

”...LAPSET ON KUITENKI, ET NE EI OO NIINKU  
AIKUISET...”

Leikin olemuksen ymmärtäminen on musiikkikasvattajan  
avain lapsen maailmaan.

Elina Kannosto  
Musiikkikasvatus  
Pro gradu – tutkielma  
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
Musiikin laitos  
Kevät 2005

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta</b> Humanistinen tiedekunta	<b>Laitos</b> Musiikin laitos
<b>Tekijä</b> Elina Raakel Kannosto	
<b>Työn nimi</b> ”...lapset on kuitenkin, et ne ei oo niinku aikuiset...” Leikin olemuksen ymmärtäminen on musiikkikasvattajan avain lapsen maailmaan.	
<b>Oppiaine</b> Musiikkikasvatus	<b>Työn laji</b> Pro gradu-tutkielma
<b>Aika</b> Kevät 2005	<b>Sivumäärä</b> 83
<b>Tiivistelmä - Abstract</b> <p>Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää minkälaisia käsityksiä Itä-Helsingin musiikkiopiston pianonsoitonopettajilla on leikistä ja sen merkityksestä soitonopetuksessa. Onko leikillä, konkreettisina menetelminä sekä kasvatusfilosofisena lähestymistapana, opettajien mielestä oppimista edistävää vaikutusta pyrittäessä toteuttamaan mm. uusia 2002 laaditussa taiteen opetussuunnitelmassa määriteltyjä soiton opetuksen tavoitteita, kuten rakkautta musiikkiin, elinikäisen harrastuksen herättämistä, musiikkikulttuurin rikastuttamista, henkistä hyvinvointia, persoonallisuuden lujittumista, luovuuden ja sosiaalisten taitojen kehittymistä sekä opettamista elämään taiteen kautta?</p> <p>Tässä laadullisessa tutkimuksessa tutkittavaa aihetta on lähestytty fenomenologisesta näkökulmasta. Tutkimusaineisto on kerätty teemahaastatteluina. Haastatteluihin osallistuivat keväällä 2004 kolme Itä-Helsingin musiikkiopiston pianonsoiton opettajaa. Tutkimuksen teoreettisena viitekehystenä ovat tutkimukset ja kirjoitukset leikistä, leikin ja taiteen välisistä yhtäläisyyksistä, leikkiin ja oppimiseen olennaisesti liittyvistä ilmiöistä kuten motivaatiosta sekä tutkimuksen kannalta merkittävistä oppimiskäsityksistä. Lisäksi tutkimustuloksia peilataan tutkimuksen tekijän samasta aiheesta vuonna 2001 tekemään toimintatutkimukseen ”Leikin merkitys soitonopetuksessa”.</p> <p>Tutkimuksessa ilmeni, että haastatteluun osallistuneiden opettajien mielestä leikki voidaan nähdä tärkeänä osana laadukasta soitonopetusta. Leikki oli opettajille olennainen ja opetuksessa tietoisesti läsnä oleva elementti. Leikki ilmenee heidän opetuksessaan konkreettisina menetelminä, soittamiseen liittyvinä leikkeinä, mielikuvaharjoituksina sekä filosofisempuna asenteena, huumorina, tilanteiden spontaanisuutena ja hetkessä olemisen arvostuksena. Leikillä ja leikkimielellä nähtiin olevan oppilaita motivoivaa vaikutusta. Opettajat pystyivät myös näkemään leikin ominaisuuksien ja musiikin ominaisuuksien välisiä yhtäläisyyksiä. Tämä tutkimus osoittaa, että leikki ilmiönä on hyvin monimuotoinen ja leikin olemuksen oivaltaminen kokonaisuudessaan on haasteellinen tehtävä. Jotta aikuinen voisi oppia mitä leikki on pohjimmiltaan, vaaditaan tahtoa ymmärtää ja aikaa kuunnella ja katsella lasta.</p>	
<b>Asiasanat</b> leikki, musiikki, musiikkikasvatus, pianonsoitto, musiikkiopisto, oppiminen, motivaatio, luovuus	
<b>Säilytyspaikka</b> Jyväskylän yliopisto: Musiikin laitoksen kirjasto	
<b>Muita tietoja</b>	

# SISÄLLYS

## TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	1
2 LEIKKI.....	5
2.1 Leikin määritelmiä.....	5
2.2 Leikin merkityksen tiedostaminen historiassa.....	6
2.3 Leikin merkityksen tiedostaminen 2000-luvulla.....	8
2.4 Leikin kategoriat.....	9
3 LEIKIN JA MUSIIKIN VÄLINEN YHTEYS.....	11
3.1 Taiteen ja leikin välinen yhteys.....	11
3.2 Musiikki- ja leikitodellisuus.....	12
3.3 Musiikin ja leikin symbolisuus.....	12
3.4 Leikki ja musiikki elämän tulkkeina.....	13
3.5 Säännöt ja kilpailu.....	14
4 MOTIVAATIO.....	15
4.1 Motivaatio käsitteenä.....	15
4.2 Sisäiset ja ulkoiset motiivit.....	15
4.3 Leikki ja motivaatio.....	16
4.4 Motivaation kehittäminen.....	17
4.5 Soittaminen ja motivaatio.....	18
5 OPPIMISKÄSITYKSIÄ.....	21
5.1 Lapsikeskeisyys.....	21
5.2 Sadutusmenetelmä.....	22
5.3 Kokemusperäinen oppimiskäsitys.....	22
5.4 Konstruktivistinen oppimiskäsitys.....	23
5.5 Tutkiva oppiminen.....	24
5.6 Mielikuvaoppiminen.....	24
5.7 Peppi Pitkätossun oppimiskäsitys.....	25
5.8 Suomen musiikkioppilaitosten oppimiskäsitys.....	27
6 PRO-SEMINAARIN TUTKIMUSTULOKSIA.....	29
6.1 Oman opetukseni reflektointia.....	29
6.2 Opetukseni tärkein tavoite.....	30
6.3 Minna.....	31
6.4 Lauri.....	32

7	TUTKIMUSASETELMA.....	35
7.1	Tutkimusongelmat.....	35
7.2	Tutkimusmenetelmät.....	36
7.3	Aineiston hankinta.....	38
7.4	Tutkimuksen toteutus.....	39
7.5	Haastattelutilanteet.....	40
7.6	Aineiston analyysi.....	41
8	TUTKIMUSTULOKSET.....	44
8.1	Leikin merkitys musiikin opetuksessa.....	44
8.1.1	Leikki opetuksessa.....	45
8.1.2	Esiintyminen ja leikki.....	47
8.1.3	Ryhmässä soittaminen.....	48
8.2	Leikkitilan luominen ja leikkiviestin ymmärtäminen.....	49
8.3	Soittaminen tavoitteettomana toimintana.....	50
8.4	Leikki ja vuorovaikutus.....	52
8.5	Musiikki sijaistodellisuutena.....	53
8.6	Musiikin sisäiset mielikuvat.....	54
8.7	Musiikin ja leikin yhtäläisyyksiä.....	55
8.8	Lapsi aktiivisena osallistujana.....	55
8.8.1	Leikki ja motivaatio.....	55
8.8.2	Motivaation merkitys soitonopiskelussa.....	56
8.8.3	Omaa ohjelmistoa.....	57
8.9	Musiikki ja luovuus.....	58
8.9.1	Säveltäminen ja tarinankerronta.....	58
8.9.2	Musiikki ja oppilaan omat kokemukset.....	60
8.10	Musiikki elämän ilmaisuna.....	61
8.11	Miten leikki on tullut osaksi opetusta.....	62
9	POHDINTAA.....	64
9.1	Leikkimieli.....	64
9.2	Oppimisen ilo.....	65
9.3	Vuorovaikutus.....	66
9.4	Sisäiset ja ulkoiset tavoitteet.....	66
9.5	Leikin tavoitteettomuus.....	68
9.6	Motivaatio-ongelma.....	69
9.7	Luovuuden opettaminen.....	71
9.8	Yhteenveto.....	73
9.9	Tutkimuksen luotettavuuden arviointia.....	75
	LÄHTEET.....	80

## 1 JOHDANTO

Miksi lapsi hakeutuu soittotunnille ja haluaa oppia soittamaan pianoa? Halusin oppia ymmärtämään syvällisemmin lapsen motiiveita voidakseni opettajana vastata tähän tarpeeseen. Yksityisopettajana minulla on ollut ainutlaatuinen mahdollisuus kehittää omaa pedagogiikkaani vapaasti omien vaistojen ja tietoisten valintojen mukaisesti. Yksityisopetuksessa opetuksen tuloksista ei tarvitse olla vastuussa millekään instituutiolle vaan opetuksen tavoitteet asetetaan yhdessä lasten ja heidän vanhempiensa kanssa. Ensisijaisesti vanhemmat ovat halunneet, että heidän lapsensa saavat itse päättää mitä he soittamiselta haluavat. Tällainen vapaus on herättänyt kysymyksen siitä, miten tästä vapaudesta tulisi ottaa vastuu. Mitkä olisivat lapsen ja opetuksen kannalta ihanteellisimmat tavoitteet?

Pohtiessani näitä lapsen motivaatioon ja motiiveihin liittyviä kysymyksiä minussa herätti suurta kiinnostusta eräs ilmiö, jota olin päässyt jo muutaman vuoden hyvin läheltä seuraamaan, nimittäin lapsen leikki ja lapsen leikkimiseen liittyvä valtava energia. Väsymättä ja taukoja pitämättä oma viisivuotias poikani leikki aamusta iltaan aina nukahtamisen hetkeen saakka. Ihanteeni oppimisesta ja oppimisen motivaatiosta vastaavat tätä kuvausta leikistä. Lapsi leikkii, koska leikkiminen on hauskaa. Nuoruudessa leikin tuottama ilo korvautuu vähitellen jollakin muulla toiminnalla. Ihmisellä on kuitenkin inhimillinen ja luontainen tarve leikkiä ja halu tavalla tai toisella kokea leikin viehätys vielä aikuisenakin omassa työssään tai harrastuksissaan.

Leikistä löytyy paljon kirjallisuutta ja leikin merkitystä lapsen kehityksessä on tutkittu paljon. Jo antiikin filosofit Platon ja Aristoteles tunnustivat leikkimisen olevan erittäin tärkeää lapsen kehityksen ja oppimisen kannalta. Tänä päivänä leikki on yhä merkittävässä roolissa kasvatukseen liittyvässä tutkimuksessa. Osallistuin kesäkuussa 2004 Stakesin järjestämään ”Leikki”-seminaariin, jossa tutkijat eri puolilta maailmaa kertoivat ajankohtaisista tutkimuksistaan leikistä ja lasten kulttuurista. Leikin merkitys on nostettu tänä päivänä uudestaan tärkeäksi kysymykseksi lasten hyvinvoinnin kannalta. Uusia arvoja tarvitaankin vastapainoksi jatkuvalla taloudellisella hyötyajattelulle. Yhteiskunta tukee ja rahoittaa sellaisia osa-alueita, joissa tuloksena on taloudellinen kannattavuus ja tuotto. Nämä arvot näkyvät mm. koulujen uusissa opetussuunnitelmissa, joissa taideaineiden tuntimäärää on supistettu. Olisi kuitenkin erittäin tärkeää nähdä leikin sekä taideaineiden merkitys yhteiskunnassamme, jotta voisimme tarjota lapsillemme mahdollisimman hyvät olosuhteet kasvaa hyvinvoiviksi aikuisiksi.

Myös musiikkiopistojen toiminnassa on alettu pohtimaan perusarvoja koskevia kysymyksiä: mitä, miksi, miten ja ketä varten nykyinen organisaatio toimii. Useissa lasten soitonopiskeluun liittyvissä tutkimuksissa kymmenen vuoden sisällä on havaittu, että musiikkiopisto-opetuksessamme olisi paljon kehittämisen varaa. Musiikkioppilaitokset ovat joutuneet pohtimaan keinoja, joilla ne voisivat kilpailla muiden taiteenalojen, harrasteiden ja viihdykkeiden rinnalla lasten ja nuorten kiinnostuksesta. Syksyllä 2002 annetun Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa korostuu oppilaiden aktiivisen oppimisprosessin tukeminen: Opetuksessa on otettava huomioon oppilaan omat tavoitteet, arvot ja musiikillinen suuntautuminen. Keskeisiksi toiminnan tavoitteiksi on nostettu mm. oppilaiden hyvä musiikkisuhde ja rakkaus musiikkiin, musiikkiperinteen vaaliminen, elinikäisen harrastuksen herättäminen, musiikkikulttuurin rikastuttaminen, musiikillisen yleissivistyksen antaminen, henkinen hyvinvointi, persoonallisuuden lujittuminen, luovuuden ja sosiaalisten taitojen kehittyminen sekä opettaminen elämään taiteen kautta. Keskeisimpinä tavoitteina ja sisältöinä pidetään lapsen musiikillisen muistin ja musiikin kuuntelemisvalmiuksien harjaannuttaminen sekä kognitiivisen, emotionaalisen, motorisen ja sosiaalisen kehityksen tukeminen elämysten avulla, leikin keinoin. (Taiteen OPS 2002.)

Tuovilan (2003) pitkittäistutkimuksessa on tutkittu 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamista ja musiikkiopisto-opiskelua. Tutkimuksesta kävi ilmi, että opettajat ovat kiinnostuneita kehittämään omaa työtään. Opettajan koulutustaso ei kuitenkaan vielä takaa sitä, että lapset kokisivat opiskelunsa mielekkääksi. Koulutuksen lisäksi antoisan opiskelun luomiseksi tarvitaan riittävän lapsilähtöisiä opetuskäytäntöjä. Tuovilan (2003) tutkimus osoitti, että lapsilähtöisen opetuksen kehittäminen vaatii yksinkertaisesti oppilaiden kuuntelemista ja heidän toiveittensa huomioonottamista. Jotta lapsi voisi kokonaisuudessaan tulla kuulluksi, on aikuisen opittava ymmärtämään lapsen kieltä. Lapsuuden tutkimus musiikkikasvatukseen tuotuna vaatii kriittistä pohdintaa ja luovia kokeiluja, joihin osallistuvat myös lapset.

Pro-seminarityössäni (Kannosto 2001) tutkin leikin merkitystä soiton opiskelussa. Tein tietoisia leikki-interventioita omien soitonoppilaitteni oppitunneilla ja pyrin kriittisesti havainnoimaan niiden vaikutusta mm. opiskelumotivaatioon. Tutkimukseni kautta opin ymmärtämään leikin ominaisuuksia ja niitä edellytyksiä joita leikkitalanne tarvitsee, jotta leikistä tulisi ”todellista”. Vertaamalla näitä edellytyksiä soiton opiskeluun liittyviin ilmiöihin olen mielestäni löytänyt perimmäisiä vastauksia myös musiikkiopistojen uudessa opetussuunnitelmassa esitettyihin opetuksen uusiin tavoitteisiin sekä soiton opiskeluun liittyviin yleisiin ongelmiin, kuten oppilaan opiskelumotivaatioon.

Luontaisin olemisen tapa lapselle on leikki. Siksi leikin olemuksesta käsin on mahdollista ymmärtää lasta ja sitä mikä lapsen kannalta on mielekästä toimintaa. Tämä tutkimus osoittaa, että leikki ilmiönä on hyvin monimuotoinen ja leikin olemuksen oivaltaminen kokonaisuudessaan on haasteellinen tehtävä. Jos ymmärrämme leikiksi ainoastaan kasvatustopilliset leikit, meiltä jää jotain olennaista leikistä huomaamatta. Jotta aikuinen voisi oppia mitä leikki on pohjimmiltaan, vaaditaan tahtoa ymmärtää ja aikaa kuunnella ja katsella lasta. Väitän, että juuri leikin ymmärtäminen on avain lapsen maailman aukenemiseen. Sen vuoksi leikkiin liittyvien ilmiöiden opiskeleminen ja tutkiminen tulisi kuulua jokaisen kasvatustalon ihmisen koulutukseen. Vain ymmärtämällä leikin syvintä olemusta voimme ymmärtää lasta.

Olen halunnut tutkia niitä mahdollisuuksia, joita musiikin opiskelussa on lapsen maailman lähelle pääsemiseksi. Tässä tutkimuksessa käy ilmi, että musiikilla ja leikillä on hyvin paljon yhteisiä ominaisuuksia. Niin musiikki kuin leikkikin ovat elämän ilmaisumuotoja. Jos muusikko osaa leikkiä, hänen ilmaisunsa on elävää ja tuoretta. Kun soitonopettajat ihmettelevät miten oppilaille voisi opettaa luovaa ja ilmaisuvoimaista soittotyylä, olisi hyvä muistaa, että lasta ei tarvitse opettaa leikkimään. Jokainen lapsi osaa leikkiä. Se miten lapsen leikille osataan luoda mahdollisimman hyvät edellytykset ja se miten lapsen leikkimisen taitoja osataan opetuksessa hyödyntää ovat oppimisen kannalta erittäin tärkeitä kysymyksiä. Musiikissa on tietenkin myös omat ainutlaatuiset ominaisuutensa ja merkityksensä eivätkä nämä kaikki musiikin tasot avaudu pelkästään leikkiä tutkimalla. Jotain ainutlaatuista musiikista kuitenkin voi leikin kautta oivaltaa.



## 2 LEIKKI

### 2.1 LEIKIN MÄÄRITELMIÄ

Useimmissa kirjoissa, joissa on tutkittu ja käsitelty leikkiä, on viitattu hollantilaisen filosofin ja kulttuurihistorioitsijan Johan Huizingan vuonna 1938 kirjoittamaan kirjaan: ”Leikkivä ihminen”. Kirjan esipuheessa Huizinga esittää, että: ” Kaikki ihmisen tekeminen on pelkkää leikkiä” ja että: ”Inhimillinen kulttuuri kehittyy leikissä, leikkinä”. ” Leikki on vanhempi kuin kulttuuri. Eläimet eivät ole tarvinneet ihmistä oppiakseen leikkimään. Ihminen ei ole lisännyt leikin tunnuspiirteisiin mitään olennaista. Eläimet leikkivät juuri niin kuin ihmiset, mutta jo eläintenkin elämässä leikki on enemmän kuin puhdas fysiologinen ilmiö tai pelkkä psyykinen reaktio. Leikki sellaisenaan on fyysisen toiminnan yläpuolella. Leikissä on mukana sellaista mikä ei kuulu välittömiin elämäntarpeisiin, vaan luo elämään mielekkyyttä. Jokainen leikki merkitsee jotakin”, Huizinga kuvailee kirjansa ensimmäisessä luvussa. (Huizinga 1984, 9.)

Leikkiminen on niin suuri osa lapsen elämään, että sen erottaminen todellisuudesta voi olla joskus hyvin vaikeaa. Huizinga määrittelee leikin olevan vapaata toimintaa, joka salaperäisenä ja naamioituneena erottuu tavallisesta elämästä, vaikka sisältääkin yhteyksiä siihen. Leikkijä tietää leikkivänsä, mutta silti leikki voi saada hänet täysin valtoihinsa. Leikki tapahtuu tietyn ajan kuluessa ja tietyssä paikassa määrättyjen sääntöjen mukaan. (Huizinga 1984, 23.) Vaikka lapset tietävätkin tarkkaan leikin ja ei-leikin eron, aikuiset eivät ole onnistuneet määrittelemään leikkiä yksiselitteisesti. Siksi leikin olemusta pyritäänkin kuvaamaan erilaisten tunnusmerkkien avulla. Leikkiä luonnehditaan vapaaehtoiseksi, spontaaniksi, mielihyvää tuottavaksi ja tyydyttäväksi. (Karppinen, Puurula & Ruokonen 2001, 34.)

Leikissä on olennaista vapaaehtoisuus. Cailloisin (1958) mukaan leikkiin ei voi pakottaa, koska silloin se menettää jotain olennaista itsestään. Leikin hauskuus johtuu juuri sen arvaamattomuudesta. Kun leikkijä tiedostamattaan sitoutuu leikkiin siitä tulee ”todellista”. Täydellistä leikkiin uppoutumista voi kuvata käsitteellä flow eli virtaus. Virtauksen kokemukseen kuuluu spontaani ilon ja riemun tunne ja itsen, toiminnan ja ympäristön erottamattomuus. (Caillois 1958; Kalliala 1999, 36.)

Leikki erottuu muusta, tavallisesta elämästä, vaikka usein se saakin siitä sisältönsä. Leikki on luonteeltaan sosiaalista ja leikin tunnistaminen on välttämätöntä silloin, kun leikkijöitä on useampia. Koska leikki on enemmänkin suhtautumistapa, kuin jotain tietynlaista tekemistä, on leikkiviestin ymmärtäminen erityisen tärkeää. Hyppääminen, kiven heittäminen, kiinniottaminen, jopa kysyminen tai jonkun ihmisen puheen jäljitteleminen voivat olla leikkiä tai ei-leikkiä, leikillisesti tai vakavissaan toteutettuja. Tästä johtuen myös työ voi asenteesta riippuen olla kuin leikkiä. Äärimmäinen sitoutuminen johtaa flow-tilaan niin työssä kuin leikissäkin. (Kalliala 1999, 36-37.)

Leikki ei ole tuottavaa toimintaa. Se ei esimerkiksi lisää menestystä tai vaurautta eikä sinänsä tuota mitään uutta. Leikin mielekkyys on leikissä itsessään. (Kalliala 1999, 38.) Leikissä ei ole ulkoisia tavoitteita vaan leikin motiivit ovat sisäsyntyisiä eivätkä palvele muita tavoitteita. ”Leikin tarkoitus on leikki itse”. (Karppinen, Puurula & Ruokonen 2001, 34.)

## 2.2 LEIKIN MERKITYKSEN TIEDOSTAMINEN HISTORIASSA

Leikin merkitys lapsen kehitykselle on tunnettu jo hyvin varhain kulttuurimme alkuaajoista lähtien. Ennakoiden modernia teoriaa siitä, että varhaiset elinvuodet ovat ratkaisevia ihmisen persoonallisuuden muodostumisen kannalta, Platon kirjoitti, että koko persoonallisuus määräytyy mitä voimakkaimmin lapsuudessa. Hän lisäsi, että 3–6-vuotiaiden lasten persoonallisuus tarvitsee pelejä muodostuakseen. Platon myönsi, että lapsilla on pelejä, jotka syntyvät luonnollisella vaistolla, ja että lapset yleensä keksivät niitä itse milloin tahansa törmäävätkin toisiinsa. Hän neuvoi kuitenkin, että lasten leikkiä tulisi muokata sellaiseksi, että se valmistaisi heitä aikuisten ammatteihin. Aristoteles ehdotti, että viitenä ensimmäisenä

elinvuotena, kun lapset ovat vielä vapaita kuoroista ja oppitunneista, heitä tulisi rohkaista leikkiin, mutta leikki ei saa olla kuritonta vaan sen tulee valmistaa lasta heidän tulevia tehtäviään varten. Siksi useimpien lasten leikkien tulisi olla imitaatiota heidän tulevaisuutensa vakavista tehtävistä. (Beaumont 1994.)

Vuonna 1913 on julkaistu kirja nimeltään ”Leikki”, jossa opettaja Vilho Reima kuvailee leikkiä näin: ”Leikki on suurta jumalanpalvelusta. Viekäämme lapset tähän suureen jumalanpalvelukseen. Tulkoon leikki siksi heille. Ja sitten leikkien ja leikistä elämän suureen kutsumukseen: työhön. Työn tulokset olkoon maininkeja lapsuusajan leikistä. Kyllä me ylimalkaan maailmassa aina ehdimme vanhoiksi tulla ja vanhoina olla. Säilyttäkää lapsen mieli niin kauan kuin mahdollista”. Vilho Reima lainaa Martti Lutherin sanoja: ”Jos leikit niin kuin lapsi, niin leiki vaikka koko ikäsi”. (Reima 1913, 3,48.)

Vielä 2000-luvunkin kasvatustutkimukseen voimakkaasti vaikuttanut kehityspsykologi Vygotski (1896-1934) loi teorian lapsen kehityksestä jo 1900-luvun alkupuoliskolla. Tunnetuimpia hänen käsitteistään on lähikehityksen vyöhyke. Karppinen, Puurula & Ruokonen (2001) viittaavat Vygotskyyn (1978), jonka mukaan leikin ja kehityksen suhdetta voi verrata opetuksen ja kehityksen suhteeseen: Kuten opetus myös leikki luo lapselle lähikehityksen vyöhykkeen. Leikillä on tärkeä merkitys kielen ja ajattelun tuottamisessa ja kehittymisessä. Pikkulapsi on aluksi kiinnittynyt havaintokenttäänsä ja myös sanojen merkitykset ovat sidoksissa kohteisiinsa. Leikin kehittymisen myötä ajattelu ja sanojen merkitykset vapautuvat alkuperästään havaintokentässä. Näin syntyy perusta sekä kielen että ajattelun ja mielikuvituksen kehittymiselle. Kun lapsi luo leikissään mielikuvitustilanteen ohjaamaan tekojaan, hän luo samalla merkityksen maailman, jolla on ”motivionaalista” voimaa.

1980-luvulla leikin merkitystä ovat puolustaneet kirjassaan Piers ja Landau kirjoittaen: ” Itse asiassa on olemassa hyvin monenlaista lasten kehitykselle keskeisen tärkeitä toimia, jotka karsinoimme yhteisesti leikki sanan alle. Ja nämä leikin muodossa tapahtuvat toiminnot ovat lapsen toimista kaikkein tärkeimpiä. Leikki ei ole ainoastaan lapsen tapa oppia, se on pienelle lapselle lisäksi ainoa hyvä ja kestävä tapa oppia. Leikin avulla lapset hankkivat ja hiovat taitojaan –sosiaalisia, emotionaalisia, fyysisiä, henkisiä. Eikä tässä kaikki. Kuvitteluleikkiensä

avulla pikkulapset selviytyvät monista sellaisista peloista ja kivuista, joille he ovat alttiita. He suorastaan parantavat tunneperäisiä vammojaan leikkimällä”. (Piers & Landau 1982, 11.)

Useat tutkijat korostavat oppimista leikissä joskus jopa niin, että leikkiä tarkastellaan ensisijaisesti lapsen kehityksen ja oppimisen näkökulmasta Kallialan mukaan leikissä kehittyy lapsen kieli sekä hypoteettinen ja kausaalinen ajattelu, joustava yhdisteleminen, luova ajattelu, assosiativinen sujuvuus, ongelmaratkaisukyky ja kyky erottaa ulkoinen todellisuus leikin todellisuudesta, sosiaalis-emotionaaliset taidot sekä kyky säädellä omia tunteitaan. Vaikka vapaaehtoisuus, ennakoimattomuus, ”turhuus” ja tuottamattomuus ovat leikkijän kannalta keskeisiä leikin elementtejä, lapsi voi luonnollisesti omaksua leikkiessään monenlaisia taitoja. ”Lapsi ei leiki oppiakseen, mutta oppii leikkiessään”. (Kalliala 1999, 39.)

### 2.3 LEIKIN MERKITYKSEN TIEDOSTAMINEN 2000-LUVULLA

Vaikka leikin merkitys lapsen kehitykselle ja oppimiselle on ollut tiedossa jo vuosituhansia, näyttää siltä, että ihminen joutuu todistamaan sen yhä uudestaan. Useissa ajankohtaisissa kasvatustieteiden artikkeleissa, joissa pohditaan koulujen ja päiväkotien nykytilaa, paistaa syvä huoli siitä, että leikki on vaarassa jäädä marginaaliseksi osuudeksi niiden toimintaa. Erään amerikkalaisen artikkelin (Leong & Bodrova 2003) otsikosta voi päätellä, miten vakava tämä huolenaihe on: ”Tunti leikkiä - Minkä takia?” Ja artikkelin yhteenveto on: ”Leikki on välttämätön lapsen kehitykselle. Annetaan heille mahdollisuus leikkiä tunnin verran joka päivä!” Artikkelissa ollaan huolissaan siitä, että jopa leikkikoulussa opettajat hylkäävät leikin tärkeimpinä pidettyjen koulumaisempien aktiviteettien takia. Kirjoittajien mielestä lasten tulisi viettää enemmän aikaa leikkien juuri siksi, että koulutuksen vaatimukset ovat nykyään yhä korkeammalla. He toteavat artikkelissaan, että: ”Lapsilla, jotka eivät ole saaneet leikkiä tarpeeksi varhaisina vuosinaan, voi olla aukkoja sosiaalisessa, kognitiivisessa ja kielellisessä kehityksessä. Tutkimukset osoittavat, että kuvitteluleikit kehittävät symbolista ajattelua, itsesäätelyä ja luovuutta. Kun lapset leikkivät yhdessä, heidän sosiaaliset taistonsa paranevat”. (Leong & Bodrova 2003, 5.)

Myös leikkitutkija Marjatta Kalliala (2004) esitti huolensa lasten leikkien vähenemisestä viime keväänä ilmestyneessä artikkelissa ”Leikin loppu” (Hyötynen 2004). Hänen mielestään lasten luovalle toiminnalle ja pitkäkestoiselle, vapaalle leikille ei luoda riittävän hyviä edellytyksiä. Kilpailun koveneminen kaikilla yhteiskunnan aloilla huolettaa vanhempia, jotka haluavat varustaa lapset jo pieninä erilaisilla tiedoilla ja taidoilla, jotta nämä menestyisivät opiskelussa ja työelämässä. Kallialan mielestä lapset tarvitsevat enemmän huoletonta aikaa leikkiä yksin tai toisten lasten kanssa. Leikkiessään lapsi oppii olemaan hyvä kaveri, reilu ja toista huomioiva. Nämä ovat tärkeitä taitoja elämässä ja nyky-yhteiskunnassa. (Hyötynen 2004, 20-23.)

## 2.4 LEIKIN KATEGORIAT

Kallialan kirjassa ”Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä” (1999) on esitelty joitakin kategorioita, joihin leikin erilaiset ilmenemismuodot voidaan jakaa. Ranskalainen filosofi Caillois (1958) jaottelee leikin neljään perustyyppiin: kilpailu eli agon, sattuma eli alea, kuvittelu eli mimicry ja huimaus eli ilinx. Kilpailun vaikuttimena on voittaminen. Siksi kilpailuun osallistuminen vaatii tarkkaavaisuutta, harjoittelua, sinnikästä ponnistelua, itsekuria ja voitontahtoa. Voiton arvo on kiistaton, koska se on ansaittu kilvassa, jonka mahdollisuudet ovat yhdenvertaiset kilpailun sääntöjen nojalla. Alea merkitsee arpaa ja noppapeliä. Päinvastoin kuin agon, joka ilmentää henkilökohtaisen vastuun vaatimusta, alea merkitsee jättäytymistä haluamisen ja kohtalon armoille. Joissakin peleissä agon ja alea yhdistyvät. Mimicry vaatii tilapäistä sitoutumista illuusioon. Leikissä ei aina ole kyse siitä, että kokisi jotain kuvitteellisessa maailmassa, vaan siitä, että itse muuttuu kuvitteelliseksi henkilöksi ja käyttäytyy sen mukaisesti. (Caillois 1958; Kalliala 1999, 40-41.)

Ilinx, viimeinen leikin peruskategoria kattaa leikit, joissa tavoitellaan huimausta. Niissä halutaan järkyttää hetkeksi havaitsemisen ja aistimisen luotettavuus ja tuottaa nautinnollinen pyörtymisen tunne. Termi ilinx kuvaa sekasorron kohtauksia, jotka ovat toisinaan fyysisiä toisinaan psyykkisiä. Nämä leikit ovat tärkeitä juuri niiden kaoottisuuden vuoksi: ne kääntävät sosiaalisen järjestyksen ylösalaisin, jolloin ne edesauttavat luovuutta leikissä. (Caillois 1958; Kalliala 1999, 40-46.) Aivotutkija Bergström (1997) asettaa vastakkain ”mustat” ja ”valkeat”

leikit eli aivorungon ja aivokuoren impulssien dominoimat leikit. Mustat leikit vastaavat Kallialan mukaan Caillois'n ilinxiä, valkeat ”kasvatusopilliset” leikit lähinnä agonia ja mimicryä. (Caillois 1958; Kalliala 1999, 47.)

Leikki ilmentää aivotutkija Bergströmin (1997) määritelmässä kehittyvissä aivoissa esiintyvää kaaoksen ja järjestyksen vuorovaikutusta. Leikki on sisimmässään kaaoksen viemistä järjestykseen. Sadussakin kaaos ja järjestys törmäävät. Järjestyksen tuhoamista leikissä Bergström kutsuu ”mustaksi leikiksi”. Mustat leikit ovat edellytys lapsen luovuuden kehitykselle. Kaaokseen liittyy uusia mahdollisuuksia ja luovuutta. Aikuisen luovuudessa on kaikki leikin ominaispiirteet. Luovuus on aikuisen leikkiä. Leikkikaluna ovat teoriat ja käsitteet. Bergström kutsuu pedagogisia ja opettavaisia leikkejä valkeiksi leikeiksi. Näiden leikkien järjestys ja johdonmukaisuus sisältävät ylläpitäviä, eivät luovia asioita. Lasten mustien leikkien estäminen estää Bergströmin mielestä kaaoksen purkautumisen ja lapsen innostuksen, joka taas on oppimisen ydin. Jos lapsi ei opi purkamaan kaaosta, se voi aikuisena purkautua vakavana ilkeilyksi ja väkivaltana. (Bergström 1997.)

Caillois (1958) jakaa leikin kahteen vastakkaiseen ryhmään, ludukseen ja paidaan ja korostaa näiden leikkityyppien välistä eroa. Hänen mielestään sääntöjen hallitsevuus ja kuvittelun hallitsevuus sulkevat toisensa pois lähes kokonaan. Paidaa hallitsee lähes täydellisesti huvittelun, huolettomuuden ja vapaan improvisoinnin periaate, joka ilmenee eräänlaisena pidäkkeettömänä mielikuvituksena. Luduksessa tämä spontaanisuus on miltei hävinnyt. Sen sijaan luduksessa ilmenee tarve sitoutua sopimuksiin, jotka ovat kuitenkin mielivaltaisia ja vaikeasti noudatettavissa. (Caillois 1958; Kalliala 1999, 39,48-49.) Vygotskyn (1995) mielestä kuvitteluleikin ja sääntöleikin välinen ero ei ole radikaali. Hänen mielestään keskeisintä kaikissa leikeissä on kuvitteellisen tilanteen luominen. Säännöt ovat leikin toinen olennainen elementti. Kuvitteluleikeissä säännöt sisältyvät roolikäyttäytymiseen ja vastaavasti sääntöleikissä luodaan kuvitteellinen tilanne erottamalla leikki sääntöjen avulla todellisuudesta. (Vygotsky 1995; Kalliala 1999, 39,48-49.)

### **3 LEIKIN JA MUSIIKIN VÄLINEN YHTEYS**

#### **3.1 TAITEEN JA LEIKIN VÄLINEN YHTEYS**

Gunilla Lindqvist etsii artikkelissaan (2001) leikin ja tanssin välistä yhteyttä. Hän innostui Vygotskyn kulttuuri-historiallisesta teoriasta ja rakentaa monet päätelmänsä tämän ajatuksille. Vygotskyn (1995) mukaan luovuuden eri muodot ovat alun perin olleet yksi ja sama luovuuden ilmentymä. Lapset eivät erota laulamista tanssimisesta tai tarinaa näyttelemisestä. Lapset piirtävät ja kertovat tarinaa yhtä aikaa, näyttelevät ja samalla kehittävät tekstin omalle roolilleen. Tämän kaiken he tekevät enemmän tai vähemmän spontaanisti. Lapsen leikki on ensimmäinen askel taiteelliseen luovuuteen. (Vygotsky 1995, 76; Lindqvist 2001, 42.)

Antiikin kreikkalaisessa kulttuurissa eri taiteenalojen katsottiin olevan kiinteämmin yhteydessä toisiinsa, kuin nykypäivänä meidän kulttuurissamme ajatellaan. ”Kreikkalaisten käsitteissä leikki, työ ja taidenautinto olivat huomattavasti lähempänä toisiaan, kuin mihin me olemme tottuneet. Kreikkalaisten sana musiikki käsitti laulun ja soitinsäestyksen ohella, ei ainoastaan tanssia, vaan ylimalkaan kaikkia taiteita ja taitoja, joita Apollonin muusat hallitsivat. Näitä nimetään muusillisiksi taiteiksi vastakohtana plastisille ja mekaanisille, jotka sijaitsevat muusain valtakunnan ulkopuolella. Kaikki muusillinen on mitä kiinteimmässä yhteydessä kulttiin, ennen kaikkea juhliin, joissa sillä on varsinainen tehtävänsä”. (Huizinga 1984, 182.)

### 3.2 MUSIIKKI- JA LEIKKITODELLISUUS

”Niin luonnolliselta ilmiöltä kuin musiikin ja leikin yhteys tuntuneekin, ei kuitenkaan ole helppoa saada selvää käsitystä sen sisällöstä. Riittäköön, että yritämme luetella ne ainekset, jotka musiikilla ja leikillä on yhteistä. Leikki –niin sanoimme – on ulkopuolella käytännöllisen elämän järkevyyden, sitä eivät liikuta hätä ja hyöty. Samoin musikaalinen ilmaus ja musikaaliset muodot.” (Huizinga 1984, 181.) Kurkela (1997) kutsuu tätä arjen ulkopuolella olevaa tilaa musiikkitodellisuudeksi. musiikin seuraaminen edellyttää antautumista tähän taikapiiriin, kuten myös leikkiin ja peliin osallistuminen. Kunnan leikkiä ja peliä ei synny, jos siihen ei eläydytä kunnolla ja peli aukeaa vasta, kun sitä seuraa keskittyneesti eläytyen. Samoin musiikin lumousmaailmakin herää eloon vain, jos sille suodaan tarpeeksi tilaa ja aikaa. (Kurkela 1997, 48-49.)

Musiikissa koetut tunnetilat ja tapahtumat ovat todellisia vastaavassa mielessä kuin leikissä. Jos musiikilla ilmennetään sankarillista kamppailua, tämä kamppailu todella koetaan ja eletään, vaikka toisaalta on ehkä suorastaan mahdotonta käsittää miten musiikki voisi olla sankarillinen kamppailu. Musiikkitodellisuudessa eläminen on siis yhtäältä lumouksellisuuden kokemista, mutta toisaalta täysin realistinen tapahtuma. Näin se on vastaavalla tavalla kaksitasoinen, kuin peli tai leikki. Musiikin todellisuudet avautuvat, jos antautuu mielikuvituksen vietäväksi. Musiikki voi koskettaa tunne-elämää ja ilmentää erilaisia psyyken periaatteita, vaikka kokemukseen ei liittyisi käsitteellistä assosiaatiota tai sanallista luonnehdintaa. Käsitteellistäminen ja verbalisoiminen tapahtuvat usein vasta välittäessä kokemusta toisille. (Kurkela 1997, 51-52.)

### 3.3 MUSIIKIN JA LEIKIN SYMBOLISUUS

Musiikissa on helppo nähdä erilaisia merkityksiä ja mitä mielikuvituksellisempia sisältöjä. Leikkimaailman tavoin musiikkimaailma sisältää paljon mielikuvituksellisuutta. Musiikillinen materiaali toimii helposti symbolisena, kuten käpy voi leikissä toimia hevosena tai porsaana. Useimmiten musiikilliset symbolit ovat melko abstrakteja, jopa myyttisiä. (Kurkela 1997, 50.)



Myös lasten leikki sisältää myyttisiä teemoja, jotka löytyvät myös lasten kirjallisuudesta, kuten pelko/turvallisuus, heikkous/vahvuus, rajoitukset/vapaus, valta/tasa-arvo jne. Symbolien avulla leikki heijastaa todellisuutta syvemmin ikään kuin valokuvan negatiivina, kuten taide. Lapsen suhde ympäristöönsä on dramaattinen ja täynnä ristiriitoja. Leikillä on yhteys draamaan. Sen muoto vastaa satujen estetiikkaa. (Lindqvist 2001, 43.)

### 3.4 LEIKKI JA MUSIIKKI ELÄMÄN TULKKEINA

”Musiikki, olipa se sitten ammatti tai harrastus, suo tavan olla olemassa – niin kuin leikki ja pelikin. Musiikki on näin elämänvoiman ilmentymä, Kanava, johon se voi ohjautua. Siten musiikki on elämänilmaus, eli se on tapa, jolla elämä ilmentää itseään. Musiikki on elämää ja se on ilmausta. Niin kuin leikit ja pelit, Myös musiikki voi ilmentää elämän, olemassaolon ja ihmisen mielen keskeisiä aspekteja sangen monipuolisesti. Enkä viittaa tällä vain siihen, mitä musiikki sisällöllisesti ’ilmaisee’. Ennen kaikkea tähdennän sitä, mikä rooli säveltämisellä, esittämisellä ja kuuntelemisella on olemisen ja tekemisen muotoina –inhimillisen elämän ilmenemisen muotoina”. (Kurkela 1997, 57.)

Eero Tarasti (1994, 90) tutkii teoksessaan musiikin ja myytin välistä yhteyttä: ”Myytissä kuvataan elämää sen kaikessa merkittävydessä ja mittavuudessa ja asetetaan se koko ihmistä askarruttavan myyttisen kommunikaation, rituaalin yhteyteen”. Lindqvistin (2001) mukaan leikki on yhtäläillä todellisuuden jäljittelyä. Se on dynaaminen lapsen sisäisen ja ulkoisen aktiivisuuden kohtaaminen. Leikkiä tulisi pitää tulkintana lapsen tarpeesta luoda merkityksiä. Tarastin (1994, 16) mielestä myös myytti heijastaa tiettyä maailmankuvaa: ”Myytin avulla ihminen haluaa ymmärtää maailman kaikissa sen ilmiössä ja kokonaisuudessa. Ihminen on vastakkain maailman kanssa ja asettaa sille kysymyksen”.

Tarasti (1994, 41) löytää musiikissa paljon vastaavuuksia myytille sekä sisällöllisistä, että rakenteellisista musiikin ominaisuuksista. Sen lisäksi hän toteaa, että usein alkukantaisten heimojen rituaaleissa myyttiseen kommunikaatioon liittyy musiikkia jossain muodossa. Tarasti viittaa teoksessaan musiikintutkija Alain Danielouhun (1968), joka toteaa, että: ”soivat rakenteet ovat yhtäaikaan sekä tehokkain väline yli-aistillisen ja yli-luonnollisen maailman tavoittamiseksi, että samalla sen tiedostamiseksi ja kommunikoimiseksi”. Danielou huomauttaa, että miten kauas palaammekin musiikin historiassa, huomaamme sen suorat siteet

uskontoon, riitteihin ja magiaan. (Danielou 1968; Tarasti 1994, 41-42.) Huizinga (1984) taas yhdistää teoksessaan uskonnollisten riittien ja leikin yhteyden.

### 3.5 SÄÄNNÖT JA KILPAILU

Leikit, erityisesti ”sääntöleikit” sisältävät mielikuvituksen lisäksi disiplinaarisuutta. Disiplinaarisuus tarkoittaa Kurkelan (1997) mukaan sääntöjä ja niiden hallitsemista, itsehallintaa ja –hillintää, taitoja ja tietoja, harjoittelemista, kurinalaisuutta, pitkäjänteisyyttä jne. Kaikkea tätä tarvitaan musiikissa. Helppomilläänkin musiikki on vaativa suorituslaji: yleensä aloituskynnys on korkea. Musiikin kuuntelukin voi ajoittain olla melko vaativaa, keskittymistä ja totuttelua edellyttävää. (Kurkela 1997, 52.) Huizinga (1984) toteaa myös viitaten esimerkkeihin mestarilaulujen ja laulukilpailuiden jälkeisiltä aikakausilta, ettei mikään muu ihmisen aikaansaannos ole lähempänä kilpailua kuin musiikki.

Kurkela (1997, 53) muistuttaa, että kuten peliä ja jopa leikkiä voidaan käyttää välineenä jonkin muun tavoitteen saavuttamiseen, myös musiikkia voidaan soveltaa eri tarkoituksiin. Myös musiikki on instituutio. Musiikin myyminen kannattaa. Siksi myös musiikin areenoilta löytyvät omat ammattilaisensa. Kuten ammattipelaajille peli, ammattimuusikolle musiikki ei ole siinä mielessä leikkiä, että hänen toimeentulonsa rakentuu sen varaan. Musiikki on ammattilaiselle totisinta totta. Instrumentalistille hänen soittimensa on sitä mitä metsästäjälle keihäs tai maanviljelijälle aura. ”Ammattimuusikon musiikillisessa lumousmaailmassa puhaltavat joskus kalseat tuulet, vaikka itse musiikki tapahtumana tai ilmiönä eläkin omassa suojatussa todellisuudessaan”. (Kurkela 1997, 53.)

## 4 MOTIVAATIO

### 4.1 MOTIVAATIO KÄSITTEENÄ

Motivaatio liittyy kaikkeen ihmisen tietoiseen ja huomattavaan osaan tiedostamatontakin käyttäytymistä. Sillä selitetään käyttäytymistä ohjaavia prosesseita sekä tuloksia. Motivaation tulisi selittää, miksi jokin käyttäytyminen toteutui. Motivaation käsitettä on psykologiassa käytetty selittämään yksilön käyttäytymisen virittymistä, suuntautumista ja ylläpitoa. Virityksen termiä käytetään ihmisen valmiudesta toimia keskeisien tarpeittensa täyttämiseksi. Motivaation mielekkyys on siinä, että henkilö pyrkii löytämään tarpeitaan vastaavia tekoja. Samat tarpeet eivät ole kaikille ihmisille yhtä tärkeitä. Lapsi leikkii, koska lapsella on leikkimisen tarve. (Hakkarainen 1990, 24-25,45.)

### 4.2 SISÄISET JA ULKOISET MOTIIVIT

Motivaation jakaminen kahteen alueeseen, sisäiseen ja ulkoiseen, estää yhtenäisen motivaation käsitteen muodostamisen. Tästä seuraa oma sisäisen motivaation dynamiikka ja oma ulkoisen motivaation dynamiikka. (Hakkarainen 1990, 33.) Sisäisiä motiiveita ovat tarpeet, asenteet, tavat, toiveet ja sympatiat, antipatiat sekä harrastukset. Ulkoisia motiiveita ovat mm. sosiaalinen tunnustus, epäonnistuminen ja menestyminen, palkkio ja rangaistus jne. Sisäiset motivaatiot ovat erityisen tärkeitä yksilöllisessä oppimisessa ja kaikessa omatoimisessa työssä. (Heinonen & Kari 1978, 63,64.)

Leikki-ikäisenä lapsi havaitsee toimintansa ja sen lopputuloksen välisiä yhteyksiä. Hän kokee voivansa vaikuttaa toimintansa tuloksiin. Lapselle muodostuu henkilökohtaisia tavoitteita. Tavoitteet ovat toistaiseksi hetkellisiä. Lapset eroavat toisistaan siinä miten tiukasti he pitävät kiinni tavoitteistaan. 5–7-vuotiaana lapsi pystyy muodostamaan pysyvämpiä tavoitteita, jotka sijoittuvat kauemmas tulevaisuuteen. Jotkut tavoitteista muodostuvat tärkeämmiksi, kuin toiset. Lapsi huomioi toimintaansa vaikuttavia toisten ihmisten ja omien kykyjen asettamia rajoituksia. Lapsi muodostaa ”minäkäsityksen” itsestään. (Takala & Takala, 1980, 165-166.)

#### 4.3 LEIKKI JA MOTIVAATIO

Lasten leikki on ilmiö, jonka motivaatio näyttää poikkeavan muun inhimillisen toiminnan motivaatiosta. Lapset, opittuaan tietyt perustaidot, leikkivät pitkiä jaksoja keskenään ilman aikuisia. Lapset eivät näytä tarvitsevan ulkopuolista ohjausta muulloin kuin tietyissä konfliktitilanteissa. Leikin yllykkeet ja motiivit näyttävät olevan lapsilla valmiina. Tarvitaan vain otollinen tilanne ja lapset ryhtyvät leikkimään keskenään. Lasten ns. ”vapaa leikki” on ikään kuin tyyppiesimerkki sisäisestä motivaatiosta. Sisäistä motivaatiota on kuvattu termillä flow eli eräänlainen ”virtaamisen” tai ”soljumisen” kokemus. (Hakkarainen 1990, 1,52.)

Huizinga (1984) pohtii mitä leikki on itsessään ja mitä se merkitsee leikkijälle. Mikä leikissä on niin hauskaa, että lapsi nauraa ääneen ihastuksesta, juoksija juoksee itsensä uuvuksiin innoissaan ja kilpailu saa ihmisjoukon suunniltaan? Hän arvelee, että juuri leikin intensiivisyydessä ja hulluksi tekemisen kyvyssä piilee leikin olemus. Leikin hauskuutta on vaikea analysoida, mutta me leikimme ja tiedämme leikkivämme. Siis olemme enemmän kuin pelkkiä järkiolentoja, sillä leikki on järjetöntä. (Huizinga 1984, 11.)

Leikin motivaation määrittely tuntuu liikkuvan kehässä. Selkeitä vastauksia siihen, miksi leikitään ja mistä leikissä on pohjimmiltaan kysymys, ei vielä ole. Leikki on ilmiö, jonka motivaation selittäminen typistyy monessa tapauksessa siihen, että todetaan leikin olevan sisäisesti motivoitua. Sisäinen motivaatio ilmenee siinä, että leikki tuottaa iloa ja nautintoa. Vastakkaiselta näyttävä käsitys leikistä, erityisesti lasten roolileikistä on se, että leikissä lapset ratkovat sisäisiä konflikteja ja ahdistuneisuuttaan. Leikin ja erityisesti leikin motivaation

arvoituksellisuus ymmärrettävästi johtaa toteamaan, että leikissä tärkeämpää on muoto ja prosessi kuin leikin sisältö. (Hakkarainen 1990, 52,55.)

Suzuki (2000) kertoo lahjakkuusmenetelmänsä yhdestä perusajatuksista kirjassaan seuraavasti: ”Jotkut vanhemmat valittavat: ”Lapseni ei halua kotona harjoitella”. Tämä on seurausta siitä, että vanhemmat eivät ymmärrä lapsen tapaa suhtautua asiaan kuin huvittavaan leikkiin. Lapsen mielestä viulu on hauska. Tällaiset vanhemmat ovat harmissaan maksaessaan mielestään vain siitä, että lapsesta soittaminen on pelkkää leikkimistä. Toisin sanoen he mittaavat opetusta vain rahassa, eivätkä sen vuoksi yllä asenteillaan rohkaisemaan ja kannustamaan lapsensa työskentelyä. Lapsen opettamisen pitäisi kaikilla kasvamisalueilla alkaa aina leikistä ja leikkimällä. Heitä pitäisi ohjata suuntaamaan toimintansa oikein sallimalla leikkimieli ja toiminnan ilo”. ( Suzuki 2000, 133-134.)

#### 4.4 MOTIVAATION KEHITTÄMINEN

Motivointi on oppimisen olennainen edellytys. Mitä motivoituneempaa sitä tehokkaampaa oppiminen on ja sitä parempi on yleensä myös suorituksen taso. Motivaatio ei ole pysyvä tila vaan siinä esiintyy eri vahvuisia vaihteluita. (Heinonen & Kari 1978, 66-67.) Tutkijat rupesivat kehittämään tekniikoita, joilla pystyttäisiin vaikuttamaan suoritusta parantaviin motiiveihin, kun 1960-luvulla huomattiin, että inhimilliset motiivit kytkeytyvät tärkeisiin ponnisteluihin. Saavutusmotiivien harjoittelussa keskityttiin erillisten motiivien ominaispiirteiden, esim. saavutusfantasioiden läpikäymiseen, tavoitteiden asettamiseen jne. Suoritusmotivaation muutokseen tähdättiin mielikuvien luomisen avulla. Pyrittiin laajentamaan, vahvistamaan ja parantamaan assosiaatioiden verkostoa. Kytkenät arkitodellisuuteen toimivat vahvistajina. Uudet kehittävät suhteet kytkettiin sellaisiin kokonaisrakennelmiin, kuin minä, todellisuus ja kulttuuriarvot. (Hakkarainen 1990, 45-46.)

Tutkimuksissa havaittiin, että olennaista opiskelumotiivin harjoituksessa oli se kokeeko henkilö pystyvänsä itse vaikuttamaan omaan kohtaloon vai ohjaavatko toiset sitä. Motivaation harjoitusohjelma kohdistui seuraaville alueille: 1) saavutusajattelu, 2) minäkäsitys, 3) tavoitteen asettaminen ja 4) oma-aloitteisuuden oppiminen, jota luonnehditaan

henkilökohtaisena vastuuna, valmistautumisena ja suunnittelemisena, taitojen harjoittamisena ja hiomisena jne. (Hakkarainen 1990, 46.)

Ehkä saavutusajattelua tärkeämmäksi motivoijaksi on tutkimuksissa havaittu sisältöjen hallinnan ja oppimisen syventämisestä aiheutuva voimistunut motivaatio. Opetuksellinen interventio tähtää sisältöjen ja todellisuuden hallinnan muutokseen. Tämän lähestymistavan tavoitteena on kehittää teoreettinen suhde todellisuuteen. Tällaisen suhteen muodostaminen edellyttää tiedostamisen motiivia. Se kohdistuu aluksi tieteellisen tiedon sisältöön ja myöhemmin sen hankkimisen keinoihin. Motiivi muuttuu vähitellen pysyväksi ja se säilyy syntytilanteen ulkopuolella. Se on voimakas motiivi, joka saa harrastamaan itsenäisesti. Se ilmenee sisällöllisinä ja syvällisinä älyllisinä elämyksinä. ( Hakkarainen 1990 47-48.)

#### 4.5 SOITTAMINEN JA MOTIVAATIO

Kosonen (2001) tutkii väitöskirjassaan motivaatiota soittamisessa kokonaisvaltaisesti ottamalla huomioon ihmisen fyysisesti ja psyykkisesti kokevana ja tuntevana yksilönä suhteutettuna hänen omaan elämäntilanteeseensa. Hänen mukaansa aiemmat motivaatiotutkimukset ovat keskittyneet ulkoisesti mitattavien, kuten suorittamiseen ja ulkoisesti määriteltyjen opiskelutavoitteiden saavutusten tutkimiseen. Kuitenkaan hänen mielestään karkea jaottelu sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon ei riitä selittämään kaikkia perusteita soittamisharrastukselle. Soittamisessa välitön suhde musiikkiin ja sen kokonaisvaltainen tiedostettavissa ja tiedostamattomissa oleva vaikutus tuottajaansa ja vastaanottajaansa asettaa hänen mielestään motiivikäsitteen tarkastelulle uusia haasteita. (Kosonen 2001, 12, 31.)

Kosonen viittaa tutkimuksessaan Rauhalan (1974) fenomenologiseen analyysiin jonka mukaan mielen ilmenemiseen sisältyy taipumus suhteutua yhä laajempiin ymmärtämysyhteyksiin. Tajunnan toimintaperiaate on, että: ”yksityiskohdat suhteutuvat spontaanisti laajempiin kokonaisuuksiin”. ”Merkityssuhteiden keskinäisyys taas edellyttää lisää mieltä”. Rauhalan mielestä motiivi psykologisena käsitteenä kuvaa tätä mielellisyyden itseohjautuvaa laajenemista. Kososen mielestä motivaatio on ”tajunnallinen laajenemisen ja

sen myötä uusien merkityssuhteiden muodostumisen ja jo olevien merkityssuhteiden sisällöllisen uudelleenjäsentymisen prosessi”. Välitön suhde soitettavaan musiikkiin luo monenlaisia musiikkiin, soittamissuoritukseen ja soittajaan liittyviä merkityssuhteita. (Rauhala 1974, 74; Kosonen 2001, 12, 31-32.)

Kosonen (2001) kuvailee motivaatioprosessin olevan jatkuvasti sisällöltään, kestoaltaan ja voimakkuudeltaan vaihtelevien motiivien uusiutumista. Motivaatio voi olla toiminnan kannalta positiivinen tai negatiivinen tila. Esimerkiksi ulkoiset odotukset saattavat aiheuttaa motiivien ristiriitaa, jolloin soittajalle tärkeät ja todelliset motiivit saattavat jäädä piiloon. Ainoastaan osa motiiveista on tiedostettavissa, osa tiedostamattomissa ja osa jopa tiedostamista ehkäiseviä. Pitkäkestoinen, yleisluontoinen motivaatio, kuten halu soittaa pianoa ja kehittyä soittajana, sisältää lukemattoman määrän erilaisia motiiveja. Ne liittyvät yksittäisiin soittamistilanteisiin ja soittamiseen välillisesti liittyviin tilanteisiin ja niissä syntyviin merkityssuhteisiin. Kokijan elämäntilanteesta käsin muodostuneet ymmärtämysyhteydet synnyttävät esiyymmärtäneisyyden johon motivoituminen on sidoksissa. Soittamisen kannalta suotuisaan motivaatioon liittyy positiivista asennoitumista, mikä syntyy positiivisista kokemuksista ja niiden herättämistä elämyksistä. Motivaation kannalta olennaista on soittamisesta saatujen kokemusten luoma kiinnostus, positiivinen asenne sekä omaan itseensä uskomisen soittajana. (Kosonen 2001, 32-34.)

Kososen (2001) mukaan motivoituun toimintaan liittyy tavoitteellisuus. Se kuvaa soittamiseen sitoutumista sen mukaan, miten merkityksellisinä soittaja asettamia tavoitteita pitää. Motivaatiota virittävät tavoitteet voivat olla pitkäkestoisia yleistavoitteita tai konkreettisia lähitavoitteita. Yksittäinen kappale konkreettisena tavoitteena saattaa motivoida useampia soittamistilanteita. Usein abstrakti ja vaikeasti yksilöitävissä oleva tavoite kuten ”riittävä soittotaito” sisältää lukuisia välitavoitteita. Motivoitumisen kannalta on tärkeää, ovatko tavoitteet omakohtaisia ja silloin merkityksellisinä toimintaa suuntaavia vai vain mallioppimista ulkoapäin annettujen normien mukaisesti. Tavoitteiden merkityksellisyys vaikuttaa siihen miten voimakkaasti tavoitteiden saavuttamiseen sitoudutaan. Käsitys omista mahdollisuuksista vaikuttaa tavoitteiden asettamiseen. Haasteelliset tavoitteet voivat lisätä itseluottamusta ja toisaalta oppilaat, joilla on hyvä itseluottamus, asettavat helpommin haasteellisia tavoitteita. Motivaation kannalta tärkeää on todellisen minän ja ihanneminän ja

siinä erityisesti sitoutuneen mielikuvan välinen suhde. Sitoutunut mielikuva itsestä liittyy realistisiin tavoitteisiin, jotka on mahdollista saavuttaa. Ihannoitu mielikuva on se, mitä kohti on hyvä pyrkiä. Sitoutuneen mielikuvan avulla oppilas osaa myös antaa itselle anteeksi ja myöntää omat realiteettinsa. (Kosonen 2001, 35-36.)

Grunwald (1997) kirjoittaa kirjassaan oppilaan omien vaikutusmahdollisuuksien kokemisen merkityksestä opiskelumotivaatioon. Hänen mielestään musiikinopettajan täytyy valmistaa oppilaansa ottamaan itse aloite opiskelutavan, edistymisen, kappaleiden valinnan, soittoasennon ja musiikillisten näkökohtien suhteen. Opettajan tulisi antaa oppilaille lupa kehittää asioita ja vastuu siitä mitä tapahtuu. Tällä tavalla opettaja edistää kunnioituksen, keksimisen ja itsenäisyyden psyykkisten tarpeiden toteuttamista. Tällainen musiikinopettaja luo vankan perustan opiskelu- ja musiikilliselle motivaatiolle. Motivaatio ei lankea oppilaille automaattisesti, vaan sitä voi kehittää. (Grunwald 1997, 117-118.)

Annu Tuovilan pitkittäistutkimuksessa (2003) on tutkittu 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamista ja musiikkiopisto-opiskelua. Tutkimuksessa todetaan, että antoisan ja myönteisesti merkityksellisen musiikkiopisto-opiskelu ominaisuuksia ovat mm. lapsen oma-aloitteisuus, lapsen mahdollisuus vaikuttaa opetukseen sekä lapsen muuhun musiikin harjoittamiseen niveltävä musiikkiopisto-opiskelu. Oppilaan omat vaikutusmahdollisuudet lisäsivät myös kaiken muun kuin soittotunneilla soitettun musiikin harjoittelua. Kokiessaan voivansa itse ohjata oppimistaan oppilaan harjoittelu oli oma-aloitteista ja soittamisen tavoitteet kohdistuivat soittamisen oppimiseen ja musiikista nauttimiseen. Yhdenkään lapsen tavoite ei ollut tutkinto tai tulevaisuuden hyöty ja ilo. Ulkopuolista motivointia ei tarvittu, koska musiikin harjoittaminen tarjosi muitakin onnen kokemuksia. (Tuovila 2003, 194-199.)



## 5 OPPIMISKÄSITYKSIÄ

### 5.1 LAPSIKESKEISYYS

Lapsikeskeisyys opetuksessa toteutuu, kun opettaja kuuntelemalla lasta tekee oppimisympäristön sellaiseksi, että siinä on mahdollisimman vähän esteitä oppimiselle. Lapsi on opetuksessa pääroolissa. Lasten kysymykset ja ihmettelyn aiheet tulee näkyä toiminnan suunnittelussa ja sisältöjen painotuksissa. Lasten ajatukset ja kiinnostus ohjaavat toiminnan toteutusta. Tuloksissa näkyvät lasten pohdinta ja ongelmaratkaisut, lasten ajattelun taidot ja käden jäljet. Opettajan ja oppijan välillä tulee olla tasa-arvoinen, avoin ja turvallinen ilmapiiri, jossa lapsi kokee voivansa itse vaikuttaa omaan oppimiseensa ja jokapäiväiseen arkeensa. (Kirkkonummen kunnan päivähoiton esiopetussuunnitelman perusteet 1995,5.)

Lapsi on synnynnäisen utelias. Hän haluaa oppia uutta, kerrata ja toistaa asioita. Oppiminen on lapselle kokonaisvaltainen tapahtuma. Kohdatessaan uusia asioita lapsi käyttää oppimisessa apuna kaikkia aistejaan. Toimiessaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa lapset liittävät asioita ja tilanteita omiin kokemuksiinsa, tuntemuksiinsa ja käsiterakenteisiinsa. Lapsi oppii parhaiten ollessaan aktiivinen ja kiinnostunut. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 16.)

## 5.2 SADUTUSMENETELMÄ

Sadutuksessa lapsen ilmaisutavat hyväksytään sellaisenaan. Menetelmä pakottaa aikuisen kuuntelijaksi ja näin hänen täytyy muuttaa toimintakulttuuriaan. Lapsesta tulee saduttamisen kautta aktiivinen toimija ja osaja. Sadutus vapauttaa kertomisen ja sadun leikin kaltaiseksi, lapsen omaksi toimintaympäristöksi. Lapsen osaaminen ja tieto muodostuvat mielenkiinnon kohteeksi ja toiminnan lähtökohdaksi. Lapsille annetaan tilaisuus tulla mukaan toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. (Karlsson 2000, 185.) ”Kertomisen merkitystä on korostettu yhä enemmän niin kansainvälisessä kuin kotimaisessakin tutkimuksessa. Ihminen luo kuvan maailmastaan, luo omaa identiteettiään ja löytää paikan omassa kulttuurissaan kerronnan kautta”. (Karlsson 1999, 59.)

Helsinkiläinen musiikkiterapeutti ja pianonsoitonopettaja Hanna Hakomäki on kehittänyt sadutusta vastaavan menetelmän, jota hän kutsuu tarinasäveltämiseksi. Tarinasäveltämisessä lapset tekevät omia teoksiaan, jotka kirjataan talteen Kaarlo Uusitalon kehittämällä kuvionuoteilla. Tarinasävellystilanteessa lapsille annetaan mahdollisuus kertoa oma musiikillinen tarinansa. Se voi olla laulu, sävelteos, musiikkitarina tai jopa leikki, jossa on musiikkia mukana. Keskeisenä sisältönä tarinasäveltämisessä on se, miten saa tarinasäveltäjän oman äänen kuulumaan eikä sävellyttäjän ääntä. Sävellyttäjän omaa arvomaailmaa ei pidä tuoda teokseen. Toista pitää pystyä kuuntelemaan ilman opettamista ja ohjausta. (Peltoranta 2003.) Lapsen on saatava itse muodostaa oma suhteensa ympäristöstään tekemiin havaintoihin. Aikuinen ei voi siirtää omia kokemuksiaan ja näkemyksiään lapseen. Lapsi käsittelee leikeissään häntä itseään kiinnostavia asioita. (Tahkokallio 1991.)

## 5.3 KOKEMUSPERÄINEN OPPIMISKÄSITYS

Kokemusperäisessä oppimisessa oppijan kokemuksilla ja elämyksillä on keskeinen rooli. Toiminnan kautta koetuista asioista muodostetaan käsityksiä, joiden kautta yksilö kehittää itseään. Kokemusperäisessä oppimisessä oppija asettaa itse omat päämääränsä. Kokemusperäisen oppimiskäsityksen näkökulmasta opetussuunnitelmaa ei voida laatia kovin yksityiskohtaisesti etukäteen, koska opetustapahtuma on luova, jopa taiteelliseen toimintaan

verrattava tapahtuma, jonka aikana tavoitteita on jatkuvasti tarkastettava. Oppija on aktiivinen, luova, päämäärätietoinen, utelias, itseohjautuva, vapaa ja vastuullinen henkilö. (Rauste- von Wright & von Wright 1995.)

Lapsi oppii ymmärtämään ympäröivää maailmaansa konkreettisesti leikin avulla. Leikissä oppimansa taidot, koetut tunne-elämykset ja älylliset harjoitukset lapsi yhdistää kokonaisvaltaiseksi kokemukseksi, joka vaikuttaa lapsen kasvuun. Lapsi ei havainnoi maailmaa siten, kuin aikuiset toivovat vaan he näkevät sen mitä ympärillä todella tapahtuu. Lapsi käsittelee leikeissään häntä itseään kiinnostavia asioita. Lapsen on saatava itse muodostaa oma suhteensa ympäristöstään tekemiin havaintoihin. Aikuinen ei voi siirtää omia kokemuksiaan ja näkemyksiään lapseen. Omien kokemusten, kasvun ja kypsymisen kautta lapsesta kasvaa itsenäinen aikuinen, joka näkee asiat omalla tavallaan. (Tahkokallio 1991, 11,13,20.)

#### 5.4 KONSTRUKTIVISTINEN OPPIMISKÄSITYS

Konstruktivismin perustana on kognitiivinen psykologia. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppija konstruoi tietonsa itse valikoimalla, tulkitsemalla ja havaitsemalla. Uuden oppiminen on todellisuuden kuvan uudelleen rakentamista jo olevan tiedon pohjalta. Jokaisen ihmisen oppimisprosessi on yksilöllinen ja ainutlaatuinen, koska jokaisen yksilön kuva todellisuudesta ja itsestään on oman elämän varrella opittu. Oppiminen on tilannesidonnaista. Erityisen tärkeitä ovat sosiaaliset tilanteet, jollaisia opetustapahtumatkin ovat. Opetussuunnitelmassa nousee keskeiseksi se, miten oppilaille opetetaan oppimisen taitoja. Oppilaan omat lähtökohdat ja se perusta, jolle oppimista lähdetään rakentamaan on otettava huomioon. Oppilas on tavoitteellinen ja aktiivinen ja vastuussa omasta oppimisestaan. (Rauste- von Wright & von Wright 1995.)

## 5.5 TUTKIVA OPPIMINEN

Tutkivassa oppimisessa tietoa ei nähdä absoluuttisina totuuksina vaan tieto on yhteisen työn kohde, jota tuotetaan ja kehitetään. Siinä ei ole tärkeää lopputulosten näytävyyys vaan itse oppimisprosessi. Ihmisen älykästä toimintaa rajoittavat monenlaiset tekijät, kuten rajallinen kyky käsitellä tietoa mielessä, tiedon ja toiminnan tilannesidonnainen luonne, ihmisen ennakkokäsitysten vaikutus oppimiseen, uskomusten pysyvyys jne. Tutkivan oppimisen periaatteilla näistä rajoituksista voidaan vapautua jolloin päästään parempiin oppimistuloksiin sekä mielekkäämpään oppimisprosessiin. Mielekkäässä oppimisprosessissa pyritään herättämään oppilaan omaa ajattelua sekä ohjataan häntä tiedon rakentelun taitoihin. Tutkivassa oppimisessa oppija esittää kysymyksiä luonnolle. Hän pyrkii saavuttamaan yhtenäisen kuvan todellisuudesta, jossa erillisiltä näyttävät osat liittyvät samaan kokonaisuuteen. Olennaista on oppimisen ilo sekä tunnevaltainen sitoutuminen oppimisprosessiin, sillä tunteista saadaan voimaa ylittää eteen tulevat vaikeudet ja saavuttaa lopulta todellinen, syvälinen, tyydyttävä oppimiskokemus. (Hakkarainen, Lonka & Liponen 2000.)

## 5.6 MIELIKUVAOPPIMINEN

Mielikuvituksessaan lapsi valmentautuu ottamaan vastaan aikuisen maailman. Mielikuvituksen avulla lapsi ratkaisee ongelmia, joihin hän ei vielä konkreettisesti kykene. (Tahkokallio 1991, 13.) Nykyaikaisista oppimisprosesseista ei voida puhua ottamatta huomioon mielikuvien merkitystä opetuksessa. Luomalla positiivisia ja vapauttavia mielikuvia opettaja voi edesauttaa huomattavasti oppimisen prosessia. (Relander 1989.) Mentaalivalmennus eli mielikuvavalmennus on huippu-urheilijoiden valmennusmenetelmä, jossa urheilusuoritus suoritetaan mielen alueella. Onnistumisen kokemuksia pyritään vahvistamaan mielikuvaharjoittelun keinoin, jolloin ne auttavat saavuttamaan hyviä suorituksia. Positiivisen oppimiskokemuksen tarkoituksena on tuoda esille alitajunnassa kätkeytyneenä ollut oppimisen ilo ja samalla herkistää aisteja. (Marckwort 1992, 17-19.)

Mentaaliharjoitus edellyttää eläytymiskykyä sekä itsesuggestiokykyä. Sen tarkoitus on vahvistaa positiivista minäkuvaa sekä oppia keskittämään ajatukset olennaiseen. Parhaimmillaan muusikko voi mentaaliharjoittelun avulla löytää alitajuiset ja joskus yllättävätkin potentiaaliset kykynsä. Voidakseen harjoitella soittotaitoa mentaalisesti, soittajalla on oltava fyysinen kokemus motorisista taidoista. Tutkimusten mukaan mentaaliharjoittelua voidaan käyttää sekä hyvin yksinkertaisissa että erittäin monimutkaisissa toiminnoissa. Sen teho on sitä suurempi mitä monimutkaisemmasta suorituksesta on kyse. Mitä enemmän sitä käytetään sitä tehokkaammaksi se tulee. (Kurkela 2000, 217-218.)

Mielikuvaoppimisen käsitteeseen olen itse törmännyt ensimmäisen kerran Lindin mielikuvaoppimiskurssilla vuonna 1997. Tällä kurssilla opeteltiin hänen kehittämänsä mielikuvaoppimisen malli, jossa oppilaan omien kokemusten ja olemassa olevien taitojen huomioiminen ja aktivoiminen ovat keskeisiä asioita. Lindin (1998) mielestä kaikki oppiminen on mielikuvaoppimista. Aistihavainnot muuttuvat mielikuviksi, jotka yhtyvät muistoissa jo oleviin mielikuvavirtauksiin. Oppiminen voi perustua myös pelkästään mielessä jo olevan mielikuva-aineksen uudelleen kokemiseen. Näin oppiminen ei aina edellytä uutta ulkoista tietoa. Vapautuakseen oppiminen vaatii HYVÄN TILAN eli turvallisen, rentoutuneen olon niin henkisesti, kuin ulkoisesti. Oppiminen on ihmisen luonnollinen ominaisuus.

## 5.7 PEPPI PITKÄTOSSUN OPPIMISKÄSITYS

Seuraava ote Astrid Lindgrenin (2002) sadusta on mielestäni osuva kuvaus lapsilähtöisen ja opettajajohtoisen ajattelutavan välille syntyvästä konfliktista. Tässä esimerkissä opettajalla on valmis käsitys tiedosta, jonka vuoksi häneltä jää huomaamatta lapsen mielikuvituksellinen ja ennakkoluuloton ajattelutapa. Minkälaisiin oppimistuloksiin mahtaisimmekaan päästä, jos opettaja osaisi hyödyntää tätä lapsen luovuuden sisältämää voimavaraa.

Peppi Pitkätossu menee kouluun ja opettaja kysyy häneltä paljonko on 5 ynnä 7. Peppi vastaa: ”Jollet itse tiedä niin älä uskokaan, että minä rupean sitä laskemaan sinulle”. Opettaja kertoo vastauksen ja Peppi toteaa, että: ”Kas niin, tiesithän sinä itekin, miksi sitten kysyit minulta?” Opettaja jatkaa kuulustelua ja kysyy paljonko on 8 ynnä 4, josta vastauksena on jälleen 12.

Peppi hermostuu: ”Ee-i eukkoseni, nyt tämä menee liian pitkälle. Juurihan sanoit, että 7 ja 5 on 12. Jonkinlainen järjestys pitää sentään olla koulussakin. Ja muuten, jos olet niin lapsellisesti innostunut noista typeryyksistä, mikset asetu nurkkaan itsekseksi laskemaan ja anna meidän olla rauhassa, että voisimme leikkiä hippasilla?”

Opettaja kysyy Tommilta kuinka monta omenaa Liisalla ja Kallella on yhteensä, jos Liisalla on seitsemän omenaa ja Kallella on yhdeksän omenaa. ”Niinpä, sanopa Tommi”, Peppi huutaa väliin: ”Ja samalla voit vastata minulle tähän: Jos Liisan vatsa tulee kipeäksi ja Kallen vielä kipeämmäksi, kenen on syy ja mistä he ovat kähveltäneet omenat?” Opettaja kysyy Annikalta kuinka paljon Kustaa oli käyttänyt rahaa, kun lähtiessä hänellä oli yksi kruunu ja palatessaan seitsemän äyriä. ”Aivan, ja tahtoisinpa tietää, miksi hän haaskasi sillä tavalla ja limonaatiako hän niillä rahoilla osti ja oliko hän pessyt korvansa kunnolla, ennen kuin lähti kotoaan”, Peppi kommentoi. Koulusta lähtiessään Peppi kertoo vielä minkälaista on Argentiinalaisissa kouluissa, jossa opettajan tärkein tehtävä on kuoria papereita karamellien päältä lapsille. (Lindgren 2002, 32-33, 35-36.)

Peppi Pitkätossuumaista pedagogiikkaa on toteuttanut työssään Keith Johnstone. Vasta valmistuttuaan hänelle annettiin opetettavaksi luokka, jonka oppilaita pidettiin jokseenkin toivottomina. Johnstone arveli, että oppilaat pikemminkin kapinoivat jotain vastaan, kuin olisivat todella olleet tyhmiä. Nämä elottoman näköiset lapset piristyivät välittömästi ja alkoivat näyttää älykkäiltä, kun heidän ei käsketty oppia. Esim. akvaariota puhdistessaan he näyttivät normaaleilta. (Johnstone 1997, 17.)

Johnstonen (1997) näkemyksen mukaan luovat lapset ovat todennäköisesti myös vaikeasti hallittavissa ja siksi hän näki mahdollisuudet oppilaissa, joihin muut opettajat eivät uskoneet. Opetuksessaan Johnstone piti tärkeimpänä, että tunnit eivät olisi tylsiä ja hänen tavoitteenaan oli luoda oppilaisiin sellainen suhde, että hän pystyisi vapauttamaan heissä luovuuden, joka näkyi heissä selvästi silloin, kuin he eivät pitäneet itseään opetuksen kohteina. Käyttäen opetuksessaan rajatonta mielikuvitusta ja huumoria Peppi Pitkätossun tyyliin Johnstone sai toivottomat oppilaat innostumaan opetuksesta. Hän sovelsi menetelmiään myös pianonsoiton opetuksessa, joka oli koottu muiden opettajien hylkäämistä oppilaista. Johnstonen

menetelmien ansiosta ryhmä osoittautui erittäin lahjakkaaksi ja sen jäsenet oppivat uskomattoman nopeasti. ( Johnstone 1997, 16, 18-19.)

Johnstone uskoi, että taide on lapsessa eikä aikuinen voi sitä sanella. Opettaja ei ole lasta parempi, eikä hänen pitäisi sanella lapselle arvojaan. Hänen ohjenuorana olivat Tao te Chingin ajatukset: ”Viisas toimii ilman tekoja ja opettaa ilman sanoja ja kun työ on tehty ja asiat on saatettu päätökseen, kansa sanoo: ”Me teimme sen itse”. Ellen tee mitään, kansa kehittyy itsestään; jos rakastan hiljaisuutta, kansa ojentuu itsestään; jos olen toimimaton, kansa rikastuu itsestään”. ( Johnstone 1997, 16.)

## 5.8 SUOMEN MUSIIKKIOPPILAITOSTEN OPPIMISKÄSITYS

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002 mukaan Suomen musiikkioppilaitosten opetus pohjautuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan: ”...oppiminen on aktiivinen ja tavoitteellinen prosessi, johon yksilöllisten ominaisuuksien ja motivaation lisäksi vaikuttaa opiskeluympäristö. Opetuksessa otetaan huomioon, että oppilas valikoi ulkomaailmasta tulevaa informaatiota aiemman tietorakenteensa perustalta, jäsentää sitä aikaisempien taitojensa ja tietojensa pohjalta ja rakentaa näin kuvaa maailmasta ja itsestään tämän maailman osana. Vuorovaikutuksellisenä ja tilannesidonnaisena musiikin oppiminen liittyy olennaisesti siihen sosiaaliseen ja kulttuuriseen tilanteeseen, jossa se tapahtuu. Opetuksessa otetaan huomioon, että oppiminen on seurausta oppilaan omasta toiminnasta. Opettajalla on siten keskeinen merkitys sekä oppilaan opiskelutaitojen että opiskeluympäristön kehittämisessä sellaiseksi, että se mahdollistaa erilaisten oppilaiden edistymisen. Oppimisen säätelemisessä on tärkeää, että oppilas oppii tarkkailemaan omaa opiskeluaan ja oppimistaan tiedostaen niihin sisältyvät vahvuudet ja heikkoudet”. (Taiteen OPS, 2002.)

”Oppilaan aktiivista roolia korostavasta oppimiskäsityksestä seuraa, että opiskeluympäristön tulee antaa oppilaille mahdollisuus asettaa omat tavoitteensa, oppia työskentelemään itsenäisesti ja yhdessä toisten kanssa sekä löytää itselleen sopivia työskentelytapoja. Keskeistä on vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä ja oppilaiden kesken sekä erilaisten oppimis-,

työskentely- ja arviointitapojen huomioon ottaminen. Tavoitteena on, että opiskeluympäristössä vallitsee avoin, rohkaiseva ja myönteinen ilmapiiri. Hyvä opiskeluympäristö mahdollistaa oppilaan vuorovaikutustaitojen, aloitekyvyn ja pitkäjänteisyyden kehittymisen. Se myös kannustaa oppilaan aktiivisuutta, luovuutta, itsenäistä ajattelua ja oppimismotivaatiota ja mahdollistaa turvallisen kasvun ja kehityksen. Onnistumisen kokemukset, jotka musiikissa usein syntyvät pitkäjänteisen työskentelyn kautta, kasvattavat oppilaan uskoa omaan kykyihinsä. Opiskeluympäristön tulee olla sellainen, että oppilaalla on mahdollisuus kykyjensä ja musiikillisen ilmaisunsa tavoitteelliseen, monipuoliseen kehittämiseen”. (Taiteen OPS, 2002.)



## 6 PRO-SEMINAARIN TUTKIMUSTULOKSIA

### 6.1 OMAN OPETUKSENI REFLEKTOINTIA

Haluan esittää tärkeimmät pro-seminaarinityöni tutkimustulokset tässä tutkimuksessa siksi, että opettamisen kannalta musiikkiopisto ympäristönä on hyvin erilainen kuin oma tilanteeni yksityisopettajana. Musiikkiopistossa opettajan on otettava huomioon yleiset musiikkiopistojen opetussuunnitelmat, kun taas omaan opetukseeni ei varsinaisesti kohdistu ulkopoollisia tai julkisia paineita. Leikin tutkimisen kannalta on mielestäni mielenkiintoista ottaa mukaan kaksi tässä suhteessa erilaista toimintaympäristöä. Tietoisella leikki-interventiolla sekä refleктоimalla opetustani olen myös pystynyt ehkä tavallista analyttisemmin tarkkailemaan miten leikin elementit vaikuttavat oppimiseen ja opettamiseen.

Pro-seminaarityöni on toimintatutkimus omista soitonoppilaistani ja työstäni heidän opettajanaan. Tavoitteenani oli tutkia onko leikillä merkittävää oppimista edistävää ja oppimismotivaatiota kehittävää vaikutusta. Olin kiinnostunut leikistä sekä konkreettisina opetusmenetelminä, että eräänlaisena kasvatusfilosofisena lähestymistapana. Tutkimuksen alussa pohdin jokaisen oppilaan kohdalla eteen tulleita kysymyksiä ja opetukseen liittyviä ongelmia. Tutustuin mm. leikin teorioihin sekä musiikin ja leikin yhtäläisyyksiä pohtivaan kirjallisuuteen. Näiden pohjalta suunnittelin uusia lähestymistapoja ongelmien ratkaisemiseksi ja tein uusin menetelmin tietoisia interventioita opetukseen. Oppilaiden reaktioista ja oppituntien ilmapiiristä sekä omista kokemuksistani kirjoitin päiväkirjaa, joka oli pro-seminaarityöni tutkimusmateriaalia.

Jo ennen tutkimuksen aloittamista omiin oppimiskäsityksiini on sisältynyt eräänlainen leikin pedagogiikka, joka on kehittynyt vuosien varrella erilaisissa tehtävissä lasten ja nuorten parissa. Erityisesti omaa lasta seuratessani olen löytänyt leikistä aivan uusia ulottuvuuksia tarkastellessani sitä ensimmäistä kertaa vanhemman roolissa. Juuri leikkimiseen liittyvä valtaisa energia on herättänyt minussa uteliaisuutta.

Aloittaessani tutkimuksen tekemistä minulla ei ollut selkeää kuvaa siitä, mitä leikin toteuttaminen musiikin opetuksessa konkreettisesti tarkoittaa. Suzukin (2000) kirjassa, jossa ensimmäisen kerran törmäsin tähän ajatukseen ja joka antoi lopullisen sysäyksen tämän tutkimuksen tekemiselle, sitä ei tarkemmin määritelty. Leikistä kirjoitetun kirjallisuuden avulla, omaa luovuutta ja mielikuvitusta käyttämällä sekä käytännön kokeiluilla ja erityisesti lasten leikkiä havainnoimalla ymmärrykseni leikin mahdollisuuksista on laajentunut ja tiedostan siinä piilevät rajattomat oppimisen tehokkuuteen ja mielekkyyteen vaikuttavat mahdollisuudet.

Leikki voi olla osana opetusta aivan konkreettisesti erilaisina opetusmenetelminä. Erilaiset pelit ja leikit ovat tehokas opetusväline ja niiden käyttäminen johtaa helposti leikin taikamaailman avautumiseen. Kuitenkin myös pelit ja leikit tarvitsevat eläytymistä ja mielikuvitusta tullakseen toimiviksi. Leikki on opetuksessa eräänlainen asenne, joka välittyy oppijalle. Asenteellaan opettaja välittää oppilaalle tärkeää leikkiviestiä, johon oppilas joko tarttuu tai sitten keksii itse leikin, johon opettaja voi osallistua. Ennen kaikkea näen leikin kasvatustieteellisen lähestymistapana oppimiskäsityksiä ja opetusmenetelmiä muodostettaessa.

## 6.2 OPETUKSENI TÄRKEIN TAVOITE

Opettajana minulle on erityisen tärkeää, että oppilaalla olisi mahdollisuus löytää oma henkilökohtainen suhteensa musiikkiin ja että oppilas voisi oppia tiedostamaan, mitä soittaminen hänelle merkitsee. Eräs tavoitteeni leikki-interventioissa on pyrkiä muodostamaan liittymäkohtia soittamisen ja oppilaan muun kokemusmaailman välille kehittääkseni oppilaan

ja musiikin välistä suhdetta. Pyrin saavuttamaan tavoitteeni tuomalla oppilaan omia kokemuksia ja havaintoja osaksi soittotuntien sisältöä mm. tekemällä niistä yhdessä oppilaan kanssa sävellyksiä.

Havaitsin oppilaitteni olevan hyvin eritavoilla kiinnostuneita säveltämisestä. Eräs oppilaistani halusi soittaa ainoastaan itse säveltämiään kappaleita, kun taas jotkut oppilaistani olivat varautuneita eivätkä oma-aloitteisesti halunneet säveltää. Kukaan ei kuitenkaan kieltäytynyt sävellyks- tai improvisaatioharjoituksista. Huomasin, että omat ennakkokäsitykseni tiettyjä oppilaita kohtaan vaikuttivat myös siihen miten paljon teimme sävellyks harjoituksia. Havaitsin, että niiden oppilaiden kanssa, jotka suhtautuivat säveltämiseen varauksellisesti olin itsekin varautuneempi enkä joillain tavalla rohjennut tarttumaan sävellysharjoituksiin. Joidenkin oppilaiden kohdalla taas jaksoin yhä uudestaan kannustaa eri tavoilla keksimään sävellyksiä joko pelkästään instrumentaalisesti tai sitten johonkin tarinoihin liittyen.

### 6.3 MINNA

Säveltämisestä olen oivaltanut paljon oppilaaltani, jota kutsun Minnaksi. Hänen innostuksensa säveltämiseen on ollut ylivertaista muihin oppilaihin nähden ja hänen kanssaan työskennellessäni olen oivaltanut paljon omasta suhtautumisestani säveltämistä kohtaan opetustyössä. Siinä vaiheessa, kun emme enää keksineet Minnaa kiinnostavaa soittomateriaalia ja kun yritimme ratkaista, mikä Minnaa kiinnostaa pianonsoitossa, hän ilmoitti haluavansa ainoastaan säveltää omia kappaleita. Niinpä päätimme joka tunti keskittyä omien sävellysten tekemiseen. Sen lisäksi yritin kuitenkin joka tunti ehdottaa joitakin uusia kappaleita ja ainakin esittelin hänelle musiikkia levyiltä tai itse soittamalla. Säveltäminen oli kuitenkin ainoa asia, josta hän oli aidosti kiinnostunut lukuun ottamatta muutamaa kappaletta. Yritin myös tuoda opetukseen mukaan uusia elementtejä, kuten rytmisoittimia ja mielikuvaleikkejä tunnin aluksi. Assosiaatiroleikkiä käytimme yhdellä tunnilla ennen säveltämiseen ryhtymistä. Näillä leikeillä näytti olevan pientä innostavaa vaikutusta, mutta innostus ei riittänyt esim. lisäämään harjoitteluintoa, vaan se näkyi ehkä enemmän hetkellisenä pilkkeenä silmäkulmassa.

Minnan sävellykset näyttivät syntyvän useimmiten siten, että aluksi hän teki runon, johon hän sitten sävelsi melodian. Tarinat kertoivat aina Minnan omasta elämästä. Ne olivat joko vuodenaikoihin liittyviä lauluja, laulu oman syntymäpäivän kunniaksi, laulu joulukiireestä tai koulumatkasta kotiin: ”Syntymäpäiväni on tulossa, syntymäpäiväni on tulossa. Kakkua ja karkkia on tarjolla, mutta karkit eivät voita äidin kakkua” tai: ”Kevät säällä, kevät säällä, pitää olla ulkona, pitää olla ulkona” tai: ”On lumuhiutaleiden maa. Taas lapset laulaa laulujaan. Ja isä nytten rakentaa. Ja äiti laittaa ruokiaan. On kaikkialla kiire vaan, kun Joulupukki tulee huomenna”.

Minnan kohdalla havahtuin huomaamaan, miten vaikeaa minun oli hyväksyä se, etten jossain vaiheessa enää pystynyt millään keinoilla suuntaamaan hänen oppimistaan kappaleiden harjoitteluun. Jostain syystä koin vaikeaksi antaa hänen itse täysin ohjata omaa oppimistaan. Yritin pitkään pitää säveltämistä vain yhtenä osana tuntien kulkua enkä antanut Minnan syventyä pelkästään siihen. Mielestäni minulla oli hyvät syyt toimia näin. Halusin antaa Minnalle kokemuksia ja elämyksiä muustakin musiikista. Säveltämisen myötä Minna kuitenkin alkoi vähitellen kiinnostumaan myös muusta musiikista ja alkoi oma-aloitteisesti ehdottaa kappaleita joita hänen mielestään olisi kiinnostavaa oppia soittamaan. Myös kappaleiden itsenäinen harjoitteluun lisäytyi.

#### 6.4 LAURI

Lauri oli aloittaessaan esikoulussa minkä vuoksi leikki-intervention toteuttaminen tuntui luontevalta. Laurin kohdalla halusin kiinnittää huomiota henkilökohtaisemman suhteen löytämiseen soittamista kohtaan sekä ilmaisun kehittymiseen vaihtelevammaksi. Laurilla oli yleensä aggressiivinen ja vähän huolimaton soittotyyli. Näihin tavoitteisiin päästäkseni käytin mm. sävellystekniikkaa. Aloitin toisinaan tunnit kysymällä mitä Lauri oli tehnyt menneen viikon tai kuluneen päivän aikana. Joskus Lauri kertoi nähneensä kotimatalla oravan, jolloin lauloin hänelle laulun oravasta, jonka sitten opettelimme. Joskus taas pyysin Lauria kuvailemaan koskettimilla miltä kuulostaisi se, kun hän juoksee kesämökkillään portaat alas kylmään järveen tai miltä kuulostaisi ilotulitusrakettien räjähtely. Kaikki kyseiset ja muutkin aiheet liittyivät Laurin kertomuksiin lähiaikojen tapahtumista. Eräällä tunnilla Lauri keksi

runon jääkiekko harrastuksestaan: ”Pitää puuskuttaa vastustajan perässä, että sais sen kiinni”. Tämä oli ensimmäinen varsinainen Laurin oma sävellys. Seuraavana vuonna jatkoimme sävellysharjoituksia ja kokeilimme erilaisia tapoja säveltää. Improvisoimme, sävelsimme valmiisiin runoihin sekä sävelsimme mm. 12-säveljärjestelmällä. Vasta kolme vuotta soittotuntien alkamisen jälkeen Lauri teki ensimmäisen oma-aloitteisesti itse säveltämänsä kappaleen. Se oli lippulaulu joka oli sävelletty salaseuran lipun valmistumisen kunniaksi.

Laurin soiton kosketuksen monipuolistamiseksi sekä laajentaakseni hänen ilmaisunsa skaalaa pyysin Lauria soittamaan kappaleita erilaisia mielikuvia käyttäen. Saatoin kysyä esimerkiksi, miltä kuulostaisi sama kappale, jos kuvittelet, että kätesi ovat niin kuin linnun höyhenet, jotka laskeutuvat koskettimille tai miltä kuulostaisi Telefooni Afrikassa, jos ajattelisit, että se on vitsi, jonka haluat kertoa. Mielikuvien ohjaaminen kuului välittömästi Laurin soittotyylissä ja kosketuksessa. Näiden harjoitusten tultua tutummaksi Laurille hän alkoi pohtimaan kriittisesti niiden todellista merkitystä. Hän ihmetteli, miten on mahdollista, että hänen ajatuksensa voivat kuulua hänen soittamisessaan.

Jossain vaiheessa Laurin soittotunneille tuli mukaan hänen pitkäaikainen ystävänsä Valtterinalle. Valtteri oli opetellut soittamaan jonkun kappaleen pianolla ja halusi oppia lisää. Kehotin Lauria opettamaan Valtterille jonkun kappaleen, jonka Lauri osasi. Seuraavalla viikolla Laurin äiti totesi Valtterin harjoitelleen ahkerasti ja arveli, että Valtterin varjolla Lauri oppisi varmaan mitä vaan. Mielestäni Laurin rakkaimman nallen mukaan tuleminen soittotunneille oli minulle osoitus siitä, että leikki-intervention tavoite oli jossain määrin saavutettu. Nallen suunnaton innostus soittamista kohtaan on symbolinen osoitus siitä, että soittamisella on erityinen sija myös Laurin kokemusmaailmassa. Pianonsoittaminen ei ole enää irrallinen asia vaan osa kokonaisuutta.

Pro-seminaaritutkimusta seuranneena vuotena vuorovaikutussuhteemme muututtua entistä luottamuksellisemmaksi saatoin heittäytyä yhä rohkeammin leikin yllätyksellisyyteen ja huumoriin. Huumori on ollut yhä tärkeämpi osa Laurin soittotunteja. Yllättävillä reagointitavoilla voi muuttaa oppilaan suhtautumista hankalilta tuntuviin asioihin. Vasemman käden harjoitteleminen alkoi jossain vaiheessa tuntua Laurin mielestä vastenmieliseltä ja vaikealta. Erään tunnin päätteeksi sanoin Laurille, että vasemmalla kädellä soittaminen on

ehdottomasti kiellettyä. Mikäli huomaisin seuraavalla tunnilla, että Lauri on harjoitellut salaa vasemmalla kädellä ottaisin hänen korvastaan ”korttelin verta” (vanhasta kansanlorusta). Vasemmalla kädellä olisi luvallista korkeintaan vaivata pullataikinaa. Lauri oli tyytyväinen ja riemuitsi kun keksimme niin hyviä vitsejä. Seuraavalla tunnilla hän kertoi leiponeensa pullaa vasemmalla kädellään. Ehkä se auttoi, sillä nyt hänen vasemman käden soitto sujui paljon rennommin.

Laurin kanssa olen muita oppilaita enemmän kiinnittänyt huomiota myös kehollisuuteen. Voi olla, että tämä johtuu Laurin omasta liikunnallisesta aktiivisuudesta. Olemme mm. leikkineet erilaisilla soittoasunnoilla, kuten etäisyys pianosta ja sen herättämät mielikuvitusleikit käsien pituudesta jne. Olemme harjoitelleet soittamaan käsillä ja jaloilla yhtä aikaa sekä selkä koskettimiin päin. Yhteen kappaleeseen liitimme rytmin taputtamisen käsillä pianonsoittamisen lisäksi. Joitakin vaikeita rytmejä olemme harjoitelleet liikunnallisesti koko kehon avulla ja alkuvaiheessa harjoittelimme sävelkorkeuksia fyysisesti varpailla kurkotellen ja matalalla kyykistellen. Kyseiset harjoitukset helpottivat sävelkorkeuksien hahmottamista.

## 7 TUTKIMUSASETELMA

### 7.1 TUTKIMUSONGELMAT

Pro-seminaarityössäni etsin vastausta kysymyksiin: Mikä on leikin merkitys pianonsoiton opetuksessa? Miten leikki vaikuttaa oppimiseen toisaalta filosofisena lähestymistapana ja toisaalta käytännönmenetelminä? Voiko leikin avulla parantaa oppimismotivaatiota? Havainnoimalla omaa opetustani pyrin selvittämään millä tavalla leikki näkyy omissa oppimiskäsityksissäni sekä opetusmenetelmissäni. Tutkimuksen lopuksi arvioin muuttuivatko oppimiskäsitykseni ja opetusmenetelmäni tutkimuksen aikana? Tutkimuksen päätyttyä ajattelin, että minulla on mahdollisuus astua yhä rohkeammin leikin maailmaan opetustyössäni. Monet käyttämäni työtavat osoittautuivat tutkimuksen myötä perustelluiksi ja toimiviksi ja kehittämällä niitä edelleen arvelin voivani tehdä opetustyöstäni entistä mielekkäämpää. Näin tutkimuksessa hyvän pohjan myös laajemmalle tutkimukselle leikkipedagogiikan soveltamisesta erilaisiin opetuskäytäntöihin.

Tässä tutkimuksessa halusin selvittää musiikkiopiston opettajien käsityksiä leikin merkityksestä soiton opetuksessa. Tutkimusongelmakseni muodostuivat seuraavat kysymykset ja niitä täydentävät alakysymykset:

## 1. MITEN MUSIIKKIOPISTON PIANONSOITONOPETUKSESSA OTETAAN HUOMIOON LAPSEN LUONTAINEN TAPA OPPIA LEIKIN KAUTTA?

- miten opettajat määrittelevät leikin?
- miten opettajat näkevät leikin ja musiikin välisen yhteyden?
- miten leikki näkyy osana soitonopetusta konkreettisina menetelminä sekä kasvatusfilosofisena lähestymistapana?

## 2. ONKO LEIKILLÄ MERKITTÄVÄ ROOLI OSANA LAADUKASTA SOITONOPETUSTA?

- onko leikillä, konkreettisina menetelminä sekä kasvatusfilosofisena lähestymistapana, edistävää vaikutusta pyrittäessä toteuttamaan uusia, 2002 laaditussa taiteen opetussuunnitelmassa määriteltyjä soitonopetuksen tavoitteita, kuten rakkautta musiikkiin, elinikäisen harrastuksen herättämistä, musiikkikulttuurin rikastuttamista, henkistä hyvinvointia, persoonallisuuden lujittumista, luovuuden ja sosiaalisten taitojen kehittymistä sekä opettamista elämään taiteen kautta?
- edistääkö leikin huomioon ottaminen opetuksessa oppilaiden aktiivisen oppimisprosessin tukemista, joka tarkoittaa, että opetuksessa on otettava huomioon oppilaan omat tavoitteet, arvot ja musiikillinen suuntautuminen?

## 7.2 TUTKIMUSMENETELMÄT

Vastausten selvittämiseen soveltuu parhaiten laadullinen lähestymistapa. Lähtökohtana kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen. Siinä pyritään ottamaan huomioon elämän monimuotoisuus. Tutkimuksessa pyritään tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Aineisto kootaan luonnollisissa, todellisissa tilanteissa. Tapauksia käsitellään ainutlaatuisina ja aineistoa tulkitaan sen mukaisesti. Tapahtumat vaikuttavat samanaikaisesti toinen toisiinsa. Ilmiöitä ei voida erottaa toisistaan



mielivaltaisesti. Tutkija ei voi myöskään sanoutua irti arvolähtökohdista, sillä arvot muovaavat sitä, mitä ja miten pyrimme ymmärtämään tutkimiamme ilmiöitä. Objektiivisuutta ei ole mahdollista saavuttaa perinteisessä mielessä, sillä tieto ja tutkija kietoutuvat saumattomasti toisiinsa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tavoitteena kuvailla uusia todellisuuden ilmentymiä eikä niinkään vahvistaa aikaisempia teorioita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 163,165.)

Kasvatusalalla laadullisella tutkimuksella pyritään keräämään ja analysoimaan tietoa niin opettajien kuin oppilaidenkin kokemuksista, ajattelusta ja erilaisista prosesseista. Opettajan ammatillista kasvua tukeva kyselevä ja tutkiva suhde omaan työhön auttaa sen arvioimisessa ja kehittämässä. Samalla vastuu tehtävästä, työstä ja koko työyhteisöstä kasvaa. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 7.)

Laadullisen tutkimuksen lajeja on useita. Syrjälän, Ahosen ja Syrjäläisen (1994, 114-117) mukaan fenomenologia tutkii sitä, miten ihmisen tietoisuudessa ilmenee ja rakentuu ympäröivä maailma. Jokainen rakentaa oman merkitysmaailmansa, kuvansa tästä maailmasta ja sen ilmiöistä, joten ihmisten käsitykset ovat erilaisia, vaikka kyseessä olisikin sama ilmiö. Käsitys ja ilmiö ovat kuitenkin samanaikaisia ja siksi erottamattomia. Käsityksemme ovat muodostuneet omien kokemustemme ja ajattelumme avulla ja ovat ikään kuin kuva jostakin ilmiöstä.

Fenomenologia on merkityksen tulkintaa. Tutkija pyrkii selvittämään, mikä merkitys ilmiöllä on, mikä ajatus, tarkoitus siihen sisältyy. Ilmaisujen merkitykset ovat luonteeltaan asia- ja tilannesidonnaisia, siksi niitä on tarkasteltava näissä asia ja tilanneyhteyksissään. Tutkijan tulee tarkastella aineistoaan laajempina kokonaisuuksina eikä irrotella yksittäisiä ilmauksia asiayhteyksistään. Ilmaisujen merkitykset ovat myös intersubjektiivisia. ts. ne ovat riippuvaisia sekä haastateltavista että tutkijasta. Tulkinnat ovat riippuvaisia tutkijan asiantuntemuksesta, tiedosta ja tutkijan omasta henkilökohtaisesta ymmärryksestä. (Syrjälä ym. 1994, 123-125.)

Tässä tutkimuksessa fenomenologinen lähestymistapa tarkoittaa sitä, että olen tutkinut leikkiä ilmiönä, leikin merkitystä lapsen olemassaolon olennaisena osana sekä leikin olemusta käyttäen apunani leikkiä koskevaa kirjallisuutta, lapsen käyttäytymisen havainnointia sekä tekemällä leikki-interventioita omassa soitonopetuksessani. Fenomenologinen tutkimusotteeni näkyy myös haastatteluissa joiden avulla olen pyrkinyt selvittämään pianonsoitonopettajien käsityksiä leikistä ilmiönä sekä heidän käsitystään leikin merkityksestä osana pianonsoiton opetusta. Haastattelujen tarkoituksena on ollut selvittää minkälainen kuva leikistä muodostuu haastatteluun valittujen opettajien ajattelusta ja kokemusmaailmasta käsin.

### 7.3 AINEISTON HANKINTA

Tutkimusaineiston keruumenetelmäksi haastattelu tuntui luontevalta. Haastattelu on tiedonkeruumenetelmä, jossa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Vuorovaikutteisena aineistonkeruumenetelmänä katsoin sen soveltuvan hyvin tutkittavaan aiheeseen. Haastatteluaiheiden järjestystä voidaan säädellä ja vastauksia tulkita enemmän kuin kyselytutkimuksessa. Haastattelussa korostuu ihmisen subjektiivisuus ja haastateltavalle voidaan antaa mahdollisuus tuoda esille itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti. Haastateltava on merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 1997, 200-201.)

Tutkimushaastattelu eroaa keskustelusta siten, että tutkimushaastattelulla on selkeät tavoitteet. Haastattelija ohjaa keskustelua siten, että haastatteluista saadaan mahdollisimman luotettavia ja päteviä tietoja. Haastattelututkimuksen luotettavuutta saattaa heikentää se, että haastattelussa on taipumus antaa sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia. Haastatteluaineisto on konteksti- ja tilannesidonnaista. Tutkittavat saattavat puhua haastattelutilanteessa toisin kuin jossakin toisessa tilanteessa. Tämä tulisi ottaa huomioon tuloksia tulkittaessa. Tulosten yleistämistä ei pitäisi liioitella. Haastattelussa on ratkaisevaa myös se miten haastattelija osaa tulkita haastateltavan vastauksia erilaisten kulttuuristen merkitysten ja merkitysmaailmojen valossa. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 1997, 202-204.)

Haastattelutyypiksi valitsin teemahaastattelun. Teemahaastattelurungon muotoilin pro-seminaarityöni teoriaosuuden sekä tutkimustulosten pohjalta. (kts. liite 1). Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit, teema-alueet on etukäteen määritelty tutkimuksen teoriataustaan liittyvän analyysin pohjalta (Hirsjärvi & Hurme 1988, 37). Teemahaastattelulle on tyypillistä, että haastattelun aihepiirit eli teema-alueet ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuu (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 1997, 204-205). Haastattelija varmistaa, että kaikki teemat käydään haastateltavien kanssa läpi, mutta niiden käsittelyjärjestys ja laajuus voivat vaihdella haastattelutilanteesta toiseen. Haastattelumuodoksi valitsin yksilöhaastattelun, joka on haastattelumuodoista yleisin.

#### 7.4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Kokosin haastatteluaineistoni Itä-Helsingin musiikkiopistosta. Valintaani vaikutti useiden musiikkialan ammattilaisten välityksellä muodostunut käsitys, että kyseessä on yleisesti arvostettu ja opetukseltaan laadukas musiikkiopisto, jonka oppilaista monet ovat päätyneet myös musiikin ammattilaisiksi. Halusin selvittää miten laajemminkin tunnustusta saaneen musiikkiopiston soitonopettajat ymmärtävät leikin merkityksen soitonopetuksessa ja vaikuttaako soitonopetuksen laatu leikin läsnäoloon soittotunneilla.

Eräs tutkimusongelmistani liittyy ristiriitaan tavoitteellisuuden sekä leikin ominaisuuksiin kuuluvan tavoitteettomuuden välillä. Koska musiikkiopistoilla on yhtenäiset tavoitteet ja opetussuunnitelma, musiikkiopisto tutkimusympäristönä tuntui kiinnostavalta tämän tutkimusongelman kannalta. Halusin selvittää opettajien käsityksiä mm. tästä vastakkainasettelusta omassa työssään ja työympäristössään. Musiikkiopisto oli valintani myös sen vuoksi, että olen itse suorittanut musiikkiopistossa suurimman osan pianonsoiton opinnoistani ja suorittanut siellä I kurssitutkinnon vuonna 1996. Tuon aikaiset musiikkiopiston tutkintovaatimukset sekä yleiset musiikkiopiston käytännöt ovat minulle henkilökohtaisesti tuttuja. Itä-Helsingin musiikkiopiston kurssien sisällöt noudattavat Suomen musiikkioppilaitosten liiton (SML) vaatimuksia sovellettuina – musiikkiopiston tarpeiden mukaan opisto- ja ainekohtaisesti. Ainekohtaisista sovellutuksista päättävät ainekollegiot (Itä-Helsingin musiikkiopiston toiminnan periaatteet 2005).

Valitsin haastateltaviksi kolme pianonsoitonopettajaa, jotka vastaavat tällä hetkellä myös pianonsoiton alkuopetuksesta, vaikka varsinaisesti en halunnut rajata tutkimusta koskemaan pelkästään alkuopetusta. Opettajien nuorimmat oppilaat ovat olleet neljävuotiaita ja vanhimmat lähelle 20-vuotiaita. Opettaja A on suorittanut Helsingin konservatoriossa musiikkioppilaitoksen opettajan tutkinnon, jota hän on täydentänyt Oulun ammattikorkeakoulussa musiikkipedagogin tutkinnolla. Itä-Helsingin musiikkiopistossa hän on työskennellyt vuodesta 1997 lähtien. Sitä ennen hän on antanut yksityisopetusta ja tehnyt soitonopettajan sijaisuuksia. Opettaja B on suorittanut Sibelius Akatemiassa pianonsoitonopettajan alemman 2B korkeakoulututkinnon. Hän aloitti työskentelyn Itä-Helsingin musiikkiopistossa jo opiskeluaikanaan, jolloin hän työskenteli myös Espoon musiikkiopistossa. Vuonna 1985 hän sai viran Itä-Helsingin musiikkiopistosta. Opettaja C on opiskellut diplomipianistiksi Sibelius Akatemian solistisella osastolla ja suorittanut useita mestarikursseja ympäri Suomea. Opiskeluaikana hän teki Keravan musiikkiopistossa äitiysloman sijaisuuksia ja heti valmistuttuaan hän sai viran Itä-Helsingin musiikkiopistosta vuonna 1982.

## 7.5 HAASTATTELUTILANTEET

Haastattelut ajoittuivat toukokuun ensimmäiselle viikolle 2004. Haastatteluajankohta ei ollut soitonopettajien kannalta kiitollinen lukukauden loppukiireiden takia. Opettajat epäröivät hieman aikataulujensa mahdollisuuksia haastatteluun. Muuten he vaikuttivat myönteisiltä ja loppujenlopuksi saimme haastatteluajankohdat helposti sovittua. En paljastanut puhelimesta vielä mitä aihetta tutkimukseni käsittelee. Esitin jokaiselle opettajalle alustavan kysymyksen, jolla tiedustelin heidän opetukseen mahdollisesti vaikuttavia yleisesti tunnettuja metodeita, joihin minun olisi hyvä tutustua. Kukin opettajista ilmoitti, ettei varsinaisesti noudata opetuksessaan mitään tiettyä metodologiaa. He kertoivat kuitenkin saaneensa ideoita monista itseään kiinnostavista kasvatusmetodeista. Opettaja B totesi, että metodi on kävelykeppi, jonka kautta voi lähteä liikkeelle. Voi kokeilla monenlaista, mutta metodeita ei kannata sellaisenaan soveltaa ilman sisäistystä.

Jonkin verran opettajat sanoivat saaneensa ideoita myös Itä-Helsingin musiikkiopistossa kehitetystä, alun perin jousisoittimille tarkoitettusta, Colourstrings menetelmästä. Sen kehitti 30 vuotta sitten, Zoltán Kodály'n kasvatusfilosofiaan pohjautuen, musiikkiopiston nykyinen rehtori Géza Szilvay. Hän on myös kehittänyt opetusmateriaalia, joiden musiikkiaiheet sadut, tarinat, kuvakirjat ja levyt on suunniteltu herättämään lapsissa kiinnostusta musiikkia kohtaan. Colourstrings on perhe- ja lapsikeskeinen kasvatusfilosofia.

Haastattelut sujuivat luontevasti ilman suuria häiriötekijöitä. Nauhoitin haastattelut kasetille. Kaksi haastattelusta suoritettiin musiikkiopistolla ja yksi opettajan omassa kodissa. Haastattelut olivat pituudeltaan n. puolentoista tunnin mittaisia. Opettajat valittivat hieman väsymystään ja epäilivät välillä vastaustensa mielekkyyttä. Aihe oli heidän mielestään kiinnostava. Opettaja A oli tyytyväinen haastattelun suomasta mahdollisuudesta pohtia välillä tietoisesti omaa opetustaan. Hän oli myös kiinnostunut lukemaan tutkimukseni sen valmistuttua. Opettaja C:n kohdalla minulle tuli tunne, että aihe oli hänelle jollain tavalla liian läheinen. Tuntui siltä, että oman opetuksen tietoinen analysoiminen tuntui jossain määrin hankalalta ja monet kysymykseni olivat hänelle tavallaan itsestään selviä, jonka vuoksi hän epäili osasiko antaa vastauksia kysymyksiini.

## 7.6 AINEISTON ANALYYSI

Litteroin haastattelut kahden viikon sisällä haastattelutilanteiden jälkeen. Kuuntelin ensin nauhat läpi kertaalleen, minkä jälkeen aloin litteroimaan haastatteluja puhtaaksi. Melko pian minulle tuli kuitenkin sellainen tunne, että pystyn suoraan erottelemaan haastatteluista tiettyjä aihekokonaisuuksia ja päätin jaotella tietyt teemat jo litterointivaiheessa omien otsikoiden alle. Nämä otsikot nousivat osittain haastattelukysymyksistä käsin ja osittain haastattelutilanteissa nousseista eniten esillä olleista aiheista. Koska haastateltavia oli vain kolme, tämä menettelytapa tuntui toimivalta. Jokainen haastattelutilanne oli vielä hyvin elävästi muistissa.

Muokkasin aineistoa litterointivaiheen jälkeen siten, että pyrin aluksi hahmottamaan mahdolliset yhtäläisyydet haastateltavien ajatuksissa ja pyrin kirjoittamaan nämä omin sanoin haastateltavien yhteisenä näkökulmana. Jokaisen otsikon alle pyrin erikseen nostamaan myös yhtenevistä ajatuksista selvästi eroavat näkökannat sekä teemat, jotka jollain haastateltavista nousivat selvästi korostetummiksi kuin muilla. Merkille pantavaa oli haastateltavien vastausten samankaltaisuus. Täysin poikkeavia mielipiteitä tai näkökulmia esiintyi hyvin vähän. Selvästi samansuuntaisimmat vastaukset olivat pidempään musiikkiopistossa työskennelleillä opettajilla, jotka myös haastatteluissa toivat toisensa esille kollegoinaan. Nuorin opettajista (opettaja A) taas suhtautui haastatteluun ehkä jonkin verran toisia ennakkoluulottomammin ja oli valmiimpi tuomaan esille haastattelutilanteessa syntyneitä tuoreita ajatuksia ja pohdintoja. Kuitenkin jokaisen haastateltavan kohdalla oli haastattelutilanteessa sellainen tunne, ettei vastauksia oltu mietitty etukäteen. Tämä olikin tarkoitukseni, minkä vuoksi en halunnut paljastaa tutkimukseni aihetta etukäteen.

Kaikki haastattelut noudattivat väljästi teemahaastattelurungossa määriteltyjä aiheita. En pyrkinyt ohjailemaan keskustelua rungon pohjalta vaan annoin haastateltavien kulkea vapaasti niihin aiheisiin, joihin ajatukset luonnollisesti lähtivät etenemään. Haastateltavan päätettyä puheenvuoronsa poimin siitä nousseista ajatuksista tutkimuksen kannalta kiinnostavat näkökannat ja tarkensin vastauksia tai pyysin selityksiä heidän vastauksilleen. Koin haastatteluita tehdessäni sisäistäneeni hyvin tutkimukseni taustalla vaikuttavat teoriat. Pro-seminarityössäni tekemän tutkimuksen takia minulle oli myös muodostunut käytäntöön perustuva näkökulma tutkittavasta aiheesta. Sen takia koin pystyväni ohjaamaan haastatteluita keskustelunomaisesti ja vapaasti jolloin haastattelurunko toimi varmistavana ja muistuttavana työvälineenä.

Koin haastattelutilanteissa saavuttaneeni haastateltavien luottamuksen ja keskustelu tuntui luontevalta. Mielestäni haastateltavien puhetta oli helppo ymmärtää ja seurata. Vaikutti siltä, että haastateltavat vastasivat kysymyksiin mielellään. Kerrottuani haastattelun alkuvaiheella tehneeni pro-seminarityön leikin merkityksestä, haastateltavat asennoituivat minuun jossain määrin oman aiheeni asiantuntijana ja epäröivät ehkä aluksi hiukan sen takia vastata leikkiä koskeviin kysymyksiini. Haastateltavat tuntuivat olettavan, että etsin joitain tiettyjä ”oikeita” vastauksia kysymyksiini. Yritin painottaa kuitenkin, että tarkoitukseni on nimenomaan tutkia

heidän käsityksiään ja kokemuksiaan aiheesta, ja ettei minun teoreettinen tietämykseni leikistä ollut millään tavalla haastattelujen kannalta merkityksellinen.

## 8 TUTKIMUSTULOKSET

### 8.1 LEIKIN MERKITYS MUSIIKINOPETUKSESSA

Kukin opettajista piti leikkiä olennaisena osana opetusta varsinkin pienten lasten kanssa, joiden elämään ja olemukseen leikki ja luovuus heidän mielestään kuuluvat vielä hyvin luonnollisesti. Oppimisen ilo ja se että soittotunneilla voi olla mukavaa sekä oppilaalla että opettajalla olivat kaikille haastateltaville tärkeitä asioita, joihin juuri leikillä katsottiin olevan vaikutusta. Oppimisen hauskuuden katsottiin myös edistävän oppimista.

”...lapsethan on luonnostaan hirveen luovia niin tota, jotenkin siihen musiikkiin pääsee mun mielest parhaiten niinku sisään just sellasen leikin, luovan niinku ilmaisun kautta. Et toi ei saa olla mun mielest niin teoreettista niiden lasten kanssa ku alottaa niin ei ne kiinnostu sellasesta lähestymistavasta. Mut jotenki ne vaan oppii paremmin sitte sen leikin kautta. Se on niille hauskaa. Se mikä on hauskaa niin jotenkin se, mä luulen et se auttaa oppimaan paremmin sitte asioita”. (opettaja A)

Opettaja B näkee leikin olemassaolon myös erittäin tärkeänä voimavarana omassa työssään. Hänen mielestään alle kymmenenvuotiaiden oppilaiden opetuksen ei pitäisi olla kovin järjestelmällistä ja rationaalista. Elämykset ovat tärkeitä soittotunneilla. Lapsen omaa uteliaisuutta ja mielikuvitusta ei pitäisi kahlita liian nopeasti.

” Se on tosi innostavaa ilman muuta (leikki). Muuten sitä ei ois varmaan jaksanu ollenkaan, et jos mä kuvittelen, et mä olisin jatkanu sillä tavalla miten mä alotin... ..että kyllä se nimenomaan on ollu innostavaa tässä, et sit ku huomaa, et ... täähän voi olla hauskaa sekä oppilaalle, et mulle itselle... ..että ne sais niinku paljon sellasta elämystä siitä, että ne tulee sinne tunnille... ..et ne oppis siit



tykkäämään ja sit pikkuhiljaa sitte yhä enemmän sit ihan musiikkia rakastamaan. ...useimmat on mun mielestä kymmenen tai yhdeksän-kymmenen vuotiaiks sellasii kuitenkin niin lapsia, et ei pitäis ihan kauheesti kahlita viel sitte siinä niinku mihinkään just sellaseen järjestelmälliseen”. (opettaja B)

Opettaja C näkee rakkauden musiikkiin olevan jo olemassa oppilailta, jotka ryhtyvät opiskelemaan pianonsoittoa. Hän on alkanut tietoisesti pitämään yhä tärkeämpänä olemassa olevan innon ja rakkauden säilyttämistä oppilaissa.

”...ku lapset tulee tänne soittamaan ja opiskelemaan ni et se olis mukavaa. Et vaikka se voi olla kuinka semmoseen niinku niin sanotusti ammattilaista tai mitä tahansa täällä ja niinku että niin, mutta et kuitenkin, että se ois niinku mukavaa, et se niinku rakkaus siihen musiikkiin niinku säilyis. ...et miksei se voi olla hauskaa?” (opettaja B)

### 8.1.1 LEIKKI OPETUKSESSA

Opettajilla oli paljon samanlaisia esimerkkejä leikin konkreettisesta käytöstä omassa opetuksessaan. Tämä saattaa osittain johtua musiikkiopiston taustalla vaikuttavasta colourstring/-key menetelmästä, mistä jokainen haastateltavista kertoi enemmän tai vähemmän löytäneensä välineitä työhönsä. Myös opettajien välinen tiivis yhteistyö on todennäköisesti vaikuttanut samantapaisten ideoiden käyttöön.

Konkreettisesti leikin nähtiin olevan mukana opetuksessa erilaisten mielikuvien käytön kautta. Mielikuvat nousevat musiikin inspiroimina. Kaikki opettajat pitivät oppilaitten omia mielikuvia tärkeinä ja halusivat huomioida nämä opetuksessa. Kukin vastaajista katsoi kuitenkin olevan paljon kiinni opettajan mielikuvituksesta, kuinka mielikuvia tunneilla käytetään. Keksiäkseen mielikuvia ja leikkejä täytyy opettajan olla tilanteille avoin.

”...ja tota sitte ihan noit mielikuvien kautta alust saakka mä ainaki yritän saada et mikä on sen kappaleen tunnelma ja mitä se soittaa, et mikä on sen luonne ja mist se vois kertoa ja totanoin ihan niiniku, et mitä mielikuvia sille lapselle tulee ja sit jos sille ei tuu mitään mielikuvia sit täytyy itte jotenki yrittää siis sehän on opettajan mielikuvituksesta paljon kiinni”. (opettaja A)

Leikki ei kuulunut haastateltavien mukaan opetukseen ylimääräisinä ohjelmanumeroina vaan mielikuvien ja leikin katsottiin kuuluvan hyvin läheisesti musiikkiin, jota oltiin harjoittelemassa. Leikit syntyvät opettajien mukaan yleensä spontaanisti tuntitilanteessa joko lapsen itsensä tai opettajan aloitteesta. Kappaleen sanoista lapset keksivät helposti mielikuvituksellisia tarinoita, kun tarinoille vain annetaan tilaa opetuksessa.

” Joo no, sehän on oikeestaan koko ajan siinä aluks aika sellasta leikkimistä sillä tavall. ...usein sit se tulee spontaanisti siin tilanteessa, et sitte monesti myös sen lapsen kautta, että kun lapsi innostuu esimerkiksi siit laulun sanoista tai jostain, et tulee sitte mielikuvii joista voidaan keksii leikki”. (opettaja B)

” ...mul oli eilen sellanen yks pieni poika, joka soitti kappaletta kun: ”Mitä kanat kertovat” ni siitähän tuli mieletön tarina heti, et mitä siitä musiikillisesti löytyy ja mitä ilmeisesti tässä nyt tapahtuu sitä ja tätä, että niin siitähän tuli mieletön kanatarhatarina sitte, että ja minkälaisia staccatoja sielt löytyy, et koska oli iso kukko sinne tuli nokkimaan ja mitä tahansa... ..kylhän niitä mielikuvia käytetään ihan jatkuvasti. Pinillä se on tietysti vielä ehkä konkreettisempaa tollanen tarina, et kerrotaan tarinoita ja niillä on itellä hurjia juttuja, et mitä täs tapahtuu”. (opettaja C)

”...jotenki, et ne liittyy just siihen musiikin tunnelmaan ja näin poispäin, että sit siit luo jotenki sellasen kokonaiskuvan, et se pystyy hahmottamaan sitä musiikkia ja eläytymään siihen paljon paremmin”. (opettaja A)

Opettajat kuvailivat, miten opettaja voi elävöittää esimerkiksi teknisiä harjoituksia kappaleen tarinassa esiintyneillä sanoilla. Lastenlauluissa mm. erilaiset eläinhahmot nähtiin hyvinä opetuksen välikappaleina.

” No tietysti ihan soittotekniikkaan liittyen, et siihen liittyy paljon leikkimistä, että on kaikenlaisii eläinleikkejä miten eri eläimii sit sammakkohyppyjä harjoitellaan sit ihan pianonkoskettimilla, et sellast leikkii on paljon ihan noitten pienten kanssa”. (opettaja B)

”...miten just tää et jos ranne joustaa, et millä tavalla, jos se ranne liikkuu näin niin se ranne niinku matkustaa ja ihan tällast kaikkee niinku keksii tollast leikin omaista. Käsi tippuu niinku kivi tai mitäs muuta ois... no esimerkiksi staccato ni kana nokkii ja kaikkee, pallo pomppii...” (opettaja A)

Mielikuvien nähtiin helpottavan soittokosketuksen ja erilaisten sävyjen monipuolisuuden oppimisessa. Varsinkin opettaja C painotti kuitenkin, ettei ammatillisen sanaston käyttöä ole syytä välttää. Mielikuvat auttavat lasta oivaltamaan, mitä opettaja yrittää saada esille ja innostavat oppilaita harjoittelemaan.

”...et jos sulla on vasemman käden vaikka joku säestyskuvio ja tota niinku sä yrität vaikka kuvailla, et sois vähän enemmän flexible tai joustava tai silleen, et se ois niin tai siis mut sä sähän voit vaikka kuvailla, että se on ikään kuin joku meren aalto joka sieltä tulee..., et sä saat niinku sen jujun ulos sieltä...”. (opettaja C)

”...ja kyllähän siitakin voi tehdä leikin siitä ihan harjoittelusta, et jos vaikka jotain vaikeeta kohtaa toistaa ni yrittää tehdä siitä jotenki mielenkiintosta oppilaalle, ettei se oo vaan ihan uudelleen ja uudelleen. Et jostain teknisestä harjoituksesta, että vertaa vaik jotain ihan niinku luonnon ilmiötä tai ottaa jotain... ihan mitä tahansa siihen mukaan, et jotain vertauskuvia. Se voi selventää sitä oppilaalle”. (opettaja A)

Laulaminen tuli kaikilla opettajilla esille, kun puhuttiin leikin konkreettisesta läsnäolosta tunneilla. Rytmien harjoittelu leikkimällä tuli voimakkaasti esille opettajien A ja C puheenvuoroissa. Opettaja C kuvaili mm. rytmien harjoittelua ryhmätilanteissa. Rytmien harjoittelemisessa pidettiin tärkeänä kokonaisvaltaista kokemista siten, että koko keho voi olla mukana harjoittelussa.

### 8.1.2 ESIINTYMINEN JA LEIKKI

Myös esiintymistä voidaan opettajien mielestä harjoitella leikkimällä. Esiintymistilanteisiin liittyy usein jännitystä, joka joillakin soittajilla voi muodostua esiintymistä haittaavaksi. Pienillä oppilailla esiintyminen tuottaa opettajien mielestä yleensä vähemmän ongelmia. Jokaisella opettajalla oli kuvauksia siitä, miten leikki ja leikkimieli esiintymistilanteisiin valmentautumisessa ja itse esiintymistilanteessa on tuottanut positiivisia kokemuksia esiintymisestä.

” Mul on ollu muutamia tai on edelleenkin niitä oppilaita jotka pelkää esiintymistä tosi paljon... ..muutaman sellasen pienen oppilaan kanssa pidin niinku tällasen ...tehtiin jotain rentoutus ja liike tai jotain tällasii harjoituksia niin harjoiteltiin esiintymistä niin kyl se niinku autto sitte, että sit ne meni paljon ilosemmin esiintymään”. (opettaja A)

Opettaja B kertoi poikkitaiteellisesta esiintymistilanteesta, jossa esiintymiseen liitettiin myös näyttämöilmaisua ja visuaalisia efektejä. Esitys oli koettu erityisen positiiviseksi esiintymiskokemukseksi. Opettaja B ja C kertoivat myös elokuvamusiikkikonsertista, jonka ohjelmistollisen poikkeavuuden he olivat havainneet inspiroivan oppilaita. Opettajat kuitenkin toivat esille, miten poikkeavien esitysten järjestäminen vaatii opettajilta paljon ylimääräistä energiaa ja työpanosta.

” Yhtenä vuonna meil oli Pekka ja susi esitys pianistien voimin. Siis sellanen sovitus missä sit aina ku on sitä oheistapahtumaa ni se tekee siit vähän sellast rennompaa, ehkä vähän ilosempaa ja haus Kempaa. Kertoja kertoi tarinaa ja osa lapsista oli rooleissa ja jonkin verran oli toimintaa näyttämöllä ja vähän rekvisiittaa ja valaistusta... ..Se oli tosi hauska tapahtuma, et ne on vieläki siit kauheen innoissaan. Siit on nyt neljä viis vuotta. Sellaset jotka on ollu siin mukana ne aina muistaa sen: ” Millon tehään taas sellanen?” ...sellaset kyl innostaa noit lapsii tosi paljon”. (opettaja B)

Kaikkien opettajien mielestä esiintymiseen pystyy vaikuttamaan myös hyvin pienillä asioilla. Opettajat B ja C pyrkivät myös korostamaan esiintymisen sosiaalista näkökulmaa positiivisesti. Yksinkertaisten positiivisten suggestioiden avulla esiintymistilanteet saadaan muutettua rennommiksi.

### 8.1.3 RYHMÄSSÄ SOITTAMINEN

Opettaja C:n mielestä ryhmässä soittaminen on tärkeää soitonopetuksessa alusta lähtien. Ryhmässä lapset oppivat kuuntelemaan toisiaan ja voivat yhdessäolon kautta saada soitosta enemmän iloa.

” ... Harjoitellaan yhteissoittoa ja myöhemmin kamarimusiikkia ja kaikkee, et mä kokeilen sellast lähtee aika pienten kanssa, et se on mun mielestä tärkeä kanssa, et ne oppii kuuntelemaan toisii ja sit se soiton ilo ja se, jos on hauskoja, sopivia

oppilaita ryhmässä, et ne tykkää toistensa kanssa olla niin ne voi kannustaa toisiaan eteenpäin”. (opettaja C)

Ryhmässä opiskeleminen pienten kanssa on improvisaatiotyypistä. Kun monta oppilasta soittaa yhtä aikaa, kuulostavat yksinkertaisetkin rytmit ja säestyskuviot hienoilta. Opettaja C tekee paljon yhteistyötä muiden instrumenttiopettajien kanssa, jotta eri instrumenttia soittavat voisivat soittaa yhdessä. Myös oppilaiden soittamista harrastavat sisarukset saavat joskus osallistua tunneille.

## 8.2 LEIKKITILAN LUOMINEN JA LEIKKIVIESTIN YMMÄRTÄMINEN

Opettaja B:n mielestä leikkimisen kannalta on olennaista, että oppitunteja ei suunnitella tarkasti etukäteen. Jos tilanne on leikkimiselle otollinen, se syntyy pienistä asioista. Aloitteen tekee oppilas tai opettaja ja se voi liittyä kappaleeseen tai johonkin muuhun. Leikin tarkoitus on hänen mielestään viedä hetkeksi opiskelu pois koskettimilta. Leikkiminen ei saa olla liian ohjattua tai pakonomaista, koska silloin se ei ole enää hauskaa. Lisäksi on niitäkin oppilaita, jotka eivät ollenkaan halua leikkiä.

” Muistan ainaki omilt kouluajoilta, et must se oli ahdistavaa, et sit yhtäkkiä, et joo leikitäänki joku leikki, et se oli pakko...pakko tehdä just, et ei se välttämättä huvittanu just silloin... Se ei oo kauheen kivaa, jos pannaan pakosti leikkimään. Ja niinku sanottu niin on myös oppilaita jotka ei oo kauheen innostuneita sit mistään leikkimisestä...jotka halua vaan kattoo nuottiin ja miten sormet menee ja joille on kauheen tärkeetä, et tehdään vaan tätä”. (opettaja B)

Opettaja B kertoo leikin tunneilla lisääntyneen, kun hän on oppinut luottamaan siihen, että tilanteiden voi antaa ”rönsyillä” ja edetä spontaanisti. Kokemus on opettanut hänelle, ettei asioita opita jossain tietyssä järjestyksessä vaan ne sisäistetään vähitellen joka tunti kertaamalla.

”...se voi rönsyillä aika paljon sitte pienten lasten kanssa. Ni niitä tulee sitte...niitä tulee koko ajan lisää niitä tilanteita tai sanotaan, et se lisääntyy, on lisääntyny tosi paljon sellanen leikkiminen ja sellanen hassuttelu siel tunnilla....Ku tulee vähän näkemystä monien vuosien päähän ja sillai ni oppii sen, et ei sil niin väliä oo mis järjestyksessä niitä asioit itseasias oppii ja miten, et niitä ei niin systemaattisesti loppujenlopuks kukaan opi, ku mitä vois kuvitella”. (opettaja B)

### 8.3 SOITTAMINEN TAVOITTEETTOMANA TOIMINTANA

Kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että soittoharrastukseen kuuluu tiettyä järjestelmällisyyttä ja ahkeraa työntekoa. Soittotaidon oppimisen kannalta on tärkeää, että oppilas oppii säännöllisen harjoittelurutiinin. Soittamisesta tulee mielekkäämpää, kun oppilas kehittyy harjoittelun myötä. Myös soittotunneilla on mukavampi käydä, kun kotona on harjoiteltu.

”...et ei se tarkoita sitä, et se ois vaan, että käydään siel tunnil leikkimässä ja hulluttelemassa, et kyllähän siin tottakai on se tarkoitusperä, että totutaan siihen että harjoitellaan ne asiat kotona ja sit on kivaa ku tullaan tunnille... .. et jos et sä jaksaa treenata nii ni sitte et sä pysty sit ilmasemaan sitä kappaletta sit millään, että täytyy niinku jaksaa tehdä sitä niinku sitä työtä myös sen kappaleen harjoittelemisessa”. (opettaja C)

” Tottakai siis, eihän se niin ruusuista oo, että tottakai siihen liittyy sit paljon sitä, et ihan hiostavaa työtä... ..voi sanoo, että väkisinki siitä tulee myöskin varmaan stressiä, et miten mä nyt ehin harjotella... ..mut toisaalta sit se uskoisin, että kuitenkin se, et kun onnistuu ni se voittaa sen stressin, et just se mielihyvä mitä siit saa, että on oppinu jonkun asian.” (opettaja B)

Opettajat olivat huolissaan siitä, että lapsilla on tänä päivänä liian paljon harrastuksia. Opettajien B ja C mielestä lapset tekevät asioita liikaa aikuisten ehdoilla. Heidän mielestään leikki ja vapaa lapsuus ovat tärkeitä voimavaroja vielä aikuisenakin. Sen takia opettaja B:n mielestä soittoharrastuksen ei tulisi olla liian vakavaa alle kymmenenvuotiaiden kanssa, mutta kuitenkin myös hän vaatii oppilailta säännöllistä harjoittelua.

” Joo, mä oon itse kans miettiny ihan...mä oon ihan huolissani ku lapsii viedään ihan ku jotain tarvikkeita... ..kyllä itse toivoisin, et lapsilla ois just enemmän sellast vapautta olla sellasii lapsii pidempään”. (opettaja B)

” Leikkihän on hirveen tärkeitä. Se on siis jotenkin kauheeta tänä päivänä se ku lapsilta riistetään niinku se lapsen leikki, että niin pitää varmaan ni mä luulen jotenki, että me ei ihan tajutakaan miten hirveen tärkeä se onkaan, jos ajattelee ihan aikuisiakin, että on saanu elää lapsuuden, et miten suuri niinku semmonen tota voimavara se on niinku siis semmonen niinku vapaa lapsuus”. (opettaja C)

Opettajien mielestä pianonsoittoharrastus ei kuitenkaan vie lasta pois leikistä, vaikka musiikkiopistossa opiskeluun liittyykin paljon tavoitteita. Opettaja C:n mielestä opettaja voi vaikuttaa paljolti siihen, ettei tavoitteista muodostu ylimääräistä stressiä. Soittotuntien merkitys on opettaja B:n mielestä mm. elämysten saaminen ja oman tunnemaailman kohtaaminen vastapainona koulumaailman rationaalisuudelle. Leikkiminen tunneilla vähentää stressiä opiskelemisesta.

Opettaja A:n mielestä lasta ei voi pakottaa soittamaan, mutta hän uskoo, että myös lapsi haluaa, että soittoharrastuksella on jotain tavoitteita. Hänen mielestään myös leikissä, vaikka se olisi kuinka vapaata hyvänsä, on myös aina olemassa joku tavoite, kuten esimerkiksi maailman ja ympäröivän todellisuuden ymmärtäminen leikin avulla. Musiikilliset tavoitteetkin voivat hänen mielestään olla hyvin monenlaisia. Tärkeimmät tavoitteet eivät välttämättä ole hyvät tutkintopistemäärät. Hänen mielestään musiikin ilo katoaa, jos ajatellaan pelkkiä tuloksia. Opettaja A:n mielestä ihmisenä kasvaminen on myös yhtäläillä hyvä tavoite kuten esim. tutkinnot. Suurin osa hänen oppilaistaan on harrastelijasoittajia, joille luovuuden opettaminen ja soittamisen ilon välittäminen ovat tärkeitä asioita.

Opettaja C:n mielestä olisi tärkeää, että oppilas löytäisi oman henkilökohtaisen suhteen soittamiseen. Hän toivoisi, että oppilailla olisi tuntiäksyjen lisäksi muitakin kappaleita, joita voi kotona rauhassa soittaa. Hänen mielestään oppilaalla pitäisi olla kotona riittävästi omaa soittoaikaa, jolloin oma persoonallinen ote soittamiseen voi löytyä. Tärkeää on, että lapsi oivaltaa itse asioita eikä niin, että asiat syötetään oppilaille valmiina.

”...että ne sais oivaltaa, löytää niitä asioita mitä niille neuvotaan niin myös omasta itsestään käsin siis, koska ainahan se vaatii sellasta kypsymistä ja oivaltamista...”  
(opettaja C)

Opettaja B:n mielestä lapsi saa tyydytystä soittamisesta silloin, kun se on vapaaehtoista. Lapselle täytyy antaa mahdollisuus kehittyä sellaiseksi kuin hän on, jotta omaehtoinen soittaminen olisi mahdollista.

”...et jos annetaan se maaperä sillai ihmisen kehittyä sellaseksi, kun hän on tai niinku annetaan, halutaan löytää ihmisest se mikä hänen sisällänsä on ni silloin nää on niinku kaikki asiat liittyy siihen, et sekin asia tulee automaattisesti, et kylhän se laps silloin saa itselleen sen tyydytyksen silloin, jos hän tekee sitä omaehtoisesti”. (opettaja B)

#### 8.4 LEIKKI JA VUOROVAIKUTUS

Vuorovaikutuksen muodostumisen ja sen merkityksen kaikki opettajat näkivät olennaiseksi soittotuntien sujuvuuden kannalta. Vuorovaikutuksessa kaikki opettajat näkivät tärkeäksi sen, miten lapsen omaa persoonallisuutta tulisi kunnioittaa. Opetuksen tulisi heidän mielestään olla sellaista, että oppilaan soittamiseen puututtaisiin niin, ettei oppilas koe hänen persoonaansa arvosteltavan. Tällä tavalla oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus muodostuu turvalliseksi ja luottamukselliseksi. Hyvä vuorovaikutus on opettajien mielestä edellytys sille, että lapsi uskaltaa tuoda esille omat todelliset kiinnostuksensa musiikkia kohtaan sekä sille, että leikkiminen ja ”hullutteleminen” tunteilla tulee mahdolliseksi. Erityisen tärkeänä vuorovaikutuksen muodostumisessa nähtiin myös se, että opettajan pitää olla aidosti kiinnostunut oppilaan maailmasta.

” Ei kai sitä muuten saa sitä oppilasta välttämättä irti mitään, jos ei niinku oo kiinnostunu siitä, että mikä se sen maailma on ja sen persoona. Mun mielest se on niinku tärkein asia melkein. Kyl se lapsi vaistoo sen, että ooksä nyt ihan oikeesti kiinnostunu siitä vai etkö... Pitää itteki olla sellanen tosi avoin ja luova ja sit pitää olla hyvä vuorovaikutus sen oppilaan kanssa, et uskaltaa heittäytyä siihen”. (opettaja A)

”...tärkeetä on vaan se, et ylipäätänsä mikään vuorovaikutus syntyy, et antaa se hyväksyntä ja luottamus siihen, että mun ei oo tarkoitus tyrmätä sua eikä mollata sua, et antaa sille hyväksyntä sille lapselle semmosena kuin hän on. ...et se on mun mielest just se oleellinen kysymys siinä. Uskoisin, et se pätee varmaan kaikessa muussakin opetuksessa, että lapselle annettas sellanen ympäristö, et hän saa kasvaa omaksi itsekseen ja toteuttaa niinku niit omia ideoitaan ja omanlaista persoona ja, et sille täytyy olla kauheen avoin, et koko aika haastelee sitä, et minkälainen tää lapsi on...”. (opettaja B)



Opettaja A:n kanssa syntyi enemmänkin keskustelua siitä, millä tavalla leikki on mukana vuorovaikutuksessa lapsen kanssa ja onko leikillä vaikutusta hyvän vuorovaikutussuhteen muodostumiseen. Opettaja A näki leikin vapauttavana vuorovaikutuksen luomisessa. Leikin ja musiikin välisessä suhteessa näyttäytyy hänen kertomuksessaan mielenkiintoinen riippuvuussuhde. Musiikki on hänen mielestään hyvä väline, jonka avulla aikuisenakin jaksaa aidosti leikkiä. Ja toisaalta musiikki ilman leikkiä olisi hänen mielestään kuivaa puurtamista.

” Joo, se vapauttaa hirveesti (leikki). Lapset on kuitenkin, et ne ei oo niinku aikuiset, että niitten kanssa ei voi olla sitte ihan niin kovin abstrakteja asioita opettaa, et täytyy mennä siihen lapsen maailmaan, vaik mä itte niinku en kovin pitkään jaksaa leikkiä, mut että ku siin on se musiikkimukana ni se niinku jotenki herättää mussa innostusta ...et ilman sitä leikkiä ni oikeestaan toi alkeisopetus ois tosi kuivaa niinku puurtamista sekä mulle, että oppilaille”. (opettaja A)

Arvokkaaksi soittotunneissa opettaja A näki sen, että lapsella on kerran viikossa mahdollisuus olla hyvässä vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa. Nykypäivänä soittotunti voi olla monille lapsille ainutlaatuinen tilanne saada keskittyneitä huomiota aikuiselta, joka on kiinnostunut lapsen asioista. Hän uskoo, että soittotunnit merkitsevät oppilaalle emotionaalisesti paljon. Tunneilla lapsi saattaakin esittää yllättäviä kysymyksiä opettajalleen. Jos opettaja maltaa olla kärsivällinen, saattaa sulkeutunutkin oppilas yllättäen vapautua.

## 8.5 MUSIIKKI SIIJAISTODELLISUUTENA

Opettajat näkivät musiikissa mahdollisuuden kohdata itsessään erilaisia tunteita turvallisella tavalla. Opettaja A:n mielestä turvallisuuden tunnetta luovat musiikin logiikka ja mahdollisuus muuntaa vaikeatkin asiat esteettisesti kauniiseen muotoon. Eläytymällä musiikin sisältämiin tunteisiin oma persoona kehittyy.

Opettaja C:n kanssa keskustelimme siitä, miten ihmisestä saa musiikin kautta esiin piileviä ominaisuuksia. Opettaja C näki musiikissa mahdollisuuden kehittää oppilaassa sellaisia puolia jotka eivät tavallisessa kanssakäymisessä pääse esille. Tärkeää on opettajan mielestä olla kiinnittämättä huomiota oppilaan persoonallisuuteen ja lähteä liikkeelle niistä erilaisista

tunteista ja sävyistä mitä musiikki itsessään pitää sisällään. Sillä tavalla oppilas saattaa ikään kuin unohtaa itsensä jolloin hänessä voi vapautua yllättäviä puolia.

”...et hei täs on nyt tällanen hurja –vau! Huomaatsä mitä kaikkee väriä täällä nyt onkaan, et tää on täynnä kuule kaikenlaista. Tääl on jopa forte ja mitä kaikkee, et saataskohan me noita tuolta ulos, et tota niin...kyllä mul on ollu monia sellasia...tuli mieleen yks tyttö, joka oli hurjan semmonen ujo ja herkkä sillon ku se lähti soittamaan ja sit kuule ku ajattelee tänäpäivänä mitä se kuule vetäsee Hatchaturianin Toccataa ja vaikka mitä, että mikä tulivuori sen sisällä sitte toisaalta...” (opettaja C)

Opettaja C katsoi, että kappaleita valittaessa tulisi ottaa huomioon oppilaan kehitysvaiheen mahdollistama kyky eläytyä musiikin sisältämiin tasoihin. Syvimpien tunteiden käsittelemiseen kappaleiden kautta täytyy lähestyä vähitellen.

”...jos on liian vaikeeta musiikkia ni turha kuvitella, et lapsi pystyy vielä menemään ehkä niihin sfääreihin sisälle mitä joku tietty musiikki sitte pitää, kantaa sisällään, että tota niin ei voi olettaakaan, että se kokee niitä sellasii syviä tunteita mitä sitte aikuisempana pystyy kokemaan ja varmaan sit soittamaan jotain sen tyyppistä musiikkia, että sitähan onki kuitenkin hirveesti sävelletty monenlaista musiikkia vähän eri ikäisille lapsille, että et se musiikki tulis heitä lähelle”. (opettaja C)

## 8.6 MUSIIKIN SISÄISET MIELIKUVAT

Musiikki itsessään sisältää ja synnyttää mielikuvia. Kukin opettajista kuvaili omakohtaisesti kokeneensa musiikin hyvin elämyksellisesti pienestä pitäen. Sen vuoksi opettajat olivat kokeneet soiton opiskelun innostavaksi, vaikka omat opettajat olisivatkin painottaneet enemmän pianonsoiton teknistä puolta.

” No mutta siis kylhän musiikki herättää jo mielikuvia varmaan kaikissa ihmisissä. En mä usko, et se opettaja on niin ratkasevana... ..ittessäänhän se on sisällä, että ja sit se opettaja voi tietenki auttaa siin hirveesti siinä, et se ois alusta saakka sellasta mielikuvia, mut et kyl mä niinku jotenki koen, et mulla ittellä aina se on musiikki sillai herättäny mielikuvia ja näin niinku, et se on soinu mun mielessä, ett sei oo sellasta mekaanista jotenki muotista otettu sormiin suoraan, että kai mä sitte jotenki oon ollu aina niin innostunu”. (opettaja A)

## 8.7 MUSIIKIN JA LEIKIN YHTÄLÄISYYKSIÄ

Musiikille ja leikille yhteisiä ominaisuuksia olivat opettaja A:n ja C:n mielestä luovuus, tekemisen into ja tekemisen tuottamat mielettömät tuntemukset. Opettaja C:lle tuli myös heti mieleen leikkiä ja soittamista kuvaava yhteinen englanninkielinen termi: play.

”...jos ajattelee, että lapsi leikkii, et se on, että tota se on ite niinku luomassa sitä ja myös soittaessa sä oot se joka on ite niinku luomassa, vaikka sulla on niinku siinä se tietty teksti mitä sä soitat ja sit et sua koulutetaan, että sä opit löytämään eri tyylikaudet ja näin ni kuitenkin siinä löytyy paljon sitä semmost niinku sitä leikin omaista sitä luovuutta mitä sä voit pistää itte siihen peliin mukaan”.  
(opettaja C)

Haastateltavat epäröivät hieman pohtiessaan, mitä leikillä tässä kysymyksen asettelussa ylipäättään tarkoitetaan. Opettaja A yhdisti leikin aluksi enemmän lastenlauluihin ja laululeikkeihin ja koki sellaiset jollain tavalla vieraiksi itselleen. Laululeikkien hän oli kuitenkin huomannut innostavan lapsia ja halusi perehtyä niihin sekä leikkimiseen paremmin. Leikin ja musiikin välisiin yhtäläisyyksiin hän viittasi myös sillä, että musiikista löytyy kaikki elämän sisällöt, kuten hän ilmeisesti siis ajattelee myös leikistä löytyvän.

Tarkennettuani kysymystäni koskemaan myös taidemusiikkia toi opettaja A kuitenkin esille myös leikissä olennaisen arvaamattomuuden näkökulman, mikä johtuu hänen mielestään siitä, että sekä musiikki, että leikki syntyvät mielikuvituksesta. Musiikilliset elementit voi nähdä hänen kuvauksessaan eräänlaisina mielikuvituksen leikkikaluina.

## 8.8 LAPSI AKTIIVISENA OSALLISTUJANA

### 8.8.1 LEIKKI JA MOTIVAATIO

Opettaja A oli ehdottomasti sitä mieltä, että leikki vaikuttaa silmännähdessä oppilaiden innokkuuteen soittotunnilla ja oli sitä mieltä, että oppiminen on aivan toista luokkaa, jos opettaja jaksaa leikkiä oppilaiden kanssa.

” Joo, sen huomaa heti kyllä. Sit ne jotenki herää siihen... joskus saattaa olla sellasii tunteja, et ei itellä vaan niinku leikitytä ni totaniin en mä usko, et se oppilaskaan hirveesti siitä nauttii. No onhan se musiikki sitte, et jos sillä oppilaalla on sellanen sisäinen niinku yleensä noilla oppilailla on sellanen, et ne tykkää musiikista ni kyl ne yleensä ihan mielellään käy tunneilla, mut et kyllähän ne niinku innostuu ihan eri tavalla, jos siihen tulee leikki mukaan. Kyllä se on ihan eri luokkaa noiden pienten oppilaiden kanssa varsinkin. Kannattaa leikkiä.” (opettaja A)

Opettaja B:n mielestä oppilaan motivaation kehittyminen on kaiken oppimisen avain. Sen takia hänen mielestään on hyvä ottaa opiskelun alkuvaiheessa rennommin niin, että oppilaan sisäisellä maailmalla olisi aikaa kehittyä rauhassa. Siten oppilas saattaa löytää oman motivaationsa, jonka jälkeen oppiminenkin sujuu nopeasti.

” Et sen on oppinu ehkä ennen kaikkee, et se on niin valtavan paljon kiinni siitä, oikeestaan pelkästään kiinni siitä, et miten sen lapsen sisäinen maailma kehittyi eli onko sil oikeesti motivaatio siihen asiaan vai ei, et se on ihan samantekevää vääntää niit sormii ja nivelii voit vääntää vaik viis vuotta, jos se motivaatio puuttuu ni se on ihan hukkaan heitettyä touhuu”. (opettaja B)

### 8.8.2 MOTIVAATION MERKITYS SOITON OPISKELUSSA

Opettaja A oli sitä mieltä, että motivaation voi tuhota puuttumalla liikaa oppilaan soittoon. Hänen mielestään oppilaille tulisi antaa riittävästi vapautta toteuttaa omia ideoitaan. Oppilaan ei tulisi olla opettajan jatke. Samanlaisia ajatuksia oli myös opettaja B:llä ja C:llä.

Opettaja B:n mielestä juuri motivaatiokysymys on yksi keskeisimmistä asioista, johon hän toivoisi löytyvän ratkaisun. Hänelle itselleen on olennaista, että jokaisesta lapsesta löytää juuri häntä musiikissa kiinnostavat ja motivoivat asiat. Siksi hänen mielestään on tärkeää, että opetuksen alkuvaiheessa oppilas saisi kasvaa mahdollisimman vapaasti ja saisi riittävästi hyväksyntää.

Opettaja B korostaa myöskin, että motivaation syyt saattavat olla tiedostamattomia eikä varsinkaan pienten lasten kohdalla ole kovinkaan yksinkertaista erottaa, mikä on lapsen omaa tahtoa ja mikä vaikuttaa lapsen tekemiseen ulkopuolelta. Motivaation herääminen voi hänen mielestään olla hyvinkin pienestä kiinni. Opettajan täytyy olla kärsivällinen, koska oman

innostuksen löytyminen saattaa kestää joidenkin kohdalla hyvinkin kauan. Opintonsa keskeyttäneillä oppilailla hän ei ajattele alunperinkään olleen omaa motivaatiota soittamiseen vaan epäilee heidän ryhtyneen soittamaan esim. vanhempien ideasta. Tosin hän toteaa, että on vaikea sanoa alle kymmenen vuotiaista mikä on omaa ja mikä jonkun toisen tahtoa.

### 8.8.3 OMAA OHJELMISTOA

Kaikilla opettajilla on ollut oppilaita, jotka haluavat tuoda tunnille itse valitsemiaan kappaleita. Erityisesti opettaja A:n kokemuksen mukaan oppilailla on paljon omia ideoita kappalevalinnoista. Kaikilla opettajilla oli myös kokemuksia oppilaista joille on yleensä ”ihan sama” mitä soitetaan. Tavallisinta kaikkien opettajien kokemuksen mukaan on, että murrosiässä oppilaat haluavat oppia soittamaan kevyempää musiikkia sekä tunnetuimpia klassisia ”hittikappaleita”. Pienempien oppilaiden kerrottiin poikkeuksia lukuun ottamatta tuovan vähemmän omia ehdotuksia.

Kaikki haastateltavat suhtautuvat myönteisesti omiin kappalevalintoihin ja kannustavat oppilaita etsimään itse musiikkia. Varsinkin opettaja A painotti kuitenkin, että omat kappaleet on tarkoitettu ikään kuin kevennykseksi ja itse päätavoite on määrätty opiston tavoitteiden mukaisesti. Opettaja B oli tyytyväinen siitä, että musiikkiopistojen vaatimukset ovat muuttuneet niin, että ohjelmistoa voidaan nykyään valita vapaammin. Hänen mielestään kevyen musiikin kappaleita harjoitellessa voi oppia samanlaisia asioita kuin klassista musiikkia soittamalla. Itse valittujen kappaleiden harjoitteluun oppilas on yleensä valmiiksi motivoitunut.

Huonosti sovitettuja tai liian vaativia kappaleita opettaja B ei mielellään soitata oppilaillaan. Vaativat kappaleet saavat odottaa, kunnes oppilas on kehittynyt riittävästi kappaleen vaikeustasoon nähden. Opettaja C kertoo, että monille oppilaille on tärkeää, että he saavat soittaa samoja kappaleita kuin heidän vanhempansa ovat soittaneet.

## 8.9 MUSIIKKI JA LUOVUUS

Opettaja A:n puheenvuorossa leikki, hulluus, lapsuus ja luovuus liittyvät toisiinsa. On tärkeää, että soittamisessa kuuluu oma tulkinta. Soittajan täytyy saada itse valita millä tavalla hän haluaa tulkita musiikkia. Valinnan vapaus on tärkeää.

” Totta kai siis musiikkihan on sellasta mielikuvan ja tunteiden kieltä, et jos se on pelkästään tekniikkaa tai niinku älyllislähtöistä se et miten sä siihen musiikkiin, miten sä sitä tutkit nii ei se sit niinku kuitenkaan oo niinku...ei se riitä niinku silleen oppilaalle eikä kuulijalle, et siin pitää olla se luova sellanen niinku...”  
(opettaja A)

Opettaja A pohdiskeli, että opettajana helposti kiinnostuu luovemmista ja ulospäinsuuntauneemmista oppilaista, mutta kokee silti, että opettajana hänellä on mahdollisuus vaikuttaa siihen miten sulkeutuneemmat oppilaat voi saada vapautumaan. Hän arvioi, että voisi myös huomioida tämän aiempaa paremmin opetuksessaan. Opettaja C tuo lisäksi esille, että hiljaiset oppilaat saattavat yllättää opettajan ajatuksillaan.

Opettaja A:n mielestä luovuutta on jokaisessa ihmisessä. Opettaja ei hänen mielestään kuitenkaan pysty rajattomasti kaivamaan oppilaasta esiin sellaisia ominaisuuksia, joita oppilaassa ei ole. Esimerkiksi lahjakkuuden hän katsoi olevan sellainen ominaisuus, joka ihmisellä joko on tai ei ole.

### 8.9.1 SÄVELTÄMINEN JA TARINANKERRONTA

Kaikilla opettajilla oli jonkin verran kokemuksia oppilaista, jotka haluavat säveltää omia kappaleita. Yleensä innostus säveltämiseen oli heidän kokemuksensa mukaan lähtöisin oppilaasta itsestään. Opettaja B:n ja C:n kokemuksen mukaan säveltäminen on yleensä kausittaista ja sitä tekevät useimmiten oppilaat, jotka ovat alle kymmenenvuotiaita. Heillä ei ollut kokemusta siitä, että säveltäminen olisi pitempään jatkuvaa ja sillä tavalla tavoitteellista.

Opettaja C kuvailee kahden oppilaansa sävellyksiä vähän tarkemmin. He ovat esittäneet omat teoksensa myös konsertissa ja saaneet muilta oppilailta hyvää palautetta. Hänen itsensäkin mielestä sävellykset olivat monipuolisia ja hienoja. Omien sävellysten esittäminen julkisesti vaatii kuitenkin hänen mukaansa oppilailta erityistä rohkeutta, vaikka vastaanotto olisikin yleensä ollut erittäin positiivista.

”...yks sellanen poika joka oli siis se oli ihan mielettömän hyvä improvisoimaan ja se kans teki tämmösiä tosi upeita sävellyksiä... ..ja mä muistan silloin ku se esitti sen oman biisinsä, jos sä kuulisit ni sä kuule ihmettelisit, että vautsi mikä juttu, ni mä muistan sielä, ku monil oli ihan et ”ha” ne tuli mulle sanoo sen konsertin jälkeen et:” Hei saaks mä seuraavaks soittaa ton kappaleen minkä Pekka soitti?” sit mä sanoin, et kuule ku se oli sen oma sävellys, et mul ei oo sen nuotteja. Ne oli ihan, että: Voi ei, tosi hyvä!” (opettaja C)

Kukaan opettajista ei kertonut varsinaisesti opettavansa säveltämistä, mutta jokainen heistä oli sen sijaan tehnyt oppilaittensa kanssa jonkinlaisia improvisaatio sekä vapaan säestyksen harjoituksia. Kaikki opettajat mainitsivat tehneensä kysymys ja vastaus -improvisaatiota. Joskus oppilaat ovat tehneet improvisaatiosta omia kappaleita. Soittotunnit ovat opettajien mielestä ajallisesti liian rajallisia improvisointiin syventymiseen. Improvisaatiota ja vapaasta säestyksestä enemmän kiinnostuneilla on mahdollisuus heidän opistossaan opiskella niitä erikseen. Opettaja C kertoo joidenkin oppilaittensa jatkaneenkin improvisoimista menestyksekkäästi. Opettaja B toteaa, ettei improvisoiminen oppilaiden kanssa ole kovin säännöllistä vaan se riippuu paljon omasta mielialasta. Joskus tekee mieli leikkiä improvisaation keinoin. Toisinaan myös työn alla olevat kappaleet saattavat inspiroida improvisaatioharjoituksiin. Niistä voi poimia esimerkiksi sointujakson, jonka päälle kehitellään itse melodioita.

Jokainen opettajista painottaa, että oppilaat ovat hyvin erilaisia sen suhteen, miten innokkaita he ovat improvisoimaan ja säveltämään. Jotkut oppilaat jopa kieltäytyvät jyrkästi kaikesta sellaisesta. Sellaisia oppilaita, joilla näyttää olevan innostusta, opettaja B yllyttää jatkuvasti säveltämään omia kappaleita. Hänen mielestään on turha tehdä säveltämisestä ja improvisoinnista ylimääräistä stressiä sellaisille oppilaille, jotka kokevat sen vieraaksi itselleen.

Opettaja A:n mukaan joillekin oppilaille improvisoiminen saattaa olla aluksi vaikeaa esimerkiksi sen vuoksi, ettei heillä ole kotona muodostunutta suhdetta musiikkiin. Hänen kokemuksensa mukaan useimmat oppilaat oppivat kuitenkin pitämään siitä, kun he ymmärtävät, ettei ole oikeaa tai väärää tapaa improvisoida. Hänen mielestään improvisoisesta löytyy luovuutta ja iloa. Oppilaita ei hänen mielestä pidä kuitenkaan liikaa patistaa improvisoimaan.

Opettaja B:n mielestä sellaisilla oppilailla, jotka säveltävät pienempänä omia kappaleita on harvemmin vakavia motivaatio ongelmia. He löytävät ehkä helpommin sen, mikä juuri heitä kiinnostaa. He löytävät itse musiikkia jota haluavat oppia soittamaan. Sellaisten kappaleiden harjoittelu on valmiiksi motivoitunutta.

#### 8.9.2 MUSIIKKI JA OPPILAAN OMAT KOKEMUKSET

Pienemmillä oppilailla opettaja B kertoo musiikista syntyvän tarinoita, jotka viittaavat oppilaiden omiin kokemuksiin. Kertomuksissa voi käydä ilmi mm. oppilaitten erilaisia tunnekokemuksia. Opettaja B käyttää oppilaiden kokemuksia myös tietoisesti motivoidakseen oppilaita soittamaan siten, että oppilaille tapahtuneet asiat liitetään tarinoina harjoiteltaviin kappaleisiin.

”Joo ilman muuta, kyllä ne tosi paljon kertoo niistä ja ne on tärkeitä ja sillai, että kyllä mä käytän sitä sitte tietosestikin sillä tavalla houkuttimena, et jos joku puhuu kauheesti, et hei me saadaan koira ja näin pois päin ni tottakai sitten aika paljon yllytetään siihen, et jokaises kappaleessa se koira sit seikkailee, että... ..On paljon sellasii, jotka heti kertoo jonku tarinan ja se liittyy hyvin voimakkaasti, et onks tää nyt just sitte vähän surullinen tai ilonen ni se taatusti tulee kyllä siin kertomuksessa esiin, et minkälainen on tota prinsessan päivä”. (opettaja B)

Opettaja A:n kokemuksen mukaan kappaleisiin liitetyt tarinat syntyvät enimmäkseen mielikuvituksesta. Arkipäiväisten kokemusten liittämistä musiikkiin hän ei ollut tullut ennen ajatelleeksi. Musiikissa opettaja A näki kuitenkin tärkeäksi sen, että siinä voi kuulla soittajan kokemukset. Persoonallisen ilmaisun kehittyminen vaatii hänen mielestään aikaa ja



kärsivällisyyttä, sillä sitä ei voi pakottaa ulos oppilaasta. Mielikuvituksen herättäminen tutustumalla muihin taiteisiin sekä yleissivistyksen kautta saadut kokemukset voivat hänen mielestään vaikuttaa soittamisen sisällöllisyyteen. Oppilaan korvaa voi hänen mielestään herkistää kuulemaan musiikin sisältämää intohimoa ja mielikuvitusta.

Myös kotona koettujen musiikkielämysten opettaja A arveli vaikuttavan siihen, miten lapsi voi kokea musiikin kuuluvan omaan arkipäiväänsä. Vanhemmat voivat edesauttaa lasta kokemaan musiikin ja arjen yhteyden. Oppilaalle ei voi syöttää mielikuvia sellaisenaan. Kyselemällä ja osoittamalla olevansa aidosti kiinnostunut oppilaan elämästä voi oppilaasta saada irti hänen kokemuksiaan, joita voi myös liittää harjoituksiin.

## 8.10 MUSIIKKI ELÄMÄN ILMAISUNA

Opettaja B:n mielestä musiikki taidemuotona on ainutlaatuista sen vuoksi, että sen avulla on mahdollista välittää erilaisia tunnekokemuksia hyvin abstraktilla tavalla. Hänen mielestään tunne-elämysten saavuttaminen on tullut yhä merkityksellisemmäksi nyky maailmassa, joka hänen mielestään on muuttunut yhä rationaalisemmaksi. Kuvataidetta ja kirjallisuutta hän pitää konkreettisempina taidemuotoina vaikka viime kädessä niissä olisikin kyse samasta asiasta.

Oppilaittensa kanssa opettaja B kiinnittää huomiota musiikin sisältämiin tunteisiin. Pienempien oppilaitten kanssa yksinkertaisemmin duuri-mollieroja kuunnellen ja isompien oppilaiden kanssa monipuolisemmin erilaisia sävyjä ja tunnetiloja nimeämällä. Tunteiden käsitteleminen lisää hänen mielestään opiskelun kiinnostavuutta.

Opettaja C:n on vaikeampi nimetä, mikä musiikissa on sellaista, mikä häntä itseään ja oppilaita kiehtoo. Musiikki on hänen mielestään niin mahtava asia, ettei sitä pysty kuvailemaan. Sitä, miksi joku kiinnostuu musiikista ja joku jostain muusta, hän ei osaa selittää, mutta arvelee, että ihmisen ”taipumukset” mahdollisesti suuntaavat kiinnostusta. Myös ympäristöllä hän katsoi olevan vaikutusta. Täytyy kuulla musiikkia, jotta se voisi alkaa

kiinnostamaan. Soittotaitoa hän pitää tärkeänä siksi, että soittamisen välityksellä pystyy ilmaisemaan itseään.

Haastattelun lopuksi sammutettuani nauhurin kerroin opettaja C:lle kokeneeni hänen olevan niin sisällä leikin filosofiassa, etten oikein osannut kysyä häneltä oikeita kysymyksiä. Tämän jälkeen haastateltava sanoi, että kysymys on varmaan siitä, että pitää ymmärtää oikein se mitä leikki on. Elämän ei hänen mielestään tulisi olla rutiininomaista suorittamista aamusta iltaan vaan pitäisi voida säilyttää lapsen tapa suhtautua maailmaan. Täytyy osata hämmästellä ja ihmetellä asioita ja säilyttää kiinnostus asioihin eikä pitää niitä itsestäänselvyyksinä. Tällainen tulisi olla myös suhtautuminen musiikkiin, joka on yksi elämän ilmaisumuoto. Soittaminen ei saisi olla liian suorituskeskeistä vaan tulisi huomata miten mahtavia juttuja on nenän edessä.

#### 8.11 MITEN LEIKKI ON TULLUT OSAKSI OPETUSTA

Jokaisen opettajan puheessa leikki osana soitonopetusta tuntui olevan jollain tavalla itsestäänselvyys. Kukaan opettajista ei kuitenkaan muistanut, että heidän omilla soittotunneillaan olisi varsinaisesti koskaan leikitty ainakaan samalla tavalla kuin he itse tällä hetkellä opettavat. Omista opettajista oli kuitenkin paljon positiivisia muistoja ja heiltä oli saatu merkittäviä oppimiskokemuksia. Hyvät opettajat olivat olleet luovia ja heillä musiikin opetukseen liittyi myös mielikuvien käyttöä, mikä tuli esille varsinkin opettaja A:n kertomuksessa. Hän muisteli oman soitonopetuksensa olleen kuitenkin enemmän tekniikkapainotteista.

Tiedostetuksi osaksi omaa soitonopetusta leikki oli löytynyt kokemuksen ja oman intuition kautta, vuorovaikutuksessa kollegojen kanssa, pedagogisilta kursseilta sekä lapsista itsestään nousseena luonnollisena ilmiönä. Iän ja kokemuksen myötä opettajat B ja C sanoivat leikin roolin kasvaneen opetuksessaan. Leikin lisääntymisen he näkivät ennen kaikkea rennompana, luottavaisempana ja kärsivällisempänä asenteena. Opettaja C halusi kuitenkin painottaa, ettei leikkiminen tarkoita leväperäisyyttä vaan opetuksella oli edelleen selkeät päämäärät. Opettaja C:n opetusta olivat hänen entiset oppilaansa havainnoineet seuraavasti opiskellessaan itse musiikinopettajiksi:

” ...se oli musta aika hauska huomata ku sit ne mulle sano melkein syyttävästi, että: ”Nyt sä oot kuule vähän erilainen, et sä oot paljon...nyt sä teet paljon enemmän tommosta nyt noitten kans”, että vähän niinku, että: ” Et sä mejän kanssa nyt ihan noin tehny, mutta kyllä meilläki oli hauskaa, mutta nyt sä teet tommosii vielä hausempia juttuja”: (opettaja C)

”...että ei pidä sitä ymmärtää väärin, että vaikka voi olla, että vaikka se onkin rennompaa tai sitä leikkiäkin enemmän niin tota sit kuitenkin ne päämäärät voi olla yhtä niinku timanttiset, että niinku joku asia kuitenkin tehdään niinku ihan...,vaikka se tehdään, et voidaan niinku hakee sitä leikin varjolla... Asiaa voi lähestyä niin monella eri tavalla eikä tarte kuitenkaan tinkiä päämäärästä”. (opettaja C)

## 9 POHDINTAA

### 9.1 LEIKKIMIELI

Tutkimuksessani ilmeni, että leikki voidaan nähdä tärkeänä osana laadukasta soitonopetusta. Leikki oli opettajille olennainen ja opetuksessa tietoisesti läsnä oleva elementti. Leikki ilmenee heidän opetuksessaan konkreettisina menetelminä, soittamiseen liittyvinä leikkeinä, mielikuvaharjoituksina sekä filosofisempaa asenteena, huumorina, tilanteiden spontaanisuutena ja hetkessä olemisen arvostuksena. Leikillä ja leikkimielellä nähtiin olevan oppilaita motivoivaa vaikutusta. Opettajat pystyivät myös näkemään leikin ominaisuuksien ja musiikin ominaisuuksien välisiä yhtäläisyyksiä. Musiikin elementit opettaja I näki eräänlaisina mielikuvituksen leikkikaluna.

Opettaja B:n puheenvuorossa tuli hyvin esille, että hän on ymmärtänyt leikin ominaisuuksista myös sen arvaamattomuuden ja ennakoimattomuuden merkityksen. Opettaja ei voi täysin suunnitella leikkiä etukäteen vaan leikit syntyvät tilanteen mukaan. Leikin arvaamattomuus on myös omasta mielestäni eräs olennaisimpia leikin ominaisuuksista. Oma opetustani havainnoidessani olen huomannut, että mitä paremmin oppii opettajana toimimaan tilanteessa luovasti ja spontaanisti, sitä helpompaa on myös aikaansaada rentoa ja vapautunutta vuorovaikutusta opetustilanteessa. Hyvä esimerkki spontaanista vuorovaikutuksesta on tilannekomiikka, jota on mahdotonta suunnitella etukäteen. Kokemukseni mukaan myös erityisen tehokas tapa herättää oppilaita on muuttaa totuttuja aikuisen rooliin kuuluvia reagoitintapoja täysin päinvastaisiksi. Leikin arvaamattomuuden periaatteilla on useimmiten huomattava lasta aktivoiva merkitys.

Juuri tämänkaltaisilla harjoituksilla onnistuimme löytämään erilaisia tunteita ja ilmaisuja myös Laurin soittoon. Grunwald (1997) kutsuu tätä soitonopiskelussa käyttämäänsä menetelmää spontaaniharjoitukseksi. Spontaaniharjoitusten tarkoituksena on muuttaa vakioreaktioita soittamisessa, jotta soittotunneista saataisiin intensiivisempiä. Spontaaniutta herättävien tekniikoiden yleisenä taustana on tilanteen tekeminen ”UUDEKSI” lisäämällä siihen outoja aineksia esim: ”Soitapa tämä kappale aivan väärällä tavalla. Tee siinä jokin karmea virhe” tai ”Soita ikään kuin instrumentti olisi hirmuisen painava tai päinvastoin kevyt” jne. Tällä lailla soittaja joutuu yhä uudestaan irti kaavamaisuudestaan. Nämä harjoitukset ovat pohjimmiltaan vakava yritys tehdä yksilöstä joustava ja saada hänet suhtautumaan avoimemmin musiikkikappaleen herättämään tunteeseensa. (Grunwald 1997, 252-253.)

## 9.2. OPPIMISEN ILO

Oppimisen ilo ja hauskuus oppitunneilla olivat kaikille opettajille tärkeitä. Vuosien mittaan opettajat B ja C kertoivat näiden merkityksen lisääntyneen. Leikissä on mielestäni olennaisinta juuri sen tuottama ilo sekä omassa leikkutilassa saavutettu huikaiseva ”soljumisen” kokemus, jota voidaan kutsua esimerkiksi termillä flow. Mielestäni tämän tilan tavoittelemisen on olennaista myös soiton opiskelussa. Oppimisen iloa on tutkittu paljon esimerkiksi oppimisen tehokkuuden kannalta. ”Oppimistapahtuman pitäisi sisältää paljon optimaalisia kokemuksia, joita voisi nimittää vaikka onnen kokemuksiksi. Niiden seurauksena älyt ja muisti vapautuvat toimimaan. Hyvässä oppimistapahtumassa saadaan huikaisevia kokemuksia”. (Lindh 1998, 76.) ”Olennaista on oppimisen ilo sekä tunnevaltainen sitoutuminen oppimisprosessiin, sillä tunteista saadaan voimaa ylittää eteen tulevat vaikeudet ja saavuttaa lopulta todellinen, syvälinen, tyydyttävä oppimiskokemus” (Hakkarainen, Lonka & Liponen 2000).

### 9.3 VUOROVAIKUTUS

Henkinen hyvinvointi, persoonallisuuden lujittuminen ja sosiaalisten taitojen kehittyminen ovat uuden 2002 laaditun opetussuunnitelman tavoitteita. Opettajille oli tärkeää huomioida lapsi kokonaisena persoonallisuutena ja kaikkien opettajien puheenvuoroissa tuli hyvin voimakkaasti esille, että jokaista oppilasta tulee kunnioittaa ainutlaatuisena yksilönä. Opettaja B:n mielestä lapsi tarvitsee aikaa ja tilaa kasvaa omaksi itsekseen, minkä vuoksi opetuksen alkuvaiheessa varsinkaan ei lasta tulisi painostaa johonkin tiettyyn muottiin. Persoonallisuuden kehittämisessä turvallisen vuorovaikutussuhteen luominen oppilaaseen nähtiin tärkeänä. Hyvä vuorovaikutus on opettajien mielestä edellytys sille, että lapsi uskaltaa tuoda esille omat todelliset kiinnostuksensa musiikkia kohtaan sekä sille, että leikkiminen ja ”hulluttelemisen” tunteilla tulee mahdolliseksi. Leikin nähtiin olevan hyvä väline rennon ja luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen kehittymiselle. Leikin avulla opettaja pääsee lähemmäs lapsen maailmaa. Lapselle on tärkeää kokea, että aikuinen on aidosti kiinnostunut hänen maailmastaan.

### 9.4 SISÄISET JA ULKOISET TAVOITTEET

Opettajat pohtivat puheenvuoroissaan soittoharrastuksen tavoitteellisuutta. Musiikkiopistossa tutkintovaatimukset ovat eräs selkeästi ulkoapäin asetettu tavoite. Opettajien omassa arvomaailmassa tutkintovaatimukset eivät olleet soitonopiskelussa ensisijaisia tavoitteita. Niistä puhuttiin enemmän opetuksen suunnittelua ulkoapäin ohjaavana ja myös kahlitsevaksi koettuna elementtinä. Opettaja A mm. nosti tutkintojen rinnalle ihmisenä kasvamisen tavoitteen. Opettaja B ilmaisi tyytyväisyytensä siitä, että uuden opetussuunnitelmien myötä ohjelmiston voi muodostaa yhä vapaammin. Kurssitutkinnot ovat kuitenkin yhä yhteiskunnan rahoituksen edellytys minkä vuoksi ne eivät voi olla vaikuttamatta myös musiikkiopiston arkeen ja opetuksen sisällön muodostumiseen.

Kosonen (2001) totetaa väitöskirjassaan, että ulkopuolelta asetetut tavoitteet voivat aiheuttaa oppilaalle motiivien ristiriitaa, kun soittaja ei uskalla tuoda esille itselleen tärkeitä, todellisia motiiveita. Esimerkiksi tunnollinen oppilas, joka haluaa miellyttää opettajaansa tai vanhempiaan pyrkien toteuttamaan ulkoapäin asetetut tavoitteet saattaa vaikuttaa ahkeralta ja motivoituneelta. Kyseenalaista kuitenkin on, miten hyvin tällainen toiminta vastaa oppilaan tarpeeseen kokea toiminnan mielekkyys ja merkitys oman elämänsä kannalta.

Mielestäni erittäin tärkeä ja haasteellinen tehtävä on määritellä yhdessä oppilaan kanssa opetukselle tavoitteet. Voi olla, ettei oppilas itse osaa vielä konkretisoida tavoitteitaan, jolloin opettajan täytyy olla erittäin valpas ja herkkä aistimaan mihin suuntaan opetusta tulisi viedä päästäkseen niitä lähelle. Vaikka oppilas ei osaisikaan ilmaista omia tavoitteitaan, on jokaisella oppilaalla enemmän tai vähemmän tietoisesti asetetut tavoitteet omalle oppimiselleen. Ulkoapäin asetetut tavoitteet voivat häiritä oppilaan omien tavoitteiden tunnistamista.

Proseminaaritutkimuksessani huomasin, että opetukseeni vaikuttavat eräänlaiset haamutavoiteajatukset. Tällä tarkoitan tunnetta siitä, että jollakin itseni tai oppilaiden ulkopuolella olevalla kuvitellulla taholla olisi ikään kuin odotuksia opetuksen sisällöstä, vaikka käytännössä olin täysin vapaa opetuksen sisältöä määrittelevästä instituutioista. Minnan kohdalla törmäsin jatkuvasti siihen, etten pystynyt ihan täysin kuuntelemaan, mitkä olivat hänen tavoitteensa soiton opiskelun suhteen. Meni kauan ennen kuin tajusin, että vaikka tekisimme ainoastaan hänen omia sävellyksiään, olisi se upea ja ainutlaatuinen tavoite soiton opetukselle. Huomasin omaksuneeni vuosien varrella sellaisen hyvin tyypillisen opettamiseen liittyvän suhtautumistavan, jonka mukaan opettaja määrittelee oppimisen tavoitteet ja oppimisen suunnan. Tästä asennoitumisesta tuntuu olevan vaikea päästä eroon, vaikka olosuhteet periaatteessa mahdollistaisivat sen.

Kriittisesti itseäni havainnoidessani minun oli mietittävä missä määrin asenne, jota Karlsson (1999) kuvaa tutkimuksessaan, vaikuttaa myös minun ajattelussani: Lapsiin suhtaudutaan toiminnan kohteina, tiedotusvälineissä, tilastoissa, yhteiskunnan päätöksenteossa, tutkimuksessa, jopa lapsen kehitystä tukevassa kasvatuksessa ja opetuksessa. Lapsilla on vain harvoin mahdollisuus tuoda julki omat ajatuksensa tai vaikuttaa itseään koskeviin asioihin.

(Karlsson 1999, 3.) Karlsson on käyttänyt tutkimuksessaan yhteisöllisen intervention toimintamuotona sadutus - menetelmää, jonka tarkoituksena on ollut ohjata ammattilaisia lapsen puheenvuoron huomioimiseen ja arvostamiseen ja tätä kautta keskustelemaan vuorovaikutukseen ja lasten osallisuuden lisääntymiseen (Karlsson 2000, 184-185 ).

## 9.5 LEIKIN TAVOITTEETTOMUUS

Leikkiä kuvataan sen määritelmissä vapaaehtoiseksi ja tavoitteettomaksi. Tämän määritelmän sekä ahkeran ja järjestelmällisen harjoittelun välillä haastateltavat näkivät jonkinlaista ristiriitaa. Opettajat olivat sitä mieltä, että soittoharrastukseen kuuluu tiettyä järjestelmällisyyttä ja ahkeraa työntekoa. Säännöllisen harjoittelurutiinin oppimista pidettiin tärkeänä, sillä soittamisesta katsottiin tulevan mielekkäämpää, kun oppilas kehittyi harjoittelun myötä. Mielestäni myös kurinalainen harjoittelemine voi parhaimmillaan olla täysin vapaaehtoista toimintaa, johon tarve syntyy ihmisen sisäisistä lähtökohdista. Lindin mielestä jatkuva haasteellinen taidon kehittäminen eli tietoisuuden kontrolloinnin kehittäminen kuuluu aina toimintaan, joka tuottaa nautintoa ja muodostuu vähitellen itse tavoitteelliseksi (Lind 1998, 76-80). Opettaja B:n mielestä omaehtoinen soittaminen tulee mahdolliseksi mikäli oppilaan annetaan kehittyä sellaiseksi kuin hän on.

Harjoittelun muodostumiseen itsessään tavoitteelliseksi vaikuttaa se, miten oppilas kokee soiton opiskelun ylipäättänsä vapaaehtoiseksi ja miten oppilas kokee voivansa vaikuttaa opetuksen sisältöön. Sen lisäksi harjoittelua voi haitata kiirettömän ajan puutteesta johtuva stressi, josta myös opettajat olivat huolissaan. He ilmaisivat huolensa siitä, että lapsilla on liikaa harrastuksia minkä vuoksi he stressaantuvat. Opettaja C kuvaili mielestäni tässä suhteessa oppimisen kannalta tärkeää asiaa. Hänen mielestään olisi olennaista, että oppilaalla olisi kotona tarpeeksi omaa aikaa, jolloin hän voisi rauhassa sisäistää oppimiaan asioita. Lindin (1998) mukaan rentoutuminen on tärkeää, jotta oppimisen lähtökohtana olevan tilan luominen olisi mahdollista. Rentoutuessa ajatukset, mielikuvat ja tunteet ovat keskenään vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä koko kehon hyvinvointia ylläpitävien fysiologisten prosessien kannalta. Näitä prosesseja tulisi oppimisessa vaalia. (Lind 1998, 80-81.)



Rentoutuminen on tärkeää myös esiintymistä ajatellen. Oppilaille mieluisaa esiintymiskokemusta opettaja B kuvaili erilaiseksi ja tavallista rennommaksi. Myös opettaja A oli kokeillut rentoutumisharjoituksia valmentautuessaan oppilaitaan esiintymiseen ja oli havainnut niiden positiivisen vaikutuksen. Rennompia lähestymistapoja esiintymisiin liitettiin myös leikkiin ja leikkimieleen. Voidakseen antautua ja heittäytyä leikkiin on olennaista, että oppilaalla on turvallinen ja rentoutunut olo. Turvallista ja luotettavaa ilmapiiriä taas voidaan lapsen ja aikuisen välillä kehittää leikin avulla. Opettaja A kuvailee miten leikki vapauttaa ja miten aikuinen voi leikin avulla tulla lähemmäksi lapsen maailmaa.

## 9.6 MOTIVAATIO-ONGELMA

Kaikille opettajille motivaatiokysymys oli yksi keskeisimmistä asioista heidän opetuksessaan. Opettajat kokivat kuitenkin ongelmalliseksi sen miten ei-motivoituneiden oppilaiden motivaatiota voisi kehittää. Motivaatiotutkimuksissa on todettu, että opiskelumotivaation kehittämisen kannalta on merkittävää se, että oppilas voi kokea olevansa itse vastuussa omasta oppimisestaan ja kokee voivansa vaikuttaa opiskeluun liittyviin asioihin. Myös opettajien mielestä oppilaat tarvitsevat riittävästi vapautta toteuttaa omia ideoitaan, mikä vaikuttaa olennaisesti motivaation kehittymiseen. On tärkeää, että kaikki leikkijät voivat vapaasti ottaa vastaan leikkiviestin johon voi tarttua tai olla tarttumatta.

Seuratessani neljän vuoden ajan nykyisiä oppilaitani olen huomannut, että antamalla oppilaiden itse ohjata omaa oppimistaan ja tehdä mm. omat kappalevalintansa he tulevat yhä varmemmiksi ja tietoisemmiksi siitä mistä he pitävät ja ovat kiinnostuneita. Tällä tavalla myös harjoittelu ja omatoimisuus opiskelussa lisääntyy, kun he oivaltavat, että vastuu oppimisesta ja tuloksista on pääosin oppilaalla itsellään. Suurin osa kappalevalinnoista on oppilaista lähtöisin. Kunkin oppilaan ohjelmisto on siten täysin ainutlaatuinen ja kuvastaa hyvin oppilaan omaa persoonallisuutta ja kiinnostuksen kohteita. Mielestäni opettajana tehtäväni on ohjata lasta laajentamaan musiikkitietouttaan ja tarjota hänelle vaihtoehtoja, joihin hän voi oman valintansa mukaan tarttua.

Tällä hetkellä tutkintojen edellyttämä ohjelmisto rajoittaa musiikkiopistoissa huomattavasti oppilaiden mahdollisuutta vaikuttaa itse oman ohjelmistonsa rakentamiseen. Vaikka tutkintovaatimukseen on tullut viimevuosina muutoksia, jotka antavat mahdollisuuden aiempaa vapaampaan ohjelmistovalintaan, ei oppilailla haastattelujen mukaan kuitenkaan ole todellista mahdollisuutta vaikuttaa vapaasti kappaleiden valitsemiseen. Opettajat kertoivat kannustavansa oppilaita tuomaan tunneille mieleisiään sävellyksiä, mutta mm. opettaja A sanoi omavalintaisten kappaleiden olevan ainoastaan ”välipaloja” varsinaisen ohjelmiston lomassa. Käytännössä oppilaan vaikutusmahdollisuudet omaan ohjelmistoon rajoittuvat mieleisimmän vaihtoehdon valitsemiseen tarjotuista kappaleista.

Professori Kimmo Lehtonen kritisoi tuoreessa julkaisussaan (Lehtonen 2004) musiikkioppilaitosten toiminnan taustalla vaikuttavaa hierarkkista musiikkikäsitystä, jossa musiikki ymmärretään ainoastaan taiteellis-esteettiseksi ilmiöksi. Hänen mielestään laajapohjaista harrastuneisuutta suosiva järjestelmä edistäisi ihmisen hyvinvointia, vapaa-ajan mielekästä käyttöä ja mielenterveyttä. Hän arvioi, että tulevaisuuden musiikkikulttuurissa aiemmin erillään olleet suuntaukset tulevat yhä enemmän sekoittumaan keskenään. Uusi autonominen musiikkikäsitys sisältäisi useita toisiinsa nähden autonomisia esteettisiä järjestelmiä. (Lehtonen 2004.) Kohti autonomisempaa järjestelmää otettiin askel syksyllä 2004, jolloin vapaasta säestyksestä tuli pakollinen kurssi kaikille musiikkiopistossa pianoa, kitaraa ja haitaria soittaville opiskelijoille. Tämän uudistuksen toivotaan kasvattavan oppilaiden muusikkoutta siten, että he voisivat hallita monia musiikin lajeja ja oppisivat soittamaan sekä nuoteista, että ilman.

”Leikki”-seminaarin avauspuheessa 17.6.2004 Stakesin johtaja Vappu Taipale toi esille YK:n lasten oikeuksien julistuksen kolme tärkeintä kohtaa: lasten suojeleminen, heidän hyvinvoinnistaan huolehtiminen ja lasten mahdollisuus olla osallisina yhteiskunnassa. Osallistumiseen voidaan vaikuttaa lisäämällä lasten mahdollisuuksia kehittyä ja toimia. Lisäksi aikuisilla tulisi olla aikaa ja kiinnostusta kuunnella lapsia. Lastenkulttuuri ei ole pelkästään kulttuuria lapsille vaan leikkiessään lapset luovat omaa kulttuuriaan.

## 9.7 LUOVUUDEN OPETTAMINEN

Lehtonen painottaa, että musiikillinen luovuus kuuluu kaikille. Luova kyky on inhimillinen tarve eikä mikään harvoille suotu lahja. (Lehtonen 2004.) Omissa soitonopinnoissani olen kokenut, ettei musiikkiopiston opetuksessa jäänyt tarpeeksi tilaa luovuudelle, soittajan omille ajatuksille ja kokemuksille. Opetuksessa korostetaan enemmän musiikin säännöllistä ja kurinalaista puolta, kuin sen luovempia, kaoottisempia ominaisuuksia. Musiikkikulttuuri kuitenkin uudistuu jatkuvasti ja uusia ilmaisumuotoja haetaan niin kaupallisessa, kuin taiteellisessakin mielessä. Myös taiteen opetussuunnitelman 2002 mukaan opetuksen uusia tavoitteita ovat musiikkikulttuurin rikastuttaminen, sekä luovuuden kehittäminen.

Haastatteluissa ilmeni, ettei opettajilla ollut selkeää näkemystä siitä, millä tavalla oppilaitten luovuutta olisi mahdollista kehittää. Motivaation kehittämisen lisäksi opettajat kokivat erityisen haasteelliseksi oppilaan oman persoonallisen soittotyylin kehittymisen. Opettajat eivät varsinaisesti kokeneet, että tulkinnan kehittymiseen pystyisi vaikuttamaan, vaan ajattelivat, että lapsen oma soittotyyli ja ilmaisu löytyvät ajan kuluessa, mikäli oppilaalle annetaan riittävästi tilaa kehittyä omaksi itsekseen. Myös luovuuden opettamiseen mm. opettaja A suhtautui kriittisesti. Hänen mielestään opettaja ei pysty kaivamaan oppilaasta esille jotain sellaista mitä oppilaassa ei ole. Toisten soitossa tulkintaa on enemmän kuin toisten. Haastateltavat pitivät kuitenkin tärkeänä, että soitossa voi kuulla soittajan omat kokemukset.

Oma näkemykseni on, että oppilaan omat kokemukset ja tarinat osana soittamista ja soittotunteja vaikuttavat siihen, miten oppilaan oma tulkinta ja ilmaisu kehittyvät. Oppilas oppii näkemään oman elämänsä ja persoonallisuutensa merkityksen soittamisessa. Hän oppii kuulemaan miten omat ajatukset kuuluvat soitossa. Mm. leikki-interventioni Laurin kanssa on osoittanut minulle tämän. Hänen kanssaan huomasin myös, että vaikka lapsi ei oma-aloitteisesti ryhdy säveltämään, sitä on mahdollista käyttää opetusmenetelmänä, jonka avulla oppilaan luovuutta saa kaivetuksi esiin.

Kun lapsen tarinoita kuunnellaan hän oppii kuuntelemaan myös muiden tekemää musiikkia. Hän oppii ymmärtämään mistä musiikki kertoo, mistä sävellyksissä voi olla kysymys ja huomaa, että musiikki on elämänilmausta ja elämää ja soittajana oppilas itse on elämän tulkitsijana. Pienet lapset ymmärtävät tämän konkreettisesti. Leikissä näkyvät luetut sadut, nähdyt videot ja televisio-ohjelmat, perhe-elämän ja ihmissuhteiden monenlaiset ilmiöt ja kaikki mitä lapsi näkee, kuulee, tuntee, tekee jne. Kaikki tämä voi kuulua myös musiikissa ja lapsen soitossa. Konkreettisten asioiden kautta lapsi oppii vähitellen huomaamaan miten myös abstraktimmat musiikilliset sisällöt ilmaisevat elämää.

Musiikkiopisto-opettajien käsitykset leikistä heijastelevat kasvatustavallista näkemystä leikin hyödyntämisestä osana soiton opetusta. Olennaista olisi mielestäni perehtyä myös leikin kaoottiseen puoleen, jossa piilevät luovuuden edellyttämät voimavarat. Mielestäni musiikin merkittävin ominaisuus on juuri sen ilmaisuvoimassa, jonka opettamisen monet opettajat kuitenkin kokevat hankalaksi. Voi olla, että länsimainen yhteiskunta estää säntillisyydellään ihmisen spontaanin luovuuden, minkä vuoksi nykyään on kuultavissa niin paljon musiikkia, josta puuttuu kokonaan musiikin sisäisten merkitysten eri tasot. Musiikki ei ole pelkästään tyhjä kotelo vaan jotain mikä pitää täyttää sisältäpäin. Luovuuden opettamisen kannalta mielenkiintoinen tutkimuskohde olisi mitä Bergströmin (1997) ”mustat leikit” voisivat musiikkikasvatuksessa tarkoittaa.

Työskenneltyäni useiden vuosien ajan lasten ja nuorten parissa mm. päiväkodissa, peruskoulussa sekä erityiskouluissa ja erityislasten leireillä olen huomannut, että se millä tavalla aikuisten ja lasten toiminta eroaa toisistaan, liittyy kaaokseen ja järjestykseen. Lapset elävät eräänlaisessa kaaoksessa ja yleensä aikuisten ja kasvattajien toiminta pyrkii saamaan tuota kaaosta hallintaansa ja järjestämään sen yhteiskuntaan sopivaksi aikuismaiseksi käyttäytymiseksi. Aikuisilta jää tässä huomaamatta kaaoksessa piilevä valtava energia ja luovuus mikä kaaokseen sisältyy. Kaaos on oikein ymmärrettynä tärkeä tila luovan ja lapsilähtöisen oppimisen kannalta. Kaaosta ei tarvitse saada hallintaan vaan sitä voi käyttää hyväkseen tehokkaan oppimisen voimavarana. Bergströmin (1997) mielestä luovuus on aikuisen leikkiä. Kaikissa tapauksissa luovat ideat aiheuttavat epäjärjestyksiä. Uusi idea saattaa

kumota vanhan tieteellisen teorian tai taiteessa työntää syrjään vanhan taidesuuntauksen. (Bergström 1997, 150-151, 156-157.)

Bergströmin (1997) ajatukset tuovat esille tärkeän leikkiin ja lapsuuteen liittyvän puolen, jonka kasvattajina helposti unohdamme ja haluamme jopa tietoisesti syrjäyttää. Ajatteleme, että kasvatuksen tavoitteena on ohjata lasta toimimaan siten, että hän voisi mahdollisimman hyvin sopeutua yhteiskuntaan. Esimerkiksi opettaessamme lapsia soittamaan me ohjaamme heitä omaksumaan musiikin lainalaisuuksia. Länsimaisessa kulttuurissamme nämä lainalaisuudet ovat erilaisia kuin esim. itämaisessä kulttuurissa. Täysin mielivaltainen soittelu koetaan helposti häiritseväksi, kuten Bergström kuvasi mustien leikkien häiritsevän aikuisten järjestynyttä maailmaa. Improvisoiminen mm. koetaan hankalasti opetettavaksi aineeksi, johon kaivataan rakenteita, joiden varassa improvisoiminen tapahtuu. Jos aikuinen ei kestä kaaosta, on hänen vaikeaa myöskään ymmärtää lapsessa olevaa luovuuden voimaa. Järjestyksen sisäistäneiden aikuisten on vaikea antaa opetuksessa tilaa kaaokselle, joka on juuri luovuuden edellytys. Ehkä juuri sen vuoksi luovuuden opettaminen nähdään vaikeana ellei peräti mahdottomana.

## 9.8 YHTEENVETO

Musiikki on kaaosta ja musiikki on järjestystä. Se on järjestyksen tuomista kaaokseen ja kaaoksen tuomista järjestykseen. Se on unta ja todellisuutta, holtitonta sekä hyvin vakavaa leikkiä. Juuri tässä laajuudessa avautuvat musiikin mahdollisuudet ja sen koko merkitys. Joku saattaa tarvita elämäänsä järjestystä, kun taas toinen haluaa vapautua siitä. Tärkeintä on se, että tekeminen on aitoa. Olennaista soittamisessa, opettamisessa ja leikissä on täydellinen antautuminen. Vain antautumalla täysin leikkiin siitä tulee ”todellista”. Lapsi aistii äärimmäisen tarkasti milloin leikki tai musiikki muuttuvat ”todellisiksi”.

Lapsi tietää myös, milloin musiikki tai leikki on merkityksellistä ja todellista juuri hänelle itselleen. Jos oppilas pystyy osallistumaan opetukseen leikin ehdoin vapaaehtoisesti ja spontaanisti, opetus muuttuu oppijalle merkityksellisemmäksi. Lapsen herkkyyys on helposti havaittavissa. Heti kun lapsen vaistoa lakkaa kuuntelemasta syntyy konflikti. Myös lapsen

passiivinen vastarinta voi olla hyvin voimakasta. Aikuinen turhautuu ja tuntee itsensä voimattomaksi innottoman ja ei-motivoituneen lapsen edessä. Keinot ovat aikuiselta lopussa. Kuitenkaan lapsen ymmärtäminen ei vaadi mitään sen ihmeellisempää, kuin musiikinkaan ymmärtäminen. Lasta ja musiikkia täytyy opetella kuuntelemaan.

Voimakkaimmin musiikin voi kokea olemalla läsnä juuri tässä hetkessä. Samalla tavalla leikki on parhaimmillaan silloin, kun osaa pysähtyä tähän hetkeen ja antautua mielikuvituksen vietäväksi. Koko elämä on tässä pisteessä ja silti jatkuvassa liikkeessä niin kuin musiikki ja niin kuin lapsi. Lapset tuntevat luonnostaan olemisen syvimmän olemuksen. Heideggerin (2000) mukaan ymmärtäminen on yhteyttä tuohon olemisen syvimpään olemukseen. Olevan olemisessa on kysymys aina ”minun olemisestani”. Ihminen etsii itseksi tulemisen mahdollisuutta ja ymmärtäminen on tämän elämisen syvimmän olemuksen aavistamista. Ihminen on elämässä ilmaistakseen itseään ainutkertaisena olentona. Ymmärryksen voi saavuttaa, kun tunnistaa itsessään oman ainutlaatuisuuden niin, että sille löytyy myös ilmaisun muoto.

Jos ajattelempa asioita vain välineinä ja unohdamme niiden itseisarvon, voimme menettää hyödyn siitä kokonaan. Leikki on itsetarkoitus, kuten musiikki ja näin ajateltuna leikki ja musiikki tulevat automaattisesti niin kokonaisvaltaisesti koetuksi, kuin juuri nyt on mahdollista. Kun ymmärtää musiikin tai leikin olemuksen koko laajuudessaan, voi monipuolistaa, syventää ja tehostaa niiden käyttöä myös välineenä ja osana muita välineitä. Musiikin ja leikin merkitys ihmiselle ja ihmisen hyvinvoinnille muodostuu sitä merkityksellisemmäksi, mitä täydellisemmin ymmärrämme niiden olemuksen nimenomaan niistä itsestään käsin. (Santavuori 2005.)

Asetan tämän tutkimuksen myötä haasteen kaikille musiikkikasvattajille ryhtyä rohkeasti kokeilemaan ja kehittämään leikkipedagogiikkaa omassa työssään. Jo pelkästään kasvatusopillisten leikkien käyttäminen on suuri askel tähän suuntaan. Leikki tulisi kuitenkin ymmärtää laajemmin kasvatusfilosofisena lähestymistapana, jotta leikkipedagogiikalle ei kävisi kuten niin monille hyvistä lähtökohdista kehitetyille metodeille, jotka ovat kadottaneet merkityksensä, kun niissä käytetyt opetusvälineet otetaan käyttöön ilman syvällistä ymmärrystä siitä miksi ne on kehitetty. Leikkipedagogiikan kautta on mahdollista luoda uusia

siltoja musiikkikasvatuksesta lapsuuteen. Leikin maailmaan astuminen vaatii kuitenkin aikuiselta suurta rohkeutta, sillä koskaan ei voi etukäteen tietää mitä leikissä voi tapahtua.

Suurin ja merkittävin haaste kasvattajille on mielestäni opetella luottamaan lapseen ja lapsen kykyyn löytää elämässä itselleen merkityksellisiä elämän sisältöjä. Miksi emme luottaisi ihmiseen jolla on hallussaan jotain niin suurenmoista, kuin taito leikkiä? Lopulta lapsi kuitenkin tietää parhaiten mitä elämältään haluaa. Tieto tästä on lapsella olemassa valmiina. Aikuisen tehtävän tulisi olla sellaisen oppimisympäristön ja olosuhteiden luominen, jossa tämän tiedon esille tuleminen olisi mahdollista.

## 9.9 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointia ei voida erottaa aineiston analyysivaiheesta samalla tavalla kuin määrällisessä tutkimuksessa. Tutkija joutuu ottamaan yhtä aikaa kantaa sekä analyysin kattavuuteen että tekemänsä työn luotettavuuteen. Laadullisessa tutkimuksessa on mahdollisuus kulkea vapaammin aineiston analyysin, tehtyjen tulkintojen ja tutkimustekstin välillä kuin määrällisessä tutkimuksessa. Myös kysymys luotettavuudesta rakentuu näiden menetelmien välillä. (Eskola, Suoranta 1998, 209.)

Kirjallisuudesta löytämäni näkökannat ovat suurimmaksi osaksi olleet yhdenmukaisia keskenään. Merkittäviä ristiriitoja teorioista ei löytynyt. Syventyminen tutkimuksen teorioihin sekä leikin vaikutuksen havainnoiminen omassa työssäni ennen tätä tutkimusta lisäävät mielestäni tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimukseen valitut teoriat vahvistavat näkemyksiäni tutkittavasta aiheesta. Niiden sekä pro-seminarityöni tutkimustulosten pohjalta muotoilin haastattelurungon. Aihepiirin syvälinen tunteminen vaikutti siihen, että suhteellisen suppean ja ajallisesti minimaalisten haastattelujen perusteella olen pystynyt keräämään tutkimuksen kannalta olennaista tutkimusaineistoa. Mielestäni leikki toimii vahvasti koko tutkimuksen viitekehyksenä, jota peilataan tutkimuksessa esiin tulleisiin ilmiöihin. Omia kokemuksiani ja niiden kautta tehtyjä päätelmiä olen tuonut selkeästi haastatteluaineiston rinnalle ottamalla tutkimukseen mukaan osan pro-seminaaritutkimuksestani.

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti. Tutkija on tutkimuksen keskeinen tutkimusväline ja sen vuoksi myös keskeisin luotettavuuden kriteeri. Luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Tutkimuksessa käytetty logiikka muodostuu tutkimuskäytännöistä, aineistonkeräyksestä ja analyysistä. Näistä tutkimusvaiheista erotetaan tutkimusteksti, joka kuvaa tutkimuskäytännöitä mahdollisimman tyhjentävästi ja heijastaa tutkimuskohdetta enemmän tai vähemmän totuudenmukaisesti. Tutkimuksen käytäntö ja tutkimusteksti eivät ole koskaan täysin yhtenevät. (Eskola, Suoranta 1998, 211-213.)

Realistisessa luotettavuusnäkökulmässä käytetään validiteetin käsitettä jolla arvioidaan tutkimustekstin pätevyyttä. Käsite jakautuu sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäinen validiteetti osoittaa tutkijan tieteellisen otteen ja tieteenalansa hallinnan voimakkuutta. Tutkimuksen teorian, käsitteiden ja menetelmien tulee olla loogisessa suhteessa toisiinsa. Aikaisemman tutkimuksen tulisi tukea löydöksiä tai ainakin joiltakin osin näissä tulisi näkyä vastaavuuksia. Ulkoinen validiteetti tarkoittaa aineistosta tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten sekä aineiston välisen suhteen pätevyyttä. Tietyn tutkimushavainnon sanotaan olevan ulkoisesti validi silloin, kun se kuvaa tutkimuskohteen täsmälleen sellaisena kuin se on. Haastateltavien antamien tietojen tulisi olla mahdollisimman totuudenmukaisia. (Eskola, Suoranta 1998, 214.)

Olen mielestäni onnistunut keräämään monipuolisen ja laajan teoriapohjan tutkimukselleni. Katson, että teoriasta nousseet teemat ja käsitteet auttavat lukijaa kiinnittämään huomiota niihin aineistosta nousseisiin ajatuksiin, jotka tutkimuskysymysten kannalta ovat olennaisia. Teoriassa on tuotu esille arvostettujen kasvatustieteilijöiden ja yleisesti tunnustusta saaneiden leikkittäjien näkemyksiä. Ajankohtaisen keskustelun seuraaminen tähän aiheeseen liittyen tulee mielestäni tutkimuksessa esille. Sen lisäksi olen halunnut ottaa huomioon myös historiallisesti vaikuttaneita näkökantoja aiheesta. Käytännön kokemukseni ja niiden esille tuominen mm. esittelemällä pro-seminarityöni lisäävät mielestäni tutkimuksen todentuntuisuutta. Vaikka täysin vastaava tutkimusta ei ole aikaisemmin tehty, on sitä sivuavaa kirjallisuutta ja artikkeleita kuitenkin löytynyt kiitettävästi. Näyttää siltä, että tähän



aiheeseen on alettu viimeaikoina kiinnittämään enemmän huomiota. Aivan viime vuosina on myös ilmestynyt pianonsoittoa koskevia tutkimuksia, joissa painottuu selvästi lapsilähtöinen lähestymistapa. Monet tutkimukseeni liittyvät ilmiöt saavat vastakaikua näistä tuoreista tutkimuksista.

Haastattelutilanteet vaikuttivat luottamuksellisilta ja vilpittömiltä. Olen kuvaillut lyhyesti tärkeäksi katsomiani seikkoja haastattelutilanteista, vaikutelmaani haastateltavista sekä ympäristöä, johon heidän toimintansa on sidoksissa. Aineiston analyysin olen pyrkinyt toteuttamaan mahdollisimman objektiivisesti haastateltavien näkemyksiä kunnioittaen ja pyrkien sellaisiin painotuksiin, jotka haastattelutilanteissa vaikuttivat olevan haastateltaville merkityksellisiä. En nähnyt hankaluuksia haastateltavien puheen ja heidän käyttämiensä käsitteiden tulkitsemisessa. Tähän vaikutti mm. kaikkien kolmen haastateltavan puhetyyliin yhdenmukaisuus sekä oma käytännön sekä teorian kautta hankittu tietämys aiheesta ja siihen liittyvistä käsitteistä. Haastatteluissa käytetty kieli oli hyvin käytännönläheistä ja arkista. Lukija voi muodostaa oman käsityksensä tutkimuksen uskottavuudesta litteroiduista haastatteluista tehtyjen lainausten perusteella.

Aineiston tulkinnan katsotaan olevan reliaabeli silloin, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia. Reliabiliteetti voidaan tarkastaa mm. indikaattoreiden vaihtamisella eli osoittamalla ilmiön yhdenmukaisuus eri tavoin. Useammalla havainnointikerralla pyritään varmistamaan käytetyn aineistonkeruumenetelmän tarkkuus. Esimerkiksi haastattelussa samaa asiaa voidaan kysyä usealla eri tavalla. Eri aikoina järjestetty havainnointi taas varmistaa sen, että kyseessä on pysyvä ilmiö. Useamman havainnoitsijan käyttö varmistaa tutkimuksen objektiivisuuden. Useamman tutkimusmenetelmän tai havainnoitsijan käyttö saattaa parantaa tutkimuskohteen kuvausta. Reliabiliteetti voidaan hahmottaa myös jatkuvasti muuntuvana ilmiönä jolloin olisi tärkeätä tarkastella tuota muuttumista ja sen syitä. Yhden saavutetun tulkinnan jälkeen näkemys olisi vapaa kehittymään toiseen suuntaan. Mitä tahansa aineistoa on periaatteessa mahdollista tulkita lukemattomilla eri tavoilla. (Eskola, Suoranta 1998, 214-215.)

Ilmiön kuvailun kannalta aineisto on mielestäni riittävä. Opettajien vastauksista löytyi paljon samansuuntaisia ajatuksia. Voi tietenkin olla sattumaa, että tulin valinneeksi haastatteluuni kolme hyvin samalla tavalla pianonsoitonopetukseen suhtautuvaa opettajaa. Etupäässä

kuitenkin tulkitaisin opettajien näkemysten heijastavan heidän henkilökohtaisen persoonansa ja ainutlaatuisen kokemusmaailmansa lisäksi heidän toimintaympäristönsä kulttuuria, joka tässä tutkimuksessa on Itä-Helsingin musiikkiopisto. Mielestäni aineiston tulkinnassa ei ilmene ristiriitaisuuksia. Joistakin tutkimuksen aihealueista olisi ehkä voinut esittää vielä syventäviä kysymyksiä. Nämä kysymykset kuitenkin muodostuivat selkeämmiksi vasta prosessoituani tutkimusta aineiston analyysin ja pohdintojen välisessä vuoropuhelussa. Tässä vaiheessa näyttää siltä, että esimerkiksi leikin ja luovuuden yhteydestä olisi opettajilta voinut saada tämän tutkimuksen aineistoa selkeämmän näkemyksen. Toisaalta luovuus on aihepiirinä niin kiinnostava ja laaja, että siitä voisi tehdä kokonaan oman tutkimuksen.

Aineiston merkittävyys on suhteellinen asia. Tutkijan on oltava tietoinen aineiston kulttuurisesta paikasta ja sen tuotantoehdoista. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää pohtia aineiston kattavuutta ja riittävyttä. Aineiston riittävää kokoa on etukäteen vaikea arvioida. Yksi tapa tähän on analysoida aluksi pieni aineisto ja sitten koetella tuloksia laajemmassa aineistossa. Analyysin kattavuus tarkoittaa sitä, ettei tulkintoja perusteta satunnaisiin poimintoihin aineistosta. Yhä useammin aineiston tehtävänä on kuitenkin toimia tutkijan idealähteenä ja pohdinnan katalysaattorina eikä pelkästään todellisuuden kuvauksen pohjana. Joka tapauksessa on pidettävä aina mielessä, että aineisto kertoo ja on koottu rajatusta tapauksesta. Analyysin arvioitavuudella tarkoitetaan sitä, että lukijan tulisi pystyä seuraamaan tutkijan päättelyä. Toistettavuudella tarkoitetaan sitä, että analyysissä käytetyt luokittelu- ja tulkintasäännöt esitetään niin yksiselitteisesti kuin mahdollista. (Eskola, Suoranta 1998, 215-217.)

Tutkimuskohteena musiikkiopisto on mielestäni ajankohtainen. Musiikkiopistojen opetuskäytänteet ovat olleet viimeaikoina kiivaan keskustelun kohteena, minkä vuoksi musiikkiopiston opettajien näkökulmista kerätty aineisto on mielestäni tässä ajassa merkityksellinen. Musiikkiopisto instituutiona edustaa maamme virallista musiikkikoulutusta ja sen vuoksi sen opetuskäytäntöjen kehittämismahdollisuuksien tutkiminen on tärkeää. Halusin rajata tutkimuksen yhden musiikkiopiston sisälle sen vuoksi, että aineiston laajuus pysyisi helpommin hallittavissa. Tarkoitukseni ei ole tehdä yleistyksiä näiden haastateltujen opettajien näkemyksiä. Kyseessä on tarkoituksellisesti harkinnanvarainen näyte laadultaan arvostetun musiikkiopiston opettajien käsityksistä.

Koska tarkoituksena ei ollut tutkia jonkin ilmiön muuttumista tai pysyvyyttä vaan opettajien käsityksiä, jotka ovat muotoutuneet useiden vuosien kokemusten kautta, en katsonut tutkimuksen kannalta oleelliseksi haastatella opettajia useampaan otteeseen. Haastattelut vaikuttivat pituudeltaan sopivilta, koska haastateltavat kokivat vastanneensa kysymyksiin tyhjentävästi ja esittäneensä aiheesta olennaisimmat ajatuksensa. Haastattelujen lopuksi he eivät kokeneet aiheiden jääneen keskeneräisiksi. Analyysivaiheessa en nähnyt tarvetta tarkentaville kysymyksille. Haastateltavien kuvaukset olivat monella tavalla yhdensuuntaisia, vaikka kysymysten muotoilu ja järjestys vaihtelivat kussakin haastattelutilanteessa. Tarkentaakseni tutkimuskohteen kuvausta halusin ottaa tämän tutkimuksen osaksi otteen pro-seminaaritutkimuksestani. Siinä käyttämäni toimintatutkimusmenetelmä antaa haastattelututkimusta yksityiskohtaisemman kuvan soitonopetuksen käytännöistä.

Kaiken kaikkiaan olen pyrkinyt tutkimusta tehdessäni avoimuuteen tutkittavien ilmiöiden suhteen. Olen pyrkinyt tarkastelemaan kriittisesti omia suhtautumistapoja ja ennakkokäsityksiäni sekä tutkimusaineistosta tehtyjä johtopäätöksiä. Tärkeintä minulle tutkimusta tehdessäni on ollut välittää mahdollisimman todentuntuinen käsitys tutkittavasta aiheesta, jotta tutkimuksesta voisi olla aidosti hyötyä samoja kysymyksiä pohtiville lukijoille.

## LÄHTEET

- Beaumont, L. 1994. Child's play in classical Athens. *History Today* Vol.44, 30.
- Bergström, M. 1997. Mustat ja valkeat leikit. Suomentanut Ritva Lajamo. Juva: WSOY.
- Caillois, R. 1958. *Les jeux et les hommes. Le mas que et vertige*. Teoksessa: Kalliala, M. 1999. *Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. Helsinki: Gaudeamus.
- Danielou, A. 1968. *La relation de l'homme et du sacré*. Teoksessa: Tarasti, T. 1994. *Myytti ja musiikki. Semioottinen tutkimus myytin estetiikasta*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino oy.
- Grunwald, D. 1997. *Anna persoonallisuutesi puhua*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Liponen, L. 2000. *Tutkiva oppiminen – älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen, P. 1990. *Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Heidegger, M. 2000. *Oleminen ja aika*. Tampere: Osuuskunta vastapaino. Jyväskylä: Gummerus.
- Heinonen, V. & Kari, J. 1978. *Oppimisen psykologia opetus- ja kasvatustyötä varten*. Keuruu: Otava.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Tampere: Tammer-paino Oy.
- Huizinga, J. 1984. *Leikkivä ihminen*. Suomentanut Sirkka Salomaa. Juva: WSOY.
- Hyötynen, P. 2004. *Leikin loppu*. HOK-Elanto –lehti 2004. Helsingin osuuskauppa Elanto. Espoo: Acta Print Oy.
- Itä-Helsingin musiikkiopiston toiminnan periaatteet. 2005. Osoitteessa: <http://www.ihmo.fi/index1.html>. (13.4.2005)
- Johnstone, K. 1997. *Impro. Improvisoinnista iloa elämään ja esiintymiseen*. Suomentanut Simo Routarinne. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kalliala, M. 1999. *Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. Helsinki: Gaudeamus.

- Kannosto, E. 2001. Leikin merkitys soitonopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen pro-seminarityö.
- Karlsson, L. 1999. Saduttamalla lasten kulttuuriin. Verkostotyön tuloksia Kuperkeikkakyydissä. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Karlsson, L. 2000. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Karppinen, S., Puurula, A. & Ruokonen, I. 2001. Taiteen ja leikin lumous. 4–8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus. Tampere: Finn Lectura Ab.
- Kirkkonummen kunnan päivähoiton esiopetussuunnitelman perusteet 1995. Päivähoitotoimisto.
- Kosonen, E. 2001. Mitä mieltä on pianonsoitossa? Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in the Arts 79.
- Kurkela, K. 1997. Mielen maisemat ja musiikki. musiikin esittäminen ja luovan asenteen psykodynaamikka. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Kurkela, O. 2000. Mentaaliharjoittelu ja sen mahdollisuudet soiton opiskelussa. Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan arkistokappale.
- Lehtonen, K. 2004. Maan korvessa kulkevi...: Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan. Turun yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunnan julkaisuja B:73.
- Leong, D. & Bodrova, E. 2003. An hour of play–What for?. Early childhood today, Vol.17,5.
- Lind, R. 1997. Mielikuvaoppimisen kurssi (3 ov) luentomuistiinpanot. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Lind, R. 1998. Mielikuvaoppiminen. Juva: WSOY.
- Lindgren, A. 2002. Astrid Lindgrenin rakkaimmat sadut. Juva: WS Bookwell Oy.
- Lindqvist, G. 2001. The relationship between play and dance. Research in dance education, vol. 2, No. 1.
- Lyytinen, H. (toim.) 1988. Itse uudistuvaan kouluun. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 19. Jyväskylän yliopisto: Kirjapaino Oy Sisä-Suomi.
- Marckwort, A. & R. 1992. Kouluttajan uudet vaatteet. Tampere: Tammer-Paino Oy.

- Ojanen, S. (toim.) 1998. Tutkiva opettaja 2. Lahti: Helsingin yliopisto; Lahden tutkimus ja koulutuskeskus.
- Peltoranta, J. 2003. Lastentarha 2, 50-52. Lastentarhaopettajien liitto – Barntädgårds lärarförbundet ry. Forssa: Painotalo Auranen.
- Piers, W. & Landau, G.M. 1982. Leikin lahja ja sen merkitys lapsen kehitykselle. Suomentanut Paula Karlsson. Keuruu: Otava.
- Rauhala, L. 1974. Psykkinen häiriö ja psykoterapia filosofisen analyysin valossa. Väitöskirjassa: Kosonen, E. 2001. Mitä mieltä on pianonsoitossa? Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in the Arts 79.
- Rauste – von Wright, M. & von Wright, J. 1995. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Reima, V. 1913. Leikki. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Relander, K. 1989. Rentoutuksen käyttö keskittymisen ja oppimisen lisääjänä. Joensuu: Joensuun yliopiston monistuskeskus.
- Santavuori, R. 2005. Tajunnan taito - Hypnoosiohjaajan oppikirja. Julkaisematon käsikirjoitus.
- Suomen Musiikkioppilaitosten liitto. 2002. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002. Opetushallitus Helsinki: Edita Prima Oy.
- Suzuki, S. 2000. Rakkaudella kasvatettu. Tie luonnolliseen oppimiseen musiikkikasvatuksessa. Suomentanut Sari Helkala-Koivisto. Rauma: LAI-NET Oy.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino Oy West Point.
- Tahkokallio, K. 1991. Poikien leikit. Teoksessa: Paakkola, E. (toim.) Lohikäärmeen silmiä polttaa. Artikkeleita poikien kasvatuksesta. Kriittisen korkeakoulun julkaisuja nr. 15, 11-22.
- Takala, A. & Takala, M. 1980. Psykologinen kehitys lapsuusiässä. Porvoo: WSOY.
- Tarasti, T. 1994. Myytti ja musiikki. Semioottinen tutkimus myytin estetiikasta. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Tuovila, A. 2003. ”Mä soitan ihan omasta ilosta!” Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Espoo: Otamedia Oy.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003. Stakes. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Vygotsky, L. S. 1978. The role and play in development. In M. Cole, V. John Steiner, S.Scribner & E. Souberman. (eds.) *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1995. Fantasi och kvalitet i barndomen. Teoksessa: Kalliala, M. 1999. *Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. Tampere: Tampere Paino Oy.
- Vygotsky, L. S. 1995. Imagination and Creativity in Childhood. Artikkelissa: Lindqvist, G. 2001. The relationship between play and dance. *Research in dance education*, vol. 2, No. 1.

## TEEMAHAASTATTELURUNKO

(Taustaa):

OMAN OPETUSKÄYTÄNNÖN MUODOSTUMINEN:

1. Koulutus instrumentalistina sekä pedagogina
2. Työpaikat soitonopettajan tehtävissä
3. Keskeisimmät nykyiseen opetuskäytäntöön vaikuttaneet teoriat
4. Oppilaiden määrä ja ikäjakauma

LEIKIN MERKITYS SOITONOPETUKSESSA:

1. Mitä leikki on
2. Miten se näkyy omassa opetuksessa ja opetusmenetelmissä:

- emotionaalisen kehityksen tukemisessa
- loogisen kehityksen tukemisessa
- teoreettisen kehityksen tukemisessa
- soittoteknisen kehityksen tukemisessa
- sosiaalisen kehityksen tukemisessa
- luovuuden kehittymisen tukemisessa

2.1. oppilaan motivaation muodostumisessa ja innostuksen ylläpitämisessä

2.2. vuorovaikutuksessa

2.3. ohjelmistossa

2.4. esiintymisessä

3. Mikä on satujen ja tarinoiden rooli opetuksessa

4. Mikä on musiikin ja leikin välinen suhde

5. Miten leikki näkyy asenteena:

- arvostamiesi kollegojen työssä
- oppilaiden suhteutumisessa soittamiseen ja musiikkiin
- oppilaiden vanhempien suhtautumisessa musiikin opiskeluun

OPPILAAN TAITO LEIKKIÄ:

1. Miten tunneilla tulee ilmi:

- spontaanisuus
- luovuus
- kyky heittäytyä
- soitonopiskelun vapaaehtoisuus
- lapsen tapa tutkia ympäröivää todellisuutta leikin avulla
- lapsen tapa luoda merkityksiä leikin avulla