ensimmäinen tehtäväni oli ryhmäläisten toisiinsa tutustuttaminen toiminnallisesti. Ryhmään osallistuvien lasten luonnollinen rooli oli oman tilan etsiminen sekä tarkkailu ja havainnointi. Missä olen? Kenen kanssa toimin? Miten muu reagoivat minuun? Mikä on roolini ryhmässä? Myös opettajan tehtävä on tutustua ryhmään ja ryhmäläisiin. Siirryimme lämmittelyn jälkeen luonnollisesti rytmi/sykeharjoituksiin.

*B) "Ensin liikumme tilassa vapaassa sykkeessä. Sitten etsimme yhteisen sykkeen ja alamme hahmottaa myös musiikillista muotoa kappaleesta jolla kävelyä säestetään. Jokainen sai vuorotellen esitellä itsensä sanoen ja taputtaen oman nimensä, jonka jälkeen muut toistivat saman rytmin. Melodian soidessa oppilaat kiertelivät tilassa ja etsivät paria jolle soittaa omaa nimirytmäänsä. Lapset myös etsivät samanlaisen nimirytmien omaavia lapsia ja muodostivat näin rytmipareja joiden tehtävänä oli siirtää rytmikuvio*

kehosoittoon laulun välisosaksi. Sessiossa esittelin myös musiikilliset työtavat. Harjoitukset sisälsivät liikettä, kuuntelua, laulamista ja rytmittelyä, ikään kuin vihjeenä siitä millaista sisältöä päivän opetuksessa tulee olemaan. ”

” – päiväkirja 1.2.2014

*C) T: Olet selvästi asettautunut tilallisesti tuonne reunaan niin sä selvästi ikään kuin skannasit jokaista paria vuorotellen – mitä katsot niissä? Mitä odotat niiltä?*

*E: Jos en katso heitä – niin mä kyllä mietin siinä että nyt mä annan niille sen että niiden pitää pärjätä vaikka en katso heitä. Sit taas toisaalta rohkeaisen katseella esim. että nämä kaksi ei ole koskaan ennen tavannut toisiansa, niin mä annan niille sen luvan että te ootte nyt pari. Mä pyrin myös katseella huomioimaan onnistumisen ja myös sitten niin että näytän sen vuorovaikutuksellisesti että vau- hyvin menee tilanne. Sit kun mä nään että se toimii niin mä annan sen itsenäisyyden. Tai vastaavasti katson myös tuimasti mikäli esim. pojat pistää leikiksi liian paljon – toki hauskaakin pitää olla.*

*T: Onko nää elementit mitä otat siihen mukaan niin käytätkö aina samoja vai mistä ne tulee? Et sä nyt niinkun otat nää vaikka niinkun korkeelta ja matalalta ja lisätääs tähän taputus ja aina yksi elementti lisää ja aina yks elementti lisää.*

*E. Ne ei oo mitenkään säännönmukaisesti. Paitsi rytmikasvu on ehkä sellainen mikä on ehkä säännönmukaista toimintaa, mut sekin menee ikään kuin spiraalimaisesti ylös ja alas. Tärkein tehtävä etenemisen tarkkailussa on että sitä pohjaa voi rakentaa sitten vasta kun se on onnistuu. Pala palalta.*

*Voit hakee siihen sellaisen elementin joka helpottaa onnistumista tai sitten haet siihen sellaisen elementin joka virkistää sitä tekemistä. Vaikka tekeminen pysyisi samana niin siinä on esim. dynamiikka tai vastapari jotta se virkistyy ja muuntuu että toinen saa ikään kuin enemmän aikaa hahmottaa mitä tekeminen on. Toimintaan lisätään intensiteettiä lisääviä elementtejä tai vastaavasti purkavia. Sitten myöskin mennään takaisin siihen perusjuttuun ja sitten se toimiikin jo huomattavasti paremmin – että ne yhdessä tehdyt harjoitteet on vahvistaneet sitä osaamista.*

*T: Mistä sä katot sen että nyt tarttee helpottavia, että nyt tarttee jotain mikä tuo uutta tähän. mitä tarttet että se muuttaa vaikeusastetta?*

*E: Mä katoisin että suuri osa osaa tuon harjoitteen niin ne tarvii sellasen mausteen mikä antaa niille uuden haasteen.*

*T: Ikään kuin ennen kun se muuttuu tylsäksi*

*E: Kyllä sen voi sanoa niin. Monesti koetaan että kun ei ole haasteita niin se muuttuu ykstoikkoiseksi.*

*E: Tarkkailen tässä esim. pareja ja ryhmäytymistä. Tässä haaste ei ole niinkään rytmeistä ja tekemisestä vaan vuorovaikutuksen haasteista. Kenen kanssa tässä toimin?*

*T: Missä vaiheessa riittää. Teetkö niin kauan että kaikki on ehtineet olla kaikkien kanssa.*

*E: Huolendin että ryhmä on sekottunut monipuolisesti:*

*T: Miten se alkaa näkyä yleistunnelmassa?*

*E: se näkyy että mennään rohkeammin uuden parin luokse. Unohdetaan se kaveri kenen kanssa sinne on tullu. Uskaltaudutaan irti.*

*E: Uuden henkilön tapaaminen on pyritty tekemään esteettömäksi. Siinä ei vaadita taitoa vaan uskallusta.*

*T: näkyykö se kasvoissa`*

*E: Näkyy paljon. Siinä on heti parin kanssa roolin hakeminen. Mikä tässä on mun rooli? Hymyilenkö? Miten hymyyni vastataan?*

*E: Kaikilla on musiikkiharrastus takana. Kaikki osallistuvat ovat avoimia musiikillisiin kohtaamisiin.*



Kuva 3: Oppilaita Perkiön Studiolla 1.2.2014.

## 6.2 Video 1B: Rytmiiikka

A) Toinen sessio painottui rytmiiikkaan. Pohjana käytin tasajakoisen ja kolmijakoisen rytmiiikan yhdistymistä Lappilasissa joikumelodioissa. Ennen musiikkia teimme paljon syke ja kaikuharjoituksia piirissä ja parin kanssa. Rytmivariaatiot haastoivat kehonhallintaa, hahmottamista sekä kordinaatiokykyä. Pienemmille tämä tehtävä oli erityisen haastava. Annoin heille helpotetun version tehtävästä.

*B) ”Rytmiikkaa lähestyttiin päivän aikana monin harjoittelin. Peruslähtökohtana on ryhmän yhteisen sykkeen löytäminen. Imitoinnin ja kaikuharjoitusten avulla opettajalla on mahdollisuus kokeilla miten ryhmän yhtäaikainen rytminhallinta toimii. Lapset ottivat rohkeasti kontaktia toisiinsa. Uskaltautuvat taputtamaan ja tanssimaan yhdessä vaikka ensi kohtaamisesta oli kulunut vain tunti. Ryhmäytyminen käynnistyi musiikin avulla luontevasti. Rytmiiikkaharjoituksiin lisättiin myös liike-improvisaatiota. Keholämmittelyiden jälkeen lapset tekivät pienryhmissä musiikkiliikunnallisen koreografian harjoiteltavan kappaleen melodiasa ja tunnelmaa (lappi) kuvaillen. Ryhmien liikesarjoista muodostui yksilölliset ja seikkaperäiset. Nämä koreografiat pääsivät oikeuksiinsa vasta kun niihin lisättiin lasten harjoittelemat säestyskuviot Orff soittimistolla.” Päiväkirja 1.2.2014*

*C) E: Parin kanssa kädet yhteen. Täällä varioidaan jo sitä. Annan tapahtua sen koska sen täytyykin tapahtua parien välillä.*

*T: Kuinka paljon sä teet omalla esimerkillä? Että sillon kun sanoit että lähtetään etsimään uutta paria niin sä lähdit selkeesti tilan keskelle oppilaiden keskelle ja sitten taas vetäydyit sinne reunaan. Paljonko se on tietois-ta?*

*E: Mahdollisimman paljon käytän tietoisesti. ne on niitä impulsseja mitä mä annan ja harjoittelen niinkun sanatonta opetusta missä vuorovaikutus korostuu. Annat omalla tekemisellä impulsseja. Nokkahuilu on hyvä soitin siinä. Että mä en voi kesken soiton yrittääkään selventää mitä pitkään tehdä, se antaa just sen itsenäisyyden oppijoille että niiden on oivellettava miten pitkään liikkua ja havainnoida muita liikujia tilassa. Oppilaat opettaa muita oppilaita tilassa.*

*T: Se antaa sulle johtajuutta. Niiden on pakko seurata mitä sä teet. Ne ei voi vaan puuhata omia ja kuunnella vaan myös katseella seurata sua. Sil-loin sä saat niitä katsekontakteja. Sä näät niiden ilmeitä ja näin.*

*E: Sitä syntyy koko ajan. Sillä tavoin ryhmää hallitsee ja oikeastaan se on enemmän ryhmän ja opettajan välistä ymmärryksen harjoittamista. Ym-märtämistä eikä niinkään hallintaa.*

*E: Nyt ne siirtyy piiriin. Sitten kun ollaan oltu yksin ja parin kanssa kontak-tissa niin yksi yhteisöllisyyden tärkeä elementti on piirityöskentely jota harvoin ehkä koulumaailmassa tehdään – tai ehkä liian vähän. Piirihän on just demokraattinen missä kaikki on samassa asemassa. Nyt ne näkee kaikki oikeasti toisensa. Kohtaaminen piirissä on jälleen erilainen.*

*E: Tässä suuren piirin pienentyminen äänen kanssa luo intensiteettiä*

*T: Lapset valpastui kun aloit puhumaan hiljempaa. Noin muuten käytät ai-ka voimakasta ääntä joka luo ihan toisenlaisen olon lapsille.*

*E: Yllätyksen elementit on parhaita.*

*T: Mun nähdäkseni juuri tuolla tavoin pidät ryhmää pienyhteisönä ja luot niitä pieniä elementtejä jotka ryhmäyttää ja pitää sitä ryhmää juuri sinun ohjaamanasi ryhmänä.*

*E: Kun mä meen niiden kanssa siihen lähelle niin asetelma on erilainen ja niillä kaukana olemisilla mä haen "holiday"-hetkiä itelleni. Mietin niissä vä-leissä mihin prosessi etenee. Esim. nyt kun sykepiiri toimii niin otan mu-siikillisen elementin tueksi.*



*T: Annatko myös ryhmälle semmosia holiday- hetkiä*

*E: Pyrin siihen että niilläkin on niitä tuumailuja.*

*T: Jos sielä on joku jolla on ylimääräistä virtaa niin miten kanavoit sen ryhmän eduksi?*

*E: ryhmän ymmärryksen rakentaminen keskenään niin että se hyväksyy erilaisuuden ja tukee tavallaan ryhmäpaineella käytöstä ryhmälle suotuisaan suuntaan – että mun ei tarvitse puuttua ja komentaa. Toiminnallisesti voin osoittaa hänelle sellaisia tehtäviä mitkä tiedän että sille tilanteessa sopii – jotta se saisi hyvän kokemuksen.*

### 6.3 Video 3: Soittaminen

A) Orff soittimet ovat kehitetty nimenomaan helposti lähestyttäviksi. Soittimet ovat erityisen hyvät ja käytännölliset rytmikan, melodian ja harmonian hahmottamisen tukena. Osa päivään osallistuneista oppilaista harrastaa instrumenttiopintoja musiikkiopistossa. Halusin käyttää myös heidän soittimiaan näissä pedagogisissa sävellyksissäni. En etukäteen tiennyt heidän ”tasoaan”, mutta sessioiden aikana opin paremmin tuntemaan mitkä ovat heidän resurssit muusikkoina. Oli iloinen yllätys että mukana oli myös harvinaisempia soittimia mm.oboe!

*B) ”Tutustuimme Orff soittimistoon jo aiemmin päivällä soitettujen rytmisten ja melodisten harjoitteiden pohjalta. Soittimisto koostui pääosin ksylofoneista, metallofoneista, kellopeleistä sekä perkussioista. Tavoitteena oli musiikillisen muodon hahmottaminen, melodisten kuvioiden soittaminen korvakuulolta, soittamisen tyyliin ja tekniikkaan tutustuminen, harmoniatajun harjoittaminen (sointuvaihdokset, pentatoninen asteikko), sekä kehorytmikan siirtäminen ostinaattokuvioksi. Yhteissoitto sujui lapsilta vaivattomasti. Ryhmytymistä edistivät myös yhteiset leikki- ja ruokatauot. Sessioiden 3-4 välillä lapset pääsivät yhdessä pulkkamäkeen.”*

*C) T: Otat selvästi kaikkiin henkilökohtaisia katseita katsoivat he sinuun tai ei?*

*E: Tää on haastava kohta oppilaille. Monet ei oo tottuneet kehorytmeihin. Silloin varsinkin pitää olla turva opettajan katseessa.*

*T: Jos olisin oppilas minulle tulisi siinä oikeesti sellainen olo että opettaja on oikeesti kiinnostunut siitä mitä mä teen. Mulla on oikeesti turva olla tässä ryhmässä.*

*E: Mä olen myös aidosti innostunut siitä mitä ne osaa. Tai nähä miten ne tekee. Mulla on uteliaisuus koko ajan mihin mä ryhmää ohjaan. Samalla mietin seuraavaa askelta.*

#### 6.4 Video 4: Laulaminen

A) Laulu ja puhe ovat tärkeitä musiikillisia elementtejä. Lapset olivat kuunnelleet ja hahmottaneet laulun melodiasia jo tutustumisen aikana kun opettaja soitti sitä nokkahuilulla. Laulun oppiminen kävi siten helpommin. Käsittelemme päivän aikana kolme leikkilaulua: Kehanneekos kelvanneekos, Lapin joiut sekä Sahhaa Sahhaa. Jokainen laulu prosessoidaan siihen liittyvin ja sitä tukevin musiikillisin keinoin.

*B) ”Lapset ottivat rohkeasti kontaktia toisiinsa jo päivän alusta saakka. Vapaus liikkua, leikkiä, soittaa ja laulaa tilassa auttavat heitä myös ilmaisemaan itseään.”*

*C) T: Nuo ilmeet eleet tollaset, haeksä niillä tunnin pituutta? Vai pidätkö aina 45 mitä vaan tapahtuu.*

*E: Joo. Jos on mahdollista niin tunnustelen ryhmässä milloin on sopiva hetki siirtyä seuraavaan elementtiin tai alkaa esim. lopotella tuntia. Tosi harvoin tarvitsen kelloa!*

#### 6.5 Konsertin valmistelu ja rauhoittuminen

A) Tässä sessiossa on vielä paljon soittoa. Opettelemme uuden melodiasia soittimilla. Kehon, rytmikan sekä äänenkäyttöharjoitusten kautta olemme jälleen edenneet soittamiseen. Lapset hallitsevat ksylofonit jo aika hyvin. He nauttivat oppimisesta ja osamisesta.

Valmistimme päivän aikana ohjelmistoa jota esittäisimme illalla vanhemmille. Tässä sessiossa käymme läpi konserttikokonaisuuden ja otamme myös hengähdystauon – lepotauko lattialla. Rauhoittuminen ja hiljaisuuden kuuleminen ja tunteminen ennen konserttia olivat omiaan luomaan yhteisöllisyyttä ja lämpöistä tunnelmaa.

B) *"Lapset rauhoittuivat kauniisti. He selvästi kaipaivatkin jo vaakatasoon ja korvienkin lepuuttaminen teki hyvää. Rauhoittumisen teemana oli lapin tunturit. Lapset piirsivät niitä ilmaan. Hyräilimme Lapin joikuja selällään maaten, ikään kuin kehtolauluksi toisillemme. Yhteisöllisyys oli käsin kosketeltavaa"*

C) Valitettavasti str-menetelmä osoitti puutteensa tässä pahimman kerran. Oma kamerani petti str-kuvauksessa, enkä saanut lainkaan muistiin keskusteluamme tämän videopätkän osalta.

## 6.6 Konsertti

B) *"Päivän päätteeksi kokosimme harjoitteista musiikillisen kokonaisuuden joka esitettiin vanhemmille. Ohjelma koostui päivän aikana käydyistä harjoitteista. Se eteni yksilön tekemisestä yhteiseen tekemiseen, yksinkertaisesta monimutkaisiin (musiikillinen muoto, rytmiikka) sekä osista kokonaisuuteen. Pienistä paloista koottiin kappaleita ja kappaleet sidottiin toisiinsa pienillä siirtymillä ja välikkeillä. – Päiväkirja 1.2.2014"*

*"Konsertti oli ikään kuin pedagoginen sävellys – eräänlainen osoitus siitä kuinka oppimisprosesseista voi koota päivän aikana konserttikokonaisuuden? Kaikki materiaali opittiin päivän aikana korvakuulolta. Konsertin kannalta merkittävää oli oppilaiden luottamus opettajaan. Musiikillisia muotorakenteita improvisoitiin konsertin kuluessa. Ohjaaja pystyi näyttämään ryhmälle mihin suuntaan kappaleet kulkivat. . – Päiväkirja 1.2.2014"*

C) *T: Tässähän sä myöskin otat huomioon yhteisöllisyyden. Esittelet että tässä on sun miehesikin mukana ja esittelet että tää on tällainen yhteisöllinen juttu. Tuot esille että tämä on kokonaisvaltainen yhteisöllinen perhe.  
E: Mun haave on perustaa joskus yhteisöllinen musiikkiopisto. Oon aika herkkä enkä aina ymmärrä sitä kritiikkiä mitä opettajat saa kestää. Haluaisin että musiikin tekeminen olis yhteisöllistä ja onnellista koko ajan.*

*T: Ilmeisesti tää konsertti on prosessi ja oppimistilanne sinällään.*

*E: Tosi rehellisesti sitä. Toki jos tää olisi konserttialissa niin olisi timmimpää mutta mitä tämä päivä nyt on tuonut – niin se on tuonut tällaisen tilanteen meille.*

*T: Et se on niinkun prosessin osa ja semmonen tuotos*

*T: Ajattelek´sä että teetkö sä näitä asioita konserttia silmällä pitäen.*

*E: No vähän. Hyvin vähän.*

*T: Valmisteletko sä sitä kuitenkin koko ajan ohessa vai onko se niin kun tavoite?*

*E: Ei se ole tavoite. Päästään näyttämään osaamista vanhemmille mutta konsertti ei ole itse tarkoitus.. vaan matka.*

*E: Ja sitten on tämä viimeinen kappale.*

*E: Mä en jätä yhden kortin väliin. Että nyt kun sulla on kerran tuo melodia ja jos sen mokaat niin se oli sitten siinä – vaan nyt sulla on se mahdollisuus ja jos tarvitset toistoa niin otetaan se tässä uudelleen. Niin että kaikille jää onnistumisen kokemus!*

*T: Sovitat ilmeisesti lennossa!*

*E: Kyllä myös koko ajan! Tässä tulee myös loppu mitä ne eivät tienneet.*

*Esim. että tää päättyy lauluun!*

## 7 Str-havaintoja

Stimulated recall oli mielenkiintoinen tapa tutkia opettajuuttani. Olen varma että siitä olisi saanut paljon enemmänkin irti ajan kanssa. Tässä toimintatutkimuksessa resurssit olivat rajalliset ja aika asiantuntijan vierailuun jäi verrattain lyhyeksi. Koin tämän puhtaasti resurssiongelmaksi. Katsoimme videot ja keskustelimme niiden lomassa vuorovaikutteisesta opettamisesta sekä tilanteista joita ilmeni tunnin kuluessa. Kiinnitimme huomiomme pääosin vuorovaikutuksellisiin seikkoihin, sekä pedagogiseen etenemiseen. Tutkimusta syventäisi jos str-haastattelun voisi toteuttaa useamman asiantuntijan kanssa.

Koin että tämän tutkimusmenetelmän avulla voi tarkkailla toimintaa suurpiirteisesti, mutta myös pikkutarkasti. Editoinnin yhteydessä olen katsonut videot useamman kerran läpi. Vasta haastattelijan kysymykset herättivät minut pohtimaan valintojani opetus-tilanteissa, asiantuntijuuden kehittymistä, sekä tavoitteellisuutta ja etenemistä. Päätin

poimia haastattelujen tiimoilta neljä pääteemaa jotka nousivat ylitse muiden haastatteluisia– ja ikään kuin kokoavat tämän työni kudokset yhteen.

1. Vuorovaikutus
2. Autonomia oppijan ja opettajan vuorovaikutuksessa
3. Tavoitteellisuus ja eteneminen
4. Asiantuntijuus

## 7.1 Vuorovaikutus

”Viestintä ei ole sitä, mitä luulet sanovasi. Se on sitä, mitä ihmiset ottavat sinulta vastaan.” – Silja Sjöberg (2012)

Vuorovaikutteisuus näkyy vahvasti opetusprosesseissani. Olen impulsiivinen ja reagoin oppilaisiin herkästi. Kriittisesti katsottuna saatan olla arvaamaton käännteissäni. Yllätyksellisyys on osa intensiivisyyttä, vaikka saattaakin häiritä rutiineita kaipaavaa oppijaa. Koska tunti etenee opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksellisen toiminnan seurauksena se ei voi olla tarkasti suunniteltu. Tämänkaltaisen opettaminen vaatii opettajalta suuren repertuaarin harjoitteita ja opetusmateriaalia, että eteneminen tapahtuu musiikillisten tavoitteiden mukaisesti ja päämäärätietoisesti. Kokemukseni mukaan oppilaat tottuvat opetustapaani, jolloin se muuttuu enemmän ennalta arvattavaksi. Yllätyksen odottaminen ja hyväksyminen on myös turvallisuuden ja luottamuksen osoitus oppilailta.

Opetus on suurelta osin sanatonta ja siksi se vaatii oppilaalta erityisesti muiden huomioimista sekä silmät ja korvat auki toimimista. Oli mielenkiintoinen havaita haastattelun yhteydessä kuinka paljon ohjaan ryhmää katseellani sekä asennoillani. Kuinka oppilaat oppivat seuraamaan sitä ja luottamaan siihen. Kuinka katseessa on ohjeita tekemiseen ja kuinka se voi olla innostava ja tuoda tilanteisiin myös huumoria. Elekieli on ihmisen alkuperäinen ja paljastavin kieli. Eleistä voi lukea erilaisia tunnetiloja ja ne paljastavat ajatuksiamme – esimerkiksi käsien vapinaa tai punastumista on hankala peitellä. Vastaavasti kehomme paljastaa innokkuuden ja onnellisuuden (Sjöberg 2012). Ihminen on tahtomattaankin sanaton viestijä. Innostunut viestijä saa kuulijat puolelleen. Sjöbergin mukaan aktiivinen katse kertoo viestijästä paljon.

Osa sanatonta viestintää on kinestiiikka, joka tarkoittaa erityisesti kehon liikkeiden, eleiden sekä kehonasennon antamia viestejä. Myös kasvonilmeet sekä silmien välityksellä tapahtuvaa viestintää nimitään kinesteettiseksi viestinnäksi (Heino-Kuoppamäki 2014). Videoanalyysin perusteella kehollisella viestinnälläni on suuri vaikutus opetustilanteeseen. Heino-Kuoppamäki (2014) kirjoittaa että eleiden avulla havainnollistetaan puhetta, mutta niillä voi korvata puheen myös kokonaan. Uskon että kiinnitän sanattomaan viestintään enemmän jatkossa huomiota. Sanaton vuorovaikutus opetuksessa on taito jota voi ja täytyy harjoitella.

Käytän opetuksessa monipuolisesti tilaa niin että oppilaat ja minä opettajana olemme useassa eri paikassa ja muodostelmassa opetustunnin aikana. Tunnilla on vapaata liikettä, piirimuodostelmaa sekä jono ja rivimuodostelmia. Liikumme eri tasoissa: korkealla ja matalalla. Opettaja on välillä osana ryhmää mukana toiminnassa, välillä seisson sivussa esim. säästään ryhmän toimintaa. Sivussa olemiseni antaa autonomisuutta oppijalle. Mukana oloni lisää turvaa ja vahvistaa osaltaan tehtävän antoa ja sen tulkitsemista. Näytän esimerkkiä useassa tilanteessa.

Minulle on selvää että musiikillisissa oppimisprosesseissa ei keskitytä tietyn teknisen suorituksen tekemiseen vaan ennen kaikkea vuorovaikutuksellisiin ja yhteisöllisiin seikoihin. Opetellaan yhdessä viestimään musiikillisin sekä kehollisin keinoin.

## 7.2 Autonomia oppijan ja opettajan vuorovaikutuksessa

Str-videoinnista käy ilmi että oppilaat toimivat myös itsenäisesti tunnin aikana. He eivät ole vain passiivisia tiedon vastaanottajia vaan aktiivisia toimijoita ja autonomisia oppijoita. He muun muassa opettavat toisiaan kun harjoituksissa on mukana keksintää ja improvisointia. Positiivisessa hengessä tehdyt harjoitukset kannustavat kokeilemaan. Jos oppilaat intoutuvat kehittelemään tai muuntelemaan esim. rytmiiikkaa tai melodiasia jota ovat harjoitelleet, en käy keskeyttämässä ja kieltämässä, vaan pyrin kannustamaan ja antamaan aikaa ja lisäämällä sille tavoitteen esimerkiksi: ”tästä tulee välisoitto harjoiteltavaan kappaleeseen.”

Oppilaiden täytyy oppia ymmärtää ohjeita sekä ratkaisemaan oppimisessa eteen tulevia ongelmatilanteita itsenäisesti sekä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, eikä suinkaan vain opettajajohtoisesti. Opettajan tehtävä on luottaa oppilaan potentiaaliin ongelmanratkaisutilanteessa. Tämän opinnäytteen videomateriaalista voi seurata kuinka

oppilaat ratkaisevat itsenäisesti ja yhdessä toisia auttaen musiikilliseen toimintaan liittyviä ongelmiaan tunnin kulun aikana.

Opettajan on oltava tarkkana millaisia suhteita oppilaiden välille syntyy oppilaiden vapaasta (autonomisesta) olotilasta. Valtasuhteiden syntymistä ja syrjityksi tulemisen tunteita tulee välttää. Huomaan etten jätä tarpeeksi tilaa ajatuksissani tämänkaltaisten ilmiöiden välttämiseksi. Turvallinen oppimisympäristö sekä motivoiva – intensiivinen ja tasoltaan sopiva tekeminen vaikuttavat tähän ongelmaan positiivisesti ja jopa ratkaisevasti.

Opettajalla on vastuu autonomiastaan, itsenäisistä toimitavoistaan. Ei ole merkityksentöntä kuinka hän sen kantaa. Tämän työn alussa pohdin autonomisuutta tarkemmin. Minulle autonomisuuden oivaltaminen tämän työni myötä on ollut iso askel kohti analyttisempaa opettajuutta.

### 7.3 Tavoitteellisuus

Opetuksen eteneminen vaatii jatkuvaa havainnointia. Haastattelija Talvitie toteaa useaan otteeseen että ikään kuin ”skannaan” oppilaita opetuksen aikana. Tämä on sitä jatkuvaa havainnointia jonka avulla vien tunnin kulkua tavoitteellisesti eteenpäin.

Prosessien aikana kaikki ovat vuorollaan oppijoita – myös opettaja. Videoita tutkiessani huomaan että opetuksen toimintatapoina toteutuvat rytmikasvun portaat, kokokäsime-todi, Jean Wilmouthin prosessiympyrä sekä Orff- opetussuunnitelman sisältökuvaukset. Ne näkyvät yksittäisissä harjoituksissa, sekä opetusprosessin etenemisessä. Opetus etenee lapsilähtöisesti ja elementtejä lisätään tarpeen mukaan, ikään kuin Carl Orffin *Music für Kinder* -materiaalissa aikoinaan – etydimäisesti.

Musiikilliset tavoitteet eivät jyrää luovaan toimintatapaa, vaan ikään kuin rakentavat sitä. Luovuuden katsotaan olevan sopeutumista tilanteisiin. Luova prosessi on usein osittain tiedostamaton. Tässä tapauksessa luovan opetustilanteen eteneminen edellyttää havainnointitaitojen sekä musiikillisten tavoitteiden toteutumista käsi kädessä. Korkeakosken mukaan (siteerattu Kansanen, Uusikylä, 2000, 172 mukaan) havainnointi on opettajan työssä tärkeä tiedonhankintamenetelmä. Opettajan ja oppilaan vuorovaikutus vaatii jatkuvaa havainnointia.

Videoita seuratessani huomaan että tunnin impulsiivisuus ja intensiivisyys vie minut mennessään ja tekemisen flow pitää oppilaat innostuneina aina opetussession alusta loppuun saakka. Analysoidessani tunnin kulkua minulla on kuitenkin pysähdyttävä miettimään osaako lapsi hyödyntää musiikillisten taitojensa lisäksi analyttisiä taitojaan – esim. nimetä musiikillisia tekemisiään. Opetuksen eteneminen ei anna tilaa esim. keskusteluille, soitinten nimeämisellä yms. Voisin lisätä opetukseeni musiikillista sanastoja jotta lapselle jäsentyisi tekeminen vielä selvemmin. On tärkeä että lapsi oppii myös sanoittamaan tekemisiään ja osaamistaan. Tässä on minulle hyvä kehityksen paikka. Myös näiden ongelmien havainnointi omassa työssä on erittäin tärkeää.

Musiikillisen yhteisön kasvattajan on huolehdittava myös yksilöiden tarpeista. Yksilöllisyyttä on videoinnissa mm. seuraavanlaisesti: annan rytmisiä ja melodisia haasteita oppilaille. He saavat käyttää myös omaa keksintää ja heidän äänensä tulee kuuluviin kappaleita sovittaessa. Oppilaat saavat toimia mukavuusalueillaan, mutta myös haastaa itsensä vaikeammissa harjoitteissa. Tämänkaltaista toimintaa kuvaa Soili Perkiön musiikillisen kasvun portaati. Osaamista haastetaan ja helpotetaan ikään kuin spiraalimaisesti jotta yhdessä soittamisen ilo ja onnistumisen kokemukset oppijana pääsevät vuorottelemaan. Videoilla nähtävissä oppimisprosesseissa oppilaat saavat soittaa omia instrumenttejaan, ja opettella yhdessä myös uuden instrumentin hallintaa.

#### 7.4 Asiantuntijuus

Mikä määrittelee musiikinopettajan asiantuntijuutta? Kertovatko asiantuntijuudesta työn tulokset, tavallinen musiikinopetustilanne, vai kenties taito kirjoittaa ja analysoida musiikinopetusta kirjallisesti? Musiikinopettajan asiantuntijuus on monisyistä eikä suinkaan yksiselitteistä. Jokaisella meillä on vahvuudet ja heikkoudet opettajina ja asiantuntijoina. Tutkiessani opettajuuttani katson asiantuntijuuttani kriittisesti. Löydän asiantuntijuuden elementtejä opetustilanteista – koen olevani asiantuntijana käsityöläinen, luova opettaja. Imen vaikutteita ympäristöstäni ja tahdon kehittyä, ja etsiä työssäni kehityksen kohteita. Opin näytteen kirjoittajana ikään kuin harjoittelen tiedon etsimistä ja siihen syventymistä. Opin arvostamaan tutkimuksien merkitystä oman asiantuntijuuteni näkökulmasta. Tätä työtä tehdessä olen saanut lukea monia ammattitaitoani tukevaa tutkimusta ja artikkelia.



YAMK-opintojeni myötä olen saanut selkeyttä pedagogiseen lähestymistapaani ja käytteoriaani. Oletan että asiantuntijuuteni on kehittynyt. Ymmärrän että opetustyylini suodattuu persoonani ja maailmankatsomukseni kautta, ja että siinä vaikuttaa oppimisympäristöt ja omat kokemukset oppijana sekä opettajana.

*Stimulated recall* –haastattelu toi eteeni kaksi puolta asiantuntijuudestani: 1. minä opettajana, 2. minä oman opettajuuteni tutkijana. Minun oli kyettävä vastaamaan opetusprosessien tarpeellisuudesta sekä merkityksellisyydestä. Päällimmäiseksi jäi ajatus, että asiantuntijuus ei ole yksilön mestarillisuutta. Oma asiantuntijuuteni kehittyy osana yhteisön asiantuntijuutta sekä työpaikallani, opinnoissa, että musiikkikasvatuksellisessa yhdistystoiminnassa. Tässä tutkimuksessa str-menetelmä mahdollisti kollegialisen lähestymisen omiin työtapoihini opetustilanteissa.

Tuija Valkeavaara (Eteläpelto, Tynjälä 2002) toteaa että tietyn koulutuksen ja työkokemuksen määrää tärkeämpää on koulutuksen ja kokemuksen laatu. Se että olen nuori tekijä ei tarkoita että olisin vähemmän asiantuntija kuin minua vanhemmat kollegat. Täydennyskoulutukseni myötä, sekä omaa opettajuuttani tutkiessa, koen että asiantuntijuuteen liittyy myös intohimo ja kiinnostus omia pedagogisia ajatusprosesseja kohtaan. Asiantuntijuus ei ole pysyvä ominaisuus. Sitä ravitsee mm. oman työn tutkiminen.

## 8 POHDINTA

Lähdin laajentamaan ja avaamaan musiikkipedagogista käsitteistöäni etsimällä tietoa ohjausfilosofian, käyttöteorian sekä hiljaisen tiedon teorioista, sekä Orff- pedagogiikassa esiintyvistä musiikillisista työ- ja toimitavoista. Videoinnin ja str-haastattelujen jälkeen totean että opetuksessani on havaittavissa tässä opinnäytetyössä mainitsemani musiikkipedagogiset elementit ja opettamisen käytänteet. Tutkiessani videonäytteistä pedagogisia hetkiä sain kiinni oman opettajuuteni käyttöteoriasta. Pedagogiset hetket paljastavat Orff- pedagogisia piirteitä opetuksessani, sekä konstruktivistisen otteen opetusprosessini taustalla. Orff- pedagogiikka on selvästi eräänlainen työtäni ohjaava viitekehys. Tämä oli odotettavaa, mutta tutkimuksen aikana tapahtuneet uudet oivallukset opettajuudesta yllättivät minut moninkertaisesti.

Tämän työn kirjoittaminen on syventänyt ajatuksiani. Koin monenlaisia oppimisen hetkiä opinnäytetyöprosessin aikana. Lähdekirjallisuus innosti minua kirjoittamaan, pohtimaan ja peilailemaan omaa opettajuuttani. Lähdeaineisto lujitti ajatuksiani pedagogin mahdollisuuksista autonomisena toimijana valita itse toimitapansa ja menetelmänsä. Asiantuntijana pedagogi osaa perustella toimitapansa ja str-menetelmän avulla jopa avata pedagogisia ajatusprosesseja joita hän käy läpi opetuksen aikana. Tämän kaltaista asiantuntijuutta tarvitaan vaativissa kouluttajan tehtävissä joissa kouluttajan on kyettävä perustelemaan toimintaansa.

Opinnäyteprosessin ahaa – elämykset näkyivät myös arkityössäni. Yhteisöllisyyden merkitys kasvoi ja korostui. Toin sitä huomaamatta enemmän esille kohdatessani oppilaitani tai kollegoitani. Koin vahvasti että yhteisöllisyyden huumassa oppimisesta tulee helppoa ja positiivinen vuorovaikutteisuus tekemisestä iloista. Vuorovaikutus pedagogisissa hetkissä nousi työni kantavaksi teemaksi. Työssäni koen yhdeksi tärkeäksi tehtäväkseni musiikillisten yhteisöjen luomisen. Väitän että prosessimainen työskenteleminen antaa aikaa ja tilaa yhteisöllisyydelle – pelkkä musiikin suorittaminen (nuoteista soittaminen tai valmiiksi pureskeltujen koreografioiden ulkoa opettelu) ei johda samantapaisiin yhdessä oppimisen tuloksiin.

Toivoin löytäväni keinoja sanoittaa ammatillista osaamistani sekä opetusprosessejani. Lähestyin tehtävää kirjoittamalla päiväkirjaa sekä videoimalla opetustani. Koin että nämä työtavat olivat juuri minulle ja tämän kaltaiselle tutkimukselle erittäin toimivat. Työn edetessä olen harjoittanut kirjoitustaitojani jotka koin erittäin puutteellisiksi ennen opinnäytteen kirjoittamista.

Roolini työni ulkopuolisena tarkkailijana oli silmiä avaavaa. Videoanalyysissä kiinnostuksen kohteena olivat vuorovaikutuksessa näkyvät impulssit. Olen tyytyväinen että niitä impulsseja näkyi, ja että selvästi hyödynsin niitä opetuksessani. Pystyin myös jollain tapaa analysoimaan toimintaani niiden impulssien valossa. Poimin videoista neljä tekijää jotka ovat:

1. vuorovaikutus,
2. autonomia oppilan ja opettajan vuorovaikutuksessa,
3. tavoitteellisuus
4. asiantuntijuus

Opinnäytetyöprosessin aikana nämä neljä ovat vahvistuneet minulle niin tekijänä kuin ajattelevana pedagogina. Vahvistettavia alueita voisi seuraavassa oppimisprosessissäni olla 1. ajan hallinta, 2. yhteistyö kollegan kanssa, 3. kirjallinen analyysi.

Löysin opetusvideoiden kautta myös puutteita ja kehityksen kohteita opettajuudessani. Toivoisin kiinnittäväni jatkossa enemmän huomiota analyysiin oppilaiden oppimisprosessista oppilaan näkökulmasta. Tämä työn myötä ajatukseni ovat keskittyneet opettajan näkökulmaan oppimaan opettamisesta. Myös taiteiden integrointi opetukseen on erittäin mielenkiintoinen aihe ja kehityksen kohde omassa työssäni. Harjoittelen jatkossa edelleen työni dokumentointia. Nämä polut tarjoavat kenties jatkotutkimusmahdollisuuksia. Ymmärrän että oman opettajuuden kehittäminen on elämänpitäinen tie. Oman työn kehityskohteiden tarkastelu ja hyväksyminen ovat osa opettajuuden prosessia. Opinnäyteprosessin myötä roolini opettajana on muuntunut. Ennen koin olevani rutinoitunut ryhmäopettaja, nyt koen olen musisoivien yhteisöjen luoja, elämänpitäinen oppija sekä intohimoinen opettaja!

## 9 LÄHTEET

Collin, K., Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H., Tynjälä, P. (toim.) 2011. Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro.

Eteläpelto, A., Tynjälä, P. toim. Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva: WSOY.

Hakkarainen, K. Tutkiva oppiminen.

[http://www.mlab.uiah.fi/polut/Yhteisollinen/teoria\\_tutkiva\\_oppiminen.html](http://www.mlab.uiah.fi/polut/Yhteisollinen/teoria_tutkiva_oppiminen.html). Luettu 23.4.2014.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen synnyttäjänä. Helsinki: WSOY.

Hakkarainen, K. & Paasila, S. 2008. Asiantuntijuuden kehittyminen, hiljainen tieto ja uutta luovat tietokäytännöt. Teoksessa Toom, A., Onnismäa, J., Kajanto, A. (toim.). 2008. Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Kansainvalistusseura ja Aikuis- kasvatuksen tutkimusseura.

Harding, J. 2013. From Wimledon to Wombledon. San Francisco. Pentatonic press.

Heino-Kuoppamäki, H. 2014 Aika sanaton – Sanaton aika. Sanattoman viestinnän merkitys toimivan vuorovaikutuksen luomisessa. Opinnäytetyö. Satakunnan ammatti- korkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma.  
[http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/39912/Sjoberg\\_Silja.pdf?sequence=1](http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/39912/Sjoberg_Silja.pdf?sequence=1).

Hirsjärvi S., Remes P. & Sajavaara P. 2009. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy.

Hyypä, K. 2014. Julkaisu: Journal 1/2014. Jasesoi ry.

Jordan-Kilki, P. Kauppinen, E. & Korolainen-Viitasalo, E. 2013. Musiikkipedagogin käsikirja. Tampere: Opetushallitus.

Juntunen, M-L., Nikkanen, H. & Westerlund, H. (toim.) 2013. Musiikkikasvattaja – Kohti reflektiivistä käytäntöä. PS-kustannus.

JAMK. Jyväskylän ammattillinen korkeakoulu. Oppimiskäsityksiä. Ammatillisen opettajakorkeakoulun luentomateriaali vuodelta 2009.

Kaikkonen, M., Oksanen, T., Perkiö, S., 2013 ORFF Opetussuunnitelma. Helsinki: Ja-SeSoy ry.

Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kansanen, P., Uusikylä, K. 2000. Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus.

Korkeakoski, E. 2000. Opettaja oman työnsä arvioijana. Teoksessa Kansanen, P., Uusikylä, K. 2000. Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A. 2002 Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Vantaa: WSOY.
- Levander, L. 2003 Opiskelijan ohjaaminen. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Vantaa: WSOY
- Leppänen, T., Unkari-Virtanen, L., Leppänen, T. 2013. Kriittinen kulttuurikasvattaja ja musiikkikasvatuksen traditiot. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H., Westerlund, H. (toim.) 2013. Musiikkikasvattaja – Kohti reflektiivistä käytäntöä. PS-kustannus.
- Louhivuori, J., Paananen, P., Väkevä, L. 2009. Musiikkikasvattaja. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Musiikkikasvatusseura Fisme-ry.
- Luukkainen, O. 2000. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Marttila, N., Poikki, K., Talvitie-Kella, T. 2008. Ammattina ryhmän ohjaaminen – ohjausprosessi ryhmänohjaajien kokemana ja kertomana. Pro gradututkielma. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino OY.
- Opetushallitus 2005. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005. [http://www.oph.fi/download/123012\\_taideyl\\_ops.pdf](http://www.oph.fi/download/123012_taideyl_ops.pdf). Luettu 20.9.2014
- Patrikainen, S., Toom, A. 2000. Stimulated recall - opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan tutkimisen menetelmä. Teoksessa Kansanen, P., Uusikylä, K. 2000. Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Perkiö, S. 2010. Orff-pedagogiikka. Teoksessa: Simola-Isaksson I., Juntunen, M-L., Perkiö, S. 2010. Musiikkia Liikkuen. WSOY. Vantaa.
- Tirri, K., 2002. Opetustyön etiikka. Teoksessa: Sallila, P., Malinen, A. Opettajuus muutoksessa. Helsinki: Kansainvalistusseura.
- Simola-Isaksson I., Juntunen, M-L., Perkiö, S. 2010. Musiikkia Liikkuen. WSOY. Vantaa.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Rasehorn, K. 1999 teoksessa Eteläpelto, A., Tynjälä, P toim. Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva: WSOY.
- Rasehorn, K., 2009. Opettajuuden kehittyminen. Teoksessa Louhivuori, J. Paananen, P., Väkevä, L. 2009. Musiikkikasvattaja. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Musiikkikasvatusseura Fisme ry.
- Talib, M-T. 2008. Opettajan hiljainen tieto ja erilaisuuden kohtaaminen. Teoksessa Toom, A., Onnismaa, J., Kajanto, A. (toim.). 2008. Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Kansainvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.

Toom, A., Onnismaa, J., Kajanto, A. (toim.). 2008. Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Kansainvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.

Toom, A. 2006. Doctoral dissertation. Helsingin yliopisto.  
Tacit Pedagogical Knowing At the Core of Teacher's Professionality.  
Yliopistopaino.

Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammi.

Wager, M. 2003. Oppimispäiväkirjat ja –portfoliot. Teoksessa: S. Lindblom-Ylänne ja A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY. (Kirjoitettu yhdessä Sari Lindblom-Ylänneen ja Lena Levanderin kanssa.)

Warner, B. 1991. Orff-Schulwerk Applications for the classroom. New Jersey (USA): Prentice-Hall, Inc. A Division of Simon & Schuster, Englewood Cliffs.

#### Kuviot:

Kuvio 1: Ohjaajan työ – sisäistettyä pedagogiikkaa. (Ojanen, 2001).

Kuvio 2. Ohjausprosessi (Marttila&al 2008)

Kuvio 3: Asiantuntijuus, Tynjälä (1999).

Kuvio 4: Opetuksen käytänteet

Kuvio 5. Marttila, Pokki, Talvitie (2008) ovat luoneet kaavion yhdessä oppimisesta

Kuvio 6: Jean Wilmouth, prosessiympyrä. (Juntunen&al, 2010)

Kuvio 7. Musiikillisen kasvun vaiheet (Mukaellen Warner 1991).

Kuvio 8. Perkiön kehittämä täyskäsimetodi (Juntunen&al, 2010. s.29)

#### Kuvat:

Kuva 1. Oppilaita Perkiön Studiolla 1.2.2014.

Kuva 2: Oppilaita Perkiön Studiolla 1.2.2014.

Kuva 3: Oppilaita Perkiön Studiolla 1.2.2014.

Valokuvat: Pekka Seppänen

## **LIITE 1 DVD**

YAMK 2014 Metropolia ammattikorkeakoulu

Elisa Seppänen

### **Pedagoginen säveltäminen**

#### **- *valintoja opetuksen virrassa***

#### **DVD 1**

Ryhmytyminen ja rytmikka

Soittaminen

Laulaminen

#### **DVD 2**

Konsertin valmistelu ja rauhoittuminen

Konsertti

Esiintyjät

Lapsiryhmä

Elisa Seppänen

Paikka:

Soili Perkiön Studio

Aika: 1.2.2014

Kuvaaja:

Pekka Seppänen

Editointi:

Pekka & Elisa Seppänen

## LIITE 2 ARTIKKELI

Journal 1/2014 Tarvonen, L. Orff- etydejä pikkumuusikoille



## Orff-etydejä pikkumuusikoille

LAURA TARVONEN

Musiikkipedagogi-opinnoissaan ylempää ammattikorkeakoulututkintoa suorittava Elisa Seppänen kokosi soitto-oppilaitaan ja JaSeSoy-ystävien jälkikasvua Soilin studiolla helmikuuisena lauantaina. Mukana oli yhdeksän tyttöä ja kuusi poikaa, iältään eskarilaisesta viidesluokkalaisiin. Uudet kaverit, luminen piha leikkeineen sekä pulkkamäkiretki olivat osa koko päivän kestänyttä musiikillista toimintaa. Välissä maistuivat makkarasoppa ja pannukakku. Ja taas luotiin lisää lunta ja musiikkia.

### Prosessi

"Pohdin opinnäytetyössäni seuraavia käsitteitä: Orff-pedagogiikka toiminnallisen oppimisen tukena, erilaiset oppimisympäristöt ja niiden vaikutukset oppimiseen sekä ammatillinen osaaminen ja asiantuntijuus", kertoo Elisa Seppänen. Hän kuvailee kyseisen päivän toimintaa oppimisprosesseina, joissa tähdätään musiikillisiin tavoitteisiin erilaisten harjoitteiden johdattelemana. Nämä prosessit kulkevat työnimellä "Orff-Etydejä".

"Kukin lapsi tuo ryhmään oman mausteensa - taustansa ja tarinansa. Nämä tarinat kohtaavat vuorovaikutteisessa oppimisympäristössä." Kyseisenä lauantaina käsiteltiin kolmea erilaista musiikillista prosessia. Alkusoittona ja päivän avauksena oli Kehanneekos kel-

vanneekos -laulu. Päivä eteni Sahhaa sahhaa -laululeikin ja Lapin joikujen tunnelmissa. Jokaista kappaletta harjoiteltiin monipuolisesti rytmittellen, liikuen, soittaen ja laulaen.

### Toiminnallinen musiikin oppiminen kasvattaa lasta musiikillisesti, sosiaalisesti, emotionaalisesti, motorisesti ja kognitiivisesti

"Orff-Etydejä"-prosessien musiikilliset tavoitteet olivat rytmikassa sekä melodian ja musiikillisen muodon hahmotamisessa. Sosiaalisia tavoitteita olivat musiikin tekemisen ja yhdessä oleminen ilo. Motoriset tavoitteet liittyivät rytmikkaan, liikkeen hallintaan ja soit-

toteutukseen. Kognitiiviset tavoitteet tukivat ajattelun taitojen ja minäkuvan kehittymistä; oppija tunnistaa aktiivisen oppimisen - "Minä opin ja osaan!". Tästä seuraa rohkeus omaan itsenäiseen tekemiseen ja yhteiseen toimintaan muiden kanssa.

"Päivän aikana saavutettiin hyvä mieli ja saatiin paljon musiikillista korvakarkkia", Elisa kertoo. Lasten kokemuksissa päällimmäisinä olivat samat asiat. 7-vuotiaan Tuiki Kammosen mielestä "Soilin studio olisi ihana hoitopaikka. Siellä voisi vaan soittaa kaikesta päivästä." 6-vuotiaan Touko Tarvosen mielestä mukavinta oli "taputusjutut ja se, kun saatiin hyppiä isoon lumikasaan". "Elisa opetti muuten hyvin", Touko lisää. "Siellä oli hauskaa, kivoja lauluja ja soitto- ja rytmijuttuja, ja paljon kivoja soittimia ja hyvää ruokaa!",





muistelee 11-vuotias Vilma Eskelinen. Myös sopankeittä-äitien näkökulmasta päivä oli onnistunut. Hienointa oli seurata lasten intensiivistä työskentelyä. Pienimpien osallistujien taidoille osa harjoituksista oli vaikeita, mutta taitavan pedagogin hyppysissä jokaiselle löytyi tasolle sopivaa toimintaa. Lähikehityksen vyöhykettä hyödynnettiin opetuksessa taitavasti.

#### Oppimisprosessissa edetään jokaisen oppilaan taidot huomioiden

Vygotskyn lähikehityksen vyöhykeajatuksen mukaisesti on tärkeää havainnoida lapsen taitoja, mitä lapsi jo osaa itsenäisesti sekä kiinnittää erityistä huomiota siihen, mistä lapsi suoriutuu aikuisen tuen avulla. Lähikehityksen alueen tiedostamisella on merkitystä kasvatuksen ja opetuksen suunnittelussa. Oppiminen luo lähikehityksen vyöhykkeen ja käynnistää kehityksellisiä prosesseja kun lapsi on vuorovaikutuksessa ympäristönsä ihmisten kanssa. Myöhemmin prosessit sisäistyvät ja niistä tulee lapsen kehityksellisiä saavutuksia (Heikka, Hujala & Turja). Elisan mielestä oppimisprosessin laati-miseen voi mainiosti soveltaa Orff-pedagogiikkaa ja Soili Perkiön musiikillisen kasvun portaita. "Paitsi aikuiselta, lapset oppivat paljon toisiltaan. Pienimmät saivat lempeää ohjausta isommilta mm. siihen minkä värisiä laattoja piti soittaa".

YLIN KUVA "Hukee idot"

Musiikin lisäksi luotiin lunta.

#### Opettaja hyödyntää opetuksessaan lasten vuorovaikutussuhteita ja luo ilmapiirin avulla onnistumisen mahdollisuuksia

Pedagogiikan lisäksi lasten keskinäisten suhteiden ohjaaminen ja niiden hyödyntäminen opetuksessa kuuluvat opettajan työhön. Ilmapiirin merkitys oppimisessa on merkittävä. Opettajan vastuulla on luoda ja ylläpitää tunnelmaa ja ilmapiiriä, jossa jokainen kokee onnistuvansa. Opettajan usko oppijan oppimispotentiaaliin välittyy oppijalle. Osallisuus ja onnistuminen on tärkeää kaikille. Elisa kuvailee opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta seuraavasti: "Oppilaat oppivat luottamaan opettajan ohjaukseen niin, että konserttitilanteessakin soittaminen on mahdollista. Tällöin opettaja pystyy reagoimaan erilaisiin tilanteisiin ottamalla

aikaa ja kertaamalla kappaleen osia tarvittaessa. Opettaja voi myös järjestää hauskoja yllätyksiä lapsille kesken konsertin. "Tee malleista viikset!" Näillä tempuilla opettaja saa lasten viireystilan jatkumaan."

Inklusiivinen musiikkikasvatus tarjoaa mahdollisuuden oppimiseen ja osallisuuteen. Usko jokaisen oppijan mahdollisuuksiin oppia ohjaa toiminnan suunnittelua ja pedagogiikkaa. Keskeisellä sijalla on halu tarjota oppijalle hänen lähtökohtiaan, erityispiirteitään, oppimiskapasiteettiaan ja toimintakykyään arvostavaa ja huomioivaa opetusta sekä mahdollisuutta osallistua musiikin oppimiseen kokonaisvaltaisesti (Kaikkonen).

Soilin studiolla yhdessä tekeminen ja oppiminen oli mukavaa, palkitsevaa ja yhdistävää. Miellyttävän ja mukavan tempaavan musiikillisen toiminnan avulla lapset nauttivat yhdessä laulamisesta, soittamisesta ja tanssimisesta; opettelivat ja oppivat monia asioita. Innostava, pedagogiikan hallitseva ja lasten yksilölliset tarpeet huomioiva Elisa-ope sai lasten kanssa aikaan hienon kokonaisuuden, joka esitettiin päivän päätteeksi. Matkalla oleminen on tietysti tärkeämpää kuin lopputulos, ja lopputulos jälleen kerran enemmän kuin osiensa summa. Kappaleista syntyi pieni, osittain improvisoitu konsertti, ja kyllä oli hienoa näyttää osaamisensa omille vanhemmille!

Ps. JaSeSoi-jälkikasvua edustivat Juuli Kammosen, Riina Niutasen, Sari Norjan, Laura Vainion ja allekirjoittaneen lapset. Toimintaa havainnoi ja ulkoilusta vastasi Elisan opiskelija Hanna. Päivän kameralle tallensi Elisan Pekka. Soppaa keittivät Juuli ja Laura. Ja läsnäolollaan erityisen lämmön toi Soili.

#### LÄHTEET:

Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Printel Oy.  
Kaikkonen, M. 2012. Kohti inklusiivista musiikinopetusta. Teoksessa: Jordan-Kilki, P., Kauppinen, E. & Korolainen-Viitasalo, E. (toim.) Musiikkipedagogin käsikirja. Tampere: Opetushallitus.

