

**LEIKIN SUHDE
KITARANSOITON MOTIVAATIOON 6-9-VUOTIAILLA**

Janne Malinen
Maisterintutkielma
Jyväskylän yliopisto
Taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Musiikkikasvatus
Kevät 2019

JYVÄSKYLÄN YIOPISTO

Tiedekunta - Humanistinen tiedekunta	Laitos Taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä -Janne Malinen	
Työn nimi -Leikin suhde kitaransoiton motivaatioon 6-9-vuotiailla	
Oppiaine -Musiikkikasvatus	Työn laji - Maisterintutkielma
Aika -Kevätlukukausi 2019	Sivumäärä -65
<p>Tiivistelmä - Abstract</p> <p>Tutkielmani keskittyy kitaransoiton alkeisopetukseen alakoululaisille lapsille yksilöopetuksessa, keskiössä on motivaatio ja leikki. Leikin ja motivaation suhde toisiinsa on teoriassa ilmeinen. Selvitän, millä tavoin neljä suomalaista kitaransoiton opettajaa ottavat leikin ja oppilaan iän huomioon opetuksessaan alakouluikäisille lapsille ja miten opettajat motivoivat lasta. Teoreettisena viitekehystenä ovat motivaatio, leikki ja lapsen kehitys.</p> <p>Toteutin aineistonkeruun 2016-18 puolistrukturoituina temahaastatteluina opettajille (N=4), jotka opettavat taiteen perusopetusta tarjoavassa oppilaitoksessa sekä täydentävillä sähköpostihaastatteluilla ja havainnoimalla. Olen hyödyntänyt tutkimuksessani myös omaa asemaani kansalaisopiston kitaransoiton opettajana. Havaintoni alakouluikäisten oppimisesta tuovat yhden näkökulman tutkielman aiheen käsittelyyn. Tutkielmani pääkysymykset ovat: Mikä motivoi 6-9-vuotiaita lapsia kitaransoittoharrastuksessa? Miten opettaja voi motivoida oppilasta? Miten leikki on sisällytetty kitaransoiton opetukseen alakouluikäisillä lapsille? Millä tavoin lasten soiton motivaatio on kytköksissä leikkimiseen? Näiden lisäksi olen selvittänyt, miten opettajat huomioivat oppilaan iän opetuksessaan.</p> <p>Lapsia motivoivat onnistumiset, oman oppimisen huomaaminen, yhteissoitto sekä erityisesti kavereilta saatu positiivinen palaute. Tutut laulut ovat lapsille mielekästä oppimismateriaalia. Tulosten perusteella kitaransoiton opettajat pitävät leikkiä kitaransoiton opetukseen kuuluvana tekijänä. Leikki kuitenkin koetaan alueeksi, jota ei haluta suuremmin pedagogisoida. Vain yksi opettaja oli suunnitellut opetuksen lomaan pelejä ja leikkejä. Muut kolme opettajaa pitivät leikkiä enemmänkin spontaanina.</p> <p>Keskeinen tulos on se, että opettajien opetustyyli on oppilaslähtöinen. Ikä nähtiin toissijaisena kysymyksenä opetusta laadittaessa verrattuna esimerkiksi oppilaan persoonaan ja taitotasoon.</p>	
Asiasanat -	
Säilytyspaikka -	
Muita tietoja -	

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Taiteen perusopetus	
2.1	Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.....	7
2.2	Kitara.....	7
3	Motivaatio	9
4	Leikki	11
4.1	Flow.....	12
4.2	Taiteen ja leikin yhteys Swanwickin mukaan	13
4.3	Musiikki ja leikki.....	14
4.4	Leikki Vivo- kitarakirjassa	16
4.5	Improvisaatio ja lasten soitonopetus	17
5	Oppiminen	20
5.1	Lapsen kehitys	21
5.2	Lapsen musiikillinen kehitys.....	21
5.3	Uusi lapsitutkimus.....	25
6	Oppimiskäsitys	26
6.1	Behaviorismi.....	26
6.2	Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja sosiaalinen konstruktivismi	27
7	Tutkimusasetelma	28
7.1	Tutkimuskysymykset	28
7.2	Tutkimusmenetelmä	29
7.3	Tutkimusaineisto	30
7.4	Tutkimuksen luotettavuus ja tutkijan rooli.....	31
8	Tutkimustulokset	34
8.1	Motivaatio	34
8.2	Leikki.....	34
8.3	län huomioiminen 6-9-vuotiaiden opettamisessa	35
8.4	Tekniikka.....	36
8.5	Nuotinluku.....	37
8.6	Yhteissoitto	37
8.7	Materiaalit	38
8.8	Improvisaatio	39
9	Opettajakohtaiset vastaukset	41
9.1	Venla	42
9.2	Eero	44
9.3	Lauri.....	47
9.4	Tuomas	50
9.5	Teorian ja tulosten yhteenveto.....	54
10	Oppiminen	59
11	Tutkimustulosten luotettavuus	63

12	Jatkotutkimusaiheita	64
13	Lähdeluettelo	65

1 JOHDANTO

Pienten lasten opettaminen on auttamatta erilaista kuin teinien tai aikuisten. Itse pitkään lasten parissa työskennelleenä kitaransoiton opettajana olen usein miettinyt, miten pientä kitaransoiton harrastajaa tulisi lähestyä ja mitä painottaa opetuksessa. Vivo kitarakirja (Tharmaratnam & Wilkus 2005) tarjoaa joitain vastausehdotuksia tähän kysymykseen ja suosittaa kirjaa 6–9-vuotiaille vasta-alkajille ”matkalla musiikin rikkaaseen maailmaan”.

Tutkielmani aihe nousi tarpeesta ymmärtää alakouluikäisten lasten opettamista tietoisemmalla tasolla lähtien lasten motivaatiosta ja päätyen yksityiskohtaisimpiin tekniisiin kysymyksiin. Toteutin tutkielmani haastattelemalla neljää kokenutta kitaransoiton opettajaa. Kaikki työskentelivät haastattelujen aikaan musiikkiopistossa. Pääkysymykseni on: mikä motivoi lapsia soittoharrastuksen alkuvaiheessa? Tämä kysymys johti luontevasti alakysymykseen: Mikä rooli leikillä on kitaransoittoa opetettaessa 6–9-vuotiaille lapsille? Kolmantena kysymyksenä on yleisempi kysymys siitä, miten opettajat näkevät iän vaikuttavan opettamiseen, opetuksen sisältöön ja lähestymistapaan. Vaarana tutkimusasetelmassa on yleistävä näkökulma siitä, miten tietyn ikäisiä tulisi lähestyä. Tärkeä kysymys on myös se, miten opettajat motivoivat lasta motivaatio-ongelmien ilmaantuessa.

Hammo tutki (2011) pro gradu tutkielmassaan mielikuvien käyttöä kitaransoiton opetuksessa 6–10-vuotiaille. Hammo haastatteli kitarapedagogeja Andrzej Wilkus ja Juan Antonio Muro. He pitivät tärkeänä, että opettaja käyttää mielikuvia spontaanisti, eikä niinkään suunnitelmallisesti. Spontaani heittäytyminen leikkiin vaatii heidän mukaansa opettajalta sataprosenttista läsnäoloa ja aktiivista osallistumista vuorovaihtukseen oppilaan kanssa. Mielikuvia ei siis voi suunnitella etukäteen. (Hammo 2011, 31.)

Tuovila (2003) tutki pitkittäistutkimuksessa 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamista ja musiikkiopisto-opiskelua haastatteleamalla lapsia. Tutkimuksen mukaan lasten musiikin harjoittaminen jakautuu vapaaseen musiikin harjoittamiseen, läheisten neuvomaan musiikin harjoittamiseen sekä aikuisten johtamaan musiikin harjoittamiseen. Tutkimukseen osallistuneet lapset toivoivat musiikkiopistolta enemmän joustavuutta: muun muassa enemmän kuulonvaraista musiikkikulttuuria, enemmän populaarimusiikkia, enemmän yhteismusisointia sekä ryhmämuotoisia esiintymisiä. Yleisesti lapset toivoivat voivansa myös kokeilla ja luoda itse musiikkia, mutta musiikkiopistossa vallitseva nuottikulttuuri johti usein vain mallin mukaiseen jäljentämiseen. (Tuovila 2003, 248.)

Hanna Kupari (2017) tutki maisterintutkielmassaan yhteissoiton vaikutusta soittomotiivaatioon lapsilla. Tulokset olivat yksiselitteiset: lapset saavat iloa yhteissoitosta ja yhdessä esiintymisistä. (Kupari 2017, 46.)

Soile Tikka (2017) tutki väitöskirjassaan soiton opettajan roolia oppimismotiivaation vahvistajana. Tikan tutkimus keskittyi kuvaamaan oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutussuhdetta. Tutkimuksen pääasiassa alakouluikäiset oppilaat arvioivat opettajaa ensisijaisesti tämän persoonan kautta. Yhteenkuuluvuuden tunne opettajaan sekä selkeät, ymmärrettävät ohjeet olivat tärkeimpiä arvoja opettajan pätevyyttä arvioitaessa. Lisäksi mieleinen ohjelmisto vahvisti oppimismotiivaatiota. (Tikka 2017, 8.)

2 TAITEEN PERUSOPETUS

2.1 Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelma

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2017) mukaan opiskelun keskiössä on oppilaan omat vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet. Soittimen perustekniikan, monipuolisen repertuaarin sekä erilaisten ilmaistutapojen opiskelun lisäksi erityisesti laajassa oppimäärä pidetään tärkeänä oppilaskohtaisen henkilökohtaisen opintosuunnitelman laatimista. Monipuolisilla työtavoilla ja musiikillisella toiminnalla uskotaan olevan positiivista vaikutusta oppilaan luovaan ja musiikilliseen ajatteluun. Perusopintoja seuraavat teemaopinnot, joissa korostuu yhteissoiton rooli; yhteissoiton iloa sekä yhteismusisoinnin perustaitojen oppimista pidetään tärkeinä arvoina taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. (Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017.)

2.2 Kitara

Kitaralla tarkoitetaan tässä tutkielmassa musiikkiopistoissa ja -oppilaitoksissa soitettavaa nylonkielistä kitaraa, jota soitetaan näppäillen. Kitara esiintyy haastateltavien työpaikkojen nettisivuilla sulassa sovussa jousisoittimien kanssa, näppäilysoittimien kategoriassa tai kielisoittimien kategoriassa.

Taidemusiikin esittäjänä kitaraa kutsutaan klassiseksi kitaraksi, mutta klassisella kitaralla soitetaan yhtä lailla Beatlesia kuin Carcassin etydejä. Klassisen musiikin kaanoniin kuuluvien säveltäjien kitara on melko nuori soitin. 1950-luvulla ei Suomessa oltu vielä valmiita päästämään kitaralla soitettua Bachia radioaalloille, toteaa Juusela Kitaristi-lehdessä (Lampuoti 1991, 22). Vasta 50-luvulla kitaralle avattiin ovi myöskin konserttisaleihin.

Yksi Helsingin kitaraseuran päätavoitteista olikin sen alkuvaiheissa nostaa kitara muiden taidesoittimien kuten esimerkiksi viulun ja pianon rinnalle varteenotettavak-

si taidemusiikkisoittimeksi. (Pyykkö 1990, 12; Siirala 1987, 4; Juusela & Karma 1997, 9.) Tätä asiaa ovat edistäneet varmasti vuonna 1950 perustettu Helsingin kitaraseura sekä myöhemmin muiden kaupunkien kitaraseurat. Vasta vuonna 1987 perustettu Suomen Kitaransoiton opettajien yhdistys on sittemmin jatkanut tätä työtä.

Merkittävä voitto suomalaiselle klassisen kitaransoiton opiskelulle oli kitaransoiton opetuksen alkaminen Sibelius-Akatemiassa vuonna 1967 (Juusela & Karma 1997, 9). Samanaikaisesti kitaran kansanomaisen luonne ja maine näyttää kuitenkin säilyneen; kitara on suosittu soitin harrastajien keskuudessa ja esimerkiksi kouluissa sen asema on ollut pitkään melko vakaa vaikka rinnalle on tullut uusia kielisoittimia kuten ukulele. Omaan kokemukseeni pohjaten myöskin vapaan sivistystoimen soittoharrastuksena kitara näyttää säilyttävän suosionsa.

3 MOTIVAATIO

Asiat ja tapahtumat herättävät ihmisessä tunteita, tavoitteita ja intohimoja. Psykologiassa tätä kuvataan ihmisen motivaationa (Nurmi & Salmela-Aro 2017). Motivaatio on jatkuvasti ajassa muuntuva erilaisten *motiivien* kokonaisuus. Motiiveista vain osa on tiedostettuja ja jotkut jopa estävät tietoisuuden läsnäolon (Kosonen 2010, 296). Motiivi puolestaan on peruste toiminnan aloittamiselle, jatkamiselle ja lopettamiselle. Motiivin viriäminen edellyttää sitä, että on olemassa joku, joka motivoituu eli subjekti. Subjektin täytyy motivoitua jostakin joten tarvitaan objekti eli kohde. Musiikkiin ja soittamiseen liittyvän välittömän motivoitumisen kohde on musiikki itse (Kosonen 2010, 296).

Kosonen tutki lisensiaatintyössään ja väitöskirjassaan nuorten pianonsoittajien motivaatiota, josta syntyi seuraava motiiviluokitus. 1) *musiikki itse* 2) *suoritus- ja saavutusmotiivit* 3) *vuorovaikutusmotiivit*. Näistä musiikki oli selvästi tärkein motiivi pianonsoittamiselle. Musiikilliset motiivit pitävät sisällään musiikin terapeuttisen vaikutuksen, soittamisen ilon, omakohtaisen kiinnostuksen musiikkia kohtaan ja soitettavan musiikin tuottamat elämykset. Musiikin terapeuttiseen merkitykseen liittyy myös itsekseen soittelu. Suoritus- ja saavutusmotiiveissa keskeistä on tunne omasta pysyvyydestä sekä kokemukset hallinnan tunteesta. Hallinnan tunteeseen liittyy myös velvollisuuden tunne itseä ja asettamia tavoitteita kohtaan. Hallinnan tunne liittyy sekä tekniikan ja oman instrumentin hallintaan, että kykyyn tulkita musiikkia ja ilmaista sitä kautta itseään. Suoritus- ja saavutusmotiivit eivät siis nimestään huolimatta liity vain tekniseen taitoon, vaan myös tulkintaan ja itseilmaisuun. Kolmas motiiviluokka vuorovaikutusmotiivit liittyvät opettajaan, mahdolliseen orkesteriyhteisöön sekä yhteissoittoon ylipäätään. (Kosonen 2010, 298-305.)

Tynjälä (2004) esittää, että motivaatio voidaan jakaa myös sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Tynjälä jatkaa, että ”sisäisellä motivaatiolla tarkoitetaan henkilön omasta

sisäisestä kiinnostuksesta ja innostuksesta lähtevää spontaania toimintapyrkimystä, kun taas ulkoinen motivaatio kytkeytyy ulkoisen palkkion odotukseen.”(Tynjälä 2004,99). Kosonen pitää jakoa sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon pinnallisena, sillä yksilön toimintaa ohjaa kuitenkin aina subjekti itse. Ulkoisten tekijöiden kuten musiikin, opettajien, vanhempien ja yksittäisten tilannekohtaisten motiivien voimakkuus toimintaa ohjaavana tekijänä on aina yhteydessä subjektin itsensä persoonaan ja elämäntilanteeseen. (Kosonen 2010, 303.)

Aunola (2002) toteaa, että viidennen ja seitsemännen ikävuoden välinen aika on lapselle suurten kognitiivisten kykyjen, taitojen ja ajattelun muutosten aikaa. Tuona aikana lapsi oppii vertaamaan itseään muihin ja omaksuu ympäristöstään standardeja käyttäytymiselleen. Tutkimukset vahvistavat käsitystä siitä, että seitsemän vuotiaana lapsi luottaa enenevässä määrin sosiaalisen vertailun tuomaan tietoon omasta kyvykkyydestä ja omasta suoritumisesta eri tehtäväalueilla. Nämä muutokset ajattelussa eivät voi olla vaikuttamatta myös motivaation kehitykseen. (Aunola 2002,109–110.)

4 LEIKKI

Leikin määritelmä on puhuttanut tutkijoita ja kasvattajia. Samoin se on askarruttanut myös minua monitulkintaisuudessaan. Ei nimittäin ole aina selvää, milloin lapsi leikkii. Määritellessään leikkiä ovat tutkijat päätyneet painottamaan kukin eri osaluuetta. Garvey (1990, 4–5) esittelee viisi leikin kriteeriä, jotka ovat laajasti hyväksytyjä:

- 1) Leikki on nautittavaa.
- 2) Leikin ei tarvitse hyödyttää mitään muuta tarkoitusta eli se on *arvokasta leikin itsensä vuoksi*.
- 3) Leikki on *spontaania ja vapaaehtoista*.
- 4) Leikkiin *sitoudutaan aktiivisesti keskittyen*.
- 5) Leikillä ja ei-leikillä on yhdistäviä tekijöitä.

Myös Kurkela (1993) näkee, että sitoutuminen kuuluu leikkiin. Hän muistuttaa, että leikkijän tulee ottaa leikki riittävän ”todesta”, jotta leikki onnistuu. Kurkela kuvailee leikkitodellisuutta ”maagiseksi taikapiiiriksi”, jonka sisällä leikki tai peli on totta (Kurkela 1993,40-49). Csikszentmihalyi (1981) muistuttaa, että leikissä hyväksytään säännöt ja sitoutumukset ilman, että niitä olisi pakko noudattaa. Aivan kuten Garveylla, vapaaehtoinen sääntöihin sitoutuminen tekee toiminnasta leikkiä. (Csikszentmihalyi 1981,19.) Huizinga korostaa leikin vapautta. Ilman vapautta se ei voisi olla leikkiä (Huizinga 1938, 17). Paradoksaalisesti leikki on siis sekä sääntöihin nojaavaa että vapaata.

Hakkarainen (1990, 52) muistuttaa, että leikki ei ole niinkään toiminnan sisältö vaan lähestymistapa. Tämä näkemys vahvistaa Garveyn (1990) esittelemää käsitystä siitä, että useat inhimilliset toiminnot ovat leikin ja ei-leikin välimaastossa. Tätä taustaa vasten on helppo ymmärtää, kuinka soitto voi olla toisen leikkiä ja toisen työtä. Ja toisaalta jokin soittamisen osa-alue voi olla leikkiä ja toinen työtä.

Garveyn (1990) leikin kriteereistä kyseinen viides kohta on vaikeimmin ymmärrettävä. Garvey (1990) toteaa, että tähän mennessä tutkijat eivät ole kyenneet osoittamaan, että tietty toiminta tai toimintojen joukko olisi määriteltävissä leikiksi. Sen sijaan leikki sisältyy lukemattomiin inhimillisiin askareisiin ja toimiin, mutta lapsi voi heitellä kiviä, hyppiä tai imitoida toisen puhetta leikillisessä merkityksessä tai ei-leikin merkityksessä (Garvey 1990,5).

Garveyn (1990) kriteereihin kuuluu myös mielihyvä. Leikin kuuluu tuottaa leikkijälle iloa ja mielihyvää tai leikkijä leikkii, koska tuntee iloa ja mielihyvää. Leikkiessä koettu mielihyvä on toisenlaista kuin esimerkiksi lahjan saamisesta syntyvä ilo ja mielihyvä. Näiden eroa kuvaa Elliott (1995) osuvasti. Elliott erottaa toisistaan käsitteet pleasure ja enjoyment ja jakaa ne seuraavasti: pleasure, mielihyvä on tunne, mikä saavutetaan, kun biologiset ja sosiaaliset tarpeet tulevat tyydytetyiksi. Mielihyvään ei tarvita tietoisuutta samassa määrin kuin elämänilon (engl. enjoyment) toteutumiseen. Elämänilo taas vaatii tietoisuutta ja on laadultaan aina henkistä kasvua edistävää. (Elliott 1995, 115.)

Näin Elliottin (1995) näkemys avaa myös leikin käsitettä. Leikki on elimellisesti luovaa ja kehittäväää eikä se ole laadultaan samanlaista kuin esimerkiksi juoksulenkki, joka rasittaa sillä hetkellä, mutta tuo mielihyvän ja rentoutumisen jälkikäteen. Näin ollen leikkiin kytkeytyvä nautinto tapahtuu leikkiessä, sillä hetkellä.

4.1 Flow

Csikszentmihalyi (2005) kutsuu iloa, luovuutta ja kokonaivaltaista elämässä mukanaoloa "flow"-kokemukseksi. Hän kuvailee sitä tilaksi, jossa "ihminen on niin syventynyt toimintaansa, että mikään muu ei tunnu merkitsevän mitään; kokemus itsessään tuottaa niin suurta iloa, että ihminen on valmis maksamaan siitä jopa suuren hinnan vain voidakseen tehdä sitä, mitä tekee". (Csikszentmihalyi 2005, 11-19.)

Flow-kokemus edellyttää sitä, että haasteiden ja yksilön kykyjen täytyy olla tasapainossa, jolloin syntyy optimaalinen kokemus (Csikszentmihalyi 1988,30). On helppoa nähdä, kuinka leikissäkään ei useinkaan kysytä taitoa vaan kiinnostusta. Soiton opimisessa vaaditaan kuitenkin tietyn verran myös taitoa, jotta leikkiminen musiikillisilla osatekijöillä onnistuu.

4.2 Taiteen ja leikin yhteys Swanwickin mukaan

Swanwick (1989) näkee, että taidetta ja leikkiä yhdistää kuvitteluleikki, imitaatio ja taito. Kaksi ensimmäistä aspektia Swanwick pohjaa Piagetin käsitteille assimilaatio ja akkomodaatio. Taidon yhteydessä Swanwick nostaa esiin Piagetin käsityksen ”vallan tunteesta” (engl. feel of power), josta lapsi saa mielihyvää. Tämä tunne ilmaantuu jo varhaislapsuudessa. (Swanwick 1989, 41.)

Assimilaatioksi kutsutaan sitä, kun lapsi sopeuttaa leikissään ulkoisen todellisuuden vastaamaan mielikuviaan ja akkomodaatioksi taas kutsutaan sitä, kun lapsi sopeuttaa omaa itseään ja tarpeitaan vastaamaan ulkoista todellisuutta (Sinkkonen 2004, 70). Assimilaatio rinnastuu Swanwickin (1989) näkemyksessä kuvitteluleikkiin. Swanwick (1989) tarkentaa, että kuvitteluleikki tarkoittaa keskittymistä rakenteisiin, suuntiin.

Akkomodaation Swanwick (1989) taas rinnastaa imitaatioon. Imitaatiota ovat kaikenlainen jäljittely, musiikin mukana liikkuminen tai musiikkiesityksen kuuntelu, musiikin vastaanottaminen ja siihen reagointi. Kuunnellessa ikään kuin sisäisesti imitoimme musiikkia. Imitaatio ei ole mitä tahansa mekaanista toistamista, vaan se laajentaa ajatus- ja kokemusmaailmaamme; imitaatioon sisältyy elimellisesti sympatian ja empatian kokemus. (Swanwick 1988, 40-44.) Nähdäkseni Swanwick tarkoittaa tässä sitä, että imitoimalla me muokkaamme käsitystämme maailmasta, omaksumme itsellemme ennalta vieraita ideoita, ajatuksia ja toimintatapoja.

Swanwick kiteyttää näkemyksensä seuraavasti:

- Taito (engl. mastery) on äänimateriaalien hallintaa(engl. control of sounds). Sen psykologinen vastine on ” vallan tunne”
- Kuvitteluleikki(engl. imaginative play) on rakenteellisten suhteiden kanssa operoimista. Sen psykologinen vastine on assimilaatio.
- Imitaatio on ilmaisullisten luonteiden aluetta. Sen psykologinen vastine on akkomodaatio.

Kososen (2010) motiiviluokitus yhdistyy luontevasti Swanwickin (1998) kolmen leikkielementin kanssa. Molemmissa tekninen taito sekä taiteellinen suvereenius ovat keskeisiä soittoa motivoivia tekijöitä. Kososen (2010) vuorovaikutusmotiivit tai voidaan nähdä vastineparina jäljittelylle, joka edellyttää aina liittymistä yhteisöön tai vaikutteiden ottamista ympäristöstä; musiikkia ei opita ilman vuorovaikutusta kulttuurin kanssa. Kuitenkin sekä Kososen (2010), että Swanwickin (1998) näkemyksissä yksilölliset kokemukset ovat tärkeällä sijalla, Kososella (2010) musiikillisten kokemusten ja niiden terapeuttisuuden muodossa, Swanwickilla (1998) kuvitteluleikin, minän kehitystä palvelevan assimilaation, muodossa. Molemmissa teorioissa ymmärretään musiikin merkitys henkilökohtaisten psyykkisten tarpeiden palvelijana. (Kosonen 2010, 304; Swanwick 1998, 40–44.)

4.3 Musiikki ja leikki

Bruhn (1977) kirjoittaa, että jo Fröbel piti leikkiä lapsen kehityksen suurimpana saavutuksena. Fröbel painotti, että lastentarhassa lapsen tulee saada harjoittaa aistejaan, sydäntään ja mieltään, mitään näistä laiminlyömättä. Lasten itselleen hankkimat mielteet muodostuvat kiinteämmiksi ja selveemmiksi silloin, kun ne perustuvat näköaistin lisäksi tuntemuksiin ja motoriseen toimintaan. (Bruhn 1977,306-307.)

Myös Jantunen ja Haapaniemi (2013)katsovat, että kasvatuksen tulee koskettaa kasvatettavan päätä, sydäntä ja kättä. Kaiken ajattelun alku on ihmettely. Ihmettelyä ko-

rostava kasvatus voisi olla enemmänkin ongelmakeskeistä, toiminnallista sekä elämyksellistä, eikä keskittyisi niin paljoa kirjoista opittavaan ja muistiin painamiseen. Ihmettelyä suosiva kasvatus taas vahvistaisi lapsen intuitiivista ajattelua. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 208–219.)

Ruokonen (2016) jakaa Jantusen, Haapaniemen ja Fröbelin näkemyksen; leikkiminen on tärkeä osa esi- ja alkuopetusikäisen lapsen oppimista ja kehittymistä. Ruokonen kuvaa tuon ikäistä innokkaaksi leikkijäksi, joka ”nauttii nopeasti etenevistä, jännittävästä tapahtumista ja tarinoista sekä roolileikeistä, joissa jäljitellään satuhahmoja tai mediasta tuttuja sisältöjä”. (Ruokonen 2016, 41.)

Piaget & Inhelder esittävät, että leikillä on tärkeä merkitys lapsen kehityksessä. 2–6-vuoden iässä kehittyvä symbolileikki tyydyttää lapsen tyydyttymättä jääneitä tarpeita. Symbolileikissä lapsi kehittää sisäisen merkitsemistön, joka ei ole pakotettu noudattamaan kielen sääntöjä. Kieli annetaan ulkopuolelta valmiina, mutta symbolileikissä lapsi luo merkitykset itse ja käyttää niitä haluamallaan tavalla. (Piaget & Inhelder 1977, 63.)

Huizinga (1938) näki, että musiikki ja leikki liittyvät toisiinsa monella tapaa. Kielellisen merkitysyhteyden -play- lisäksi ne molemmat saavat merkityksensä käytännöllisen hyödyn ulkopuolella. Myös rytmi ja harmonia ovat leikille ja musiikille yhdistäviä tekijöitä. (Huizinga 1938, 182.)

Kurkela (1993) katsoo, että musiikkia ja leikkiä yhdistää niiden imaginatiivinen luonne. Musiikki on luonteeltaan abstraktia ja ambivalenttia, vihjailevaa ja siksi siihen on helppo kuvitella erilaisia sisältöjä. Musiikki on kaksitahoinen tapahtuma; se tapahtuu yhtä aikaa sekä lumoustodellisuudessa että reaalityodellisuudessa. Tässäkin se muistuttaa leikkiä ja peliä. Kurkela muistuttaa myös, että aivan kuten usein leikissäkin, on musiikkitodellisuudessa sääntöjä, joita ei voi ohittaa. Säveltäminen vaatii

tekniikkaa, musiikin esittäminen taas on erittäin vaativa inhimillinen motorinen suoritus. (Kurkela 1993,50.)

Kurkela näkee, että peliä ja leikkiä erottaa disiplinaarisuuden aste. Pelit ovat selvemmin sidottuja sääntöihin kuin leikit. Leikissä disiplinaarisuus on korvattu imaginatiivisuudella. Peleissä ei siis Kurkelan mukaan ole yhtä paljon tilaa mielikuvitukselle kuin leikeissä. (Kurkela 1993,46.) Peleihin liittyvä taito ja muodollisten sääntöjen noudattaminen muistuttaa Swanwickin (1989) teoriaa leikistä; taito ja mukautuminen sääntöihin kuuluu myös leikkiin.

Ruokonen väittää, että lapsi voi oppia musiikillisia asioita vain ja ainoastaan leikkimisen kautta. Leikkiä sisältää muun muassa tanssikoreografiat, soolo- ja tuttisoihto, kaikurytmit ja taputusleikit. Näissä kaikissa on sääntöleikin piirteitä. Kuvitteluleikkiä ovat vapaa kuuntelu, dramatisoiminen, musiikkimaalaus sekä luova tanssi. (Ruokonen 2016, 50.)

4.4 Leikki Vivo-kitarakirjassa

Vivo-kitara (Wilkus & Tharmaratnam 2005) on 6-9- vuotiaille suunnattu kitaransoiton alkeisoppikirja, joka on syntynyt halusta auttaa pieniä kitaristeja alkuun oppimisen tiellä. Vivossa on tehtäviä, jotka auttavat lapsen mielikuvitusta lähtemään lentoon. Suurin kuvin varustettu ensimmäinen soittotehtävä antaa tilaa lapsen omalle keksimiselle ja havainnoille. Vivossa käytetään myös kokeellisia soittotapoja. Kokeiltaan slide-putkea ja soitetaan bartok-pizzicatoja. Vivo-kitara lähtee liikkeelle sanarytmeistä. kirjan alussa on *loruja*, joita ensin lausutaan ja sitten soitetaan aluksi yhdellä sävelellä. (Wilkus & Tharmaratnam 2005.)

Omaan kokemukseeni pohjaten, yksisäveliset lorut ovat sopivan yksinkertaisia innoittamaan lasta laulamaan niiden päälle omia melodioita. Näin ne toimivat hyvin tonaalisena tukipisteenä aivan kuten borduna keski-aikaisessa musiikissa. Vivo sisältää myös improvisaatiotehtäviä, joissa lapsi saa toteuttaa luovuuttaan soittamalla. Improvisaatiotehtävissä oppilas saa asteikon ja opettajalle on annettu sointukierto (Wilkus & Tharmaratnam 2005).

4.5 Improvisaatio ja lasten soitonopetus

Huovisen (2015) mielestä improvisaatiota ei voida tarkkarajaisesti määritellä rajamatta samalla pois joidenkin musiikkilajien improvisaatiota. Hän esittelee joukon väljiä määritelmiä musiikilliselle improvisaatiolle. Improvisaatio liitetään ratkaisujen tekemiseen esityksen aikana. Lisäksi improvisaatioon kuuluu operoiminen annetulla materiaalilla. Improvisaatio voidaan käsittää myös tuoreuden, uutuuden ja spontaaniuden kokemuksen kautta, joiden painoarvo improvisaatiota määriteltäessä vaihtelevat. Huovinen muistuttaa, että joissain yhteyksissä on syytä korostaa enemmänkin improvisoijien avoimuutta ja herkkyyttä suhteessa kanssaimprovisoijiin ja heiltä saatuihin impulsseihin. Vapaus on myös liitetty improvisaatioon, mutta Huovinen tähdentää, että polku musiikillisen improvisaation vapauteen näyttää kulkevan kuitenkin konventioiden syväoppimisen kautta; musiikillinen kieli noudattaa myös eräänlaista kielioppia. Jos taas lähtökohtana on, että valmista materiaalia ei ole, vaan säveliä tuotetaan ilman ennakkosuunnitelmaa, voidaan tämä Huovisen mukaan nähdä tilanteena, jossa valmiit ohjeistukset puuttuvat, mutta joista soittajat joutuvat kuitenkin neuvottelemaan itse musisoititilanteessa musisoimalla. (Huovinen 2015, 6.)

Huovinen (2015) toteaa, että vapaan improvisaation käsitettä käytetään etenkin musiikkiterapian yhteydessä. Musiikkiterapeuttisena käsitteenä improvisointi sisältää aina ajatuksen siitä, että musiikki ei ole koskaan "vain musiikkia". Tuotetulla musii-

killä on aina jonkinlainen symboliarvo sen tuottajalle. Musiikkiterapiassa voidaan olettaa, että improvisoiminen paljastaa jotain tekijän suhteesta itseensä, kanssaihmiin ja ympäristöönsä. Ollen analogista ihmiselämän toimintamalleille, voi improvisointi käynnistää emotionaalisen prosessin ja näin auttaa pääsemään käsiksi muun muassa ihmissuhteissa esiintyviin ongelmiin tai auttaa masennuksesta toipumisessa. (Huovinen 2015, 19.)

Junttu (2015) esittää, että lasten leikissä on aina improvisaation aspekti mukana. Lapset ovat hänen kokemuksensa mukaan hyvin innokkaita improvisoimaan. Hän ei tee lasten kohdalla tarkkaa rajaa säveltämisen ja improvisaation välille ja on myös sitä mieltä, että laajassa improvisaatiokäsityksessä valmiin sävellyksenkin esittäminen sisältää myös usein improvisaatiota eli jonkin ennalta kuulumattoman esiin nousua. Junttu puoltaa ajatusta, että improvisaatio perustuu aina johonkin materiaaliin, joka on osallistujien tiedossa. Hän näkee, että rajat vapauttavat ja niiden kautta lapsen on helpompi kohdentaa toimintaansa. Juntun improvisaatiopedagogiikan pohjana on monien tutkijoiden yhteinen käsitys lapsesta kinesteettisenä, kehollisena kokijana, joka aistii maailman kokonaisvaltaisesti kokemalla, tekemällä, kuulemalla ja näkemällä. (Junttu 2015, 84-86.)

Junttu (2015) muistuttaa, että improvisointi on luovaa toimintaa. Junttu viittaa Kari Uusikylän ja Jane Piirron(1999) esittelemään Rogersin teoriaan luovuudesta. Rogersin teorian kolme kivijalkaa ovat avoimuus, arvioinnin kohdistaminen vain omaiin kokemuksiin sekä kyky leikkiä. (Uusikylä ja Piirto 34-35; Junttu 2015, 82-83.)

Uusikylä ja Piirto (1999) kirjoittavat Rogersin teorian pohjalta, että avoimuus merkitsee sitä, että ihminen osaa ottaa vastaan uutta informaatiota ilman valmiita ennakkosenteita ja kaavoja. Luova ihminen sietää ristiriitoja ja sitä, että aina ei voi tietää, mikä on totuus. Arvioinnin kohdistaminen tarkoittaa sitä, että vain sillä on merkitystä, mitä tuotos ja luova toiminta merkitsee itse tekijälleen. Tuotoksen arvoa ei mitata sen

suosiolla. Kyky leikkiä tarkoittaa sitä, että ihminen kykenee leikkimään ideoilla, muodoilla, väreillä ja käsitteiden välisillä suhteilla. (Uusikylä & Piirto 1999, 34–35.)

Junttu(2015) kuvailee lähestymistapaansa vapaaksi improvisaatioksi. Hän auttaa oppilasta alkuun antamalla soitannollista materiaalia esimerkiksi Kurtagin Jatekok-kirjasarjasta, joka sisältää ei – perinteisiä soittotapoja. Juntun menetelmä perustuu liikkeeseen ja oppilaan mielikuvituksen vapauttamiseen. Opettajan tehtävä on ”avata portti”, josta oppilas voi ominen ideoineen kulkea. Junttu näkee, että valmiit raamit auttavat lasta alkuun, siis paradoksaalisesti rajat tuovat vapautta ja auttavat kohdentamaan keskittymistä. (Junttu 2015, 84–85.)

Käytännössä opettaja voi Juntun (2015) mukaan lähteä oppilaansa kanssa esimerkiksi kysymys-vastaus-leikistä liikkeelle. Opettaja voi maalaila soitannollista maisemaa, johon oppilas voi keksiä oman osuutensa. Improvisaation lähtökohtana voi olla luonnon ilmiö, tarina, tapahtuma, väri tai mikä vaan, mikä innostaa lasta. Improvisaatio voi alkaa lyhyistä eleistä ja kasvaa vähitellen pidemmiksi musiikillisiksi ajatuksiksi. (Junttu 2015, 84–86.)

5 OPPIMINEN

5.1 Lapsen kehitys

Piaget (1988) esittää, että lapsen ajattelu on 2-6/7- vuotiaana intuitiivista ja perustuu mielikuviin ja havaintoihin. Looginen ajattelu on vasta kehittymässä. (Piaget 1988,23.) Wadsworth (2005, 26) kuitenkin näkee, että 7-vuotiaana lapsi osaa jo ratkaista helppoja käsillä olevia ongelmia logiikan avulla.

Piagetin (1988) mukaan lapsi sosiaalistuu vähitellen 2-7 vuoden aikana. Sosiaalistumista edesauttaa kielen kehitys samana ajanjaksona. Piaget näkee, että lapsi kasvaa tuona aikana pienin askelin egosentrisyydestä yhä sosiaalisemmaksi ja empatiakykyisemmäksi. (Piaget 1988, 38-40.)Tähän näkemykseen sopii myös Piagetin ja Inhelderin (1977) käsitys lapsen leikin kehityksestä. 2-6-vuotias leikkii symbolileikkejä, joiden maailma on pääsääntöisesti yksilöllinen. Symbolileikissä lapsen sisäinen maailma määrää asioiden merkitykset. Vasta 6-7-vuotiaasta asti alkaa lapsi leikkiä sääntöleikkejä, joissa on yhteisesti sovitut säännöt. (Piaget & Inhelder 1977, 62.)

Piaget (1977) ja Inhelder näkevät, että 7-11-vuotiaana lapsen älyllinen kehitys ottaa suuren harppauksen. Tämän kehityskauden suurimpana saavutuksena on niin sanottu säilyvyyskäsitteen syntyminen. Tämä tarkoittaa sitä, että lapsi oppii ymmärtämään, että esimerkiksi veden määrä ei vähene, vaikka se kaadettaisiin matalampaan lasiin. Tämän säilyvyyskäsitteen omaksuminen kuvastaa, että lapsi kykenee huomiomaan monia erilaisia ominaisuuksia samanaikaisesti eikä näin ollen ole myöskään enää vain yksiulotteisen havainnon varassa. (Piaget & Inhelder 1977, 96.) Säilyvyyskäsitettä musiikin yhteydessä käsitellen seuraavassa luvussa.

Piagetin mukaan abstrakti ajattelu opitaan vasta 11-14-vuoden iässä (Piaget 1988, 107).

5.2 Lapsen musiikillinen kehitys

Swanwickin (1991, 25) jakaa artikkelissaan lapsen musiikillisen kehityksen kolmeen vaiheeseen:

- 1) persoonallisen ilmaisun vaihe 4–6-v.
- 2) musiikillisen äidinkielen vaihe 5–7/8-v.
- 3) spekulatiivinen vaihe 9–11-v.

Persoonallisen ilmaisun kaudella (4–6-v.) lapsi muuntelee laulunsa äänenvoimakkuutta ja tempoa odottamattomalla, persoonallisella tavalla. Musiikillisen äidinkielen vaiheessa (5–7/8-v.) lapsi tuntee vetoa musiikillisiin konventioihin ja omaksuu yleisesti hyväksytyjä muotoja. Kulttuurillemme tyypilliset fraasirakenteet näkyvät tuotoksissa. Suosituimpia fraasien mittoja ovat kahden, neljän ja kahdeksan tahdin fraasit. Spekulaatiivisessa vaiheessa (9–11-v.) lapsi keksii poikkeamia ja variaatioita konventioihin. Lapsi löytää tapoja tehdä yllättäviä musiikillisiä ratkaisuja. (Swanwick 1991, 25.)

Kyky keksiä luovia ratkaisuja musiikillisiin rakenteisiin ja kyky varioida niitä kertoo siitä, että lapsi on omaksunut musiikillisiä konventioita jo niin hyvin selkäyttimeensä, että hän voi alkaa leikkiä niillä. Tämä mallin valossa myös kitaransoitossa vuodet yhdeksästä ylöspäin ovat otollista aikaa luovuuden kehittämiseksi, teknisten rajoitusten puitteissa.

Paanasen (2003) musiikillisen kehityksen mallissa 5–11-vuotiaat ovat dimensionaalissa vaiheessa. Dimensionaalinen vaihe jakautuu vielä kolmeen alavaiheeseen.

- 1) yksitahoisen (5–7-v.) koordinaation vaihe
- 2) kaksitahoisen koordinaation (7–9-v.) vaihe
- 3) monimutkaisen koordinaation (9–11 v.) vaihe

Yksitahoisen koordinaation vaiheessa lapset kykenevät tarkkaamaan yhtä hierarkkista suhdetta kerrallaan. Lapsen harmoniataju on kehittymätön siksi, että stabiliteetti diatonisen sävelasteikon sävelten kesken ei ole kehittynyt. 5–7-vuotiaana lapsi kyke-

nee erottamaan vain toisistaan ilmeisen kaukana olevia sävellajeja. Lapsi alkaa kuitenkin jo hahmottaa tahtilajeja ja erottaa metrisen aksentin pulssin yllä. (Paananen 2003, 63-64.)

Kaksitahoisen koordinaation vaiheessa lapsi kykenee tarkkaamaan jo sävellajia sekä asteikon sisäisiä suhteita, mutta lähisävellajit voivat vielä aiheuttaa sekaannusta siksi, että näissä on paljon yhteisiä säveliä. 7-9-vuotiaana lapsi käsittää jo useamman tahdin mittaisia metrisiä rakenteita. (Paananen 2003,64.)

Monimutkaisen koordinaation vaiheessa (9-11-v.) lapsi kykenee tarkkaamaan kahta tai useampaa hierarkkista tasoa kerrallaan. Lähisävellajit eivät enää sekoitu keskenään, sillä lapsi kykenee tarkkaamaan harmoniaa eli sävellajia ja asteikon sisäisiä suhteita eriytyneemmin. Tässä vaiheessa lapsi oppii myös ymmärtää sävellajien välisiä suhteita eikä harmoniaa ymmärretä enää vain melodiantervallien kautta. Tässä melodiantervallien ei tarvitse olla yhteneviä harmonian kanssa ja metrin ja rytmisen ryhmittelyn erivaiheisuutta kyetään tarkkaamaan. (Paananen 2003, 64-65.)

Paananen (2003)muistuttaa kuitenkin, että hyvin todennäköisesti musiikillinen kyky vaihtelee yksilöllisesti suhteessa ikään enemmän kuin vaikkapa loogismatemaattisten aineiden osaaminen. Tämä johtuu sekä siitä, että musiikki ei ole muiden kouluaineiden asemassa, että yksilöllisistä eroista musiikin harrastuneisuudessa. (Paananen 2003, 65.)

Ruokonen (2016) esittää, että 6-7 vuotias lapsi on innokas aloittamaan soittimen soiton opiskelun. Tämä kehittyy musiikkiliikunnassa erityisesti tempon ja sykkeen tarkemmassa kehollisessa toteutuksessa ja laulaa aiempaa puhtaammin 7-8-vuotias lapsi tekee jo havaintoja ja arviointeja musiikista ja tyyleistä. Tämä ymmärtää konsonanssin ja dissonanssin. Lapsi tajuaa, että sävelkorkeudelle, rytmille ja melodialle on

olemassa symbolinen merkintätapa ja on kiinnostunut musiikin symbolikielestä. (Ruokonen 2016, 45.)

Ruokonen (2016) muistuttaa, että esiopetusikäinen lapsi kaipaa vaihtelua musiikin opetuksessa. Tämän ikäinen ei viihdy kauaa saman tehtävän parissa. Koulunsa aloitava lapsi on usein motorisesti aktiivinen ja liikunnallinen. Tätä tulee Ruokosen mukaan kunnioittaa musiikin opetuksessakin. (Ruokonen 2016,41.)

Piaget ja Inhelder (1977) pitävät lapsen älyllisen kehityksen huippuna säilyvyyskäsitteiden syntymistä 7–11-vuoden iässä. Hildebrandt (1987) näkee, että kykyä havaita musiikillista säilyvyyttä voidaan mitata yksinomaan kestojen muutosten yhteydessä. (Hildebrandt 1987, 85.)

Paananen (2003) jakaa Hildebrandtin käsityksen musiikin säilyvyyslaista. Paanasen mukaan säilyvyyttä voidaan mitata vain kahden saman ominaisuuden kesken; molempien vesisäiliöiden kohdalla kyse on tilavuudesta. (Paananen 2003, 51).

Hildebrandt (1987,85) esittää tilanteet seuraavina tilallisena analogioina:

KUVA 1

Ajan määrän säilyvyys rytmisten aksenttien välillä.

Esimerkki A
Teema



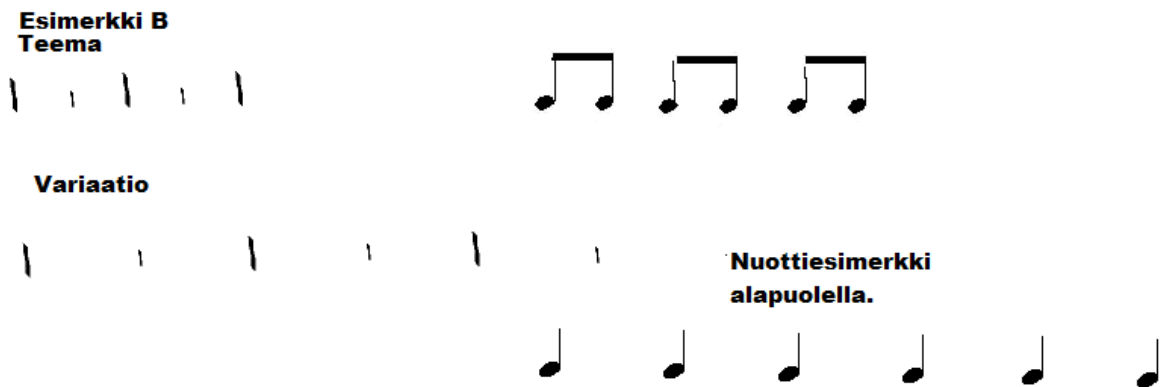
Variaatio



Tässä esimerkissä pitkät viivat merkitsevät tapahtumia, jotka saavat vahvan aksentin ja lyhyet viivat merkitsevät aksentoimattomia tapahtumia. Tässä ajan määrä molempien aksenttien välillä säilyy samana siitä huolimatta kuinka monta aksentoimatonta on aksentoitujen välillä.

KUVA 2

Ajan määrän säilyminen yksittäisten tapahtumien välillä.



Tämä tilallinen analogia kuvaa rytmin säilymistä tempon muuttuessa. Tässä esimerkissä tapahtumien kokonaistiheys voi pienentyä tai laajentua samaan aikaan, kun ajan määrä yksittäisten tapahtumien välillä ei muutu. (Hildebrandt 1987, 85.)

Paananen kirjoittaa, että yleisesti lapsi oppii iän myötä enemmän havaitsemaan rytmin säilyvyyttä musiikissa (Paananen 2003, 50).

5.3 Uusi lapsitutkimus

Strandell (1995) näkee, että lapsen kehityksen tutkimus ja argumentit ovat liiaksi keskittyneet Piagetin egosentrismi-teesiin; väitteen mukaan alle 7-vuotias lapsi on

kykenemätön sosiaaliseen toimintaan ja tämä on sosiaalisen elämän ulkopuolella. Strandell kritisoi Piagetin teesien hallitsemaa keskustelua myös muista puutteista. Piagetilainen tutkimus perustaa näkemyksensä pohjautuen koelaboratorioolosuhteisiin eikä lapsen luontaisiin elämäntilanteisiin. Lisäksi piagetilainen tutkimus keskittyy yksilöön eikä painota riittävästi lapsen sosiaalista vuorovaikusta ja siinä tapahtuvaa oppimista. Kritiikkiä saa myös se, että lasten maailman tutkimisen yhteydessä käytetty käsitekieli on erilaista kuin aikuisten tutkimisessä käytetty kieli. Samalla myös lasten kohdalla ollaan oltu korostuneen kiinnostuneita ikä- ja kehitysvaiheesta kun taas aikuisten tutkimisessä ollaan oltu kiinnostuneempia vuorovaikutuksesta. Strandellin edustamassa sosiologisessa lähestymistavassa lapsuus nähdään enemmänkin sosiaalisena konstruktiona, joka myös muuttuu ajan virrassa. Strandell huomauttaa, että myös lapsen tarpeet, jotka kehitysvaiheteoriat pitävät usein vakioina, muuttuvat ajan mukaan. (Strandell 1995, 10–22.)

Strandell (1995) huomauttaa, että Piagetin tarkastelusta jää huomioimatta muun muassa lasten välinen vuorovaikutus, näiden keskinäiset suhteet ja sosiaalisten suhteiden rakentuminen sekä lasten ja kasvattajan välinen vuorovaikutus. Lapsuutta tutkiessa tulisi kiinnittää enemmän huomiota edellä mainittuihin seikkoihin. (Strandell 1995, 12-14.) Modernissa lapsitutkimuksessa lapsi nähdään yhä enemmän täysivaltaisena yhteiskunnan jäsenenä, aktiivisena toimijana ja maailmansa rakentajana eikä vain kehittyvänä epätäydellisenä aikuisena.

6 OPPIMISKÄSITYS

6.1 Behaviorismi

Kitaratunneilla on tarkoitus oppia soittamaan kitaraa. Tätä voisi olla helpointa mitata toiminnan muutoksena, jos kitaransoitto olisi vain mekaanisia liikkeitä. Elliott (1995, 50) tähdentää, että musiikissa liikkeillä on merkitys, ne eivät ole mitä tahansa mekaanista liikettä. Tavallinen arkipäiväinen tilanne on kuitenkin se, että lapsi saa sekä opettajalta että vanhemmilta jonkin palkkion ahkeruudesta ja onnistumisesta. Näin oppimista vahvistetaan behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan. Myös kehulla voidaan palkita, mutta yksilötunneilla kehuminen ei samalla tavalla nosta lapsen sosiaalista statusta (Tynjälä 2004,98). Opettaja voi kehua lasta kuitenkin myös rehellisesti eläen mukana onnistumisen tuomassa ilossa, minkä myös lapsi kokee ja huomaa. Tämä vaatii molempien osapuolien sisäistä motivoituneisuutta asiaa kohtaan.

Sisäinen motivaatio ja behavioristinen oppimiskäsitys sopivat kuitenkin huonosti yhteen. Vasalampi (2002) muistuttaakin että, Deci ja Ryan havaitsivat jo varhaisimmissa tutkimuksissaan, että ulkoinen palkkio jopa heikentää sisäistä motivaatiota (Vasalampi 2002, 55).

6.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja sosiaalinen konstruktivismi

Tynjälä (2004) toteaa, että "konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen ei ole tiedon passiivista vastaanottamista vaan oppijan aktiivista toimintaa, jossa hän tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisemman tietonsa ja kokemuksensa pohjalta" Oppija ei ole tyhjä astia, joka täytetään tiedolla, vaan aktiivisesti merkityksiä etsivä ja niitä rakentava toimija". (Tynjälä 2004, 38.)

Lapsen oppimisen kannalta kaikkein rakentavinta on nähdä oppiminen oppijan aktiivisena tiedonmuodostuksena. Konstruktivinen oppimiskäsitys tukee lapsen yksilöllistä oppimista, ja tähän käsitykseen nojaten voidaan lapsen oppimispolku luoda palvelemaan ja kehittämään hänen persoonallisuuttaan. Konstruktivistinen oppimisen paradigma ottaa huomioon soittajan soittamiselle ja musiikille antamansa henkilökohtaisen merkityksen tukien näin sisäistä motivaatiota.

Tynjälä toteaa, että sosiaalinen konstruktivismi ei ole niin kiinnostunut yksilöllisestä tiedonmuodostuksesta eikä yksilön ” pään sisällöstä” kuin yhteisöllisestä tiedonrakentamisesta. Siinä missä yksilöllinen konstruktivismi painottaa yksilön kognitiivista toimintaa, nähdään sosiaalisessa konstruktivismissa tieto yhteisön tuottamana ja tiedon merkitys kontekstisidonnaisena. (Tynjälä 2004,55-59.) Sosiaalinen konstruktivismi painottaa oppimisen luonnetta ihmisten välisenä kommunikaationa ja sitä, että oppiminen tapahtuu aina vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Tynjälä kuitenkin muistuttaa tarpeellisesti, että ero edellä mainitun yksilöllisen ja sosiaalisen konstruktivismin välillä ei ole jyrkkä vaan molempiin sisältyy toista implisiittisesti (Tynjälä 2004, 59).

Taiteen perusopetuksessa vaikuttaa päällekkäin musiikkiopiston toimintakulttuuri eli opettajien kollegion käsitykset ja toiminta, länsimaisen taidemusiikin traditio ja historia, opettajien koulutustausta ja musiikkikäsitys sekä kaikkein tärkeimpänä toiminta ja vuorovaikutus oppilaiden kesken sekä heidän muut elämän alueensa, joita he kantavat mukanaan kaikkialla. Sosiaalisen konstruktivismin mukaisesti on Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa muistettu yhteisöarvo; yhteisöarvo ja yhteisöarvo perustaitojen oppimista pidetään arvossa jo opetuksen alkuvaiheessa. (Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017,48). Jos taiteen perusopetusta tarjoavan oppilaitoksen toimintakulttuuri sitä tukee, voidaan siellä järjestää yhteisöarvoa laajallakin volyyymillä.

7 TUTKIMUSASETELMA

7.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymykseni ovat:

- 1) Mikä motivoi 6–9-vuotiaita lapsia kitaransoiton harrastajia?
- 2) Millainen yhteys leikillä on 6–9-vuotiaiden lasten soittamisen motivaatioon?
- 3) Iän vaikutus ja sen huomioiminen opetuksen sisällöissä, keinoissa tai opetus-tyylissä?

7.2 Tutkimusmenetelmä

Tässä tapaustutkimuksessa olen kerännyt tietoa kitaransoiton alkeisopetuksesta puolistrukturoidulla teemahaastattelulla, joita olen täydentänyt sähköpostikyselyillä. Sähköpostivastaukset olen merkannut sitaatin yhteyteen. Sekä haastattelujen, että sähköpostikyselyjen kysymykset ovat olleet avokysymyksiä. Tässä luvussa esittelen haastatteluprosessin kulkua, pohdin haastattelun etuja ja haittoja sekä esittelen haastateltavat.

Hirsjärven & Hurmeen (2008) mukaan haastattelu motivoi vastaajia enemmän kuin lomakekysely. Haastattelu on oiva menetelmä juuri silloin, kun halutaan saada tietoa vastaajien ajatuksista ja näkemyksistä. Haastattelu on hyvä tiedonkeruutapa erityisesti silloin, kun halutaan ymmärtää inhimillisiä merkityksiä syvemmin. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 41.) Strukturoimattoman ja puolistrukturoidun haastattelun ongelmana on kuitenkin se, että niillä saadaan myös tutkimuskohteen kannalta epärelevanttia materiaalia (Hirsjärvi & Hurme 2008,36). Omalla kohdallani puolistrukturoitu teemahaastattelu tuotti myös sellaista materiaalia, jota en saanut hyödynnettyä tutkimustuloksissa.

Puolistrukturoidun teemahaastattelun hyvä puoli taas on sillä saatavan materiaalin runsaus. Itsekin sain tällä menetelmällä paljon keskusteluaineistoa. Toinen tärkeä syy tämän haastattelutavan valinnalle oli se, että halusin tehdä haastattelutilanteesta mahdollisimman rennon. Erityisesti ensimmäisellä haastattelukerralla halusin välttää liian tarkkoja kysymyksiä, jotta vastaajat kokisivat olonsa rentoutuneiksi eikä kysymykseen vastaaminen tuntuisi vaativan heiltä valtavaa ponnistelua. Näin uskoin myös saavani rehellistä tietoa verrattuna siihen, että esittäisin heille heti tarkasti rajattuja kysymyksiä. Haastateltavat olisivat voineet tuntea olonsa nurkkaan ahdetuksi tai tilanteen tenttitilanteeksi, jossa voi vastata oikein tai väärin. Toisaalta taas tarkasti rajatut kysymykset olisivat voineet olla tutkimustiedon kannalta merkitysoptimisesti hyödyllisempiä.

Täydensinkin ensimmäisiä haastatteluja myöhemmin selvästi rajatuimmilla kysymyksillä. Esimerkiksi leikkiä koskevat kysymykset olivat ensimmäisellä kerralla yleisluontoisia. Toisella kerralla opettajat saivat mahdollisuuden syventää vastauksiinsa useasta aihepiiristä. Kysymysten toistaminen uudestaan on pitkittäistutkimukselle tyypillistä ja etenkin niin sanotulle spiraalimallille, jossa halutaan tarkkailla sitä, miten käsitykset muuttuvat tutkimusprosessin aikana. Itse en toteuttanut spiraalimallia suunnitelmallisesti, mutta huomasin, että leikkikysymysten toistaminen toi erilaisia vastauksia toisella kerralla. Tämä johtui kuitenkin myös siitä, että olin muotoillut toisen haastattelukerran kysymykset eri tavalla kuin ensimmäisessä haastattelussa.

Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan triangulaatiolla tarkoitetaan monia menetelmiä, monia tutkijoita tai monia teorioita. Tässä tutkielmassa olen käyttänyt kahta menetelmää, haastatteluja ja omaa havainnointia. Hurme ja Hirsjärvi (2008) katsovat, että aineistotriangulaatio lisää osaltaan tutkimuksen luotettavuutta (Hurme & Hirsjärvi 2008).

Hirsjärvi ja Hurme (2008, 66) kirjoittavat teema-alueiden tehtävästä. Teema-alueet ovat niitä, mihin varsinaisesti halutaan vastauksia eikä niinkään yksityiskohtaisia kysymyksiä. Tätä ajattelua sovelsin suunnitellessani haastatteluja. Aluksi teemani olivat iän huomioiminen, leikki ja soiton opetuksen tekniset osa-alueet. Myöhemmin tarkensin teema alueet seuraaviksi: leikki osana soiton opetusta, miten ikä huomioidaan opetuksessa, miten opettaja voi vaikuttaa positiivisesti soittomotivaatioon, mikä on yhteissoiton rooli oppilaan motivaatiossa. Nämä ovat siis tutkielmani tärkeimmät teemat, kysymykset, joihin olen halunnut vastauksia.

Olen tehnyt haastatteluistani diskurssianalyysin. Olen noudattanut lähes tarkalleen Hirsjärven ja Hurmeen (2008,156) ohjetta diskurssianalyysistä. Olen lukenut tarkasti litteroimiani haastatteluja uudestaan ja uudestaan läpi, muodostanut siitä alustavia tuloksia ja peilaillut näitä teoriaan jo varhaisessa analyysin vaiheessa. Sen lisäksi olen vertaillut löydöksiäni toisiinsa haastateltavien kesken.

7.3 Tutkimusaineisto

Haastattelin neljää kitaransoitonopettajaa. Halusin haastateltavikseni sellaisia opettajia, joilla olisi useamman vuoden ajalta kokemusta pienten lasten opettamisesta ja jotka opettavat taiteen perusopetusta antavassa oppilaitoksessa. Juuri näiden henkilöiden ajatuksia lasten opettamisesta en myöskään ollut ennen kuullut. En halunnut toisintaa aiemmissä tutkimuksissa tai artikkeleissa esitettyjen kuuluisien suomalaisten kitarapedagogien haastatteluja vaan haastattelin ennalta vähemmän tunnettujen kitaransoitonopettajien ajatuksista ja pedagogiikasta. Laadulliselle tapaustutkimukselle luonteenomaisesti pyrin kuvaamaan neljän suomalaisen kitarapedagogin opetusta ja ajattelua tutkimuskysymyksen kannalta mahdollisimman tarkasti. Käytän tässä tutkielmassa haastateltavistani keksimiäni peitenimiä heidän henkilöllisyytensä salaamiseksi.

Venla on koulutukseltaan kitaransoiton opettaja ja musiikin maisteri. Hän on opettanut taiteen perusopetusta antavassa oppilaitoksessa vuotta. Yhteensä hän on opettanut kitaransoittoa 17 vuotta.

Eero on koulutukseltaan kitaransoiton opettaja ja musiikin maisteri. Eero on opettanut taiteen perusopetusta antavassa oppilaitoksessa noin viisi vuotta ja yhteensä kitaransoittoa 12 vuotta.

Lauri on koulutukseltaan kitaransoiton opettaja sekä musiikin kaksoismaisteri; hänellä on musiikin maisterin tutkinto sekä esittävästä säveltaiteesta että sävellyksestä.

Tuomas on koulutukseltaan kitaransoitonopettaja ja musiikin maisteri. Hän on opettanut yhteensä 18 vuotta kitaransoittoa, niistä 8 vuotta taiteen perusopetuksen puolella.

Pääsin myös havainnoimaan Laurin ja Tuomaksen tunteja. Muiden kahden opettajan kanssa emme saaneet aikatauluja sopimaan yksiin, jonka vuoksi en saanut heidän työskentelystään havaintomateriaalia. Havainnoinnista oli kuitenkin selvä hyöty yhden opettajan opetusmenetelmien ymmärtämisen kannalta. Kolmantena menetelmänä tutkimustani tehdessä on ollut omien 6–9-vuotiaiden kitaraooppilaideni havainnointi. Kansalaisopistossa opettaessani olen saanut seurata alakouluikäisten lasten oppimista kitaransoitonopettajan näkökulmasta. Osaa näistä havainnoista hyödynnän tässä tutkielmassa.

7.4 Tutkimuksen luotettavuus ja tutkijan rooli

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan haastattelututkimuksessa hyväksytään yleisesti käsitys siitä, että tutkija itse osallistuu aineiston tuottamiseen. Pelkästään kysymysten asettelu suuntaa vastaajan ajattelua katsomaan ilmiötä tutkijan valitsemasta nä-

kökulmasta. Tutkimuksen uskottavuutta ei välttämättä paranna se, että tulokset vietään tutkittavien arvioitavaksi. Tämä johtuu siitä, että tutkittavat voivat olla sokeita kokemukselleen tai tilanteelleen. (Eskola & Suoranta 1998, 212–218.)

Tutkimukseeni osallistuneet ovat kokeneita opettajia ja kykeneviä itsereflektioon. Opettajan työhön kuuluu jatkuva reflektointi ja uusien opetustyylien kehittäminen. Toisaalta työtä tehdään omalla persoonalla, jolloin on ihan ymmärrettävää, että itseään ei voi jatkuvasti katsoa kriittisin silmin. Opettajien kykenevyys itsereflektioon näkyi haastatteluissa.

Tuomi ja Sarajärvi (2002) toteavat, että haastattelun etu on se, haastattelijä voi korjata mahdolliset väärinkäsitykset nopeasti ja tarkentaa ja uudelleen muotoilla kysymänsä, esimerkiksi selventämällä sanamuotoja (Tuomi & Sarajärvi 2002,73). Tein lisäky-symyksiä vielä sähköpostitse, joilla sain sekä lyhyitä vastauksia, että paneutuneita pieniä kirjoitelmia. Kirjallinen vastaaminen kysyy aina vastaajalta kirjallisia kykyjä sekä paneutumista sekä ajankäytöllistä panostusta.

Juuri sähköpostihaastatteluiden pituudessa oli eniten vastaajakohtaisia eroja, selvästi enemmän kuin kasvokkain saamissani vastauksissa. Yksi vastaajista ei halunnut vastata lainkaan sähköpostitse, vaan piti tapaamista parempana vaihtoehtona.

Haastattelussa vaikuttaa myös haastateltavan ja haastattelijan välinen vuorovaikutus. Heidän keskinäinen kemiansa ja vuorovaikutuksen laatu ei voi olla vaikuttamatta vastauksiin.

Oma roolini tässä tutkimuksessa on kahdenlainen. Olen työskennellyt kitaransoiton opettajana noin 12 vuotta kansalaisopistossa, jossa olen saanut nähdä paljon 6–9-vuotiaita kitaransoiton harrastajia. Itse kitaransoiton opettajana minulla on paljon hiljaista tietoa kitaransoiton opettamisesta. Kun sekä haastattelijä että haastateltava ovat kitaransoiton opettajia, on helppo ymmärtää, mitä toinen tarkoittaa.

Tutkijana olen kuitenkin halunnut siirtyä kauemmas kitaransoitonopettajan asemasta. Erityisesti haastatellessani olen pyrkinyt suhtautumaan kollegoideni vastauksiin vapaana arvolatauksista ja omista mielipiteistäni. Olen saanut paljon aineistoa, jopa niin paljon, että kaikkea en ole saanut tässä tutkielmassa hyödynnettyä. Litteroitua materiaalia tuli yhteensä 88 sivua, joista vain pienen osan sain hyödynnettyä. Tämän lisäksi sain vielä 5 sivun verran sähköpostivastauksia. Ylimääräinen aineisto sisältää kitaransoiton tekniikan yksityiskohtiin pureutuvaa pohdintaa ja näin ollen sellaista tietoa, mikä on tutkielmani rajauksen ulkopuolella.

8 TUTKIMUSTULOKSET

8.1 MOTIVAATIO

Kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että paras tilanne on se, jos oppilas on kiinnostunut itse soittamisesta tai musiikista. Tällöin opettajan ei tarvitse aktiivisesti motivoida lasta. Opettaja voi kuitenkin motivoida lasta olemalla itse musiikillisena esikuvana sekä "avaamalla" musiikkia oppilaalle. Sen lisäksi opettajat pitivät tärkeinä onnistumisen ja oppimisen kokemuksia, joita lapsi soittamisesta saa. Yhteissoittoa pidettiin myös motivoivana. Pitkäjänteisyyttä vaativassa harrastuksessa tulee hetkiä, kun ei jaksaa harjoitella eikä soitto maistu. Näissä tilanteissa yksi opettaja kertoo käyttävänsä pelejä lapsen motivoimiseksi. Laurin pelien käytöstä kerron lisää luvussa

Kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että lapsia voi opettaa niin, että oppiminen on hauskaa. Esimerkiksi Tuomaksen mielestä tarinat voivat tuoda opettamiseen leikkillisyyttä. Motivoivaksi nähtiin myös oppiminen ja oman edistymisen huomaaminen. Orkesteritoiminta nähtiin motivoivaksi sosiaalisen vuorovaikutuksen vuoksi sekä siksi, että lapset saavat orkesterissa nähdä ja kuulla vanhempia soittajia ja saavat näin esikuvia. Tuomas toteaa, että kitaransoitonopettajan täytyy itse soittaa musiikallisesti ja välittää siitä, miten soittaa lapsen kuullen soittotunnilla.

8.2 Leikki

Leikillä on paikkansa 6-9-vuotiaiden opettamisessa haastateltavien opetuksessa. Leikki käsitetään enemmän spontaaniksi asennoitumiseksi ja vapaudeksi kuin suunnitelluksi toiminnaksi. Suhtautuminen leikkiin on pääasiassa luontevaa ja myönteistä, joskin se halutaan pitää alueena, jota ei liikaa pedagogisoida ja jota ei suunnitella. Yksi opettaja sanoo, että leikki on hänen mielestään läsnä enimmäkseen hänen persoonansa kautta kuin esimerkiksi oheisleikkeinä tai pelillisinä toimintoina. Toinen opettaja korosti, että leikkimisen ei tarvitse tarkoittaa "sirkustemppeja". Jokainen vastaaja oli kuitenkin sitä mieltä, että tämän opetuksessa on leikkillisyyttä.

Kaikki vastaajat olivat yhtä mieltä siitä, että leikki kuuluu alakouluikäisten lasten opettamiseen. Leikin määritelmässä oli vastaajien välillä eri painotuksia.

Vain yhdellä opettajalla on opetuksessaan käytössä pelejä. Laurin mielestä pelit sujuvoittavat tunnin kulkua ja rentouttavat lasta, jos soitossa kohdataan turhautumista.

8.3 Iän huomioiminen 6–9-vuotiaiden opettamisessa

Tässä tutkielmassa kolme neljästä kitaransoiton opettajasta näki, että kitaransoiton opettaminen 6–9-vuotiaille eroaa jonkin verran vanhempien oppilaiden opettamisesta. Kitaransoitonopettaminen 6–9-vuotiaille on leikkimielistä, kannustavaa, pienistä onnistumisista iloitsevaa. Ikä huomioidaan opetuksessa lapsille sopivana puheena. Vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä koetaan erilaiseksi silloin kun oppilaana on 6–9-vuotias lapsi. Iän ja opetussisältöjen välinen suhde näkyy oppilaalle sopivana kommunikaationa, puheena, leikillisyytenä sekä lapsille suunnattuina materiaaleina. Tuomaksen kertoma tarina papasta valaisee sitä, miten lapselle on luontevaa selittää asiat mielikuvitusta herättelevästi, värikkäämmällä tavalla kuin vanhemmalle oppilaalle. Seuraava sitaatti liittyy teknisen harjoituksen teettämiseen:

”Vanha pappa lähtee kauppaan ja kappas, siltä unohtuu kauppakassi ja se palaa takaisin... enhän mä tollasta heittäis 17 vuotiaalle.” (Tuomas)

Opetusta muovatessa oppilaan yksilöllistä lähestymistä, persoonaan ja taitoihin tutustumista pidetään kuitenkin suuremmassa arvossa kuin oppilaan ikää. Kaikilla soittamisen osa-alueella ikä ei vaikuta opettamiseen. Esimerkiksi nuottien opettamisen tavassa ei ole suurta eroa 6–9-vuotiaiden lasten opettamisessa verrattuna vanhempiin oppilaisiin.

Eero korosti vastauksissaan sitä, että lapselle ei saa ”lässyttää”. Hänen mielestään kaiken ikäisiä oppilaita tulisi kohdella vertaisenaan ilman, että oppilaan ikä otetaan ennakoasenteena, josta käsin opetus laaditaan.

8.4 TEKNIikka

Kolme opettajaa kertoo käyttävänsä mielikuvia tai tarinoita tekniikkaa opettaessaan. Venla kertoo, että hänen opetuksessaan sormet ”puhuvat” toisilleen. Venlan opetus-tyylistä kerron lisää luvussa 9.1. Lauri vuorostaan käyttää tekniikkaa opettaessaan mielikuvia. Hän mainitsee esimerkkinä laivavertauksen. Soittoasentoa opettaessaan Lauri vertaa kitaraa laivaan tai liukumäkeen; kitara ei saa olla liian kallellaan eikä liian vaakatasossa. Jos kitaran kaula on liian korkealla, on liukumäki vaarallinen, jos taas liian matalalla, ei laskuun saa vauhtia. Laurin mielikuvien käytöstä kerron tarkemmin luvussa 9.3.

Edellä olen kertonut, että Tuomas yhdistää lasten opettamiseen tarinan kerrontaa. Tuomas jatkaa vielä sanomalla, että pienen lapsen kanssa teknisen harjoituksen voi tehdä ilman, että selittää hänelle lainkaan harjoituksen kulkua teknisin sanan kääntein. Teknisen kielen sijaan asiaa voidaan harjoitella niin, että puhutaan koko harjoituksen ajan vertauskuvin:

” Täähän on se, mitä ei tarvii hänelle sanoo, mutta sitähän siinä just harjotellaan, että tarkasti sormen päillä.” (Tuomas)

Tuomas esittää kitaralla soittaen toisenkin tavan, miten tekniikkaa voidaan opettaa hauskaasti. Laitetaan kitara väärin päin ja pudotellaan sormella kieli kerrallaan alaspäin. Todennäköisesti viimeinen kieli räpsähtää käden painon voimasta, ja tämä voi yllättää ja näin viihdyttää oppilasta.

8.5 NUOTINLUKU

Nuotinluvun opettamisessa leikki ei ole niin vahvasti mukana kuin muilla osaluokilla.

Laurilla ja Venlalla on käytössään joitain keinoja nuotinluvun opetteluun helpottamiseksi ja elävöittämiseksi. Venla käyttää nuottien oppimisen apuna sekä väritettyjä nuotteja että boomwhackerseja. Niiden käyttöä Venla perustelee sillä, että ne mahdollistavat asian pidemmän käsittelyn ilman, että se tuntuu jankkaamiselta. Näin toiminnan virta ei siis katkea.

”Jos nuotinluku aiheuttaa ongelmia, saatan ottaa käyttöön väritetyt nuotit. Tällöin tähtään siihen, että värejä pikkuhiljaa vähennetään, kunnes kaikki voidaan jättää pois. Pienimpien kanssa käytän myös Boomwhackerseja tunneilla nuotinlukua opeteltaessa. Tällöin samaa asiaa voi käsitellä tunnilla pidempään ilman, että se tuntuu jankkaamiselta”. (Venla)

Lauri auttaa pientä kitaransoiton opiskelijaa nuotinluvussa piirtämällä portaat, joita hän vertaa nuotteihin. Lauri palkitsee oppilaansa otelaudalle kiinnitettävien tarroin, kun nuotti on opittu.

Haastatteluissa tuli kahden opettajan kohdalla esiin selvä antipatia kielten nimien leikkiläisiä nimiä kohtaan. Venla ja Eero kokivat, että nuotinlukua voidaan opettaa aivan yhtä hyvin niiden sävelten nimillä kuten esimerkiksi a ja d. Nämä kielten nimien oppimiseen tähtäävät leikkimieliset nimet koettiin useimmiten tarpeettomaksi oppimisen kannalta.

8.6 YHTEISSOITTO

Kahden opettajan mielestä yhteissoitto lisää oppilaiden motivaatiota merkittävästi. Venla kuvaa yhteissoiton iloa seuraavasti:

” se on se etu mikä on jalkapallossa ja jääkiekossa. On ihan älyttömän tärkeitä, että on soittokavereita. Sen takia me lähettiin, no tietenkin myöskin taiteellisesta kunnianhimosta lähettiin orkesteritoimintaa kehittämään, mutta ennen kaik-

kea se, vaiks välillä tuntuu, et harmaat hiukset tulee kaikki orkesterin vetämisestä, mutta silti se on ihan mahtavaa, kun ne leikkii ja sählää siellä keskenään ennen ja jälkeen harjotusten, ja välillä valitettavasti harjotusten aikanakin (naurahtaa)”.

Lauri näkee, että yhteissoitto motivoi erityisesti siksi, että mukana on eri ikäisiä soittajia:

” Mä oon pitäny tärkeenä sitä, että on ainakin kerran vuodessa semmonen projekti, että soitetaan koko ryhmän kanssa, että kaikki on mukana. Että ne soittaa ikäänkun samassa bändissä. Voi olla vaikka ihan aikuisia ja nuorin voi olla siellä 4-5 vuotias. Mä ite aattelen, että siinä tulee semmonen esikuvallinen aspekti myös, kun ne pienemmät näkee, että ne isommat soittajat menee jo tuolla, ja tulee semmonen ajatus, että mäkin soitan vielä joskus noin hyvin.”

8.7 MATERIAALIT

Kaikki opettajat käyttävät opetuksessaan Vivoa, jossa on leikillisiä elementtejä. Tuomas ja Lauri pitävät Vivon ansiona sen visuaalisesti rikasta ilmettä. Tuomas pitää lisäksi hyvänä, että Vivossa on piirtämis- ja väritystehtäviä. Vivo saa kehuja sen kappaleiden helppoudesta sekä runsaasta yhteissoittomateriaalista, mutta Eero pitää sen kappaleita liiankin helppoina. Venla taas kokee, että Vivon nuotinluvun opetus ei ole johdonmukaista. Venla kokee myöskin, että Vivo sopii korkeintaan ensimmäistä luokkaa käyville, mutta ei vanhemmille. Tässä on siis näkemysero kirjan tekijöiden kanssa kirjan suositusikärajasta.

Kolmella opettajalla on käytössään 6–9-vuotiaiden lasten kanssa myös Juan Antonio Muron kirja Basic Guitar Tutor. Venla pitää sitä kuitenkin yksistään käytettynä tylsänä.

Kolme opettajaa tekee tai ovat tehneet itse materiaaleja alkeisopetukseen. Omasta kokemuksesta voin sanoa, että tämä lisää merkittävästi työn mielekkyyttä, joskin se myös työllistää. Venlalle on tärkeää edetä nuotinluvussa hänen haluamassaan ja hä-

nen mielestään loogisessa järjestyksessä. Tästä syystä sekä siitä syystä, että lapset haluavat soittaa tuttuja lauluja, on Venla tehnyt oman kirjan, johon hän on koonnut tuttuja lauluja, joita soitetaan kitaran kolmella ensimmäisellä kielellä.

Lauri on tehnyt paljon omaa materiaalia. Yksi hänen käyttämänsä nuotti on nimeltään Soittopolku, jossa edetään lorujen ja teknisten harjoitusten kautta itse kappaleeseen, joka on Tuiki, tuiki tähtönen. Soittopolun varrella kulkevat mukana Laurin käyttämät hahmot leppäkerttu ja lintu loruihin sisällytettynä. Lisäksi Lauri käyttää opetuksessaan Suzuki-vihkoja. Tuomas kaippaa vaihtelua ja uusia kitaransoiton alkeisoppikirjoja suomalaiselle kitarakentälle. Hän kokee, että uusia julkaistaan liian harvoin eikä koe, että ne olisivat aina riittävän inspiroivia lapselle. Ajanpuute on kuitenkin estänyt häntä laatimasta itse uutta materiaalia.

8.8 IMPROVISAATIO

Laajassa merkityksessä kaikkien neljän opettajan työhön sisältyy musiikillista improvisaatiota. Kuitenkin vain kolmen opettajan opetukseen sisältyy improvisaatiota siinä merkityksessä, että ratkaisujen tekeminen tai keksintä pohjautuu sovittuun materiaaliin. Venla kertoo, että tekee ohjattua improvisaatiota ”aika pienten” kanssa. Hän kertoo esimerkkinä, että hän lähtee liikkeelle e-pentatonisesta asteikosta, jonka sävellet on helppo muistaa kitaran ensimmäisestä asemasta soitettuna. Venla pitää tietyn asteikon tarjoamista soittamisen pohjaksi siksi tärkeänä, että se tarjoaa perfektionistisillekin oppilaille jonkun varman pohjan, mistä lähteä liikkeelle. Venla toteuttaa oppilaidensa kanssa erilaisia improvisaatioita kysyen oppilaalta, millaista tämä haluaisi. Venla ohjaa improvisaatiota myös orkesteritunneilla.

Eero innostaa improvisoimaan sen mukaan, innostuuko oppilas siitä. Jos oppilas innostuu asiasta, silloin voidaan improvisoida enemmänkin. Yhtenä esimerkkinä hän sanoo käyttävänsä Halén & Siiralan kitaransoiton peruskurssikirjassa olevaa kappa-

letta Joshua fought the battle of Jerico. Sen sointukierto sopii hyvin a-pentatonisella asteikolla improvisoimiseen.

Laurin näkemyksen mukaan improvisointi edustaa ”leikkiä puhtaimmillaan”. Lauri näkee, että improvisaatio on sävelillä leikkimistä ja niiden tutkimista. Tästä taas voi syntyä uusia mielenkiintoisia musiikillisiä ideoita ja oppimista. Lauri on huomannut, että kaikki eivät innostu improvisoisesta. Lauri haluaa kuitenkin pitää improvisaatiota ja ylipäättään vapaampaa ideointia mukana opetuksessaan ja peräänkuuluttaa ennen kaikkea sitä, että lapsen ideoihin tulee suhtautua myönteisesti.

Tuomas pitää improvisaatiota tärkeänä osana opettamista, mutta vastauksista ilmenee, että hän ei aktiivisesti ohjaa oppilaita improvisoimaan- keksimään musiikkia. Sen sijaan Tuomas korostaa, että vaikka soitetaankin kirjoitettua musiikkia, on improvisaatio jossain määrin koko ajan läsnä. Hänen improvisaatiokäsitystä avaan myöhemmässä luvussa tarkemmin.

9 OPETTAJAKOHTAISET VASTAUKSET

9.1 Venla

Venla näkee, että iso osa motivaatiosta tulee soittajalta itseltään. Hän on kuitenkin sitä mieltä, että opettaja voi jonkin verran motivoida lasta esittelemällä esikuvia, olemalla itse sellainen sekä näyttämällä, mitä kaikkea kitaralla voi soittaa. Venla on huomannut, että yhteissoitto motivoi erittäin paljon pieniä soiton harrastajia, mutta hän huomauttaa, että yhteissoitto motivoi hänen kokemuksensa mukaan kaiken ikäisiä soiton harrastajia. Venla on huomannut yllätyksekseen, että monia pikkutyttöjä motivoivat tarrat, joita liimataan vihkoon.

Venla on huomannut myös, että erityisesti alakouluikäisiä innostaa soittamiseen liittyvä kisailu kuten esimerkiksi kisa siitä, kuka soittaa nopeimmin. Lisäksi lapsia motivoi Venlan mielestä onnistumisen kokemukset sekä erityisesti kavereilta saatu positiivinen palaute.

Venlan opetuksessa leikki ja mielikuvat syntyvät siinä hetkessä eikä niitä voi suunnitella etukäteen:

” Tämmöset asiat on niitä, jotka syntyy siitä tilanteesta... ihan varmasti leikitään ja ihan varmasti käytetään mielikuvia, mut se ei oo mitään systemaattista, vaan se elää siin hetkessä... ei ole mitään vakioleikkiä, että tässä kohtaa tehdään tämä.”

Venlalla on käytössään erilaisia sointukiertoja ja asteikkoja, joiden pohjalta improvioidaan. Hän kysyy oppilaalta esimerkiksi, että haluaako tämä tehdä surullisen vai iloisen improvisaation ja valitsee sointukierron ja asteikon sen mukaan.

Hänen mielestään on tärkeää tukea kaikkea lapsen omaa keksimistä. Venla pitää hyvin tärkeänä, että nykypäivänä tuetaan lapsen luovuutta, sillä digitaaliset viihdykkeet ovat tulleet niin viihdyttäväksi, että lasten oma mielikuvitus helposti kuihtuu ja näin he eivät osaa enää itse keksiä mitään.

Venla toteaa, että leikki voi olla melkein mitä vaan, jos se on leikkiä leikkijöiden itsensä mielestä. Leikki on Venlan mielestä vapautta, heittäytymistä ja toimintaa sillä ajatuksella, että kaikki on mahdollista.

Venla ottaa opettamisessaan lapsen iän huomioon, mutta ennen kaikkea hän opettaa sen mukaan, mikä toimii kunkin yksilön kohdalla. Venla käyttää materiaaleina tuttuja lauluja ja kitaransoiton alkeisvihkoja, jotka on mainittu edellä. Hän pyrkii olemaan myös hyvin selkeä pienten lasten kanssa ja haluaa edetä alkeisopetusvaiheen hyvin rauhallisesti.

Vaikka Venla haluaa kannustaa luovuuteen, on hänestä tärkeää, että joidenkin osaluokkien kanssa ollaan alussa hyvin pedanteja. Venla on oppinut erottamaan ne asiat, jotka kannattaa opetella heti alkuvaiheessa niistä, jotka voi jättää myöhemmäksi. Venla on vuoronäppäilyn suhteen alussa hyvin vaativa.

”Vuoronäppäilyä on ensimmäiset kuukaudet, koska mä oon huomannu, että jos ne ei opi sitä, niin ne soittaa yhdellä sormella vielä lukiossakin... ja D-tutkinnossa (naurua).”

Venla värittää opettamistaan hauskein sanakääntein, jotta lapsi ei väsähtäisi jatkuvaa muistuttamiseen

”Omilla tunneillani sormet usein ”puhuvat”, vuoronäppäilyn unohtuessa esitän, että käyttämättä jätetty sormi puhuu närkästyneenä, että ”mäkin haluan soittaa”. (sähköpostivastaus)

Venla kertoo, että lapsi ei selviä ilman nuotinlukutaitoa siinä oppilaitoksessa, missä hän opettaa. Hän pitää tärkeänä, että nuotit opitaan jo alussa hyvin. Nuotinluvun yhteydessä Venla kokee ajoittain jopa turhautumista leikillisiä kielten nimiä kohtaan:

”Mun täytyy sanoa, että jossakin kohtaa mulla menee välillä hermo niiden kaiken maailman pikkudinojen ja aasien kanssa että eikö se nyt yhtä hyvin voi olla a ja d.”

Myöhemmin Venla kuitenkin kertoo, että on valmis ottamaan nuottien opiskelussa apuvälineitä käyttöön, jos huomaa, että oppilas tarvitsee niitä.

”Jos nuotinluku aiheuttaa ongelmia, saatan ottaa käyttöön väritetyt nuotit. Tällöin tähtään siihen, että värejä pikkuhiljaa vähennetään, kunnes kaikki voidaan jättää pois. Pienimpien kanssa käytän myös Boomwhackerseja tunneilla nuotinlukua opeteltaessa. Tällöin samaa asiaa voi käsitellä tunnilla pidempään ilman, että se tuntuu jankkaamiselta.” (sähköpostivastaus)

Venla on huomannut, että orkesterissa soittaminen kehittää myös nuotinlukutaitoa. Hänen ohjaamaansa kitaraorkesteriin pääsee mukaan, kun osaa soittaa kolmannelta kieleltä vapaan g:n ja painaa vasemmalla toisesta nauhavälistä a:n.

Venla aloittaa korkeintaan ensimmäistä luokkaa käyvien kanssa Vivoton käytön, mutta kokee, että sitä vanhemmille se on liian lapsellinen. Jos Vivo on hankittu, hänen tuntejaan ennen, sitä kyllä käytetään ensimmäisen luokan käyneidenkin kanssa. Vivo saa Venlalta kiitosta yhteissoittomateriaalin runsaudesta sekä siitä, että sitä läpi käydessä lapset eivät omaksu alussa apoyando-tekniikkaa (engl. rest stroke). Tämä johtuu siitä, että siinä tulee jo melko pian pariääniä, joita on mahdotonta soittaa apoyandolla. Apoyando-näppäys on sellainen näppäys, jossa sormi viedään fyysisesti ylempänä olevalle kielellä asti näppäyksen jälkeen. Risuja Vivo saa nuotinluvun opettamisen epäjohdonmukaisuudesta.

Vivoton lisäksi Venla käyttää Juan Antonio Muron kirjaa Basic Guitar Tutor, jonka aiempi suomalainen nimi kantoi nimeä Kitaransoiton oppimateriaalia. Muron kirjassa on mukana levy, jossa kaikki kirjan kappaleet on soitettu. Venlan mielestä Muron kirja on kuitenkin pelkästään käytettynä tylsä siksi, että siinä kaikki kappaleet ovat lapsille vieraita. Venla onkin koonnut oman kirjan, jossa on lapsille tuttuja lauluja

9.2 Eero

Eero on sitä mieltä, kitaransoiton motivaatio täytyy lähteä oppilaasta itsestään. Tämä tarkoittaa myös sitä, että opettajan tehtävä ei varsinaisesti ole motivoida oppilasta. Jos taas motivaatio-ongelmia ilmenee, voidaan etsiä soittoharrastukseen jatkuvuutta oppilaan omista musiikillisista mieltymyksistä. Eeron mielestä tunnille tulemisen lähtökohta on se, että oppilas itse haluaa soittaa ja oppia soittamaan. Jos motivaatio-ongelmia on, kyselee Eero lapsen omista musiikkimieltymyksistä ja koittaa saada tätä musiikkia tuotua tunnille. Lisäksi Eero pyrkii motivoimaan oppilasta ottamalla selvää, mistä tämä on pitänyt ja mistä ei sekä assosioimalla soittamisen oppilaan muihin harrastuksiin, tavalliseen elämään.

”Mun mielest se lähtökohta on se että tunnil tullaan sen takia et halutaan oppia jotain. Se on mun mielest riittävä motiivi, että ei siihen tarvii mitää sirkustempuja tuoda sen lisäksi...pelkästään sen takia et se on pikkumuksu.” (Eero)

Eeron on sitä mieltä, että opettajan tehtävä on kuitenkin ottaa asia puheeksi, jos vaikuttaa siltä, että oppilas ei halua soittaa kitaraa.

” Jos se on kauheet tervanjuontii se kitaratunneil käyminen niin mun mielest siinä kohtaa opettajankin tehtävä on sanoo, että onko sulla hauskaa käydä täällä vai onko tää vaan semmonen viikottainen pakollinen paha.”

Eero on huomannut, että lapsia motivoi erityisesti musiikkiopiston ulkopuolella saadut onnistuneet esiintymiskokemukset:

” Varsinkin sit kun on innostuneempii muksuja, niin esim tällaset että pääsee soittaa vaikka kavereilleen jossain koulun joulujuhlas. Mä luulen, että noi matineatkin saattaa olla ihan hyvii, mitä tuolla (musiikkiopistossa) on, eli kitaristit soittaa keskenään ja vanhemmat tulee kattomaan, mutta se mistä sit yleensä puhutaan, niin ne on sit tapahtunu jossain opiston ulkopuolella, missä muut on ollu et ”vou!”, sähän osaat tehdä jotain. ”

Eerolla on mielenkiintoinen ajatus siitä, miten lasta voidaan kannustaa harjoittelemaan kotona useammin: Lapselle voidaan sallia epäjärjestyä sen verran, että kitaraa ei tarvitse orjallisesti aina säilyttää kotelossaan. Sen sijaan sen voi antaa ”lojua” siellä täällä kuten esimerkiksi keittiön pöydällä, jotta lapsen kynnyksessä tarttua siihen olisi matala.

Eero kertoo opettavansa jonkin verran leikinomaisesti, mutta hän on huomannut, että monet 6–9-vuotiaat oppilaat ovat usein ujoja lähtemään mukaan vapaamuotoisempaan toimintaan. Eero on sitä mieltä, että tärkeintä olisi saada lapsi innostumaan soittamalla leikkimisestä eikä niinkään ryhtyä kuorruttamaan opetusta kitaransoiton oheisilla aktiviteeteillä kuten peleillä. Eeron näkee soiton ja pelin välillä yhteyden:

”Soittamisen voi tarjota oppilaalle pelinomaisena suorituksena, jossa onnistuminen johtaa yhden tason loppuun ja seuraavan alkuun.” (sähköpostivastaus)

Eero muistuttaakin sanan leikki merkityksestä englannin kielessä: Play tarkoittaa sekä soittaa, pelata että leikkiä. Kaikissa on hänen mielestään kyse samasta asiasta.

”Se soittohan voi olla sitä leikkiä, että ei sun tarvii siinä vetää jotain punasta nenää ja pellenaamarii päähän. Sen voi tehdä soitossa. Siis että leikit sen soiton kautta.”

Eeron mielestä mikä tahansa voi olla leikkiä eikä leikissä välttämättä tarvitse olla sovitteja sääntöjä. Eero näkee, että leikin tarkoitus on hahmottaa maailmaa ja olla osa sitä. Näin leikki edistää myös oppimista.

Eeron mielestä oppilaan ikä ei vaikuta hänen tapansa opettaa

”Mun mielestä ikä ei vaikuta oikeastaan yhtään mitenkään (naurua). Sehän pitää katsoa lahjakkuuden, innostuksen ja kehitystason mukaan että mitä sä rupeet tekemään”.

Eero painottaa, että lapselle on tärkeää puhua kuin vertaiselleen. Eero ei pidä hyvänä sitä, että opettaja alkaisi "lässyttää" oppilaalle. Hänen mielestään asiat tulee selittää oppilaalle "vedenpitävästi, ilman kiertoilmaisuja, mutta kuitenkin sellaisella tavalla, että lapsi voi ne ymmärtää. Eero muistuttaa, että opettajan täytyy luottaa siihen, että lapsi ymmärtää, mitä hänelle puhutaan. Opettajan tehtävä on valvoa, että oppi menee perille. Leikillisiä ilmauksia voidaan käyttää vain siinä tapauksessa, että lapsi ei millään ymmärrä.

Eero pitää kuitenkin mielikuvituksellisten "kiertoilmaisujen" käyttämistä jopa valehteluna. Hänen mielestään on rehellisempää ja hyödyllisempää opettaa esimerkiksi kielten nimet tyytyen kielten sävelnimiin.

"Kyl mä luulen, että jos mulle ois puhuttu jostain lintukielestä ja isä- tai äitikielstä, niin kyl mulle ois myöhemmin tullu semmonen olo, että mua on kusetettu".

Toisella haastattelukerralla Eero löytää kuitenkin eron 6-9- vuotioiden lasten ja teini-ikäisten opettamisen välillä. Oppilaan kanssa keskustelujen aiheet muuntuvat iän mukaan. Eero pitää selviönä, että esimerkiksi 17-vuotiaalle pojalle voi puhua toisella mielikuvilla kuin esimerkiksi 7-vuotiaalle tytölle. Muuten Eero katsoo opettavansa enemmän persoonan mukaan kuin iän. Eri-ikäisten opettaminen voi olla hyvinkin samankaltaista lukuun ottamatta puheenaiheita.

Eero ajattelee, että kitaran otelauta on hyvin looginen eikä siksi näe, että nuotinlukuakaan tarvitsisi helpottaa erityisesti pienille lapsille sopivaksi. Mielikuvia ja muita leikillisiä oppimistyökaluja voidaan Eeron mielestä käyttää silloin jos oppilas ei tahdo millään oppia.

Eero käyttää 6-9-vuotiaiden kanssa joko Vivoa ja Basic Guitar Tutor- kirjaa. Sen lisäksi hän tuo materiaalia kirjojen ulkopuolelta. Vivoa Eero käyttää "heikompien"

oppilaiden kanssa ja Basic Guitar Tutoria nopeammin oppivien kanssa. Basic Guitar Tutorin vahvuus on Eeron mielestä siinä mukana oleva levy, jossa on kaikki kirjan kappaleet soitettuna. Näiden lisäksi Eero kirjoittaa itse käsin materiaalia esimerkiksi harjoituttaakseen jotain teknistä asiaa.

Eero sanoo, että vaikka hänellä on usein käytössä joku kirja 6–9-vuotiasta opettaessa, ei hän orjallisesti seuraa sitä sivu sivulta eteenpäin vaan hän katsoo, mikä on siinä tilanteessa tarkoituksenmukaista.

Eero käyttää myös Halen- Siiralan kirjaa Kitaransoiton peruskurssi oheismateriaalina 6–9-vuotiaiden lasten kanssa. Hän on kuitenkin huomannut, että se ei innosta lapsia niin paljon kuin edellä mainitut kitarakirjat. Lisäksi Eero pitää kirjan heikkoutena sen nopeasti vaikeutuvia kappaleita.

Eero ohjaa oppilaita improvisoimaan. Hän ei kuitenkaan johdonmukaisesti lähde harjoittamaan improvisaatiota kaikkien kanssa, vaan katsoo tilanteen mukaan, kannattaisiko oppilaalle tarjota improvisaatiotehtävää. Perusteena tälle valinnalle on se, että innostuuko oppilas asiasta sen jälkeen, kun Eero on ensin kysynyt, tietääkö oppilas, mitä on improvisaatio ja haluaisiko tämä kokeilla sitä.

Yhtenä esimerkkinä hän sanoo käyttävänsä Halén & Siiralan kitaransoiton peruskurssi- kirjassa olevaa kappaletta Joshua fought the battle of Jerico. Sen sointukierto sopii hyvin a- pentatonisella asteikolla improvisoimiseen.

9.3 Lauri

Laurin opetuksessa leikit ja pelit ovat mukana, mutta hänen mielestään on tärkeää säilyttää kitaransoitto kokoajan keskiössä eikä harhautua liikaa pelillistämään oppimista. Lauri pitää kuitenkin pelejä tärkeänä osana 6–9-vuotiaiden opettamista, koska niiden avulla voidaan saada soittotunnilla toiminnan lumo (engl. flow) toteutumaan. Pelien kautta lapsi voi oppia soittamaan kuin huomaamatta. Laurin mielestä pelien

arvo on juuri se, että niiden avulla lapsi toistaa samoja asioita ilman että tämä tuntuisi puurtamiselta. Peleillä voidaan rikastaa lapsen mielikuvitusta ja päästä kommunikoinnissa ”lapsen aaltopituudelle”. Samalla säilytetään lapsen kiinnostus asiaan sekä vahvistetaan oppilaan ja opettajan välistä luottamusta.

Laurin opetusfilosofia lähtee siitä, että soittamisen itsessään tulee olla hauskaa. Leikinomaisuus on enemmänkin vaate, mihin soittaminen voidaan silloin tällöin pukea. Leikinomaisuudella ja peleillä voidaan lisätä motivaatiota itse soittamiseen.

”Parhaimmillaan leikki ja peli lisäävät lapsen motivaatiota itse soittamiseen. Leikki-mielinen ja hauska soittoharrastus antaa lapselle muistoja soittamisen mielekkyydestä, jolloin hänellä säilyy positiivinen mielikuva soittamisesta todennäköisesti läpi elämän.” (sähköpostivastaus)

Laurille on huomannut, että oppilaita motivoi eniten se, että he itse huomaavat kehittyvänsä.

”Kyllä mä ajattelen, että se suurin motivaatio tulee siitä itse soittamisesta, kun huomaa, että se lähtee rullaan ja huomaa kehittyvänsä siinä, että ne leikit on vaan sellainen välivaihe, mutta se ei kauaa kanna se touhu, jos ei se jotenkin liity siihen soittamiseen. Niitäkin oppilaita on ollut, että ne ei oikeastaan halua soittaa sitä kitaraa, mutta se leikkiminen oli hauskaa. Heti kun otettiin se kitara siihen niin sitten se ei oookkaan enää kivaa”.

Tämän lisäksi Lauri on huomannut, että oppilaita motivoi erityisesti yhteissoitto sekä yhdessä esiintyminen ja konserttielämykset yleisön puolella.

Laurin mielestä parasta materiaalia 6–9-vuotiaille lapsille ovat tutut laulut sekä oppilaan toivekappaleet. Lauri on laatinut runsaasti materiaalia pienille oppilailleen. Esimerkiksi tie Tuiki tuiki tähtönen- kappaleeseen vie Laurin laatimaa soittopolkua pitkin, jossa harjoitellaan askel askeleelta ottamaan haltuun kappaleen säveliä. Soittopolkuun on yhdistetty sanarytmejä ja loruja, jotka tukevat myös tekniikan perusasioiden ja nuottien muistamisessa.

Ohjelmiston tulee Laurin mielestä olla monipuolista ja musiikillisesti avarakatseista. Lapselle pitää Laurin mielestä heti pienestä pitäen esitellä erilaista musiikkia, kuten esimerkiksi folk- musiikkia ja klassista. Näiden eri musiikkityylien myötä lapselle voi kehittyä oma mielipide, Lauri ajattelee.

Laurin mielestä leikki on lapselle luontaista toimintaa, jolla hän oppii uusia asioita ympäristöstään. Tässä hän jakaa Eeron leikkikäsityksen. Lauri muistuttaa, että leikki on sisäsyntyisesti motivoitunutta toimintaa eikä siihen näin ollen voi ulkopuolinen pakottaa.

Laurin mielestä leikkiin kuuluu usein säännöt, joiden täytyy kuitenkin olla leikkijöiden itsensä keksimiä tai vähintään hyväksymiä. Lauri puolustaa myös aikuisen ohjaamaa leikkiä:

”Ulkopuolinen voi antaa ohjeita leikkiä varten ja jos lapsi lähtee siihen mukaan innostuneesti, hän sisäistää ohjeet osaksi omaa mielikuvitustaan ja ajatteluaan”.
(sähköpostivastaus)

Lauri näkee, että opettajan tulee tuntea oppilaansa hyvin, jotta hän tietää, millaiset leikinomaiset aktiviteetit kellekin parhaiten sopivat.

Laurin mielestä lapsen luovuutta voidaan tukea ennen kaikkea siten, että lapsen omia ideoita ja mielikuvia kuunnellaan eikä niitä arvoteta, arvostella tai kyseenalaisteta. Tämä tarkoittaa esimerkiksi vapautta keksiä omia tulkinnallisia ratkaisuja kappaleisiin. Käytännössä lapsen kanssa voitaisiin esimerkiksi miettiä, minkälaisessa elokuvassa soitettava kappale voisi soida, Lauri kirjoittaa.

Laurin mielestä leikkiä edustaa musiikissa puhtaimmin improvisointi ja säveltäminen. Improvisointia Lauri kuvailee sävelten tutkimiseksi ja niillä leikkimiseksi. Hän muistuttaa kuitenkin, että luovia ideoita voi etsiä mistä tahansa.

”Ilman kitaraakin voidaan esim. keksiä omia taputusrytmejä, bodypercussion-rytmejä yms. Samaa ajatusta voidaan sitten soveltaa myös soittamiseen.”(sähköpostivastaus)

Laurin opetuksessa lapsen nuori ikä huomioidaan erityisesti juuri edellä mainitun leikkimisen kautta. Hän kertoo opettavansa 6-9- vuotiaita lapsia leikillisemmin kuin vanhempia oppilaita. Lauri toteaa, että mitä nuorempi oppilas on kyseessä, sitä enemmän hän haluaa opettaa leikinomaisesti. Laurin mielestä 6-9- vuotiaiden lasten opetus ei saa liikaa painottua tiedolliseen ainekseen, mutta musiikkitermejä voi kuitenkin ryhtyä vähän kerrallaan opettamaan jo alakouluikäisille.

Laurin mielestä myös tekniikan alueella voidaan lasta opettaa mielikuvituksellisesti. Lauri käyttää esimerkiksi asentoa korjatessaan mielikuvia.

”Esim soittoasento, kitaran kulma, se ei saa olla liian lappeellaan tai liian pystyssä. Mielikuvia siinäkin. Mä oon selittänyt, että se on laiva. Että laiva ei saa upota. Että laiva ei saa mennä näin päin, että kaula nousee ylös ja uppoo tosta eikä saa mennä näin päin, et se balanssi pitää säilyä.

Kitaran kaulan kanssa on liukumäkiajatus, että se kaula on niinkuin liukumäki. Se ei saa olla liian jyrkkä, ettei tule liian vaarallinen eikä liian loiva, jolloin siihen ei saa vauhtia.”

Nuotinlukua Lauri opettaa pääosin perinteisin menetelmin eli pyrkien saamaan lapsen muistamaan, missä kohtaa otelautaa kukin nuottiviivaston sävel on. Oppimista auttamaan ja elävöittämään Laurille on ajan saatossa muodostunut tapa liimata joidenkin ensimmäisen aseman nauhavälien kohdalle otelautaan tarroja. Näistä lapset ovat olleet innostuneita. Laurilla on käytössään Colour Strings- menetelmästä tutut kielten nimet lintu, äiti, isä ja karhu (Rannanmäki 1983, 1-2).

9.4 Tuomas

Tuomas katsoo, että oppilailla on hyvin vaihtelevia syitä käydä soittotunneilla. Toisilla luontainen musikaalisuus ja harjoittelu ajaa edistymään, kun taas toiset käyvät

tunneilla vaikka eivät edistyisikään. Tuomas näkee, että monille oppilaille voi olla tärkeää pelkästään tavata vastuullisen aikuisen kanssa viikoittain kahden kesken. Vuorovaikutus perheen ulkopuoliseen, vastuun tuntoiseen aikuiseen voi siis itsensä olla motivoivaa soittotuntien jatkamisen kannalta.

”Toi on aika ainutlaatuinen harrastus ja siinä yks osa sitä arvokkuutta on juuri tää, että siinä lapsi on aikuisen kanssa kahden kesken. Se on aika älyttömän iso se vastuu opettajalle ja iso merkitys oppilaalle”.

Tuomas näkee, että musiikki itsessään motivoi lasta. Musiikki välittyy soittotunneilla opettajan soiton kautta. Tuomas sanoo, että opettaja ikään kuin ”avaa” musiikin oppilaalle. Tämän opettaja tehdä voi liioittelemalla musiikillisia tapahtumia saadakseen oppilaan huomaamaan mitä musiikissa tapahtuu ja näin mahdollisesti inspiroitumaan. Tuomaksen mielestä jo pelkästään 1. 4. ja 5. aste tonaalisessa musiikissa ovat ilmiöitä, jotka eivät kulu, vaan niistä voi aina innostua uudelleen.

”Kun itse soittaa eteen ja ottaa vähän sävyjä ja muita asioista irti sieltä musiikista, niin sehän jo tuntuu jossain. Jos soittaa niin, että se musiikki tuntuu itsellekin, niin musikaalinen kaverihan kyllä huomaa ja tunnistaa tuollaiset asiat ja motivoituu niistä, siis itse musiikista.”

Tuomas luottaa siihen, että lapsi voi yhtälailla aistia musiikkia siinä missä vanhempikin ihminen. Tämä ajatus on lähellä Eeron ajatusta siitä, että opettajan täytyy luottaa lapsen kykyyn ymmärtää.

”Ei pidä ikinä aliarvioida lapsen musiikin vastaanottokykyä millään tavalla”.

Tuomaksen mielestä klassisen kitaransoiton opiskelussa tärkeää on itse musiikkiin syvälle meneminen eikä niinkään se, millaista sosiaalista arvostusta soittamalla voi saada. Hän sanoo, että suhteen luominen musiikkiin on tärkeämpää kuin saada ihailua soittamalla esimerkiksi tämän hetken suosituimman pop-artistin kappaletta.

Tuomas tunnustaa, että jollekin oppilaalle tämän hetken suosituimman pop-artistin kappaleen soittaminen voi merkitä oppilaalle jotain. Hän kuitenkin arvelee, että tämä

merkitys voi johtua enemmänkin siitä, että tämän kappaleen osaaminen kohottaa oppilaan suosiota ikätovereidensa silmissä.

Koko soittoharrastuksen ”sydän” on Tuomaksen mielestä musiikki ja sen ihmeellisyys. Sitä opettaja voi parhaimmillaan avata oppilaalle. Tuomas näkee, että musiikillinen tieto auttaa oppilasta ymmärtämään musiikkia. Opettaja voi siis muusikon kokemuksensa turvin avata musiikkia oppilaalle, jotta oppilas voisi oppia ymmärtämään miten musiikki toimii. Tämä edellyttää kuitenkin sitä, että opettajalla on itsellään elävä suhde soittamiseen, Tuomas jatkaa.

Tuomas ei pedagogisoi leikkiä, vaan näkee, että leikki on enemmänkin läsnä hänen persoonallisuutensa kautta.

”Mä luulen , että leikki liittyy enemmän siihen mun persoonaan siinä tilanteessa, kun siihen, että mulla on viidet kortit ja muut systeemit tuolla kaapissa. ”

Tuomas kertoo kuulleensa kollegaltaan vertauskuvan, minkä avulla pikkusormella ja nimettömällä painamista voidaan harjoitella leikinomaisesti. Pikkusormella ja nimettömällä painetaan vuorotellen sävel alas otelaudalla. Harjoituksessa kuljetetaan kieleltä toiselle turhaa liikettä välttäen ja soivalla äänellä soittaen. Tässä tarinassa leikitään, että otelautakäden pikkusormi ja nimetön ovat ”papan jalat”, joilla varoen astellen pappa lähtee kohti kauppa. Papan täytyy edetä varoen ja tarkasti, että tämän ”luut eivät mene rikki”. Pappa voi esimerkiksi unohtaa kauppakassin kotiin, jolloin hänen on palattava takaisin päin- sille kielelle, mistä tulikin.

Tuomas esittelee myös muita leikinomaisia fyysisiä harjoitteita, joita hän käyttää pienten oppilaidensa kanssa. Kitara käännetään väärin päin ja oppilas pudottaa kielellä ”roikkuvan” käden yhden kielen aina alemmaksi kerrallaan, maan vetovoiman mukaiseen suuntaan- alaspäin. Viimeisen kielen ääni menee todennäköisesti rikki ja se yllättää oppilaan. Tuomas on huomannut, että tämä yllätys voi olla lapsesta hauskaa.

Tuomas muistuttaa, että edellä mainittuja harjoituksia voi teettää myös esimerkiksi 17-vuotiaalle, mutta silloin ei vain puhuta vertauskuvin.

Tuomas sanoo olevansa tietoinen siitä, miten oppilas kehittyy ja muuttuu. Tämän huomion seurauksena luonnollisesti myös jutun aiheet ja oma suhtautuminen oppilaaseen muovautuu.

”Huomaa, miten itselläkin se suhtautuminen ja vähän ehkä jutun aiheet tai tunnin aloitukset muuttuu sen mukaan”.

Tuomaksen mielestä oppilaan yksilöllistä kehitystä on mahdollista seurata kahdesta syystä tarkkaan. Ensiksi, kitaransoiton opetus on kahdenvälistä yksilöopetusta. Toiseksi, oppilas-opettajasuhteet ovat usein pitkiä.

”Ei ole kovin montaa muuta harrastusta, missä pieni lapsi olis kahdestaan aikuisen kanssa.”

Tuomas on todennut, että kitaransoiton opettajan työn vaatimukseen kuuluu se, että osaa lukea ihmisiä. Hän näkee, että opettajat osaavat lukea ihmisiä ihan luonnostaan ja intuitiivisesti. Tuomas pitää kuitenkin tärkeänä, että tällainen oppilaan mukaan muovautuminen on tietoista ja osa opettajan roolia.

Tuomas suhtautuu nuotinluvun motivoimiseen leikein ja mielikuvitushahmoin pensästä eikä koe, että tällainen lähestymistapa sopii hänelle opettajana. Kysyn Tuomakselta, onko hänellä leikinomaisia, lapsille suunnattuja apuvälineitä nuottien opiskeluun, hän miettii kysymystä pitkään ja sanoo:

” Jos siinä on ne ykköskielen nuotit, joita on kolme. Niin ei mulla kyllä oikein oo. Ne nyt vaan pitäis painaa mieleen”

Tuomas ymmärtää, että jotkut opettajat kehittelevät nuotin oppimisen tueksi ” kaiken näköistä”. Hän osoittaa ennakkoluulotonta kiinnostusta tällaiseen pedagogiik-

kaan, mutta ei ole kuitenkaan ryhtynyt kehittämään tätä puolta vedoten ajan puutteeseen. Tuomas pyrkii siihen, että ensimmäisen syksyn aikana käydään kaikki juurisävelet läpi ensimmäisestä asemasta.

Tuomas pitää yhteissoittoa todella tärkeänä. Sen organisoimista hän kuitenkin pitää vaikeana oppilaiden aikataulujen yhteensovittamisen vuoksi. Hän on kuitenkin onnistunut saamaan pienryhmiä kamarimusiikin pariin. Tämän työn hedelmiä ollaan kuultu kitaramatineoissa. Tuomaksen toiveena on, että kitaratorkesterissa soittaminen kuuluisi kiinteämmin opiskeluun alusta asti.

Tuomas käyttää opetuksessaan Vivoa, Basic Guitar Tutoria sekä joitain ulkomaisia materiaaleja. Vivot ansiona hän pitää siinä käytettyä visuaalista ilmettä. Tähän on hänen mielestään panostettu selvästi muita kirjoja enemmän. Tämän hän uskoo motivoivan 6–9-vuotiaita lapsia.

Tuomas kannustaa oppilaitaan kaikkeen luovaan tekemiseen kitaralla.

Tuomaksen opettamisessa kappaleiden soittaminen elävästi on kuitenkin musiikillisesta keksintästä tärkeämpi arvo. Tuomas näkee, että improvisaatiota tapahtuu musiikin hetkessä keksimisen lisäksi myös kappaleita soittaessa. Tuomaksen mielestä opettaja voi omalla esimerkillään kannustaa oppilasta kuuntelemaan soittamistaan hetkessä ja rohkeasti heittäytymään musiikin virran vietäväksi. Toisten säveltämien kappaleiden soittaminen ei tarvitse olla tylsää toistamista, vaan musiikista voi aina löytää uutta, Tuomas muistuttaa.

9.5 TEORIAN JA TULOSTEN YHTEENVETOA

Kaikki opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että keskeisin motiivi soittamiseen on lapsilla soittaminen itse. Kolme opettajaa korosti sitä, että oppilaat motivoituvat, kun he

huomaavat oppivansa eli kokevat pystyvänsä ja osaavansa. Onnistumisen kokemukset siis motivoivat. Kososen (2010) teoriassa edellä mainitut on kuvattu suoritus- ja saavutusmotiivilla.

Kaikki opettajat korostivat musiikkia lasten soittamisen motiivina. Tuomas katsoo, että opettajan tulee luottaa lapsien kykyyn omaksua musiikkia ja nauttia siitä. Lauri, Eero ja Venla ovat huomanneet, että oppilaan omien musiikkimieltymysten mukainen ohjelmisto motivoi oppilasta. Venla, Lauri ja Eero ovat huomanneet, että lapsia motivoi erityisesti entuudestaan tutut laulut, useimmiten lasten laulut. Tämän lisäksi Lauri kertoo, että jotkut konserttielämyksetkin voivat olla lapsille ikimuistoisia. Petri Kumelan esittämä nykymusiikkiteos oli positiivinen yllätys lasten ennakkoluulottomuudesta musiikin suhteen; lapset olivat eniten innoissaan juuri tästä teoksesta. Teos ”löi laudalta” monet kitarahitit, joista Lauri uskoi lasten innostuvan. Kososen teorian mukainen musiikki motivaation välittömänä kohteena näkyi vastauksissa selvästi. (Kosonen 2010, 298-305.)

Venla ja Lauri katsovat, että yhteissoitto motivoi voimakkaasti kitaransoiton harrastajia. Molemmat pitävät säännöllisesti yhteissoittotunteja lapsille. Venlan työpaikalla kitaraorkesteritoiminta on toimivasti organisoitu ja kynnys päästä alkeisorkesteriin on matala. Kososen vuorovaikutusmotiivit näkyvät selvästi. (Kosonen 2010, 298-305.)

Yhteissoiton lisäksi lapsia motivoi erilainen kisailu. Venla kertoo, että tavallisesti pienet oppilaat saattavat kisailla esimerkiksi siitä, kuka soittaa nopeiten. Kisailu on hyvä osoitus siitä, millä tavoin myös leikki motivoi lapsia. Kisailu tapahtuu lasten kesken ja spontaanisti. Garveyn (1990) mukaan leikkiä tapahtuu spontaanisti lasten kesken, heidän välisessä vuorovaikutuksessaan (Garvey 1990, 4-5). Tämä toteutuu kitaraorkesterin toiminnassa.

Garveyn (1990) leikin kriteereistä spontaanius ja vapaaehtoisuus näkyy selvästi vastauksissa. Eeron, Laurin ja Venlan leikkikäsitys vastaa joiltain osin Garveyn leikkikäsitystä. Se, että Eero ja Lauri haluavat ” nostaa kissan pöydälle” sellaisissa tapauksissa, joissa oppilaan motivaatio vaikuttaa vähäiseltä, osoittaa, että opettajat pitävät tärkeänä vapaaehtoisuuden periaatetta. Se, miten spontaanius toteutuu soittotunneilla ei kuitenkaan selviä ilman pitkittäistä havainnointia.

Hakkaraisen (1990) esittelemä laaja leikkikäsitys näkyy kaikkien opettajien vastauksissa. Venla ja Lauri puhuvat kuin Csikszentmihalyin (1981) ja Garveyn (1990) suulla todetessaan, että leikin tulee olla osallistujien mielestä leikkiä (sitoutuminen) ja leikkiin kuuluu leikkijöiden yhdessä sopimat tai vähintään hyväksymät säännöt (vapaaehtoisuus). Käsittääkseni musiikin lainalaisuuksia voidaan verrata leikin sääntöihin. Pienten lasten kohdalla säännöt ovat konkreettisia, kuten esimerkiksi rytmi; se ei joustaa.

Myöhemmin lapsi saattaa huomata, että musiikin esteettiset ”säännöt” eivät ole kuitenkaan samalla tavalla hahmotettavia kuin vaikka kirkon rotan säännöt, vaan musiikin esteettiset säännöt ovat luonteeltaan abstraktimpia ja vaativat oppilaalta paljon mukautumista, imitaatiota. Piaget (1977) muistuttaakin, että abstrakti ajattelu kehittyy vasta 11–14-vuotiaana.

Nämä esteettiset lainalaisuudet voisivat musiikin yhteydessä tarkoittaa esimerkiksi tyylin mukaisuutta. Esimerkiksi Tarregan Preludeja ei soiteta samalla tavalla kuin Brouwerin Etydejä.

Luonnollisesti soitonopettajat haluavat pitää itse soittamisen keskiössä eikä siksi soiton oheisiin leikkeihin niin innolla lähdetä. Opettajat kuitenkin pyrkivät käyttämään opetuksessaan sellaista puhetapaa ja ilmaisuja, jotka herättävät lapsen kiinnostuksen ja mielikuvituksen. Tekniikan harjoittelua pyritään keventämään hauskoilla tarinoilla ja näin ollen leikki astuu kuvaan. 6–9-vuotiaat lapset ovat kielellisen kehityksen

herkkyysvaiheessa ja näin ollen sillä, miten opettaja asiat esittää, on paljon merkitystä. Tekniikankin opettelusta voi saada mielihyvää, jos se on kuorutettu hauskein tarinoin ja vertauksin.

Tuomaksen ja Venlan teknisten asioiden tarinallistaminen vertautuu suoraan Piagetin ja Inhelderin (1977,62) symbolileikkiin tai kuvitteluleikkiin. Sormet ovat silloin jotain muuta kuin sormet. Ne kuvitellaan jaloiksi tai puhuviksi ja ajatteleviksi persooniksi. Tällainen kuvitelma on pienille lapsille hyvinkin luontainen.

Nuottivihkoon tai otelautaan liimattavat tarrat voidaan nähdä myös leikkinä, jos ne rikastavat lapsen mielikuvitusta ja näin vahvistavat sisäistä motivaatiota. Niiden riski on kuitenkin sisäisen motivaation heikkeneminen, josta Deci ja Ryan ovat huomauttaneet (Vasalampi 2002, 55).

Laurin vastauksissa näkyy se, että hän pitää flow-tilaa tärkeänä. Lauri haluaa, että lapsi saa tunneilla kokemuksen toiminnan lumosta, joka motivoi ja johtaa parhaimmillaan innostuneeseen onnistumisen kokemukseen. Yhteen asiaan ei jämähdetä pitkäksi aikaa. Näin oppilas välttyy turhautumiselta. Csikszentmihalyin (2005) näkemys optimaalisesta kokemuksesta ja toiminnan lumo voivat näin toteutua. Kurkelan (1993) käsityksen mukaan Laurin menetelmät ovat kuitenkin enemmänkin pelejä kuin leikkejä, sillä ne ovat niin strukturoituja ja sääntöihin sidottuja (Kurkela 1993, 46).

Juntun (2015) improvisaatiofilosofia näkyy Venlan ja Laurin opetustyyliin. Lapsen mielikuvitusta halutaan herätellä kuvittelemaan musiikin avulla ja musiikin kautta. Musiikki ei ole vain musiikkia, vaan se voi toimia alustana varsin rikkaalle ideamaailmalle ja päinvastoin- musiikki voi herättää lapsen mielikuvituksen. Kurkelan (1993) näkemys musiikista joustavana ja moniselitteisenä elementtinä vastaa näitä näkemyksiä.

Erityisesti Tuomaksen näkemys improvisaation läsnäolosta musisoinnissa myös valmiiksi sävellettyjen kappaleiden kohdalla vahvistaa leikin määritelmää toimintana, joka määrittyy lähestymistavan eikä toiminnan ulkoisen muodon kautta (Hakkarainen 1990,52). Juntun laaja käsitys improvisaatiosta vastaa Tuomaksen improvisaatiokäsitystä.

10 POHDINTA

Tämän tutkielman pääkysymykset ovat: Mikä motivoi 6–9-vuotiaita lapsia kitaransoiton alkeisopetuksessa? Missä suhteessa leikki on lapsen soiton motivaatioon? Tutkimustulokset jakaantuvat melko tasaisesti Kososen motiiviluokituksen kolmeen kategoriaan. Vahvimpana näkyvät suoritus- ja saavutusmotiivit sekä vuorovaikutusmotiivit. Suoritus- ja saavutus motiivit on jopa yllättävän korostuneita, kun sitä verrataan näkemykseen pedagogiikan luovasta painotuksesta. Tämän tutkielman aineiston perusteella perusopetuksen puolella on selvästi enemmän painotettu lasten luovuutta ja keksintää kuin taiteen perusopetuksessa. Tästä nousee kysymys, tukeeko ryhmäopetus juuri enemmän tällaista lähestymistapaa? Onko kahden keskesen kohtaamiset opettajan kanssa liian jäykkiä tai virikkeettömiä luodakseen leikkiin kutsuvat puitteet?

On syytä olettaa, että jos olisin haastatellut itse lapsia, olisi vastaukset painottuneet eri tavalla. Opettajien vastauksista herää kysymys, että heijastaako suoritus- ja saavutusmotiivien voimakas esiintyminen opettajien henkilökohtaisia tavoitteita. Yleisesti vastaukset antavat myönteisen kuvan siitä, kuinka pieniä lapsia kohdellaan taiteen perusopetuksen oppijoina ja pieninä musiikin harrastajina. Oppilaiden maailmasta ollaan kiinnostuneita ja opetusta halutaan räätälöidä oppilaslähtöisesti esimerkiksi oppilaan omien musiikkimieltymysten mukaan.

Musiikin ollessa toiminnan motiivina herää kysymys, sisällyttävätkö opettajat soittamisen mainitessaan siihen musiikillisen kokemuksen implisiittisesti. Tämä kysymys on siksi tärkeä, että pienten lasten kanssa huomio menee hyvin paljon perustekniikan opetteluun. Näin ollen voi olla, että vaikka musiikkia kohti ollaan menossa, on soittaminen aluksi enemmän motorisia liikkeitä.

Perustekniikan ja nuottien opettamisen tärkeys näkyikin kaikilla opettajilla selvästi. Taiteen perusopetuksessa näitä pidetään tavoitteina laajemminkin, soittimesta riip-

pumatta. Osittain luovuuden ja keksimisen vähäinen osuus opetuksessa tulee perustelluksi taiteen perusopetukselle tyypillisellä tavoitteellisella musiikin luku- ja kirjoitustaidon sekä soittotekniikan opettelyn korostamisella.

Leikkiin sisältyy ajatus, että oppilas saa toteuttaa impulssejaan, olla spontaani (Garvey 1990, 4-5). Täten, jos hän ei voi toteuttaa ideoitaan vapaasti, voidaanko leikistä puhua laisinkaan? Tähän vastaus kuuluu sen mukaan, mitä leikin kriteeriä halutaan painottaa. Jos halutaan painottaa vapaaehtoisuutta ja spontaaniutta soittotunnilla, täytyisi soitonopetusta muuttaa radikaalisti; jos leikille todella haluttaisiin antaa enemmän tilaa. Jos taas painotetaan mielihyvää, nautittavuutta, voidaan oppilaat jakaa selvästi sen mukaan, kuka on todella kiinnostunut soittamisesta ja kuka ei. Jos oppilasta kiinnostaa esimerkiksi enemmän piirtää vihkoon tai tanssia eli soittaminen on hänelle toissijaista, ovat taiteen perusopetuksen tarjoamat soittotunnit mahdollisesti vielä liian erikoistunutta opetusta hänelle. Keskeinen jatkokysymys lapsen soittomotivaation kuvailemiseksi on se, soittaako tämä soittotuntien ulkopuolella.

Swanwickin (1989) teorian valossa kuitenkin myös mukauttaminen on leikkiä. Tämä tarkoittaa sitä, että on liian jyrkkärajaista määritellä leikkiä vain sulauttamistoiminnaksi- toiminnaksi, jossa lapsi saa täysin vapaasti käyttää mielikuvitustaan. Samalla tulee perustelluksi soittotekniikan opettelyn mielekkyys.

Jos taas halutaan painottaa leikin sitoutumispuolta (Garvey 1990, 4-5; Kurkela 1993,40-49), tullaan jo selvästi lähemmäs perinteistä mestari-kisälli- opetustyyliä, jossa aikuinen opettaja tekeytyy - tai joskus todella tuleekin-lapsen leikkikaveriksi soittotuntien ajan. Tästä seuraa se, että lapsi ja opettaja ovat ainakin ymmärtävinään toisiaan. Tästä taas seuraa todennäköisesti motivoitumista ja oppimista. Oppimisesta seuraa lisää motivoituneisuutta, ja näin syntyy niin sanottu positiivinen kierre.

Jos taas painotetaan leikin itseisarvoisuutta eli sitä, että leikki on nautittavaa sen itsensä vuoksi, tullaan soiton opetuksen kannalta kaikkein tärkeimpään kysymyk-

seen- kysymykseen siitä, *mikä tai mitkä* ovat ne asiat, mistä lapsi nauttii soittotunneilla. Toisin sanoen, mitä lapsi tekee sen itsensä vuoksi. Samalla on kysyttävä, kuka saa määritellä sen, mistä lapsen kuuluisi nauttia soittotunneilla. On selvää, että taiteen perusopetuksessa halutaan saada lapset soittamisen ja musiikin pariin, mutta pelkäävät se, että leikinomaisia ja pelinomaisia keinoja käytetään kertoo sen, että näitä keinoja käytetään lapsen harhauttamiseksi soittamaan. Tässä yhteydessä on kysyttävä, johtaako soiton oheiset leikit motivoitumiseen soittamaan. Lauri kiteytti vastauksen tähän kysymykseen osuvasti: Soiton oheiset leikit ovat välivaihe eikä itse tarkoitus.

Paradoksaalisesti leikkiä kuitenkin käytetään pedagogiikan välineenä, vaikka se on määritelmällisesti itseisarvoista. Toisaalta, kun ymmärretään leikki sisäisesti motivoituneeksi toiminnaksi, on vain osattava kysyä, mistä lapsi nauttii ja kannustaa häntä siihen suuntaan. Olisi kuitenkin liian jyrkkää tehdä lapsen motiiveista kauaskantoisia tulkintoja soittoharrastuksen alkuvaiheessa. Jos taiteen perusopetus halutaan säilyttää tavoitteellisen harrastamisen paikkana, on siellä tilaa myös niille opiskelijoille, joille soittaminen on vain yksi pieni osa elämää.

Jos taas painotetaan leikin ja ei-leikin yhdistäviä tekijöitä, voidaan nähdä, että leikki on väljästi läsnä soittamisessa, vaikka se olisikin merkittävässä määrin puurtamista. Leikillistä puhetta ja asennoitumista halutaan viedä juuri sinne, missä ilmenee vaikeuksia motivaation tai oppimisen alueelle. Kaksi sananlaskua peräkkäin aseteltuna kuvannevat toimivaa opetusfilosofiaa: Tervettä ei tarvitse parantaa. Lapsi on terve, kun se leikkii. Miksi siis viedä ohjattua leikkiä sinne, missä mielihyvää ja iloa on jo valmiiksi.

11 TUTKIMUSTULOSTEN LUOTETTAVUUS

Laadullisen tutkimuksen metodikirjallisuudessa painotetaan tutkimusraportin kokonaisluotettavuutta. Siinä missä määrällisessä tutkimuksessa puhutaan usein validiteetista ja reliabiliteetista, on laadullisen tutkimuksen piirissä alettu etsiä uusia tapoja ja termejä määritellä tutkimuksen luotettavuutta. On alettu puhua uskottavuudesta tai vastaavuudesta, siirrettävyydestä, vahvistettavuudesta ja luotettavuudesta. Vaikka ihmistieteissä luotettavuutta arvioidaan vaihtelevilla mittareilla, on tärkeää, että tutkimus on sisäisesti johdonmukainen eli koherentti. Tästä tutkimuksen ristiriidattomuudesta käytetään myös termiä reliabiliteetti. Reliabiliteetilla viitataan myös siihen, että tutkimuksen tulokset eivät ole sattumanvaraisia, vaan ne ovat pysyviä ja toistettavia. (Tuomi 2007, 150.)

Tutkimuksen sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen teoreettiset ja käsitteelliset määritelmät ovat sopusoinnussa. Ulkoinen validiteetti tarkoittaa sitä, että tehdyt tulkinnat ja johtopäätökset ovat aineiston kanssa pätevässä suhteessa. Tutkimus on ulkoisesti validi silloin, kun tutkimuskohde kuvataan juuri sellaisena kuin se on. (Eskola & Suoranta 1998, 214.) Tässä tutkielmassa en ole saavuttanut ulkoista validiteettia, mutta olen pyrkinyt tarkkaan käsitteiden määrittelyyn ja sitä kautta olen saanut tutkimukselleni sisäistä validiteettia. Käsitteet on määritelty tarkasti ja monipuolisesti.

Haastattelututkimuksessa hyväksytään yleisesti käsitys siitä, että tutkija itse osallistuu aineiston tuottamiseen (Eskola & Suoranta 1998, 218). Pelkästään kysymysten asettelu suuntaa vastaajan ajattelua katsomaan ilmiötä tutkijan valitsemasta näkökulmasta. Tutkimuksen uskottavuutta ei välttämättä paranna se, että tulokset vietään tutkittavien arvioitavaksi. Tämä johtuu siitä, että tutkittavat voivat olla sokeita kokemukselleen tai tilanteelleen (Eskola & Suoranta 1998, 212). Tutkimukseeni osallistuneet ovat kokeneita opettajia ja kykeneviä itsereflektioon. Opettajan työhön kuuluu jatkuva reflektointi ja uusien opetustyylien kehittäminen. Toisaalta työtä tehdään

omalla persoonalla, jolloin on ihan ymmärrettävää, että itseään ei voi jatkuvasti katsoa kriittisin silmin. Opettajien kykenevyys itsereflektioon näkyi haastatteluissa. Tämä lisää osaltaan tutkimustulosten luotettavuutta. Olen pyrkinyt parantamaan tulosten uskottavuutta myös antamalla tulokset tutkittavien luettavaksi. Myös leikkikysymysten toistaminen eri haastattelukerroilla on voinut lisätä tutkimustulosten luotettavuutta.

Ongelma tulosten luotettavuuden kannalta voi olla se, että opettajat ovat saattaneet ajatella haastattelujen välissä, että mitä haastattelijä haluaa kuulla. Toinen ongelma on se, että leikin käsite on monimutkainen ja vastaajat käsittävät sen eri tavalla.

On hyvä kysymys, saisiko luotettavampia tuloksia opettajien työtavoista keskittymällä heidän työnsä havainnointiin tai haastattelemalla oppilaita.

12 JATKOTUTKIMUSAIHEITA

Luonteva jatkotutkimusaihe tämän tutkielman jälkeen olisi soittamisen motivaation tutkiminen kitaransoitonharrastajien itsensä näkökulmasta. Tutkimuksen voisi toteuttaa haastattelemalla soitonopiskelijoita. Tällä hetkellä minua kiinnostaa erityisesti teini-ikäisten soiton motivaatio.

Soittoharrastusta olisi mielekästä tutkia myös epämuodollisissa konteksteissa, kotona, treenikämpillä tai muissa vastaavissa yhteyksissä, sellaisissa yhteyksissä, joita ei instituutio voimakkaasti määritä. Tämän otsikon alle mahtuisi myös tutkimus siitä, miten ne, jotka käyvät soittotunneilla, harjoittelevat. Tämä asia on askarruttanut minua soitonopettajana jo pitkään.

Vaihtoehtoisesti voisin tutkia aikuisopiskelijoiden musiikin harrastamisen motivaatiota. Oppilas-opettajasuhteita voisi tutkia pitkittäistutkimuksella, haastattelemalla ja havainnoimalla sekä oppilaita, että opettajia, Tikan(2017) väitöskirjasta intoutuneena.

Näiden lisäksi myös taiteen perusopetuksen uudistus kiinnostaa minua. Olisi tärkeää tutkia, miten uudistus on muuttanut musiikkiopistotoimintaa laajemmasta perspektiivistä katsottuna. Tähän voisi haastatella kokeneita opettajia ja toisaalta tämän hetken musiikin harrastajia. Vertailla näiden tiedonantajien vastauksia ja pyrkiä sitä kautta näkemään taiteen perusopetuksessa meneillään olevan murroksen piirteitä.

13 LÄHDELUETTELO

- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Finn Lectura.
- Aunola, K.(2002). Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä. Teoksessa Salmela-Aro, K., Salmela-Aro, K., Nurmi, J. (toim.) Mikä meitä liikuttaa, modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus. 105–126.
- Bruhn, K. 1963. Kasvatusopin historian kehityslinjoja. Helsingissä: Otava.
- Csikszentmihályi, M. & Csikszentmihályi, I. S. (toim.) 1988. Optimal experience : psychological studies of flow in consciousness. Cambridge: Cambridge University Press.
- Csikszentmihályi, M. & Hellsten, R. 2005. Flow : elämän virta : tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu. Helsinki: Rasalas.
- Elliot, D. 1995. Music matters : A new philosophy of music education. Oxford ; New York ; Toronto: Oxford university press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Garvey, C. 1977. Play. London:The developing child.
- Hakkarainen, P. 1990. Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus. Helsinki: Orienta-konsultit.
- Hammo, I. 2011. Mielen liikkeet soiton opiskelussa : tutkimus oppilaslähtöisestä mielikuvien hyödyntämisestä alle 10-vuotiaiden kitaransoiton opetuksessa. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Huizinga, J. 1984. LEIKKIVÄ IHMINEN.TASKUTIETO.
- Huovinen, E. & Huovinen, E. 2015. Musiikillinen improvisaatio : keskustelunavauksia soivan hetken kulttuureihin. Turku: Turun yliopisto. UTU.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. 2013. Iloa kouluun : avaimia kouluviihtyvyyteen. Jyväskylä: PS-kustannus. Opettajan ääni.
- Kalliala, M. & Tahkokallio L.(2001). Yhteinen leikki. Teoksessa , Karppinen, S., Puurula, A., Ruokonen, I., Anttila, E., ym. 2001. Taiteen ja leikin lumous : 4-8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus. Helsinki: Finn lectura.
- Kosonen, E. 2001. Mitä mieltä on pianonsoitossa? : 13-15 vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in the arts 79.
- Kosonen, E. 2010. Musiikkiharrastuksen motivaatio. Teoksessa Louhivuori, J. & Saarikallio, S. 2010. Musiikkipsykologia. Jyväskylä: Atena.

- Kurkela, K. 1993. Mielen maisemat ja musiikki : musiikin esittämisen ja luovan asenteen psykodynamiikkaa. Helsinki: Sibelius-akatemia. Musiikin tutkimuslaitoksen julkaisusarja nro 11.
- Louhivuori, J. & Saarikallio, S. (toim.) 2010. Musiikkipsykologia. Jyväskylä: Atena.
- Paananen, P. 2003. Monta polkua musiikkiin : tonaalisen musiikin perusrakenteiden kehittyminen musiikin tuottamis- ja improvisaatiotehtävissä ikävuosina 6-11. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities nro 10
- Piaget, J., Palmgren, S. & Helkama, K. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana : kuusi esseetä lapsen kehityksestä. Porvoo ; Hki ; Juva: WSOY.
- Piaget, J., Inhelder, B. & Rutanen, M. 1977. Lapsen psykologia. Jyväskylä: Gummerus. Suom. Rutanen, M.
- Rannanmäki, J. 1983. Kitara-aapinen : Géza Szilvayn viuluaapisen pohjalta. Helsinki: Musiikki Fazer.
- Ruokonen, I. & Koskelin, K. 2016. Esi- ja alkuopetuksen musiikin didaktiikka. (1. painos) Helsinki: Finn Lectura.
- Salmela-Aro, K., Salmela-Aro, K., Nurmi, J. & Feldt, T. 2017. Mikä meitä liikuttaa : motivaatiopsykologian perusteet. (3., täysin uudistettu painos) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Strandell, H. & Jussila, A. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana : tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Helsinki: Gaudeamus.
- Swanwick, K.(1991).Further Research on the Musical Development Sequence 19(1), 22-32.
- Tharmaratnam, F., Wilkus, A., Jääskeläinen, J. & Vuorento, K. 2017. Vivo kitara. (Tark. p.) Helsingissä: Otava : F-Kustannus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. 2007. Tutki ja lue: johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena : konstruktivistisen oppimiskäsitteiden perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Wadsworth, B. J. 2004. Piaget's theory of cognitive and affective development. (Classic ed., 5th ed) Boston: Pearson/A and B. Allyn and Bacon classics in education.