

KARELIA-AMMATTIKORKEAKOULU
Musiiikin koulutusohjelma

Heidi Reinikainen
Maija Saha
Siiri Simpanen

RIKASTAVA PIANONSOITTO – PIANONSOITON
RYHMÄOPETUSKOKEILU

Opinnäytetyö
Maaliskuu 2013



OPINNÄYTETYÖ
Maaliskuu 2013
Musiikin koulutusohjelma

Siltakatu 1
80100 JOENSUU
p. (013) 260 600

Tekijät

Heidi Reinikainen, Maija Saha, Siiri Simpanen

Nimeke

Rikastava pianonsoitto – pianonsoiton ryhmäopetuskokeilu

Tiivistelmä

Opinnäytetyö laadittiin helmi-maaliskuussa 2011 toteutetun Rikastava pianonsoitto -opintojakson pohjalta. Opinnäytetyön keskeisimpinä kysymyksinä ovat pianonsoiton ryhmäopetuksen haasteet, mahdollisuudet ja sen kannattavuus. Lisäksi työssä perehdytään ryhmässä toimimiseen, opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen sekä kolmeen opintojakson keskeiseen harjoitukseen, jotka ovat äänimaisemat, mielikuvat ja improvisaatio.

Työmme perustuu alan kirjallisuuteen sekä opintojakson aikana kerättyyn kirjalliseen ja videoituun aineistoon. Käyttämämme aineisto kerättiin ja käytettiin opintojakson opiskelijoiden suostumuksella. Opintojakso toteutettiin toimintatutkimuksellisenä ammattikorkeakoulun pedagogisiin opintoihin liittyvänä opetuskokeiluna.

Opinnäytetyöprosessi avasi paljon kehitysideoita pianonsoiton ryhmäopetuksen mahdollisuuksista. Opintojakso on sovellettavissa sekä pidempänä että intensiivikurssina ja sopii kaikenikäisten ja -tasoisten oppijoiden musiikinopettamiseen.

Tämä tutkimus on suppea. Monipuolisemman tuloksen saamiseksi vaadittaisiin laajempi jatkotutkimus.

Kieli

suomi

Sivuja 57

Liitteet 4

Liitesivumäärä 4

Asiasanat

piano, ryhmät, opetus, soittaminen



THESIS
March 2013
Degree Programme in Music
Siltakatu 1
FI 80100 JOENSUU
FINLAND
Tel. +35813 260 600

Authors

Heidi Reinikainen, Maija Saha, Siiri Simpanen

Title

Enrichening Piano Playing – Experiment of teaching piano group

Abstract

This thesis is based on a study module called Enrichening Piano Playing which was accomplished in February and March 2011. The essential questions are the challenges and possibilities of teaching a piano group and whether or not it is profitable. There are also three larger theory subjects and they are working in a group, interaction between a student and a teacher and three exercises from the study module; soundscapes, images and improvisation.

Data for this study was gathered from the study module. It is interviews in written and recorded form. The theory of this thesis is also based on literature of the subjects.

The results indicate that this kind of study module is applicable to groups regardless of their ages. It can be executed as long study modules or in shorter intensive periods.

This study is rather narrow. For more diverse results a more extensive study is needed.

Language

Finnish

Pages 57

Appendices 4

Pages of Appendices 4

Keywords

piano, groups, teaching, playing

Sisältö

Tiivistelmä

Abstract

1	Johdanto	5
2	Opinnäytetyön toteutus	6
2.1	Tutkimuskysymykset.....	6
2.2	Tutkimusmenetelmät.....	6
3	Rikastava pianonsoitto	7
3.1	Mitä on rikastava pianonsoitto?	7
3.2	Lähtökohdat ja opintojakson suunnittelu.....	8
3.3	Tervetuloa opintojaksolle	10
3.4	Vertailua ja soittamista.....	10
3.5	Kuuntelijoina konsertissa	11
3.6	Aiheena äänimaisema	11
3.7	Improvisaatio tutuksi	12
3.8	Mielikuvia musiikista	13
3.9	Piano osana soitinyhtyettä	15
3.10	Päätöskonsertti	15
4	Mitä on pianonsoiton ryhmäopetus?	16
4.1	Ryhmäopetuksen lähtökohdat	16
4.2	Pianonsoitto ryhmässä.....	17
5	Kolme harjoitusta Rikastava pianonsoitto -opintojaksolta	18
5.1	Äänimaisema	18
5.2	Mielikuvaharjoitukset.....	21
5.3	Improvisaatio.....	26
5.4	Musiikki hyvinvoinnin edistäjänä	29
6	Ryhmässä toimiminen.....	30
6.1	Ryhmän määrittelyä	30
6.2	Ryhmätyöskentelyn etuja ja haittoja	32
6.3	Sosiaalinen helpontuminen.....	34
6.4	Ryhmädynamiikan määrittelyä.....	37
6.5	Ryhmädynamiikka ryhmän sekä ohjaajien välillä.....	37
6.6	Yksilöistä ryhmäksi	39
7	Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus.....	39
7.1	Ajatuksia vuorovaikutuksesta.....	39
7.2	Opettaja	40
7.3	Vuorovaikutus	42
7.4	Samanikäiset oppijat.....	43
7.5	Auktoriteetti	46
7.6	Opettaja-oppilassuhde ryhmäopetuksessa.....	47
7.7	Tavoitteena toimiva vuorovaikutus.....	47
8	Aineiston tarkastelua	48
9	Pohdinta.....	50
9.1	Kehitysideat	50
9.2	Sovittaminen kolmelle soittajalle	52
9.3	Ajatuksia opintojakson jälkeen.....	54
	Lähteet	56

Liitteet

Liite 1 Alkukysely

Liite 2 Loppukysely

Liite 3 Mielikuvaharjoitus-kerralla soitettut kappaleet

Liite 4 Loppukonsertin ohjelma

1 Johdanto

Helmi-maaliskuussa 2011 toteutimme Rikastava pianonsoitto -opintojakson, joka on näiden kahden vuoden aikana muuttunut yksittäisestä opintokokonaisuudesta aina opinnäytetyöksi asti. Kaikki sai alkunsa koulutukseemme kuuluvan ryhmäpedagogiikkaan keskittyvän opintojakson suorittamisesta. Pohdimme neljän pianonsoitonopiskelijan ja ohjaavan opettajamme voimin, miten pianonsoiton ryhmäopetus olisi toteutettavissa. Päätimme laittaa opintojakson ammatikorkeakoulun vapaavalintaisiin opintoihin muille kuin musiikinopiskelijoille. Ensimmäinen asia, jonka kautta opintojakso meille konkretisoitui, oli nimi Rikastava pianonsoitto. Ohjaava opettajamme auttoi meidät alkuun keksimällä opintojaksolle nimen, jonka jälkeen saimme vapaat kädet toteuttaa se valitsemallamme tavalla. Koimme nimen hyvinkin vapauttavana opintojakson suunnittelun kannalta ja mikä tahansa muu nimi olisi todennäköisesti tuottanut hieman erilaisen lopputuloksen.

Opintojakson aikana tulimme keränneeksi hyödyllistä aineistoa, jonka pohjalta opinnäytetyön tekeminen alkoi kiinnostaa meitä, vaikkei se vielä sillä hetkellä ollutkaan ajankohtaista. Alun perin vain yhden opettajaopiskelijan oli tarkoitus tehdä aiheesta opinnäytetyö, mutta aiheen laajuuden vuoksi ajattelimme yhdistää voimamme ja jatkaa ryhmätyöskentelyä myös opinnäytetyön osalta. Neljänellä opiskelijalla oli jo oma opinnäytetyö työn alla, joten yhteistyömme hänen kanssaan rajoittui opintojakson toteuttamiseen.

Opintojakson päätyttyä aloimme miettiä suurempia teoreettisia kokonaisuuksia opintojaksoon liittyen. Niistä valitsimme jokaiselle oman aiheen, joita tarkastelimme lähemmin opinnäytetyössämme. Aiheiksi valikoituivat määritelmät opintojaksolla käydyistä äänimaisema-, improvisointi- ja mielikuvaharjoituksista, ryhmässä työskenteleminen sekä opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus. Nämä aiheet tuntuivat meistä käytännönläheisimmiltä ja olennaisimmilta opintojaksoa ajatellen. Pohdimme lopuksi, miten opintojaksoa voisi kehittää eteenpäin ja hyödyntää myös muussa kuin opetuskäytössä.

2 Opinnäytetyön toteutus

2.1 Tutkimuskysymykset

Ajatus opinnäytetyöstä Rikastava pianonsoitto -opintojakson pohjalta muodostui vasta opintojakson loppupuolella, joten opetuskokeilua toteuttaessamme meillä ei ollut tutkimustavoitteita, eikä näin ollen tutkimuskysymyksiäkään. Kiinnostus opinnäytetyön tekemiseen heräsi hieman myöhässä, mutta aihe tuntui hyvältä ilman selkeitä tutkimustavoitteitakin. Keräsimme paljon opinnäytetyöhön kelpaavaa materiaalia, jonka pohjalta meidän on mahdollista pohtia, miten kyseistä opintojaksoa vastaavaa ryhmäopetusta voisi kehittää eteenpäin.

Opintojakson tuottaman materiaalin sekä pedagogisen tutkimustiedon avulla perehdyimme ryhmädynamiikkaan, opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen sekä tarkemmin kolmeen opintojaksolla tehtyyn harjoitukseen. Pohdimme myös pianonsoiton ryhmäopetuksen haasteita ja mahdollisuuksia. Tämän opinnäytetyön tarkoitus on esitellä Rikastava pianonsoitto -opintojakson toteutusta ja sen herättämiä ajatuksia enemmän kuin toimia varsinaisena tutkimuksena.

2.2 Tutkimusmenetelmät

Perinteistä opinnäytetyötä ajatellen aloitimme oman opinnäytetyömme käänteisessä järjestyksessä. Pidimme ensin Rikastava pianonsoitto -opintojakson, jonka aikana muodostui ajatus tehdä opinnäytetyö juuri tuohon aiheeseen liittyen. Perehdyttyämme aihetta käsittelevään kirjallisuuteen ja Internet-lähteisiin pohdimme yhdessä teoria-aiheita, joista jokainen meistä valitsi itselleen yhden aiheen, jota lähtisi työstämään itsekseen.

Opetuskokeilumme oli toimintatutkimuksellinen, jossa toimimme paitsi opettajina myös kehittäjinä sekä tutkijoina. Lähtökohtanamme oli ensisijaisesti opetta-

jaopiskelijoiden kokemuksen karttumisen, jonka yhteydessä tutustuimme ryhmäpedagogiikkaan ja sen kehittämiseen pianonsoitonopiskelussa. Mielenkiintomme kohteena oli pedagogisten ilmiöiden ymmärtäminen ja siksi onkin luonnollista, että tutkimuksemme eteni käytännöstä teoriaan. Vertasimme siis saamiamme tuloksia kirjallisiin lähteisiin vasta opintojakson jälkeen. Opinnäytetyön luotettavuuden kannalta on tärkeää, että pyrimme itsekriittisyyteen oman opetustyömme tarkastelussa.

Videoimme opintojakson aikana muutamia kokoontumiskertoja sekä loppuhaastattelun, joita käytimme opinnäytetyössä hyväksemme. Opintojaksoon osallistuja täyttivät myös alku- ja loppukyselyt (liite 1 ja 2), joista saimme tärkeää tietoa opiskelijoiden tavoitteista ja odotuksista sekä opintojakson onnistumisesta heidän näkökulmastaan. Lisäksi muistiinpanoista sekä muistin syövereistä kaivetut tiedot ja muistikuvat olivat tärkeässä osassa opinnäytetyötä tehdessämme. Koko opinnäytetyömme perustuu Rikastava pianonsoitto -opintojaksoon ja siellä esiintyviin teemoihin.

3 Rikastava pianonsoitto

3.1 Mitä on rikastava pianonsoitto?

Rikastava pianonsoitto on käsite, joka tarkoittanee jokaiselle sen kuulevalle hieman erilaisia asioita. Meille rikastava pianonsoitto merkitsi opintojakson suunnitteluvaiheessa mahdollisuutta luoda jotain täysin uutta. Halusimme saada aikaan opintojakson, jolle osallistuminen kasvattaisi etenkin henkistä pääomaa. Koimme tärkeäksi mahdollistaa tunteen onnistumisesta sekä aloitteleville kuin pidemmälläkin oleville pianonsoittajille. Opintojakson tuli mielestämme olla mukava, eikä lainkaan painostava. Tällaiset opintojakson ominaisuudet tuntuivat meistä itsestämme rikastavilta.

Opintojakson jälkeen merkityksiä on tullut lisää. Rikastava pianonsoitto on tähän mennessä ollut paitsi opintojakso, myös opinnäytetyö ja paljon muuta siinä

välissä. Rikastava pianonsoitto on edustanut meille tulevaisuuden mahdollisuuksia ryhmäopetuksen osalta ja auttanut myös meitä toimimaan ryhmänä opettaessa sekä opintojaksoa työstäessä.

3.2 Lähtökohdat ja opintojakson suunnittelu

Rikastava pianonsoitto -opintojakso kuului vapaavalintaisiin opintoihin ammattikorkeakouluopiskelijoille lukuun ottamatta musiikin opiskelijoita. Opintojakso oli kolmen opintopisteen laajuinen. Se järjestettiin kevätlukukaudella 2011, ja sisälsi kahdeksan 90 minuuttia kestävästä kokoontumiskertaa ja lisäksi yhden konserttikäynnin. Viimeinen kokoontumiskerta oli loppukonsertti, jossa lähes kaikki opiskelijat ja ohjaajat esiintyivät. Opintojaksolle osallistuminen ei edellyttänyt aiempaa musiikin harrastamista. Kyseinen opintojakso järjestettiin, jotta me ohjaajat saisimme suoritettua kuuden opintopisteen laajuisen Pedagogiikka 3 -opintojakson, jonka tavoitteena oli saada valmiudet ryhmämusisoinnin ohjaamiseen. Keskeiseen sisältöön kuuluivat ryhmämusisoinnin perusteet ja niiden opettaminen, ohjelmisto, ryhmädynamiikka ja ryhmäopetuksen seuraaminen.

Alun perin keskustelimme ohjaavan opettajamme kanssa, että opintojaksolle otettaisiin 4 - 8 opiskelijaa ilmoittautumisjärjestyksessä kuitenkin niin, että pianonsoittoa aiemmin harrastaneet olisivat etusijalla. Myös aloittelijoita hyväksyttäisiin, mikäli ryhmässä olisi vielä tilaa. Opintojaksolle oli lopulta ilmoittautunut vajaa parikymmentä opiskelijaa eikä ohjaava opettajamme halunnut jättää ketään pois, joten hän päätyi siihen, että kaikki ilmoittautuneet olivat tervetulleita kurssille. Teimme opintojaksolle alustavan suunnitelmarungon ennen opintojakson alkua, mutta emme päässeet työstämään sitä kunnolla ennen kuin saimme tietää todellisen osallistujamäärän ja heidän soittotaitonsa. Opintojaksolle osallistui lopulta yhdeksän opiskelijaa.

Rikastava pianonsoitto -opintojakso oli kuvattu ilmoittautumisen yhteydessä sopivaksi pianonsoitosta kiinnostuneille opiskelijoille. Tavoitteena oli kokeilevan ryhmätyöskentelyn avulla oppia pianonsoiton ja pianomusiikin perusteita, perehtyä pianonsoittoharrastuksen itseilmaisua ja hyvinvointia rikastaviin vaikutuksiin sekä saada ohjausta oman soittoharrastuksen kehittämiseen. Keskeiseksi sisäl-

löksi oli kirjattu pianonsoiton perusteet, pianomusiikin historia ja tyylilajit, soiton hyvinvointia edistävä vaikutus sekä kuuntelemisen taito. Kuvauksessa opiskelijan työmäärä jakautui seuraavasti: 20 tuntia ryhmäopetusta, ohjattua ryhmätyöskentelyä 10 tuntia, 20 tuntia kirjallisen oppimistehtävän tekemiseen, jossa kuvataan omia soittokokemuksia sekä 30 tuntia omaa harjoittelua. Arviointiperusteena oli opetuksen seuraaminen ja kirjallisen oppimistehtävän suorittaminen. Opiskelijan työmäärä ei käytännössä tullut läheskään niin suureksi kuin kuvaus antoi ymmärtää, koska omaan harjoittelua ei edellytetty tapaamisten ulkopuolella.

Opintojakson alkaessa ohjaava opettajamme oli sitä mieltä, että voisimme antaa osallistujille soittoläksyjä, mutta päädyimme opintojakson vetäjinä siihen, ettemme keskittyneet opintojaksolla niinkään soiton opettamiseen vaan pianomusiikkiin laajemmin, esimerkiksi pianomusiikin kuuntelun, mielikuvaharjoitusten ja improvisaation kautta. Opiskelijat olivat hyvin eri tasoilla musiikin harrastamisessa: yksi heistä ei osannut lukea nuotteja ollenkaan, kun taas toinen oli soittanut pianoa 13 vuotta. Muut asettuivat musiikinosaamisessa jonnekin väli- maastoon. Emme olisi voineet taata tasapuolista soitonopetusta kaikille opiskelijoille heidän erilaisten taustojensa vuoksi. Lisäksi varsinaista pianonsoiton opetusta vaikeutti se, että käytössämme oli kaksi erillistä tilaa, joissa toisessa oli flyygeli sekä piano ja toisessa flyygeli. Kun opintojaksolla soitimme yhdessä muutamia kappaleita Suurista Toivelaulukirjoista, opettaminen oli hankalaa, koska samassa tilassa opetettiin samaan aikaan kahta opiskelijaryhmää. Toinen ongelma oli siinä, etteivät kaikki opiskelijat mahtuneet soittamaan yhtä aikaa ja joutuivat odottelemaan vuoroaan. Koimme ongelmalliseksi myös sen, että jouduimme mahduttamaan yhdelle soittimelle kolme aikuista ihmistä, jolloin kenelläkään ei ollut kunnolla omaa tilaa eikä mahdollisuutta keskittyä soittamiseen. Eräs opiskelija sanoikin palautteessaan, että pianonsoitonopetuskerrat olivat hieman sekasortoisia.

Emme pitäneet siitä ajatuksesta, että olisimme opettaneet opiskelijoita yksi kerrallaan vuorotellen, koska se ei mielestämme ollut tarkoituksenmukaista, sillä ideana oli pitää opiskelijat pääsääntöisesti yhtenä ryhmänä. Emme olisi pystyneet takaamaan kenellekään harjoittelumahdollisuuksia, koska suuremmalla

osalla ryhmäläisistä ei ollut omaa harjoittelusoitinta kotona. Annoimme kuitenkin innostuneille opiskelijoille mahdollisuuden käydä soittotunneilla ja otimme heitä harjoitusoppilaisksemme. Kyseinen soitonopetus ei kuitenkaan enää liittynyt Rikastava pianonsoitto -opintojaksoon.

3.3 Tervetuloa opintojaksolle

Ensimmäiselle tapaamiselle emme suunnitelleet paljoakaan ohjelmaa, sillä ohjaavan opettajamme kanssa oli jo ollut alustavasti puhetta, että hän haluaa aluksi puhua pianon historiasta. Mielestämme oli myös tärkeää keskustella opiskelijoiden kanssa heidän musiikillisista taustoistaan, kiinnostuksen kohteistaan sekä odotuksistaan opintojaksoa kohtaan. Tutustumiskeskustelun jälkeen opintojakson suunnittelu sujuikin huomattavasti paremmin ja se muotoutui lopulliseen muotoonsa melko helposti. Suullisen tutustumisen lisäksi käytimme myös kirjallista kyselyä, jonka avulla halusimme kerätä tietoa paitsi opiskelijoiden odotuksista, myös suhteesta musiikkiin sekä mielipiteitä mahdollisuudesta musiikkipintoihin ammattikorkeakouluopintojen yhteydessä. Keskustelimme myös opiskelijoiden kappaletoiveista seuraavan kerran soittoharjoituksia ajatellen. Tapaamisen loppuksi katsoimme Franz Lisztin Unkarilaiseen Rapsodiaan no. 2 perustuvan Tom & Jerry -animaation.

3.4 Vertailua ja soittamista

Toiselle tapaamiskerralle suunnittelimme aiheeksi klassisen ja jazz-musiikin vertailua. Tämän toteutimme kuuntelemalla J. S. Bachin Bourréeen e-mollissa sekä siitä teemoja ammentavan jazz-versioinnin Bach in Paris (to Jacques Loussier), jonka esitti Michael Publig. Kuuntelun päätteeksi keskustelimme ajatuksista, joita erilaiset versiot samoista aihioista herättivät. Opiskelijoiden parisissa kokemuserot pianonsoiton suhteen olivat helposti huomattavissa. Enemmän pianonsoittoa harrastaneet tuntuivat puhuvan rohkeammin mielipiteistään ja esittävän myös kielteisempiä kommentteja kappaleista.

Esittelimme opiskelijoille tulevan konserttikäynnin esiintyjää trio Albatrossia ja kuuntelimme heidän soittoaan internetistä. Tämän jälkeen opiskelijat jakautuivat kahdeksi ryhmäksi, ja soitimme kahdessa tilassa. Hankalaksi soittoharjoituksen teki etenkin soittajien eritasoisuus sekä ryhmän suuri koko. Yhden pianon ääreen olisi pitänyt saada neljä opiskelijaa. Käytännössä opiskelijat vuorottelivat niin, että pianon ääressä oli kolme soittajaa kerrallaan. Teemat, joita käsittelimme soittoharjoituksissa, olivat melodian ja harmonian soittaminen sekä bassoäänessä vaihtobassokuvio. Nuotteina käytimme Suurten Toivelaulukirjojen sovituksia kappaleista Hymyhuulet, Stand by Me sekä Muotitetoinen. Tapaamisemme lopuksi kuuntelimme Nino Rotan Love theme -kappaleen elokuvasta Kummisetä. Kappalevalinta perustui trio Albatrossin ohjelmistoon, joka koostui Nino Rotan sävellyksistä.

3.5 Kuuntelijoina konsertissa

Ohjaava opettajamme ehdotti, että veisimme opintojaksolle osallistuvat opiskelijat Joensuun Musiikkitalvi -tapahtumaan kuuluvaan konserttiin, jonka esiintyjänä oli Trio Albatros. Pidimme ehdotusta hyvänä ideana, sillä elävän musiikin konsertissa opiskelijoilla oli hyvä tilaisuus seurata, kuinka piano toimii osana trioa. Trio Albatros on kolmen italialaisen muusikon perustama trio, joka on soittanut yhdessä 1990-luvulta lähtien. Triossa soittaa Stefano Parrino (huilu), Francesco Parrino (viulu) sekä Alessandro Marangoni (piano). Jaoimme opintojaksoon osallistuneille opiskelijoille vapaaliput edellisellä kokoontumiskerralla. Konserttiin ilmaantui meidän neljän ohjaajan lisäksi neljä kurssilaista.

3.6 Aiheena äänimaisema

Kolmannen tapaamisen aiheena oli erityisesti konsertin musiikki sekä konsertti elämyksenä. Keskustelunaiheina oli muun muassa se, miltä konsertti näytti, kuulosti ja millainen pianon rooli oli triossa. Keskustelu kulki aiempaa jouhevammin, ja opiskelijat pohtivat konserttia jopa analyttisemmin kuin olimme osanneet odottaa. He olivat kiinnittäneet erityisesti huomiota siihen, kuinka hel-

polta trion soittaminen vaikutti ja kuinka hyvää yhteistyötä soittajat tekivät. Joku oli myös huomionnut pianon hoitavan niin sanotusti koko orkesterin osan, ja kokoonpano tuntui ajoittain suuremmalta kuin vain triolta.

Tapaamisia suunnitellessamme päädyimme soittoharjoituksiin, joihin osallistuminen ei vaatisi aiempaa soittokokemusta. Yhdeksi tällaisista harjoituksista sopi hyvin äänimaisema, johon saimme idean ammattikorkeakoulun vapaasti valittavissa opinnoissa olleelta Johdatus musiikkiterapiaan -kurssilta, jolle kaksi opin-tojakson opettajaopiskelijaa oli ottanut osaa edellisenä keväänä. Harjoituksessa opiskelijoille annettiin tehtäväksi kehittää äänimaisema, jossa heidän tulisi kuva-ta jotain tapahtumaa tai tilannetta niin, että muut kykenevät silmät kiinni kuun-nellessaan tunnistamaan ajatuksen äänimaiseman takana. Opiskelijoita oli pai-kalla viisi, ja pienempi ryhmä mahdollisti toisen äänimaiseman tekemisen yhte-nä ryhmänä. Toiseen harjoitukseen opiskelijat jakautuivat kahden ja kolmen hengen ryhmiin. Opiskelijat lähtivät toteuttamaan äänimaisemia ryhmissä ja käyttivät hienosti ympäröiviä esineitä sekä omia kehojaan hyväksi harjoituksis-sa.

Opiskelijoille annettiin noin 10 minuuttia aikaa tehtävien toteuttamiseen ja sitten ne esitettiin muille. Äänimaisemissaan opiskelijat kuvasivat liikennevalotilannet-ta, hiihtämistä metsässä sekä luovuuden turhuutta, jossa yksi opiskelija esitti kirjoitustyötä tekevän henkilön ongelmia ja toinen säesti sitä pianolla. Tämä ää-nimaisemaidea oli niin hienosti toteutettu, että opiskelijat esittivät sen uudelleen opintojakson päättäneessä konsertissa. Tehtävien jälkeen käydyssä keskuste-lussa tuli ilmi, että itse äänimaisemien toteuttaminen tuntui helpolta, kun taas idean saaminen oli paljon vaikeampaa. Lopuksi kuuntelimme Erik Satien Trois Morceaux en Forme de Poire -pianosarjaa.

3.7 Improvisaatio tutuksi

Aiheena neljännellä tapaamisella oli improvisaatio. Kuuntelimme aluksi Schön-bergin säveltämää modernia musiikkia, joka kuulosti improvisoidulta. Kuuntelun jälkeen teimme improvisaatioharjoituksia, joissa käytimme hyväksi kuvia ja sa-

noja. Olimme ottaneet tunnille mukaan kortteja ja kuvia, joita oli mahdollisimman monipuolinen valikoima opiskelijoiden improvisaatioiden innostajiksi. Osassa kuvista oli maisemia, toiset esittivät konkreettisesti jotain esinettä tai paikkaa ja osa oli abstrakteja kuvia. Meihin opettajiin teki vaikutuksen erityisesti yhden opiskelijan luoma improvisaatio kierreportaita esittävästä kortista. Hän käytti pedaalia hienosti hyödykseen ja ilmensi kierreportaita koko kehollaan niin soitannallisesti kuin ruumiillisesti. Opiskelija onnistui vangitsemaan muiden huomion koko improvisointinsa ajaksi. Kaksi opiskelijaa rohkaistui tarttumaan tehtävään siten, että toinen kertoi muutaman kortin pohjalta tarinaa, jota toinen tarinan edetessä kuvasi pianolla. Toinen harjoitus tehtiin sanojen avulla, joita olimme kirjoittaneet ennen tunnin alkua. Niissä oli muun muassa luontoon ja mielialoihin liittyviä sanoja, joista opiskelijat saivat valita joko yhden tai useamman ja improvisoida pianon avulla niiden inspiroimana.

Opiskelijoista hankalalta tuntui heittäytyminen ja he tunsivat epävarmuutta siitä, sopivatko soitettavat sävelet yhteen. Joku koki harjoituksen myös hieman kiuksalliseksi juuri tästä syystä. Myös yksinään muun ryhmän eteen meneminen jännitti opiskelijoita. Harjoituksen alussa yksi opettajaopiskelijoista näytti esimerkkiä improvisoimalla yhden kortin mukaan, kun yksikään opiskelijoista ei uskaltanut aloittamaan. Harjoituksen jälkeen opiskelijat jakautuivat kahteen ryhmään sen mukaan, halusivatko he jatkaa improvisaatioharjoituksia vai soittaa Suurten Toivelaulukirjojen kappaleita. Kaksi opiskelijaa perehtyi lisää improvisoinnin saloihin toisessa luokassa ja he improvisoivat muulle ryhmälle tunnin lopuksi. Kokoontumiskerran päätteeksi kuuntelimme Keith Jarrett'n Köln konserttoa, joka poikkesi hyvin paljon mielikuvasta joka improvisoinnista yleensä on. Tämä tuli esille myös keskustelussa, jonka kävimme tapaamisen lopuksi. Annoimme opiskelijoille myös pohdittavaksi muun muassa opintojakson harjoituksia käsittelevän kirjallisen tehtävän itseopiskeluviikolle.

3.8 Mielikuvia musiikista

Viidennen tapaamisen teemana olivat mielikuvaharjoitukset, jotka toteutimme kuuntelemalla erilaista pianomusiikkia ja keskustelemalla mielikuvista, joita mu-

siikki herätti. Kolme opettajaopiskelijaa oli tehnyt mielikuvaharjoituksia jossain opintojensa vaiheessa, ja se sopi mielestämme hyvin yhden tapaamiskerran teemaksi. Pyrimme kokoamaan kuunneltavat kappaleet mahdollisimman monipuolisesti musiikin eri tyylilajeista. Ainoana kriteerinä oli se, että pianon tulisi olla oleellisessa roolissa jokaisessa kappaleessa. Kuunneltavien kappaleiden joukossa oli sekä kevyempää että klassista musiikkia. Osa kappaleista oli opiskelijoille tuttuja, osa taas täysin tuntemattomia. Kuuntelimme tapaamisen aikana yhdeksän kappaletta (liite 3), muun muassa Chopinia, Chick Coreaa, Jerry Lee Lewisiä sekä afrikkalaista jazz-musiikkia.

Keskustellessamme mielikuvista kuunteluiden jälkeen tuli esille, että opiskelijat kokivat harjoituksen vaikeampana, jos kuunneltava esimerkki oli entuudestaan tuttu. Esimerkiksi Chopinin Minuuttivalssi toi lähes jokaisen opiskelijan mieleen mainokset, joiden taustalla kyseinen kappale soi. Yksi opiskelija puolestaan sanoi tulevansa hyvin vihaiseksi kuunneltuamme Lenni-Kalle Taipale trion esittämän Myrskyluodon Maija -kappaleen, sillä hän ei voi sietää kyseistä versiota, vaikka pitääkin itse kappaleesta kovasti. Oli mielenkiintoista huomata, kuinka kappaleet herättivät samankaltaisia ajatuksia eri opiskelijoiden keskuudessa. Tietynlainen jazz-musiikki saattoi herättää hyvinkin samankaltaisen mielikuvan useiden opiskelijoiden mieleen hämyisestä klubista. Joku kappale taas toi opiskelijoiden mieleen elokuvamaisia kohtauksia, ja oli hauska seurata, kuinka he kertoivat samankaltaisista mielikuvistaan lähes yhteen ääneen.

Koimme keränneemme hyvän valikoiman erityylisiä kappaleita erilaisen kokoonpanojen esittäminä, mutta opiskelijoiden palautteessa kaivattiin vielä laajempaa kirjoa kappaleisiin. Harjoituksesta olisi saatu tällöin vielä enemmän irti. Näin jälkeempäin ajateltuna emme itsekään ole kovin tyytyväisiä kappaleiden monipuolisuuteen, vaan kappaleet olisivat voineet olla keskenään vielä erilaisempia. Kokoontumiskerta kului kokonaisuudessaan mielikuvaharjoitusten tekemiseen.

3.9 Piano osana soitinyhtyettä

Viimeisellä kerralla ennen kurssin päättävää konserttia aiheenamme oli pianon rooli eri kokoonpanoissa. Esimerkkinä käytimme videomateriaalia Disneyn animaatiosta George Gershwinin Siniseen rapsodiaan (Rhapsody in Blue). Animaation taustalla soineen teoksen soolosoittimena on piano, jota animaatiossa kuvaavat rakennuksella työskentelevä nuori mies, keski-ikäinen mies, jota vaimo pompottaa ja pikkutyttö, jota raahataan erilaisiin harrastuksiin ympäri New Yorkia. Piano kuvaa erityisesti henkilöhahmojen tunnetiloja ja esimerkiksi kiirettä tai törmäämistä. Pianonsoitto esiintyy animaatiossa myös konkreettisella tasolla, kun pikkutyttö menee pianotunnille ja soittaa läksyjä opettajalleen. Samassa kohtauksessa kuvataan myös omaa teostaan soittava George Gershwin, joka asuu piano-opettajan yläpuolella. Mielestämme animaatiossa pianon käyttö orkesterin solistina tuli hyvin esille ja piirretty ilmensi mielenkiintoisella tavalla monille tuttua teosta. Keskustelimme myös pianon roolista yleensä opiskelijoiden näkemysten sekä trio Albatrossin konsertin herättämien ajatusten pohjalta. Sen jälkeen soitimme kahdessa ryhmässä jo tutuksi tulleita kappaleita Suuresta Toivelaulukirjasarjasta. Lopuksi kävimme läpi tulevan viikon konserttia ja sitä, ketkä haluavat osallistua siihen itse soittamalla.

3.10 Päättökonsertti

Päättökonsertissa esiintyivät lähes kaikki opiskelijat sekä meistä opettajina toimineista yhtä lukuun ottamatta kaikki. Konserttiohjelmassa (Liite 4) oli pianomusiikin lisäksi myös kitara- ja lauluesitykset. Rikastava pianonsoitto -opintojakson opiskelijoiden ja ohjaajien lisäksi konsertissa esiintyi myös ammattikorkeakoulun ja konservatorion opiskelijoista koostuva pianotrio. Konsertin jälkeen pidimme muutamalle opiskelijalle loppuhaastattelun, jonka myös videoimme. Kysyimme, täytyivätkö opiskelijoiden odotukset, mitä kurssille olisi kaivattu lisää, ja annoimme opiskelijoille mahdollisuuden antaa vapaata palautetta. Pääsääntöisesti opiskelijat olivat tyytyväisiä kurssiin, mutta kehitysehdotuksiakin nousi esiin. Loppuhaastattelusta kerättyä aineistoa tarkastelemme tarkemmin työn

loppupuolella. Haastattelu tehtiin jo opinnäytetyötä ajatellen, joten neljäs ohjaaja ei osallistunut siihen lainkaan.

4 Mitä on pianonsoiton ryhmäopetus?

4.1 Ryhmäopetuksen lähtökohdat

Ryhmäopetus on perinteisesti ollut pienessä osassa klassisessa pianonsoiton-opetuksessa. Toisinaan pianonsoitonopiskelijoiden on mahdollista päästä mestarikurssille, joka tarkoittaa sitä, että esimerkiksi musiikkioppilaitokseen tulee vieraileva pianisti opettamaan. Tällöin ryhmäopetus koostuu muiden oppituntien kuuntelemisesta. Ryhmän opettamista tarkasteltaessa yksi tärkeimmistä asioista on ryhmän koko. Ilpo Vuorinen (1993) jakaa ryhmäopetuksen suurryhmäopetukseen ja pienryhmätyöskentelyyn. Suurryhmäopetuksella hän tarkoittaa opetusta, jossa opettaja ohjaa koko ryhmän vuorovaikutusta ja opetusmuodon tavoitteena on se, että koko ryhmä oppii opetettavat asiat samaa tahtia. Tämä tuo mieleen tietysti ensimmäisenä luokkaopetuksen, joka on meille tuttua kouluympäristöstä. Suurryhmäopetusta kutsutaankin toisinaan luokkaopetuksiksi tai frontaaliopetuksiksi. Vuorinen toteaa, että kaikki se opetus joka ei lukeudu pienryhmä- tai yksilöopetuksenpiiriin on luokkaopetusta. Kooltaan suurryhmä alkaa 10–12 oppilaasta ja jatkuu isoihinkin ryhmäkokoihin. Luokkaopetus on hyvin opettajaan nojautuvaa, sillä opettaja kontrolloi niin käsiteltäviä aiheita, työskentelyrauhaa kuin työskentelytapojakin. Vuorinen kuitenkin mainitsee suurryhmäoppimisen voivan olla myös aktiivista vuorovaikutusta. Tällaisiksi keinoiksi hän mainitsee mielikuvatyöskentelyn, fantasiamatkat ja elokuvien katsomisen. (Vuorinen 1993, 76–78.)

Rikastava pianonsoitto ryhmämme oli selkeästi pienryhmä, mutta havaitsimme edellä mainituista keinoista mielikuvatyöskentelyn tosiaan olevan hyvä keino ryhmän aktivoimiseen. Mielikuvista herännyt keskustelu sai opiskelijat avautumaan aivan uudella tavalla. Tämän jälkeen vuorovaikutuksen syvenemisen pystyi havaitsemaan sekä ryhmässä että ohjaajien ja ryhmän välisessä vuorovaiku-

tuksessa. Suurryhmätyöskentely voi olla aktivoivaa ja vuorovaikutuksellista, mutta tapahtuu silti enimmäkseen opettajan ehdoilla, joten suuri ryhmäkoko soveltuu huonosti pianonsoitonopiskeluun. Musiikinopetuksessa suurryhmäopetus toimii parhaiten perinteisemmässä tieto-oppimisessä, kuten musiikin historian tai -teorian opiskelussa.

4.2 Pianonsoitto ryhmässä

Pianonsoiton tyypillisin oppimistilanne on yksityinen soittotunti, jolla oppilas on kahdestaan opettajansa kanssa. On kuitenkin olemassa useita erilaisia rakenteita soittotunnille, niin yksin kuin yhdessä. Robert Pace (1978) on tehnyt laajan uran etenkin pianonsoiton ryhmäopetukseen keskittyen ja erottelee toisistaan viisi pianonopiskelun tapaa.

1. *Yksilöopetus*, jossa opettaja opettaa yhtä oppilasta kerrallaan.
2. *Mestarikurssi*, jossa opettaja (joko oppilaiden oma opettaja tai muualta tullut mestariopettaja) arvioi useiden oppilaiden soittoa saman tunnin aikana. Mestarikurssi on nimenomaan ryhmätunti ja ryhmät koostuvat yleensä 6-8 opiskelijasta aina suuriin 50 oppilaan ryhmiin. Mestarikurssimuotoiseen opiskeluun ei yleensä kuulu oppilaiden toisilleen antama vertaispalaute.
3. *Pianon luokkaopetus*, jossa pieni oppilasryhmä (Pace mainitsee kooksi noin 6-24 opiskelijaa) kokoontuu säännöllisesti ja oppilaat suorittavat opettajan antamia tehtäviä esimerkiksi tekniikkaan ja ohjelmistoon liittyen. Esiintymiset tällaisissa ryhmissä tapahtuvat usein yhteissoittona ryhmään koon vuoksi. Luokkaopetuksessa oppilaat eivät ole paljoakaan vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, vaan suorittavat annettuja tehtäviä itsenäisesti, kuten luokkamuotoisessa opetuksessa yleensäkin. Tällainen ryhmä kokoontuu Pacen mukaan tunniksi tai kahdeksi viikoittain.
4. *Keyboard experience* eli opetusmuoto, jota käytetään lähinnä alakoulun musiikinopetuksessa. Siinä koskettimisto toimii opetusvälineenä. Opetus tapahtuu luokahuoneessa ja kotiläksyjä tai musiikkitunnin ulkopuolisella ajalla tehtäviä harjoituksia ei yleensä anneta, eikä tarkoituksena ole opiskella pianonsoiton tekniikkaa. Tällainen opetusmuoto mahdollistaa

monien eritasoisten oppilaiden musisoimisen yhtä aikaa aiemmasta soit-
tokokemuksesta riippumatta.

5. *Pianon ryhmäopetus*, jossa kahden tai useamman oppilaan ryhmä toimii vuorovaikutuksessa opettajan ja toistensa kanssa. Ryhmässä jokainen osallistuu oppimiseen aktiivisesti ja ryhmä motivoi oppilaita työskentelemään. Ryhmää kohtaan koetaan velvollisuuden tunnetta, joka edesauttaa annettujen tavoitteiden saavuttamista. Tällaisen opetuksen tulee olla säännöllistä toimiakseen.

Näistä yksilöopetus on edelleen suosituin ja opetusmuotona hyvin tehokas, mutta myös muut tavat ovat käytössä pianonsoitonopetuksessa. Pace mainitsee, että kun opettaja on loistava, ei ole väliä, mitä näistä opetusmenetelmistä hän käyttää. Pace toteaa, että hyvät opettajat voisivat päästä loistaviin tuloksiin käyttäessään yksilöopetuksen lisäksi jotakin ryhmäopetuksen menetelmää. On selvää, ettei pianonsoitonopetuksessa yksityistuntien korvaaminen ryhmätunneilla ole järkevää, vaan opetusmuodot toimitaisivat parhaiten nimenomaan toisi-
aan tukien. (Pace 1978.)

Omassa opetuskokeilussamme toteutuskelpoisin olisi ollut neljäs opetusmenetelmä (keyboard experience), jos käytössämme olisi ollut koskettimistoja koko ryhmälle. Kaikki muut opetusmenetelmät vaativat myös yksilöohjausta ryhmäoppimisen lisäksi ja tähän pitämällämme opintojaksolla ei ollut mahdollisuutta. Halusimme opintojaksollamme tarjota soittamisen lisäksi myös muunlaisia elämyksiä, jollaisia normaalissa soitonopetuksessa ei yleensä saa.

5 Kolme harjoitusta Rikastava pianonsoitto -opintojaksolta

5.1 Äänimaisema

Kolme Rikastava pianonsoitto -opintojakson harjoitusta erottui muista selkeästi. Nämä olivat äänimaisema-, mielikuva- ja improvisaatioharjoitukset. Harjoitusten oli tarkoitus tuoda onnistumisen tunteita etenkin vähemmän soittotaitoa omaa-

ville opiskelijoille. Tärkeää oli myös se, että harjoitukset olivat toimivia ryhmätyöskentelyn kannalta. Ajatukset harjoituksiin saimme kahden opettajaopiskelijan käymältä Johdatus musiikkiterapiaan -opintojaksolta, jossa kyseisiä harjoituksia käytiin läpi musiikkiterapian näkökulmasta.

Äänimaisema on ympäristöön kuuluvien äänien kokonaisuus, jota ei synnytä tarkoituksenmukainen tekeminen vaan sattumanvaraisesti toisiinsa sekoittuvat äänet. Monille tuttu äänimaisema voi olla esimerkiksi aamiaispöytä, jonka ympärillä kahvinkeittimen porina, leivänpaahtimesta ponnahtavien leipien ja pöydälle kalahtavan voiveitsen ääni luovat oman äänimaisemansa. Kotona ja muissa henkilökohtaisissa tiloissa kuultavien äänimaisemien lisäksi osana arkipäiväämme ovat niin sanotut julkiset äänimaisemat, kuten kaupunkikeskustan äänet.

Suomalainen mediakasvatus Metka ry on järjestö, joka tarjoaa pedagogisia opimateriaaleja avuksi lasten ja nuorten mediakasvatukseen, joiden aiheina ovat paitsi televisio, elokuva ja pelit, myös ääni. Sivusto esittelee äänimaiseman käsitteenä, joka liittyy äänen tuottamiseen sekä ymmärtämiseen: ”Äänimaiseman keskellä oleva kuuntelija ei ole passiivinen vastaanottaja, vaan hän sekä tulkitsee että tuottaa äänellistä ympäristöään” (Metka ry 2012).

Metka-sivuston materiaaleissa äänet jaetaan kahteen ryhmään: perusääniin ja signaaleihin. Perusäänet muodostavat äänimaiseman taustan. Äänet ovat usein jatkuvia, eikä niitä tavallisesti havaita tietoisesti. Tällaisia ääniä voivat olla muun muassa tietokoneen hurina, tuuli tai liikenteen tuottama humina. Tavallista on kuitenkin huomata äänitaustan muutos, esimerkiksi taajamasta metsään siirryttäessä normaalien perusääniä puuttuminen havaitaan intensiiviseltä tuntuvana hiljaisuutena.

Signaalit ovat äänimaiseman kerroksista päällimmäisiä ja niiden kuuleminen tapahtuu tietoisesti. Signaalien tarkoituksena on välittää jokin viesti kuulijalleen, kuten munakellon tarkoituksena on muistuttaa valmistuvasta ruuasta. (Metka ry. 2012.) Metka-sivusto muistuttaa yksilöllisistä eroista äänimaisemien havainnoinnissa:

Eri ihmiset kokevat äänen eri tavoin. Toiselle jokin melun taso voi olla häiritsevämpi kuin toiselle, koska tottumiskysymykset ovat erilaiset. Äänen havainnointiin vaikuttavat myös yksilön mielentila, aika, paikka ja muut tekijät. (Metka ry. 2012.)

Rikastava pianonsoitto -opintojaksolla järjestetyssä harjoituksessa äänimaiseman merkitys oli hieman erilainen kuin perinteinen käsitys äänimaisemasta. Tarkoituksenamme ei ollut kuunnella tai luoda varsinaista äänimaisemaa, vaan pyrimme enemmänkin imitoimaan kuviteltua äänimaisemaa, kuten liikenneruuhkaa. Puhuimme opintojaksolla äänimaiseman luomisesta, koska käsitteisiin ja niiden moniulotteiseen ymmärtämiseen jämähtäminen ei olisi ollut tarkoituksenmukaista. Imitoimisen tai matkimisen käsite olisi voinut rajoittaa opiskelijoiden työskentelyä, koska molemmat käsitteet luovat mielikuvan tarkasta jäljentämisestä, joka ei ollut tarkoituksena järjestämässämme harjoituksessa.

Harjoitus toteutettiin ryhmätyönä, ja pohjustimme tehtävän selittämällä, miten äänimaiseman luomista voi lähteä yrittämään ja minkälaisia apuvälineitä opiskelijoilla on käytettävissä. Opiskelijat tekivät ensimmäisen äänimaiseman yhtenä ryhmänä ja seuraavat harjoitukset pienemmissä ryhmissä. Poistuimme paikalta noin kymmeneksi minuutiksi, jotta opiskelijat saivat rauhassa keskustella ja kokeilla tapoja toteuttaa harjoitus. Halusimme myös kertoa, millainen äänimaisema meidän mieleemme tuli. Varaamamme aika riitti hyvin äänimaiseman toteuttamiseen. Opiskelijat käyttivät hyväkseen niin omia kehojaan kuin huoneessa saatavilla olleita apuvälineitä, kuten flyygeliä. Äänimaisemaa tehdessä opiskelijat tömistelivät jalkojaan, rummuttivat flyygeliä ja näppäilivät sen kieliä, sekä soittivat ”hälyääniä” koskettimilla. Harjoituksen toteutus oli hyvin onnistunut myös siinä mielessä, että valoihin pysähtynyt liikenne, jota äänimaisema kuvasi, oli selkeästi havaittavissa myös ulkopuoliselle kuulijalle.

Toinen harjoitus, joka suoritettiin pienemmissä ryhmissä, mahdollisti myös opiskelijoiden pääsyn kuulijan rooliin. Opetuskerralla paikalla oli viisi opiskelijaa, joten pienryhmät koostuivat kahdesta ja kolmesta opiskelijasta. Kahden hengen ryhmä toteutti ”luovuuden turhuus” -aiheisen äänimaiseman, johon kuului pianon soittoa, kirjoituksen ääniä ja turhautunutta yliviivausta tussilla toteutettuna. Isomman ryhmän äänimaisema kuvasi hiihtämistä ja pakkassäätä. Vaatteiden kahina ja jalkojen vetäminen pitkin lattiaa loi hiihtämisen äänet ja luokasta löy-

tyneen cembalon kielten harppumainen käyttö toi mieleen pakkassään ja kimaltavat hanget. Molemmat pienryhmissä tehdyistä äänimaisemista erosivat koko ryhmän harjoituksesta siten, etteivät ne enää pyrkineet kuvaamaan autenttista äänimaisemaa, vaan äänimaiseman luomisessa käytettiin myös kuvaavia elementtejä, kuten pianomusiikkia ja cembaloa. Äänimaisemien tarkoituksena ei enää ollut imitoida täydellisesti kuviteltua äänitodellisuutta, vaan saada kuulijat kuvittelemaan äänimaisema, johon äänet liittyvät.

Harjoitusten jälkeen pohdimme opiskelijoiden kanssa, mikä harjoituksissa oli helppoa, mikä vaikeaa. Helppoina opiskelijat pitivät äänimaiseman toteuttamista, vaikeana taas toteuttamiskelpoisen idean löytämistä. Harjoitus toimi erittäin hyvin Rikastava pianonsoitto -opintojaksolla, koska sen toteuttamiseen pääsivät osallistumaan yhtälailla ne, jotka olivat aiemmin opiskelleet musiikkia, kuin ne joille soittaminen oli täysin uutta. Harjoitus oli myös helppo toteuttaa erikokoisissa ryhmissä sekä tiloissa, jotka meillä oli käytettävissä.

5.2 Mielikuvaharjoitukset

Musiikki vaikuttaa tunteisiin usein voimakkaasti, mutta miksi tuntuu, että musiikki puhuttelee juuri minua ja kertoo jotain juuri minun elämästäni? Musiikkiterapeutti Heidi Ahonen on löytänyt vastauksen musiikin sisällöllisesti abstrakteista muodoista, jotka kuulijan tai soittajan on helppoa muovata omaan kokemusmaailmaansa sopivaksi. Tunteisiin vetoaminen liittyy myös kuuloaistiin, jolla on yhteys syvien tajunnan tasojen kanssa. Musiikin hyödyntäminen on erityisen tehokasta, kun halutaan löytää mielestä jotakin unohdettua tai alitajuntaan painunutta. Musiikin herättämät mielikuvat eivät suoraan paljasta mitään mieleme sopukoista, vaan toimivat apuvälineenä uusien tuntemusten ja muistojen heräämiselle. (Ahonen 1993, 57–58.)

Musiikin tunteellisuuteen liittyy myös vaara: pintaan nousevat tunteet voivat herättää esiin jotain, jota emme olisi halunneet. Outi Bottasin Kulttuurit tutuiksi -oppikirjan verkkomateriaaleissa on ohje mielikuvaharjoitusten toteuttamiseen, jonka yhteydessä Bottas muistuttaa harjoituksen vaaroista näin:

Menneisyyteen saattaa kuitenkin liittyä myös pahuutta. Kun aktivoidaan opiskelijan muistoja lapsuudesta ja nuoruudesta, saatetaan samalla aktivoida muistoja asioista ja ajoista, jotka opiskelija mielellään haluaisi unohtaa. Lapsuuden kokemukset ja koulukokemukset saattavat sisältää myös rankkoja asioita, joiden käsittely voikin olla yksilön kohdalla paikallaan, mutta ei koulussa, missä opettajalla ei ole siihen vaadittavaa ammattitaitoa. Ryhmä ja opiskelijoiden tausta pitääkin siis tuntea hyvin, jos käyttää menneisyyteen liittyviä harjoituksia. Tässä olevia harjoituksia olen käyttänyt monilla ryhmillä, ja niissä lähtökohtana on ollut myönteisten asioiden muisteleminen. Se ei kuitenkaan koskaan ole riskitöntä. Jonkun opiskelijan menneisyydestä saattaa muistua mieleen ainoastaan kielteisiä asioita. (Bottas 2008.)

Olimme tietoisia tästä omaa opetustamme suunnitellessamme, sillä asiaa oli käsitelty Johdanto musiikkiterapiaan -opintojaksolla. Harjoituksessa keskitymme pintapuolisiin mielikuviin ja pyrimme pitämään kuuntelutilanteet tarpeeksi lyhyinä ja ilmapiirin rauhallisena. Harjoitusta tehtäessä on kuitenkin syytä muistaa, ettei koskaan voi olla varma, miten mielikuvien syntyminen vaikuttaa harjoituksen tekijöihin. Mielikuvaharjoitukset ovat kuitenkin juuri tästä syystä hyödyllisiä terapiakäytössä. Musiikkiterapia käyttää mielikuvaharjoituksia, kun tarkoituksena on kokemusmaailman tutkiminen ja tarkastelu.

Musiikinkuuntelu herättää ihmisissä erilaisia tunteita, jotka liittyvät usein aiempiin kokemuksiin. Abstraktit muodot heräävät henkiin tunteina ja muistoina, jotka kertovat aina uutta tarinaa kuulijansa kokemusten mukaan. (Ahonen 1993, 57–58.) Tämä oli huomattavissa myös omalla opintojaksomme mielikuvaharjoituksia purkaessamme. Jokainen koki musiikin omalla tavallaan ja pintaan nousseet mielikuvat olivat aina uniikkeja, vaikka niissä samankaltaisuuksia olikin. Myös Ahonen on todennut saman kirjassaan *Musiikki, sanaton kieli*:

Jos samaa musiikkikappaletta kuuntelisi kymmenen eri ihmistä ja heiltä kysyttäisiin, millaisia mielikuvia musiikki heidän mieleensä nosti, kuulisimme todennäköisesti kymmenen erilaista tarinaa, joissa kuitenkin voisi myös olla paljon samankaltaista. (Ahonen 1993, 58)

Aina musiikki ei kuitenkaan herätä mielikuvia. Tämän huomasimme myös opintojaksolla, kun soitettava versio tutusta kappaleesta herätti vihan tunteita yhdessä opiskelijoista. Kuuntelijan onkin samaistuttava taideteoksen esittämään maailmaan, jotta musiikki ja taide yleensä olisivat nautittavaa, tai edes ymmär-

rettävää. Taiteen on puhuttava kokemuksista, jotka ovat osa myös kuuntelijan maailmaa. (Lehtonen & Niemelä 1997, 7.) Kun näin ei ole, kuulijan on vaikeaa luoda mielikuvia musiikin avulla. Opintojakson harjoituksia tehdessä huomasimme myös, ettei hyvin tuttu musiikki herättänyt mielikuvia yhtä helposti kuin ennalta tuntematon musiikki.

Rikastava pianonsoitto -opintojakson tehtävissä merkittävää oli ryhmässä toimiminen. Opiskelijat olivat ennen opintojaksoa osin toisilleen ennestään tuntemattomia, mutta työskentely ryhmänä sujui alusta alkaen helpon oloisesti. Musiikin avulla tehtävät harjoitukset soveltuvatkin ryhmätilanteisiin hyvin, koska taide ei puhuttele ketään vain henkilökohtaisesti, vaan samaistumisen kautta taidenautinnosta voi tulla sosiaalinen kokemus (Lehtonen & Niemelä 1997, 7). Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että musiikkikappaleen tai muun teoksen esittämät merkitykset koettaisiin samoina.

Mielikuvaharjoitusten parasta antia mielestämme olikin yksilöiden löytyminen ryhmätoiminnasta. Samankaltaisuuksia mielikuvista löytyi helposti ja keskusteluissa tuli esille paljon toistuvia teemoja ja tunteita, joita tietyt kappaleet tai tietynlaiset tunnelmat toivat esille. Tästä huolimatta jokaisen mielikuvat olivat erilaisia sekä selkeästi omia ja yksilöllisiä.

Rikastava pianonsoitto -opintojakson mielikuvaharjoituksessa soitimme opiskelijoille monenlaista pianomusiikkia (liite 3) ja jokaisen kappaleen jälkeen keskustelimme musiikin herättämistä ajatuksista. Harjoituksia tehdessä emme antaneet opiskelijoille mitään esitietoja soitettavasta musiikista. Tarkoituksenamme oli kiinnittää huomiota ajatuksiin ja tunteisiin, joita erityyppinen musiikki herätti. Tärkeimmät kriteerit valitsemillemme kappaleille olivat pianon mukana oleminen sekä keskenään erilaisten musiikkityylien edustus.

Tarkasteltaessa osaa Sergei Prokofjevin g-molli pianokonsertosta (op. 16 nro 2), jonka soitimme ryhmälle, oli huomattavissa selkeitä teemoja mielikuvissa. Kappale toi puolelle ryhmästä mieleen animaatioelokuvan Lumiukko (The Snowman, 1982). Juuri tämä mielikuva oli ensimmäinen, jonka ryhmä kertoi ääneen.

Keskustelun alkua heti kuuntelun jälkeen:

A: No tuli ensin mieleen tota... ihan siinä alussa, niin kun just sen Lumiukko -piirretyn maisemia.

B: Miulle tuli ihan sama.

C: Niin miullekin.

A: Ja sit semmonen kylmä ja yöllinen maisema ja sitten myöhemmin tuli semmonen.. ehkä vähän semmonen kauhuelokuva tunnelma.. et just tyyliin joku vampyyri vaeltaa jonkun kylmän linnan käytävillä.

B: Miulle tuli aika samat.. miulla oli alussa just se Lumiukko -piirretty, semmonen unimainen tunnelma. Sitten miulla tuli just painajainen.. siinä (kappaleessa) tuli just semmonen kohta. --

Samankaltaisten ajatusten lisäksi oli mielenkiintoista huomata myös opiskelijoiden erilaiset tavat reagoida kuunneltavaan musiikkiin. Ensimmäisenä ajatuksiin kertovien opiskelijoiden mielikuvat liittyivät selvästi visuaalisiin kuviin, kuten Lumiukko -animaatio, mutta joukossa oli myös opiskelijoita, joilla mielikuvat liittyivät enemmän tunteisiin.

D: No mulle tuli eka niinku tavallaan vaan tunnetila, et semmonen haikee vähän semmonen haaveilee ja miettii ja tällästä. Ja tuli vähän semmonen vähän niinku suunnittelu, et eka silleen mietiskelee ja pohtii ja sit tekee päätöksen, siinä kun tuli se vähän voimakkaampi osuus. --

*C: Miulle tuli ekaks mieleen semmonen niinku joku semmonen unenomainen semmonen metsä, et siellä ois joku lampi ja... semmonen niinku metsämaisema ja sitte tosiaan miulle tuli kanssa mieleen se Lumiukko -elokuvasta siitä se ku ne lähtee sinne lentoon. -
- Ja sitte lopussa ku se meni sellaseks synkäksi, ni tuli mieleen joku niinku joku semmonen sotatilanne tai...*

E: Joo tuo alku oli tosi semmonen rauhottava ja sit jostain syystä sit ku se lähti (liikkeelle), niin miulle ainakin tuli mieleen niinku meri.. meri mieleen, niinku merimaisema. Sitten tuli semmonen tunnetila niinku jännitys siinä ja sitten niinku myrsky tuli sit kun se vaihtu vähäse se tunnelma. --

F: Joo.. miulle tuli niinku kans meri.. ja semmonen myrsky ja sit et joku ihminen seisoo rannalla ja se kattoo sinne merelle ja se kohtaa jotakin... itsessään, mutta sitten miulle tuli kanssa sen jälkeen sitten metsä ja semmonen niinku semmonen matka jonkun suuren paikan läpi.. ja ehkä siellä vois olla niinku semmonen äiti ja tytär, et se äiti.. eikun se tytär niinku siellä tekee sitä matkaa ja se kokeilee asioita, mut sit se äiti niinku pelastaa sen aina sieltä.. siis niinku..

jotenkii se meni silleen ihan niitten nuottien mukaan ajatus.. ja myös Lumiukko -animaatio.

Yhtä selkeästi juonellista tarinaa ei tullut opiskelijaa F lukuun ottamatta muille mieleen, mutta mielikuvat olivat selkeästi painottuneet elokuvamaisiin kohtauksiin ja luontoaiheisiin maisemiin.

Elokuvallisuus ja kohtauksenomaisuus toistuivat myös muiden kappaleiden mielikuvateemoissa, esimerkkinä erään opiskelija mielikuvat Gary Burtonin ja Chick Corean kappaleesta Crystal Silence ja Gideon Nxumalon Isintu.

Crystal Silence:

A: Miulla tuli mieleen niinku.. tota istus just New Yorkissa taksin takapenkillä ja satais vettä ja olis yö... sitten kahtelis sieltä kaupungin valoja ja tunnelmaa omissa haikeissa ajatuksissaan.

Isintu:

B: Miulla tuli jotenkin hirmu paljon semmonen, että tää voi olla joku niinku elokuvan loppumusiikki... ja semmonen... ku oli alussa vaan se piano... niin tuli jotenkii niinku semmonen, että joku asia on niinku loppunu. -- Ja sit miulle tuli semmonen... mie mietin sitä että tää vois olla niinkun elokuvan loppumusiikki, et se elokuva loppus silleen, että ollaan kaupungilla... ja sit se niinku se koko ajan kuvataan silleen kauempaa, et se niinku tavallaan niinku näkyy lopulta sit vaikka koko kaupunki. Semmonen kuvakulma tuli mieleen.

E: No joo, mulla itse asiassa aika lähelle samanlaista kyllä että tuli heti semmonen että.. Semmonen koko ajan tarina tuli mieleen. Alussa joku tärkeä ihminen niinku lähtee pois, se hyvästelee sen niinku satamassa. Sit se lähtee... se muuttuu vähän, se lähtee kadulle kävelemään ja katselemaan... tuota kaupungin hyörinää... kättelee ympärilleen ja miettii että niinku kyllä tää elämä tästä jatkuu. Sitten lopussa tuli sellanen fiilis, että se saavuttaa jotain suurta siinä ja onnistuu siinä ja sitten hymyilee oikein silleen niinku maireesti. Sit tuli, kun se muuttu vähän, ni sit tuli oikein semmosta, että elokuvan lopputekstit lähtee rullaamaan.. kaikki hyvin fiilikset tuli lopussa ja semmonen elokuvamainen lopetus.

Elokuvamaisuuden lisäksi yhdistävänä tekijänä useammalle opiskelijalle oli se, etteivät tutut kappaleet herättäneet yhtä paljon mielikuvia kuin ennalta tuntemattomat. Esimerkkeinä näistä olivat Frederic Chopinin Minuuttivalssi, Lenni-Kalle Taipale trion versio Myrskyluodon Maijasta sekä Michael Nymanin Big My Secret elokuvasta Piano.

Harjoituksen jälkeen kävimme läpi opiskelijoiden tuntemuksia. Harjoitus kesti noin puolitoista tuntia, mikä tuntui suurimmasta osasta opiskelijoita maksimaaliselta ajalta harjoituksen suorittamiseen. Opiskelijoista kaksi totesi ajan kuluneen nopeasti, ja kaikki tuntuivat kokeneen jonkinlaista väsymystä harjoituksen aikana. Opiskelijat kokivat harjoituksen toteuttamisen järkevänä ja uskoivat, että kappaleen tiedot ennen kuuntelua olisivat vaikuttaneet heränneisiin mielikuviin.

Vapaa-ajalla kuunneltu musiikki herätti myös opiskelijoissa mielikuvia, mutta he totesivat, että mielikuviin ja tunnetiloihin ei yleensä tule kiinnitettyä huomiota. Kaksi opiskelijoista pohti myös musiikillisia merkityksiä, jotka herättävät monissa ihmisissä saman mielikuvan, esimerkkinä jazz-musiikki ja savuinen klubi. Opiskelijat uskoivat harjoituksen vaikuttavan musiikin kuunteluun vapaa-ajalla, mutta vain väliaikaisesti. He kokivat mielenkiintoiseksi sen, että kappaleet herättivät heissä hyvin samankaltaisia mielikuvia jopa pieniä yksityiskohtia myöten. Harjoituksesta tuntui jääneen positiivinen kuva ja mielikuvien jakaminen toimi hyvin ryhmän kesken. Vain yhdellä opiskelijalla oli aiempaa kokemusta vastaavasta harjoituksesta.

5.3 Improvisaatio

Yhtenä osana Rikastava pianonsoitto -opintojaksoa oli improvisaatioharjoitukset. Ahosen (1993) mukaan improvisaatio-käsite on syntynyt eurooppalaisen taidemusiikin piirissä ja tarkoittaa valmistelematonta esitystä. On kuitenkin paljon musiikkikulttuureja, joissa musiikkia ei sävelletä valmiiksi vaan soitetaan ja lauletaan ilman nuotinnuksia. Silti näissä kulttuureissa musiikkikulttuuria ei koeta improvisointiin perustuvaksi. Myös länsimaisen musiikin piirissä oli pitkään tavanomaista, ettei nuottikuva käsittänyt kaikkea soitettavaa ainesta, vaan osa jäi soittajan lisäiltäväksi oman harkinnan mukaan. Nykyisin tällainen käytäntö on kuitenkin lähes kadonnut. Improvisaation perusajatuksen voidaan sanoa olevan hetkellisyys ja musiikillisen prosessin synnyttäminen. (Ahonen 1993, 199–200.)

Musiikkiterapiakäytössä improvisaatio on käytössä erityisesti Paul Nordoffin ja Clive Robbinsin kehittämän kliinisen improvisaation menetelmän kautta. Kliinissä improvisaatiossa käytössä ovat yleensä perkussiot, joita terapeutti säes-

tää pianolla. Menetelmää käytetään etenkin lasten musiikkiterapiassa, ja improvisoinnin tarkoituksena on saada lapsen kokemukset esille sanattoman vuorovaikutuksen avulla. Menetelmä perustuu vuorovaikutusterapiaan, jonka kohde-ryhmänä ovat nimenomaisesti ihmissuhteissa ja vuorovaikutuksessa heikosti pärjäävät lapset. Vuorovaikutusterapia haluaa kannustaa lapsia tutustumaan omiin tunteisiinsa ja ilmaisemaan itseään vapaasti. Musiikki on hyvä keino tähän, etenkin improvisaatio, joka ei vaadi välttämättä musiikillista taustaa. Yhteinen improvisointi terapeutin ja lapsen välillä auttaa terapeuttia samaistumaan lapsen kokemiin tunnetiloihin ja luomaan luottamussuhdetta lapseen.

Toisena improvisointia käyttävänä menetelmänä voidaan mainita toiminnallisen musiikkiterapian menetelmä, jonka kehittäjänä on ruotsalainen musiikkiterapeutti Lasse Hjelm. Toiminnallisuuden määritelmä liittyy niin terapian toteuttamiseen kuin tavoitteisiinkin. Toiminnallisen musiikkiterapian menetelmät eivät eroa kliinisestä improvisaatiosta, vaan käytettävät soittimet ja musiikin avulla tapahtuva vuorovaikutus ovat samanlaisia molemmissa. Tavoitteena toiminnallisessa musiikkiterapiassa ovat paitsi onnistumisen tunteet ja vapaus toteuttaa itseään, myös pitkällä aikavälillä lapsen toiminnallisuuden lisääntyminen musiikillisen itseilmaisun kautta. (Ahonen 1993, 203–205.)

Leena Hakkarainen on Turun ammattikorkeakoulussa musiikin erikoistumisopinnoissaan tutkinut improvisoinnin käyttöä suomalaisessa klassisen musiikin soitonopetuksessa. Kyselylomakkeen avulla toteutetussa kyselyssä selvisi, että improvisaatio on hyvin vähäinen tai olematon osa musiikinopetusta. (Hakkarainen 2009, 13–14.) Myös oman opiskelumme osana improvisaation merkitys on ollut vähäinen. Nykyisen klassisen musiikinopetuksen täydennyksenä improvisointi voisi kuitenkin olla hedelmällistä. Musiikkiterapian käytössä improvisointi on kiinteänä osana, ja monet improvisaatiomenetelmät olisivat helposti sovellettavissa perinteiseen soitonopetukseenkin. Esimerkiksi Nordoffin ja Robbinsin vuorovaikutusterapiaan perustuva musiikkiterapiamenetelmä käyttää improvisaatiota vuorovaikutussuhteen muodostamiseen (Ahonen 1993, 203).

Tällainen sanaton viestintä sopisi hyvin myös esimerkiksi ujon lapsioppilaan ja opettajan välille helpottamaan heidän viestintäänsä. Menetelmä ei painota musiikillisia muotorakenteita tai muita esteettisiä seikkoja, vaan kokematonkin soittaja voi saada onnistumisen kokemuksia ensimmäisellä soittotunnillaan. Tämän vuoksi menetelmä olisikin omiaan luomaan onnistumisen tunteita ja vapautumaan hetkeksi suorituskeskeisen harrastuksen luomista paineista.

Opintojaksolla toteutettujen improvisaatioharjoitusten tarkoituksena oli päästä kokeilemaan soittamista ilman nuotteihin liitettyä sävellystä. Improvisaatio antoi mahdollisuuden kokea soittamisen ilon myös niille opiskelijoille, jotka eivät olleet soittaneet pianoa ennen opintojaksolle osallistumista. Halusimme toteuttaa harjoituksen täysin vapaamuotoisena, eli emme asettaneet rajoitteita sille, miten improvisaatiota tulisi lähteä kokeilemaan. Annoimme kuitenkin apukeinoja siihen, miten aloittelijatkin voisivat saada sävelet ”sopimaan toisiinsa”. Tällaisia olivat pelkkien mustien koskettimien käyttö ja säestyksenä etumerkittömän soinnun käyttö, kuten a-molli tai C-duuri.

Apuvälineenä inspiraation löytymiselle käytimme kuvakortteja ja paperilapuille kirjoitettuja sanoja. Korttien aiheet vaihtelivat abstrakteista kuvioista maisemiin ja selkeisiin asioihin. Sanojen joukossa oli muun muassa luontoa ja mielialoja kuvaavia sanoja. Hienoa oli, kun kaksi opiskelijaa yhdisti suullisen ja soivan improvisaation kehittämällä sanalappujen avulla sekä kerrottua että soitettua tarinaa eteenpäin.

Kaiken kaikkiaan improvisointi tuntui opiskelijoista kurssin harjoituksista kaikkein vaikeimmalta. Syitä tähän oli tehtävän tekeminen yksin sekä vaikeus hahmottaa, miltä soitettujen sävelten yhteissointi kuulostaisi. Improvisaatiotehtävän aluksi yksi opettajaopiskelijoista antoi esimerkin harjoituksen suorittamisesta, sillä kukaan opiskelijoista ei rohkaistunut olemaan ensimmäinen improvisoija. Ryhmästä vain kaksi jatkoi improvisaatioharjoituksia, kun vaihtoehdoksi annettiin Suurista Toivelaulukirjoista soittaminen.

5.4 Musiikki hyvinvoinnin edistäjänä

Opintojakson ja etenkin edellä mainittujen harjoitusten tarkoituksena oli innostaa eritasoisia opiskelijoita musiikin pariin. Yhtä tärkeitä lienevät kuitenkin musiikin hyvinvointia edistävät vaikutukset, joita opintojaksolla edustivat erityisesti edellä käydyt äänimaisema-, mielikuva- ja improvisaatioharjoitukset, joissa ei vaadittu osaamista, vain uskallusta heittäytyä musiikilliseen tekemiseen.

Minna Huotilainen (2011) on tutkinut musiikin vaikutuksia ihmiseen aivotutkimuksen kautta ja saanut tuloksia musiikin kuuntelemisen positiivisista vaikutuksista hyvinvointiin. Musiikin kuuntelulla voidaan vaikuttaa muun muassa stressitasoon, jonka laskulla taas on hyödyllisiä vaikutuksia esimerkiksi keskittymiskykyyn ja näin ollen oppimiseen. Parhaat vaikutukset saadaan, kun musiikkia kuunnellaan joko juuri ennen suoritettavan tehtävän alkua tai tehtävän aikana. (Huotilainen 2011, 40–41.)

Omaan opintojaksoomme kuuluivat kiinteänä osana musiikin kuuntelu myös muilla kuin mielikuvaharjoituskerroilla. Opiskelijamme vaikuttivatkin keskittyneiltä ja kiinnostuneilta opintojakson harjoituksia tehdessään. Vaikuttavana tekijänä on voinut olla stressitason lasku ja sitä kautta keskittymiskyvyn paraneminen. Toisaalta opiskelijat ovat olleet kiinnostuneita opintojaksolle osallistumisesta, joten harjoitusten tekeminen tuskin on tuntunut vastenmieliseltä tai raskaalta. Loppupalautteessa tuli ilmi opiskelijoiden tyytyväisyys opintojakson monipuolisuuteen.

Kimmo Lehtonen (2011) pohtii, että länsimaisessa musiikinopetuksessa korostetaan analyyttistä näkökulmaa musiikinkuunteluun, ja tämä on voinut johtaa siihen, ettei tunteisiin keskittyvä musiikinkuuntelu ole osa musiikkiharrastusta. Hän toteaa kuitenkin musiikkiterapian olevan hyvä keino opetella uudelleen tällainen taito. (Lehtonen 2011, 73.) Myös Rikastava pianonsoitto -harjoituksissa mietittiin, miltä soitto tuntui tai mitä tunteita musiikki herätti. Tuntuikin, että opiskelijoiden vastaukset laajenivat ja syvenivät opintojakson edetessä.

Opiskelijoiden musiikilliset taustat näkyivät myös tunteiden ja analyyttisemmän pohdiskelun taustalla: vähiten soittokokemusta omaavat tuntuivat saavan eniten irti esimerkiksi mielikuvaharjoituksista. Tämä oli toki yksilökohtaista, mutta heittäytyminen musiikin herättämiin tunnemaailmoihin tuntui käyvän helpommin opiskelijalta, jolla ei ollut kokemusta analyyttisestä musiikinkuuntelusta. Lehtonen toteaaakin, että kuuntelua voidaan pitää ”kuningastienä musiikkiin”, sen synnyttämien mielikuvien ja elämysten ansiosta (Lehtonen 2011, 81).

Emme pyrkineet systemaattisesti tutkimaan Rikastava pianonsoitto -opintojakson hyvinvointivaikutuksia, mutta aihe putkahteli esille niin omista ajatuksissamme kuin opiskelijoiden loppupalautteessakin. Opintojakson kokoon-tumiset tuntuivat olleen opiskelijoille tervetullut muutos normaaliin opiskelu-keen. Opintojakso voidaan mielestämme luonnehtia hyvinvointia edistäväksi jo sillä perusteella, että kaikki opiskelijat kokivat opintojaksolle osallistumisen mielekkäänä ja kannattavana. Haastavaltakin tuntuvien harjoitusten aikana opinto-jaksolla vallitsi tekemisen ilo ja musiikin kanssa toimimisen riemu, joka lienee tärkein merkitys, jonka olisimme voineet Rikastava pianonsoitto -opintojaksolta saada irti.

6 Ryhmässä toimiminen

6.1 Ryhmän määrittelyä

Ryhmässä työskenteleminen oli olennaisessa roolissa Rikastava pianonsoitto -opintojaksolla. Opintojaksoon osallistujat työskentelivät kaiken aikaa ryhmänä jokaisella kokoontumiskerralla. Ryhmä oli aina läsnä toimien joko yleisönä tai aktiivisina toimijoina. Miten ryhmän läsnäolo vaikuttaa suoritukseen ja mitkä ovat ryhmätyöskentelyn hyödyt ja haitat?

Myös me opettajaopiskelijat toimimme koko opintojakson ajan ryhmänä. Vaatii aivan erilaista kommunikointia, järjestelykykyä ja sopeutumista toteuttaa opinto-jakso yhdessä kolmen muun ihmisen kanssa, kuin ottaa kaikki vastuu itse. Kä-

sittellemme sitä, miten koimme ryhmätyöskentelyn ohjaajina ja miten työskentelemme ryhmässä sujui.

Rikastava pianonsoitto -opintojakson ryhmä oli epävirallinen ryhmä. Epävirallisen ryhmän määritelmä on, että se koostuu henkilöistä, joilla on yhteinen kiinnostuksen kohde ja joiden välille syntyy keskinäisiä riippuvuuksia. Se muodostetaan lyhyeksi ajaksi. Se eroaa virallisesta ryhmästä siten, että se ei ole suuntautunut tehtäviin tai jonkin päämäärän saavuttamiseksi eikä se ole tulosvastuussa. Epävirallisiin ryhmiin liitytään usein vapaaehtoisesti. Tärkeimpiä syitä liittymiseen ovat tiedon saaminen ja myös sen jakaminen, tiettyjen päämäärien ja tavoitteiden edistäminen sekä sosiaalisten tarpeiden tyydyttäminen. (Penington 2005, 9–10, 14.) Ryhmä koostuu yksilöistä ja heidän välilleen kehittyvistä suhteista. Ryhmän kokonaisluonnetta määrittävät osallistujien henkilökohtaiset piirteet. (Eskola 1974, 35.)

Ryhmän tunnusmerkkejä ovat sen koko, tarkoitus, rajat, säännöt, vuorovaikutus, työnjako, roolit ja johtajuus. Ryhmän jäsenillä on jokin yhteinen tavoite, käsitys siitä, ketkä kuuluvat ryhmään ja ainakin mahdollisuus keskinäiseen vuorovaikutukseen. Ryhmän erottaa yhteisöstä ja verkostosta yhteinen rajattu tavoite, mahdollisuus tavoitteesta seuraavaan työnjakoon ja jäsenten tuttuus sekä se, että he merkitsevät toisilleen jotain. (Koppala 2008, 36–37.) Ryhmän kiinteys muodostuu jäsenten attraktiosta eli vetovoimasta kuulua ryhmään. Attraktio muodostuu neljästä erilaisesta tekijästä: ryhmään kuulumisesta koituvat edut, ryhmässä harjoitettava kiinnostava toiminta, hyvät ihmissuhteet ryhmän sisällä sekä ryhmään kuulumisesta aiheutuva sosiaalinen arvonnanto. Ryhmä on sitä kiinteämpi mitä useampaan motiiviin se perustuu. (Eskola 1974, 39, 50.)

Rikastava pianonsoitto -opintojaksossa edut, joita ryhmäläiset saavuttivat, olivat opintosuoritus pisteiden lisäksi mielenkiintoinen toiminta pianomusiikin parissa, irtiotto arjen rutiineista sekä mahdollisuus toteuttaa itseään musiikillisesti. Alkukyselyn perusteella ryhmäläisten tavoite oli tutustua pianonsoiton eri puoliin ja saada innostus omaan musiikin harrastamiseen sekä saada pienimuotoista opastusta omaan soittamiseen. Ryhmällä oli mahdollisuus vuorovaikutukseen, ja joitakin tehtäviä olisikin ollut mahdotonta tehdä ilman vuorovaikutusta toisten

kanssa (esimerkiksi äänimaisemaharjoitus). Ryhmän jäseniä yhdisti mielenkiinto pianomusiikkiin. Ryhmän kokonaisluonne oli heti alkujännityksen poistuttua avoin ja innostava sekä hyvin tasavertainen musiikillisista tasoeroista huolimatta.

6.2 Ryhmätyöskentelyn etuja ja haittoja

Ryhmätyöskentelyn etuja on se, että sen jäsenet ovat erilaisia, ja heillä on erilaista tietotaitoa, erilaisia ajatuksia ja kokemuksia. Ryhmässä voidaan hyödyntää erilaisia ongelmanratkaisukeinoja ja keksiä enemmän ideoita kuin yksilöinä. (Jyväskylän yliopisto 2011.) Koppala (2008) kirjoittaa, että vaikka yleisesti luullaankin asian olevan juuri päinvastainen, ryhmä voi olla vähemmän kuin osiensa summa. Motivaatio voi vähentyä, jos ryhmä ei toimi optimaalisella tavalla. Ihmiset säästävät huomaamattaan voimiaan, jos kaikki muutkin tekevät niin tai jos he kokevat, että heidän oma yksittäinen panoksensa ei ole ratkaiseva lopputuloksen kannalta. Ihminen työskentelee parhaansa mukaan vain silloin, kun hän uskoo, että työskentelystä seuraa jotain hänelle tärkeää. (Koppala 2008, 39–41.)

Ryhmän tehokkuuteen voi vaikuttaa se, jos ryhmän jäsenet kokevat ryhmän tai annetun tehtävän tärkeänä, pitävät omaa työpanostaan ratkaisevana lopputulokseen ja pitävät tehtävää haastavan vaikeana, mutta mahdollisena. Tehokkuutta lisää myös se, että oma työpanos arvioidaan ja että tämän arvion saavat myös muut ryhmän jäsenet tietää. Jos ryhmä toimii hyvin, sen tulokset ylittävät yksilöiden yksittäiset suoritukset. (Koppala 2008, 41.) Soitonopetuksen näkökulmasta ryhmässä oppii muiden vaikeuksista, ja esille voi tulla sellaisiakin asioita, jotka saattaisivat jäädä yksilöopetuksessa kokonaan käsittelemättä.

Pitämällämme Rikastava pianonsoitto -opintojaksolla osallistujien kokemus ryhmän tärkeydestä vahvistui sitä enemmän, mitä pidemmälle opintojakso eteni. Siitä kertoo se, että opintojakson alkuvaiheessa ryhmäläisille järjestettiin liput Joensuun Carelia-salissa pidettävään konserttiin, jossa huilutrio soitti Nino Rontan musiikkia. Ainoastaan neljä ryhmän jäsentä ilmestyi paikalle. Yhtä heistä ei

näkynyt tunneilla kertaakaan sitä ennen tai sen jälkeen. Kun taas pidimme päättömatinean, jossa jokainen sai soittaa millä instrumentilla tahansa, kaikki ryhmäläiset yhtä lukuun ottamatta saapuivat paikalle. Tilanteeseen saattoi kuitenkin vaikuttaa se, että jälkimmäisessä tapahtumassa oli omaa osallistumista ja tutut ihmiset esiintyivät, joten osallistujat kokivat sen mielenkiintoisempaan ja tärkeämpänä. Oma matineamme oli tavalliseen kokoontumisaikaan, jolloin kaikki pääsivät paikalle, kun taas Nino Rota -konsertti oli illalla, jolloin monella saattoi olla muita sovittuja menoja.

Opintojakson loppupalautteessa monet harmittelivat opintojakson lyhyttä, koska vasta loppuvaiheessa ryhmäläiset olivat tutustuneet sekä toisiinsa että meihin ohjaajiin kunnolla ja luottamussuhteet alkoivat vasta kehittyä. Mikäli opintojakso olisi ollut osallistujille yhdentekevä, tällaista palautetta olisi tuskin tullut. Ryhmäläisten motivaatio oli korkealla koko opintojakson ajan, koska he osallistuivat jokaiseen tehtävään mielenkiinnolla ja näkivät vaivaa tehtävien toteuttamiseen.

Ryhmän työskentelyä voi haitata niin sanottu ryhmäajattelu (groupthinking). Pennington (2005) määrittelee ryhmäajattelun seuraavasti: ”Ryhmäajattelu on puutteellista päätöksentekoa, joka johtuu ryhmän jäsenten pyrkimyksestä sisäiseen yhtenäisyyteen, konsensukseen ja yksimielisyyteen tutkimatta kriittisesti kaikkia vaihtoehtoja.” (Pennington 2005, 195.) Ryhmä yrittää siis välttää konflikteja. Ryhmän asioiden käsittely ja päätöksenteko saattavat kestää kauan, koska jäsenillä on erilaisia mielipiteitä, arvoja ja uskomuksia. Myös ryhmäläisten huonot välit heikentävät työskentelyilmapiiriä. Lisäksi yhteisen tapaamisajankohdan löytäminen voi olla hankalaa. (Jyväskylän yliopisto 2011.) Rikastava pianonsoitto -opintojakson aikataulut perustuivat opetustilojen saatavuuteen, joten ryhmän kesken emme käyneet neuvotteluja aikatauluista. Yleensä ryhmät suoriutuvat huonommin kuin suuri joukko yksittäin työskenteleviä (Pennington 2005, 69).

Emme huomanneet, että Rikastava pianonsoitto -ryhmäläisten keskuudessa olisi vallinnut ryhmäajattelua. Ainakin meidän näkökulmastamme kaikkien ideoita otettiin vastaan ketään väheksymättä. Kenestäkään ei muodostunut ryhmän johtajaa, jonka ajatuksia kaikki olisivat sokeasti seuranneet. Jokainen uskalsi

esittää omanlaisia mielipiteitä ja ehdotuksia yhteisten tehtävien suorittamiseen sekä ilmaista itseään esimerkiksi mielikuvaharjoitustehtävässä.

Loppupalautteessa kävi ilmi, että eräs jo vähän pidempään pianoa soittanut opiskelija olisi halunnut, että erot yksilöiden soittotaidoissa olisi huomioitu paremmin. Sitä ei voinut toteuttaa ryhmässä, jossa oli niin monentasoisia osallistujia. Hän olisi halunnut, että heidät olisi jaettu pienempiin ryhmiin soittotaidon mukaan eikä sattumanvaraisesti niin kuin me teimme. Kaikkien taidot eivät aina tule kunnolla esiin ryhmässä. Kuten jo aikaisemmin mainittiin, emme halunneet tehdä opintojaksosta soitonopetukseen painottuvaa, jolloin kaikkien soittotaidot olisivat tulleet enemmän esille ja kyseisen opiskelijan toive toteutunut, vaan nimenomaan sellaisen, johon kaikki pystyivät soittotasosta huolimatta osallistumaan yhtälailla.

6.3 Sosiaalinen helpontuminen

Sosiaalista helpontumista tapahtuu yleisön läsnä ollessa. Joissakin tapauksissa yleisön ja toimijan välillä ei ole vuorovaikutusta, vaikka yleisesti pienryhmäkäyttäytymisestä on sellainen käsitys. Puhutaan kanssatoimijuudesta tai toiminnasta passiivisen yleisön edessä. Pelkkä muiden läsnäolo siis helpottaa suoritusta. ”Sosiaalinen helpontuminen eli fasilisaatio tarkoittaa yksilön suorituksen parantamista vallitsevien (hyvin harjoiteltujen) reaktioiden osalta ja huonontumista ei-vallitsevien (huonommin harjoiteltujen) reaktioiden osalta.”. (Pennington 2005, 52–53, 196). Opintojaksossamme ryhmäläiset olivat samanaikaisesti sekä tasa-vertaisia osallistujatovereita että yleisö toisilleen.

Sosiaalista helpontumista on selitetty kolmella eri tavalla: viettiteorialla (Zajonc 1965), arviointiarkuusteorialla (Cottrell 1972) ja häiriö-ristiriita-teorialla (Baron 1986). Viettiteoriassa esitetään, että yleisö tuottaa yksilölle emotionaalista viritystä pelkällä läsnäolollaan, jolloin yksilön vireystila kohoaa. Teorian kehittänyt Zajonc teki tärkeän jaon vallitsevien ja ei-vallitsevien reaktioiden välillä. Tehtävät (reaktiot), joita varten ihminen on harjoitellut ja valmistautunut hyvin ovat vallitsevia ja ne suoritetaan luultavasti yleisön edessä vielä paremmin kuin yksinään. Sen sijaan ei-vallitsevat eli esimerkiksi uudet, harjoittamattomat asiat suo-

ritetaan yleensä huonommin yleisön ollessa paikalla. Teoria olettaa, että yleisö virittää esiintyjän niin, että taipumus tuottaa vallitsevia (hyvin harjoiteltuja) reaktioita lisääntyy. (Pennington 2005, 54, 198.)

Arviointiarkuusteorian mukaan yleisön edessä esiintyvä ihminen on huolissaan siitä, että häntä voidaan arvioida. Se johtaa arviointiarkuuteen, joka nostaa viireystilaa. Sillä, keitä yleisössä on, on myös merkitystä sosiaaliselle helpontumiselle. Jos esiintyjä kokee yleisön tärkeäksi, statukseltaan korkeaksi, sosiaalinen helpontuminen on suurempaa kuin silloin, jos yleisöllä ei ole yksilölle merkitystä. On kuitenkin tutkittu, että yksilöiden välillä on eroja riippuen siitä kuinka paljon he muiden arvioista välittävät. Ne, jotka olivat todella huolestuneita siitä, kuinka muut heitä arvioivat, kokivat enemmän sosiaalista helpontumista kuin ne, joille arvioilla ei ollut suuremmin merkitystä. (Pennington 2005, 55–56.)

Häiriö-ristiriita-selityksen mukaan yleisön edessä esiintyminen voi häiritä suoritusta, koska yksilön huomio jakaantuu yleisön ja suoritettavan tehtävän välille. Teorian mukaan muiden läsnäolo saa tarkkaavaisuuden jakaantumaan, jolloin yleisöstä muodostuu häiriötekijä. Ristiriidan aiheuttaa epätietoisuus siitä, pitäisi-
kö kiinnittää huomiota tehtävään vai yleisöön. Vallitsevat ja ei-vallitsevat reaktiot vaikuttavat myös tähän. Jos yksilö suorittaa yksinkertaista tai hyvin opittua tehtävää, yleisö ei haittaa suoritusta, vaan virittyminen tuottaa helpontumista. Jos taas suoritettava tehtävä on vaikea tai uusi, ovat häiriövaikutukset suuret ja suoritus vaikeutuu. (Pennington 2005, 56.)

Rikastava pianonsoitto -opintojakson tehtävät olivat mielestämme hyvä suorittaa ryhmänä, koska kahden kesken tilanne olisi saattanut olla paljon epämieluisampi ja vaikeampi. Yleisön ollessa paikalla viireystila kohoaa, ja se auttaa antamaan itsestään enemmän irti. Halutaan mahdollisesti ”näyttää” muille, että täältä pesee, minäkin osaan. Ryhmätilanteissa oppii myös muiden virheistä ja onnistumisista.

Improvisointi- ja äänimaisemakerroilla ryhmäläiset joutuivat soittamaan omia luomuksiaan muiden kuullen. Huomasimme, että jotkut jännittivät melko paljon esiintymistä, etenkin kun ”ei tiennyt tuleeko oikean kuuloinen ääni”. Tuntui siltä,

että ne jotka olivat aikaisemmin soittaneet pianoa olivat rohkeampia improvisointitehtävissä, jotka suoritettiin pääsääntöisesti yksin tai yhdessä parin kanssa. He olivat ehkä ennenkin joutuneet soittamaan muiden läsnä ollessa ja olivat tottuneet sellaisiin tilanteisiin. Ne, jotka kokivat tehtävän helpoksi, olivat myös innokkaita soittamaan muiden kuullen. Osa opiskelijoista jännitti yleisöä niin paljon, etteivät kyenneet saamaan sosiaalista helpontumista vaan antoivat periksi ja eivät suostuneet edes yrittämään. He kokivat yleisön häiritseväksi ja tehtävän vaikeaksi.

Sanallisissa tehtävissä sekä ryhmätyöskentelyssä jokainen antoi omalta osaltaan suuren panoksen tehtävien onnistumisen vuoksi. He kokivat todennäköisesti kyseiset tehtävät helpommiksi ja mukavammiksi suorittaa ja kokivat sen vuoksi yleisön tuen eri tavalla. Äänimaisemia käsittelevällä kokoontumiskerralla, jolloin jaoin ryhmän kahteen osaan, jokainen ryhmäläinen osallistui todella aktiivisesti tekemäänsä harjoitukseen. Jokainen teki oman osansa huolellisesti, jotta ryhmä saisi aikaan mahdollisimman täyteläisen äänimaiseman. Kyseisessä harjoituksessa ryhmässä olevat auttoivat läsnäolollaan toisiaan antamaan parastaan ja äänimaisemat onnistuivat erinomaisen hyvin. Loppupalautteessa eräs opiskelija kertoi yhdeksi opintojakson hyväksi puoleksi sen, että oli paljon ”tukihenkilöitä”. Oletimme tämän tarkoittavan sitä, että opiskelija koki muun ryhmän sekä meidät ohjaajat kannustavina ja positiivisina työskentelykumppaneina.

Videoimme kokoontumiskerran, jolloin käsitelimme mielikuvaharjoittelua. Videolta huomaa, kuinka välittömiä ja rauhallisia ryhmäläiset olivat toisensa seurassa. Kaikki osallistujat kertoivat mielikuvistaan monisanaisesti ja kuuntelivat toisten ajatuksia kiinnostuneina. Ryhmässä vallitsi turvallinen ilmapiiri ja kaikki saivat sanottua asiansa pelkäämättä toisten reaktioita. Opintojakson edetessä sosiaalista helpontumista tapahtui yhä enemmän, kun opiskelijat tutustuivat ja tottuivat toisiinsa. Olemme varmoja, että mikäli opintojakso olisi jatkunut pidempään, olisi fasilisaatiosta ollut entistä enemmän hyötyä.

6.4 Ryhmädynamiikan määrittelyä

Kielikompassi-nettisivu antaa ryhmädynamiikalle seuraavanlaisen määritelmän: ”Ryhmädynamiikka tarkoittaa ryhmän kehitysvaiheiden sekä ryhmän jäsenten välisen ja ryhmien välisen vuorovaikutuksen kuvaamista ja analysointia” (Jyväskylän yliopisto 2011). Koppala (2008) sen sijaan määrittelee ryhmädynamiikan tarkoittavan ryhmän sisäisiä voimia. Käsitteellä viitataan siihen, että ryhmä toimii tavalla, jota ei voisi suoraan päätellä sen yksittäisten jäsenten välisestä vuorovaikutuksesta ja kommunikaatiosta. Ryhmässä tapahtuu kahdenvälistä vuorovaikutusta ja ryhmän turvallisuus kasvaa, kun kahdenvälisten vuorovaikutustapahtumien määrä lisääntyy eri ihmisten välillä. Yksilö viestittää ryhmälle asioita ja ryhmä voi reagoida siihen. (Koppala 2008, 37.)

Tarkemmin ajateltuna kyseessä ei siis ole vuorovaikutustilanne, vaan yksilö vaikuttaa ryhmään ja viestittää sille jotain. Mitä enemmän tilanne jatkuu sellaisena, että yksilöt kokevat olevansa yhtenäinen ”ryhmäyksilö”, sitä enemmän ryhmän jäsenet luopuvat yksilöllisestä vastuustaan tilanteen edistämisessä. Ryhmän jäsenet reagoivat viestiin ja jotkut kommentoivat. On siis muodostunut kahden henkilön välinen vuorovaikutustapahtuma. Muut seuraavat tilannetta ja liittyvät siihen, mutta vuorovaikutus muuntuu yleensä kahdenväliseksi. Ryhmän vuorovaikutus etenee kahdenkeskisten vuorovaikutusten sarjoina, jotka saattavat alkaa ja päättyä hyvin nopeasti. (Koppala 2008, 37–38.)

6.5 Ryhmädynamiikka ryhmän sekä ohjaajien välillä

Yritimme luoda Rikastava pianonsoitto -opintojaksolle rennon ilmapiirin, jotta jokainen uskaltaisi osallistua omalta osaltaan tehtäviin, joita teimme opintojakson aikana. Alkujännityksestä päästyään ryhmäläiset tulivat ainakin meidän silmissämme hyvin toimeen keskenään ja tekivät ryhmätöitä, jotka olivat niin kekseliäitä, että me ohjaajat yllätyimme. Emme huomanneet, että kukaan olisi jäänyt muiden varjoon, vaan kaikki otettiin huomioon, ja jokainen teki osansa ryhmän eteen. Jokainen ryhmäläinen myös uskaltautui puhumaan mielipiteistään ja mielikuvistaan koko ryhmän edessä vapaasti. Se kertoo luottamuksesta ryh-

mään. Ryhmäläisten välistä dynamiikkaa oli vaikea analysoida, koska opintojakso oli niin lyhyt, eikä selkeitä rooleja ehtinyt syntyä.

Opintojakson vetäjinä toimimme me kolme musiikkipedagogiopiskelijaa toiselta ja kolmannelta vuosikurssilta sekä neljäs saman alan opiskelija neljänneltä vuosikurssilta. Teimme aluksi pohjan koko opintojaksolle ja päätimme alustavasti, mitä aiheita käsittelemme kullakin kahdeksalla kerralla. Päätimme, että jokaisella olisi vetovastuu-kerrat, jolloin tietty ohjaaja esittelisi ryhmäläisille päivän aiheen ja päättäisi kokoontumiskerran. Se ei kuitenkaan tarkoittanut sitä, että muut ohjaajat olisivat olleet vain seuraamassa, vaan kaikki osallistuivat jokaisella kerralla ryhmän ohjaamiseen.

Jokaisella oli siis selkeä käsitys siitä, että kaikilla oli yhdenmukainen rooli ryhmässä. Rooleilla on kolme tehtävää: ne tekevät ryhmäjaon mahdolliseksi ryhmän jäsenten kesken, ne saavat aikaan järjestystä ja ne tuottavat identiteetin tunteen yksilölle (Pennington 2008, 90). Kun jokaiselle on selvää mitä kultakin ryhmän jäseneltä odotetaan, on helpompaa toimia ja luottaa siihen, että asiat tulevat hyvin hoidettua. Yhdellä ohjaajalla oli kuitenkin ongelmia oman roolinsa omaksumisessa, ja se häiritsi yhteishengen luomista.

Tapasimme toisemme ennen jokaista Rikastavan pianonsoitto - kokoontumiskertaa ja varmistimme seuraavan kerran aiheen lisäten tai poistaen asioita, joita oli tullut viikon aikana mieleen alkuperäisestä suunnitelmasta poiketen. Suunnittelukerroista tuli yhä luontevampia ja vapaampia, mitä pidemmälle opintojakso eteni. Meidän ohjaajien ryhmätyöskentely sujui alusta loppuun saakka todella hyvin kolmen opiskelijan välillä. Neljännen ohjaajan vähäinen osallistuminen ei vaikuttanut meidän muiden väleihin, vaan korvasimme puuttuvan osan omalla innostuksellamme. Jokainen ohjaaja sai sananvaltaa eikä kukaan noussut toisten yläpuolelle päätöksen teossa tai ideoinnissa. Jokaisen mielipiteet otettiin huomioon, ja heittelimmekin ideoita vapaasti ilmaan, kehitelimme niitä yhdessä ja valitsimme niistä toteuttamiskelpoisimmat mukaan opintojakson ohjelmaan.

6.6 Yksilöistä ryhmäksi

Rikastava pianonsoitto -opintojakson ryhmä oli epävirallinen ryhmä, johon kaikki ryhmäläiset sitoutuivat vapaaehtoisesti koko opintojakson ajan. He myös pitivät opintojaksoa tärkeänä ja mielekkäänä. Ryhmätyöskentelyn etuja oli se, että kaikilla ryhmäläisillä oli omia ajatuksia pianomusiikista, joista muut pystyivät ammentamaan omaan kokemusmaailmaansa uusia ideoita. Lisäksi eräs opiskelija kertoi palautteessaan, että porukassa soittaminen oli hauskaa, joten he ilmeisesti viihtyivät toistensa seurassa ja kokivat ryhmätyöskentelyn mielekkääksi.

Jos ryhmä on hyvin kiinteä, se on yleensä tehokas päämäärien saavuttamisessa sekä ongelmanratkaisuisissa. Se myös tuottaa positiivisia elämyksiä yksittäisille jäsenilleen. (Pennington 2005, 84.) Me ohjaajat olimme innostuneita Rikastava pianonsoitto -opintojaksosta ja yritimme luoda siitä niin hyvän kuin vain mahdollista. Meillä oli samansuuntaisia ajatuksia opintojakson sisällöstä ja olimme yhdenvertaisia niin kurssin suunnittelussa kuin toteutuksessakin. Loimme toisillemme tukiverkoston, jolloin kommunikointi oli luontevaa eikä toisen ajatuksia tai ideoita teiltä vaan niitä kehitettiin ja parannettiin yhdessä. Hyvä henki säilyi läpi koko opintojakson. Osasimme siis kukin mallikelpoisesti työskennellä yhdessä kollegoiden kanssa. Suurin osa opiskelijoista antoi positiivista palautetta meidän työskentelystämme, joten pääosin loistavasti toiminut ryhmätyöskentelymme heijastui myös opintojakson ohjaamiseen positiivisella tavalla.

7 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus

7.1 Ajatuksia vuorovaikutuksesta

Instrumenttiopetuksessa opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde nousee merkittävään asemaan. Suhteen laatu ja toimivuus heijastuu suoraan oppilaan motivaatioon ja soittotuntien ilmapiiriin. Menestyäkseen opettajan on osoitettava oppilaille pitävänsä opettamisesta, erityisesti juuri heidän opettamisestaan. (Anttila 2000, 53.) Ryhmäopetuksessa henkilökohtaisen opettaja-

oppilassuhteen luominen voi olla hankalaa. Opettajan on johdettava koko ryhmää, mutta samalla otettava huomioon myös jokaisen oppilaan yksilöllisyys.

Jokainen oppilas on erilainen, ja opettajan on opetussuhteen alussa kyettävä etsimään paras opetustyyli jokaiselle henkilökohtaisesti. Hyvä opettaja osaa siis ottaa jokaisen huomioon sellaisena, kuin tämä on, ja muovata omaa opetustyyliään sen mukaan. Hyvän opettajan määritelmä ei ole kuitenkaan näin yksinkertainen. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus liittyy olennaisesti sekä yksilö- että ryhmäopetukseen. Mitä oikein on vuorovaikutus? Miten omanikäisten oppilaiden opettaminen vaikuttaa opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen luomiseen? Mitä vaikutuksia samanikäisyydellä on auktoriteettiaseman saavuttamiseen? Muun muassa näihin kysymyksiin etsimme tässä luvussa vastauksia kirjallisten lähteiden sekä Rikastava pianonsoitto -opintojakson herättämien ajatusten pohjalta.

7.2 Opettaja

Jokaisella meistä on kokemuksia erilaisista opettajista jo ala-asteelta tai sitäkin aiemmin esikoulusta tai lastentarhasta. Usein negatiiviset asiat ja vuorovaikutukset jäävät helpommin mieleen kuin positiiviset. Kokenut opettaja ja opettajankouluttaja Hannele Cantell (2010) kirjoittaa kirjassaan *Ratkaiseva vuorovaikutus*, että opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta kuvataan usein kielteisten esimerkkien kautta. Silti opettajan työssä tapahtuu jatkuvasti myös myönteistä vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. Näistä ilon, kannustamisen ja myötäelämisen hetkistä on hyvä tulla tietoiseksi. (Cantell 2010, 6–9.) Ollessamme itsekin vielä matkalla opettajiksi tutkiskelemme orastavaa opettajuuttamme helposti vertaamalla sitä omien opintojemme aikana kohtaamiimme opettajiin ja heidän antamansa esimerkin avulla muodostamme ajatuksen siitä opettajapersoonasta, johon itse tähtäämme.

Hyvän opettajan ominaisuuksia ovat itsehillintä, itseluottamus, kärsivällisyys, optimismi, pyyteettömyys, myötäelämisen taito ja idealismi (Raijas 2009). Mervi Kianto (1994) lisää näihin vielä ystävällisyyden, mukavuuden ja kannustavuus-

den. Se, millainen instrumenttiopettaja on, määrittelee suurelta osin sen, millaiseksi oppilaan suhde musiikkiin ja soittamiseen muodostuu. Jos opettaja luo oppitunneille positiivisen ja kannustavan ilmapiirin, voi hän omalla innostuksellaan saada vähemminkin motivoituneen oppilaan kiinnostumaan soittoharrastuksesta toden teolla. (Kianto 1994, 102–103.) Opettajan tulee myös mahdollisimman nopeasti opetussuhteen alettua pystyä määrittelemään, millaista opetusta kyseinen oppilas tarvitsee. Hyvän opettajan ominaisuuksiin voisi siis lisätä hyvän ihmistuntemuksen ja taidon lukea ihmisiä. Niin hän kykenee huomioimaan oppilaan mahdolliset erityistarpeet opetuksessa.

Kari Kurkela (1994) listaa viisi erilaista strategiaa negatiivisesta opettajakuvas-
ta. Niissä oppilas kokee, että hänet on pakotettu soittotunneille, kukaan ei ymmärrä häntä tai ettei hän ole riittävän hyvä eikä pysty täyttämään häneen kohdistuvia odotuksia. Oppilaalla saattaa myös olla tarve pitää opettaja jatkuvasti hyvällä tuulella tai hän pelkää jopa osoittavansa opettajansa vajavaisuuden ja pyrkii siksi osoittamaan ihailua opettajaansa kohtaan. (Kurkela 1994, 319–329.) Hyvän opettajan olisi kyettävä tunnistamaan tällainen käytös oppilaassa (kuitenkaan luokittelematta häntä mihinkään kategoriaan) ja löydettävä keinot ratkaista asia niin, että soittotunnit ovat mukavia sekä opettajalle että oppilaalle. Näin ollen oppilas voi nauttia soittoharrastuksestaan.

Parhaat edellytykset positiiviselle opettajakuvalle ovat silloin kun oppilas tulee tunneille omasta tahdostaan ja suhtautuu soittoharrastukseensa realistisesti: hän ei kärsi "menestymisen neuroosista" eikä ole "menestymisellä kirottu". Oppilas tulee tunneille oppiakseen, hän on valmis sen tuomiin haasteisiin ja pystyy luottamaan siihen, että opettaja on kykeneväinen ja halukas auttamaan häntä tässä tavoitteessa. (Kurkela 1994, 336–338.) Opettajan ja oppilaan ollessa samanikäisiä lähtökohdat positiivisen opettajakuvan muodostumiselle ovat hyvät. Opettaja ja oppilas pääsevät heti alussa keskustelemaan realistisesti soittoharrastuksen tavoitteista ja voivat lähteä yhdessä tavoittelemaan asetettuja tavoitteita.

7.3 Vuorovaikutus

Vuorovaikutus määritellään Vuorovaikutuksen aarrearkku –teoksessa molemminpuoliseksi riippuvuudeksi vähintään kahden ihmisen välillä. Vuorovaikutus rakentuu tunteista, tahdosta, ajattelusta sekä toiminnasta. Vuorovaikutus on siis kahden tai useamman henkilön välistä kanssakäymistä, jossa molemmat antavat ja saavat jotain. (Kemppinen & Rouvinen-Kemppinen 1998, 2.)

Instrumenttiopetuksessa vuorovaikutus on tärkeässä asemassa. Opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa esille nousee erityisesti arviointi ja palautteen antaminen. (Heikkilä & Rönkkö 2006.) Opettajan on tärkeää luoda opitunnille myönteinen ilmapiiri, jotta oppilaan motivaatio ei ainakaan sen takia jää löytymättä. Myönteinen ilmapiiri ei vielä takaa motivoitumista instrumenttiopintoihin, mutta kielteisessä ilmapiirissä oppilaan voi olla hankala löytää opintojensa mielekkyys. Hyvä opettaja-oppilassuhde on tärkeä opintojen jokaisessa vaiheessa, erityisesti niiden alkutaipaleella. Opettajan onkin siis kyettävä luomaan itsensä ja oppilaansa välille myönteinen ja inhimillinen vuorovaikutussuhde. (Anttila & Juvonen 2002, 116–117.) Kianto (1994) korostaa oppituntien hyvää ilmapiiriä ja sitä, että pääasia on opettajan hyvä suhde itseensä, oppilaaseen ja opetettavaan asiaan. Tällöin lähtökohdat mahdollisimman hyvän vuorovaikutussuhteen luomiseen ovat parhaat. (Kianto 1994, 111.)

Opettajat ovat moneen muuhun ammattiryhmään verrattuna siinä onnellisessa asemassa, että he saavat välittömästi palautetta työnsä tuloksista. Moni opettaja pitää työnsä upeimpina vuorovaikutustilanteina ja hetkinä niitä, joissa huomaa oppilaansa oppineen ja oivaltaneen jotain uutta. Jos opettaja kokee kyenneensä auttamaan oppilasta uuden asian oivaltamisessa, nämä hetket ovat erityisen upeita. Silloin opettajalle helposti kiteytyy työn merkitys ja hän muistaa jälleen, miksi tekee juuri sitä työtä. Oikotietä näihin onnenhetkiin ei kuitenkaan ole vaan etenkin nuorten opettajien on hyväksyttävä se, että taito karttuu kokemuksen myötä. Vain tekemällä oppii johdattelemaan oppilaita paremmin kohti näitä oivalluksia. (Cantell 2010, 59–63.)

Opettajan läsnäolo on instrumenttiopetuksessa olennaisen tärkeää. Jo lapset vaistoavat helposti, jos opettajan ajatukset vaeltelevat muualla. Vanhemmat oppilaat huomaavat tämän vielä helpommin. Vaikka oppilas ei panostaisi harrastukseen opettajan toivomalla tavalla, tulee opettajan osoittaa oppilaalle pääasiana olevan, että tämä kaikista muista kiireistä huolimatta tulee säännöllisesti tunneille ja tahtoo harrastaa musiikkia. Opettajan on huolehdittava siitä, että hänen antamansa sanallinen ja sanatonta viestintää eivät ole ristiriidassa keskenään. Jos näin on, oppilas uskoo helpommin sanatonta viestintää eli muun muassa eleitä, ilmeitä ja kehon asentoja (Kemppinen & Rouvinen-Kemppinen 1998, 3–4).

7.4 Samanikäiset oppijat

Suuri osa tutkimuksista on keskittynyt ala-asteikäisten lasten ja heidän opettajien välisen vuorovaikutuksen tutkimiseen. Näissä tutkimuksissa tarkastellaan siis lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutussuhdetta. Entä kun kyseessä onkin opettajan uraansa aloitteleva nuori aikuinen ja tämän samanikäinen oppilas? Tuleeko opettaja-oppilassuhdetta tällöin ryhtyä rakentamaan eri tavalla? Mitä haasteita ja mahdollisuuksia tällainen asettelu tuo mukanaan?

Rikastava pianonsoitto -opintojakson opettajat ja kurssille osallistujat olivat 19–29 -vuotiaita ammattikorkeakouluopiskelijoita. Voidaan siis puhua nuorista aikuisista. Tällaisessa tilanteessa sekä opettaja että oppilas voivat heti opetussuhteen alkaessa asettaa instrumenttiopinnoille selkeitä tavoitteita. Todennäköisesti oppilaalla on jo tunneille tullessaan tietyt tavoitteet ja päämäärät, joihin hän tähtää ja joista voidaan yhdessä keskustella heti opetussuhteen alkaessa. Tällöin oppilaan kanssa on helpompi tehdä realistinen suunnitelma näiden tavoitteiden saavuttamiseksi ja opettaja voi myös odottaa oppilaan tekevän työtä niiden eteen.

Kari Kurkela (1994) kirjoittaa teoksessaan *Mielen maisemat ja musiikki* siitä, kuinka nuori oppilas rinnastaa opettajan helposti vanhempiinsa (Kurkela 1994, 317–319). Vanhempien oppilaiden kanssa tätä ongelmaa tuskin tulee, sillä oppi-

las on tullut tunneille omasta tahdostaan eikä vanhempiensa vaatimuksesta. Kurkelan listaamista viidestä negatiivisen opettajakuvan strategiasta niin sanotussa Auringonkukka-strategiassa oppilas pyrkii miellyttämään opettajaa ja pitämään tämän koko ajan hyvällä tuulella luoden näin helposti keinotekoisen ja yksipuolisen tunnelman (Kurkela 1994, 325–327). Opettajan ja oppilaan ollessa samanikäisiä oppilas tietää tulevansa tunneille omilla ehdoillaan, ja tällöin tunti-ilmapiiiri on usein rennompi.

Omanikäisen oppilaan kanssa kommunikointi on usein helpompaa kuin esimerkiksi ala-asteikäisen lapsen. Opettaja ja oppilas ovat samaa sukupolvea ja puhuvat niin sanotusti samaa kieltä. Lasten opetuksessa opettajan on katsottava asioita lapsen näkökulmasta ja etsittävä esimerkkejä lapsen maailmasta niin, että tämä mahdollisimman hyvin ymmärtää, mitä opettaja yrittää sanoa. Omanikäiselle oppilaalle on helpompi selittää ja löytää yhteisiä asioita ja mahdollisesti myös mielenkiinnonkohteita, joita käyttää apuna opetuksessa.

Jokaisen oppilaan opettamisessa on omat haasteensa, ja niin myös tilanteessa, jossa oppilas on samanikäinen kuin opettaja. Nuoret aikuiset tulevat tunneille oma-aloitteisesti ja innostuneina, mutta opiskelijan elämä on usein tiukkaan aikataulutettua ja kiireistä. Vaikka nuori olisikin aluksi hyvin päättäväinen ja motivoitunut soittoharrastuksen suhteen, voi oman opiskelijaelämän aikatauluttaminen ja sen mukanaan tuomat kiireet yllättää, eikä soittoharrastukselle välttämättä löydykään sen vaatimaa aikaa. Oppilas saattaa helposti ajatella, että samanikäinen opettaja kyllä ymmärtää, miksi hän peruu tuntinsa eikä olekaan harjoitellut annettuja soittotehtäviä. Onhan tämä mahdollisesti vielä opiskelija itsekkin tai ainakin ollut sitä vielä niin hiljattain, että opiskelijaelämän vuoristorata on hyvin muistissa. Oppilas ei välttämättä myöskään täysin ymmärrä, kuinka paljon soiton harjoittelu vie aikaa, ja etteivät opinnot etene vain tunneilla tehtävän harjoittelun myötä. Tämän seurauksena myös opettaja saattaa helposti turhautua, kun aluksi yhdessä innostuneina tehdyt suunnitelmat eivät toteudukaan vaan oppilas tulee tunneille viikosta toiseen kertomaan, ettei ole taaskaan ehtinyt harjoitella kunnolla tai huonoimmassa tapauksessa soittaa lainkaan.

Parikymppiset vasta-alkajat voivat helposti turhautua, jos eivät saavutakaan haluttuja tavoitteita kyllin nopeasti. Opetuskokemustemme mukaan pienet lapset jaksavat usein innostua yksinkertaisista kolmen äänen kappaleista ja soittaa asteikkoja viikosta toiseen, mutta vanhempi oppilas odottaa usein itseltään enemmän ja saattaa asettaa tavoitteet aivan liian korkealle. Siksi opettajan onkin alusta lähtien keskusteltava oppilaan kanssa soittoharrastuksen realiteeteista. Tällöin saattaa helposti myös syntyä tilanne, jossa nuori oppilas saattaa ajatella, ettei opettaja usko hänen kykyihinsä tai väheksyy niitä laittamalla hänet soittamaan tylsistyttäviä harjoituksia ja aloittamaan aivan peruskappaleista. Jos oppilas riittävän pitkään kokee turhautumista taitojensa kehittymättömyyteen tai saamiensa soittoläksyjen tasoon, saattaa hän pian jättää leikin kesken. Opettajan on siis tärkeää myös tarkkailla oppilaansa sanatonta viestintää voidakseen ajoissa keskustella turhautumisesta ja etsiä siihen sopivia ratkaisuja yhdessä oppilaan kanssa.

Instrumenttiopetus on usein mielletty mestari-kisällityyppiseksi opetuksiksi, jossa mestari siirtää tietonsa ja taitonsa oppilaalle. Oppilaan täytyy pystyä luottamaan siihen, että opettaja on riittävän kyvykäs omassa instrumentissaan ja oppilas voi näin odottaa saavansa riittävää ohjausta tunneilta. Jos opettaja ja oppilas ovat samanikäisiä, saattaa vuorovaikutussuhde muodostua kaverilliseksi. Olisi tärkeää, että jo opetussuhteen alussa sekä opettajalle että oppilaalle on selvää, kuka tunneilla on auktoriteetti ja johtavassa asemassa. Oppilaan on myös hyväksyttävä se, että opettaja tietää, millaista opetusmateriaalia tulee käyttää missäkin opetuksen vaiheessa, eikä kyseenalaistettava turhauttaviltaan tuntuja harjoitteita. On myös vaarana, että opettajalle tulee tarve osoittaa oppilaalle, kuinka hyvä soittaja onkaan ja tällä tavoin pönkittää omaa asemaansa oppilaan silmissä. Pahimmassa tapauksessa tämä ärsyttää oppilasta ja saa myös opettajan turhautuneeksi, jos tämä ei saakaan oppilaalta tahtomaansa ihailua. On siis tärkeää, että opettaja muistaa soittotuntien tarkoituksen, eikä käytä asemaansa väärin.

7.5 Auktoriteetti

Uusi suomalainen sivistyssanakirja (1999, s.v. *auktoriteetti*) määrittelee auktoriteetin olevan arvovaltaa, arvostusta, vaikutusvaltaa. Pirjo Nuutisen (2000) mukaan auktoriteetti kuvaa kahden tai useamman ihmisen välistä suhdetta. Jos jollakulla on auktoriteettia, hänellä on sitä suhteessa johonkin tai joihinkin. (Nuutinen 2000, 177–189.) Instrumenttiopetuksessa opettajan on oltava auktoriteettina oppilaaseensa nähden.

Nuutisen (2000) mukaan opettajat ovat virka-asemansa puolesta auktoriteetteja, joiden määräysvallan oletetaan perustuvan myös asiantuntemukseen (Nuutinen 2000, 177–189). Oppilas tulee instrumenttitunneille olettaen, että hänen opettajansa on opetettavan instrumentin asiantuntija, joka johdattaa hänet ammattitaitoisesti soittimen saloihin. Lasten opetuksessa auktoriteettiasema syntyy helpommin, kun valtasuhteita ei tarvitse erikseen määritellä: kuten koulussa, myös soittotunnilla opettaja on vanhempi ja hänellä on auktoriteettiasema lapseen nähden ilman, että kumpikaan sitä kyseenalaistaa.

Kahden samanikäisen henkilön välille auktoriteetin luominen voi olla hankalampaa. Jos opettaja ja oppilas ovat samanikäisiä, voi oppilaan olla vaikea mieltää ikätoverinsa auktoriteettiasemaan itseensä nähden. Tällöin on tärkeää, että opettaja tuo esille oman osaamisensa opetettavassa aineessa ja osoittaa oppilaalle uskovansa myös itse olevansa riittävän taitava kyetäkseen ottamaan vastuun oppilaan instrumenttiopetuksesta ja luottavansa omiin taitoihinsa. Jos opettaja on epävarma omasta osaamisestaan ja epäröi ottaa ohjat käsiinsä, on oppilaan varmasti hankala nähdä häntä auktoriteettina. Oppilaan on kyettävä arvostamaan opettajaa ja tämän ammattitaitoa, jotta oikeanlaisen vuorovaikutussuhteen muodostuminen on mahdollista.

Auktoriteettiaseman muodostamisesta ei kuitenkaan pidä tehdä liian suurta kynnyskysymystä nuoren opettajan ja oppilaan välille. Jos nuori opettaja pyrkii väkisin muodostamaan ja korostamaan auktoriteettiasemaansa, voi se huonoimmassa tapauksessa jo itsessään tuhota oppilaan innostuksen koko soittoharrastusta kohtaan.

7.6 Opettaja-oppilassuhde ryhmäopetuksessa

Ryhmäopetuksessa opettaja-oppilassuhde muotoutuu eri tavalla kuin yksilöopetuksessa. Oppilaat toimivat ryhmässä yksilöllisesti ja toiset jäävät helposti toisten varjoon. Joku saattaa jäädä opettajalta täysin huomiotta ryhmässä, vaikka olisi yksityistunneilla kuinka aktiivinen ja reipas persoona tahansa. Opettaja ohjaakin ryhmää usein sen heikoimpien ja vahvimpien jäsenien mukaan. Rikastava pianonsoitto -opintojaksolla ja muutenkin musiikinopetuksessa oppilaskohdattaiset erot usein korostuvat. Tunnit pitäisi kuitenkin pitää riittävän haasteellisina vahvimmille oppilaille ja samalla mielekkäinä heikommille. Ryhmäopetuksessa auktoriteettiaseman luominen oppilaisiin nähden korostuu, kun opettaja on vuorovaikutuksessa koko ryhmän eikä vain yksittäisten oppilaiden kanssa.

Rikastava pianonsoitto -opintojaksolla yksilöllisten opettaja-oppilassuhteiden luomista hankaloitti kurssin lyhyt kesto ja se, että myös me ohjaajat muodostimme ryhmän. Vaikka jaoin kurssin aikana ryhmää pienempiin osiin, saattoi oppilaan ohjaajana toimia lähes joka kerralla eri henkilö. Kolme meistä sai opintojaksolta oppilaan pedagogiikkaopintoihimme, mutta yksilölliset vuorovaikutussuhteet heihin on luotu vasta yksityistuntien alettua. Näitä kolmea pedagogiikkaoppilasta haastatellessamme he totesivat, ettei heille muodostunut oikeastaan minkäänlaista opettaja-oppilassuhdetta opintojakson ohjaajiin. Erään oppilaan mukaan suurin ero Rikastava pianonsoitto -opintojakson ja yksityistuntien välillä olikin juuri se, ettei kenelläkään ollut opintojakson aikana selkeästi omaa opettajaa. Hän ei kuitenkaan pitänyt sitä huonona asiana, koska opintojakso oli niin lyhyt.

7.7 Tavoitteena toimiva vuorovaikutus

Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen toimimiseen vaikuttaa moni asia. Omanikäistä oppilasta opetettaessa nuoren opettajan on pohdittava, miten hän luo auktoriteettiaseman oppilaaseensa nähden korostamatta sitä liikaa. On tärkeää, että molemminpuolinen kunnioitus toimii ja molemmat pystyvät toimimaan tunneilla luottavaisin mielin. Opettajalle on tärkeää, että oppilas arvostaa

tämän ammattitaitoa, ja oppilaan on puolestaan luotettava siihen, että on asiansa osaavan henkilön opetuksessa.

Hyvän opettaja-oppilassuhteen määrittelemisen ei ole helppoa. On helpompaa todeta, mikä opetuksessa ei toimi kuin eritellä toimivaa opetussuhdetta (Kurkela 1994, 342). Nuoren opettajan opettaessa samanikäistä oppilastaan lähtökohdat ovat usein valmiiksi paremmat kuin lasten opetuksessa - ainakin oppilas tulee taatusti tunneilleen oman mielenkiintonsa ja motivaationsa saattelemana eikä vanhempiansa pakottamana. Nuoren opettajan on kuitenkin varottava kompastumasta opetustyön kivikkoon. Hänen on kyettävä suhtautumaan omanikäiseensä oppilaaseen hyvän vuorovaikutuksen vaatimalla tavalla; opetussuhteesta ei saisi muodostua liian kaverillinen, eikä opettaja saa pitää soittotunteja näyttötuokioina omista taidoistaan. Tärkeintä on kuitenkin itse musisointi ja parhaimmillaan elinikäisen suhteen luominen oppilaan ja musiikin välille.

Lyhyestä kestostaan huolimatta Rikastava pianonsoitto -opintojakso toi esiin sekä ryhmä- että yksilöopetukseen liittyviä haasteita hyvän vuorovaikutussuhteen luomisessa. Jos opintojakso olisi kestänyt pidempään, jokainen opettaja olisi kenties kyennyt paremmin luomaan yksilöllisiä vuorovaikutussuhteita opiskelijoihin. Juuri opintojakson lyhyt kesto estää kuitenkin syvällisempien vuorovaikutuspäätelmien tekemisen sen tulosten pohjalta.

8 Aineiston tarkastelua

Keräsimme aineistoa videoinnin ohella alkua- ja loppukyselyiden muodossa (liite 1 ja 2). Tarkoituksenamme oli saada tietoa opiskelijoiden musiikillisesta tasosta, harrastuneisuudesta sekä odotuksista ennen opintojakson varsinaista alkua. Opintojakson päätyttyä pyysimme opiskelijoita pohtimaan opintojakson hyviä ja huonoja puolia, odotuksien täyttymistä sekä muita opintojaksoon liittyviä asioita.

Kolmasosa opintojaksoon osallistuneista opiskelijoista ei ollut aikaisemmin soittanut pianoa. Loppujen harrastuneisuus vaihteli itseopiskelusta musiikkiopiston

D-tasosuoritukseen saakka. Suurimmalla osalla opiskelijoista ei ollut omaa soitinta käytettävissä. Jokainen osallistuja kuunteli musiikkia rentoutuakseen ja useimmat myös oppiakseen musiikkia. Kukaan ei kuitenkaan kuunnellut sitä keskittyäkseen työskentelemään, vaikka opintojakson aikana huomasimme musiikin kuuntelun hyödyllisen vaikutuksen muun muassa keskittymiseen. Muita syitä kuunteluun olivat esimerkiksi ”hyvän fiiliksen” ja inspiraation hakeminen. Tärkeimpiä motivaation lähteitä soittamiseen olivat halu oppia ja kehittyä soittajana, hauskuus ja itsensä ilmaisu. Soittamisen koettiin myös selventävän ajatuksia ja rentouttavan. Suurin osa opiskelijoista haluaisi sisällyttää musiikin opintoja omaan opintosuunnitelmaansa.

Valtaosa opiskelijoista odotti opintojaksolta pianonsoiton opiskelua oman taitotasonsa mukaan. Monet toivoivat saavansa myös uusia näkökulmia ja ideoita omaan soittoonsa. Vain yhdellä opiskelijalla ei ollut lainkaan odotuksia opintojaksolle. Odotukset heijastuivat loppupalautteeseen, sillä suurin osa opiskelijoista olisi halunnut enemmän soitonopetusta. He kuitenkin kokivat saaneensa jonkin verran soitonopetusta opintojaksolla ja varsinaisen soitonopetuksen tilalla olleet harjoitukset mielekkäiksi ja piristäviksi. Erään opiskelijan odotukset ylittyivät, koska hän ei ”uskonut, että kävisimme näin mielenkiintoisia asioita ja että joukostamme löytyisi näin lahjakkaita muusikoita”.

Hyviä puolia opiskelijoiden mielestä olivat tuntien rento ja kannustava ilmapiiri, musisoinnin monipuolisuus ja se, ettei kaiken tarvitse olla pelkkää suorittamista, vaan soittaminen voi olla myös hauskaa. Lisäksi loppumatinea koettiin positiivisena asiana. Huonoiksi puoliksi koettiin sen sijaan opintojakson lyhyt kesto ja se, ettei se vastannut opiskelijoiden ennalta saamaa kuvausta, jonka he olivat lukeneet ilmoittautumisen yhteydessä. Opiskelijoiden mielestä osa kokoontumiskerroista vaikutti sekavilta, ja he olisivat toivoneet selkeämpää runkoa opintojaksolle, sillä ”koskaan ei tiennyt mitä seuraavalla kerralla tehdään”. Opiskelijat olisivat kaivanneet sitä, että olisimme hyödyntäneet paremmin neljän opettajan tuomia mahdollisuuksia viitaten esimerkiksi henkilökohtaisen opetuksen lisäämiseen. Musiikillinen eritasoisuus koettiin sekä hyvänä että huonona puoleena: toisaalta taitavammat soittajat motivoivat vasta-alkajia, mutta myös nostivat paineita.

Opiskelijat pitivät erityisesti äänimaisemien tekemisestä sekä mielikuvaharjoituksista. Vaikka opintojakson aikana soittoharjoitukset ryhmässä tuntuivat jopa kaoottisilta, oli osa opiskelijoista loppupalautteessa kertonut niiden olleen miellyttäviä ja innostavia. Opintojakso toi vaihtelua opiskelijoiden omiin opintoihin ja useampi opiskelija toivoi jatko-opintoja joko pianoon tai muihin soittimiin liittyen. Opintojakso koettiin ”tällaisena kattavana ’alkupotkaisuna’ pianon maailmaan”.

9 Pohdinta

9.1 Kehitysideat

Suunnittelimme Rikastava pianonsoitto -opintojakson alusta alkaen sellaiseksi, että sen osallistujat voivat olla musiikilliselta osaamiseltaan hyvinkin eritasoisia, kuten omassa opetuskokeilussamme oli. Tämä oli välttämätöntä mielekkään opintokokonaisuuden luomiseksi koko ryhmälle, mutta mahdollistaa myös opintojakson soveltumisen muihinkin käyttötarkoituksiin. Opintojakson innostavuudesta kertoo myös se, että se herättää edelleen uusia kehitysideoita. Mielestämme opintojakso on hyvin muunneltavissa erilaisiin käyttötarkoituksiin, ja olemmekin halunneet pohtia niitä vielä laajemmin.

Työyhteisöjä ajatellen Rikastava pianonsoitto sopisi parhaiten intensiivikurssiksi, jolloin päiväohjelmaan valikoitaisiin asiakkaan toiveiden mukaan muutama erilainen harjoitus. Omalla opintojaksollamme toteutettujen harjoitusten lisäksi mukana voisi olla muitakin asioita, kuten mahdollisuus yhteislauluihin tai piano/musiikkivisailua. Rikastavan pianonsoiton etuna on se, että se sopii työpaikalle kuin työpaikalle ja on toteutettavissa lähes missä vain, mistä löytyy piano. Musiikin avulla toimiminen on nykyisin käytössä vastaanottokeskusten järjestämissä koulutuksissa, ja myös Rikastava pianonsoitto sopisi tällaiseen tarkoitukseen. Yksinkertaiset harjoitukset tuottavat onnistumisen elämyksiä ja ryhmässä toimiminen lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta, joka on monille maahanmuuttajille tärkeää.

Hoiva-alallakin on kiinnostuttu musiikin hyödyntämisestä sairaiden ja vanhusten hyvinvoinnin edistämisessä. Musiikillisen hoivatyön uranuurtajana Euroopassa on pariisilainen Institute de Musique et Santé, jonka tavoitteena on tuoda sairaalaympäristöön musiikillisen hyvinvoinnin vaikutuksia muun muassa orkesterien ja muusikoiden vierailuiden avulla. Myös Suomessa Musique et Santé -organisaation kanssa on tehty yhteistyötä ja musiikin mahdollisuuksia alettu kartoittaa suomalaisen hoitotyön hyödyttäjänä. (Lilja-Viherlampi 2012, 5–6.) Rikastava pianonsoitto -opintojaksolta etenkin mielikuvaharjoitukset sopisivat hyvin musiikilliseen hoitotyöhön. Musiikki herättää mielikuvia, muistoja ja tunteita ja olisikin hyvä lisä vanhusten ja pitkäaikaissairaiden hoidossa, esimerkiksi opintojaksolla käytettyjen harjoitusten muodossa.

Lapsille suunnattuna Rikastava pianonsoitto -opintokokonaisuus voisi sisältää opetuskokeilumme harjoitteiden lisäksi muun muassa pianoaiheisten kuvakorttien avulla toimimista, esimerkiksi kuvien avulla pianon rakenteisiin tutustumista ja tuttujen kappaleiden korvakuulolta oppimista ryhmässä. Ohjaaja voisi auttaa lapsia alkuun melodian löytämisessä, jonka jälkeen ryhmä voisi jatkaa itsenäisesti melodian etsimistä annettujen vihjeiden, kuten nuottinimien tai ”ylöspäin, alaspäin” -ohjeiden avulla. Musiikkia varsinaisesti opiskelevien pienten pianistien opetuksessa Rikastava pianonsoitto -tyyppinen opintokokonaisuus voisi toimia teorialunteihin valmentautumisena ja nuotti- ja rytmioiskelun tukena. Monille musiikkiopisto-opiskelijoille teoriaopinnot tuntuvat tulevan yllättäen ja epämiellyttävänä osana musiikkiopintoja. Tähän voisi olla apua soitinkohtaisesta ryhmäopetuksesta, joiden osana olisivat teoriaopinnot.

Hyvä esimerkki tällaisesta toiminnasta on Youtube -sivustolta löytyvä video Julie Knerrin käyttämistä pianonsoiton ryhmäopetustavoista. Knerr käyttää ryhmänsä kanssa niin sanottua ”pois pianon luota” -tekniikkaa (away from the piano - technique), johon kuuluvat harjoitukset, kuten kehonhuoltoon liittyvät venytykset, joilla Knerr kertoo aloittavansa jokaisen ryhmäopetuskerran sekä rytmiset harjoitukset, jotka suoritetaan pöytään naputtamalla koko ryhmän kanssa yhtä aikaa. Pianon kanssa toimintana on esiintyminen toisille oppilaille sekä improviisaatio. Knerrin pedagogiset ajatukset ovat käyttökelpoisia ja helposti toteutettavissa. Videolla näkyvät harjoitukset olisivat hyvä lisä monenlaiseen musiikin-

ryhmäopetukseen ja myös erilaisiin versioihin Rikastava pianonsoitto -opintojaksosta.

Elämyksiä tarjoavat kurssit ovat nykyisin osa monien kansalaisopistojen tarjontaa. Rikastava pianonsoitto -kurssi tarjoaisi erityisen hyvän musiikkiharrastusmahdollisuuden niille, jotka eivät mahdu yksilöopetuksen piiriin tai eivät halua varsinaista soitonopetusta. Kansalaisopistojen kannalta on hyödyllistä, että kurssi on muunneltavissa intensiivikurssiksi tai koko lukukauden kestäväksi.

9.2 Sovittaminen kolmelle soittajalle

Vaikka olemmekin tyytyväisiä Rikastava pianonsoitto -opintojakson sisältöön, on mieleemme tullut uusia ideoita, joita käyttämällä olisimme saaneet opintojaksosta enemmän soittamiseen painottuvan. Olisimme voineet käyttää kolmelle soittajalle sävellettyjä pianokappaleita, säveltää itse tai tehdä joistakin kappaleista sellaiset sovitukset, että usean ihmisen olisi ollut mahdollista soittaa niitä samanaikaisesti yhdellä soittimella. Säveltämiseen ja sovittamiseen niin isolle ryhmälle liittyi kuitenkin monia käytännön ongelmia.

Opintojaksoon osallistui monen tasoisia soittajia ja meidän olisi pitänyt melko tarkkaan tiedostaa jokaisen yksilöllinen taitotaso, jotta olisimme osanneet säveltää jokaisen opiskelijan tasoa vastaavaa järkevää materiaalia, joka ei olisi ollut kenellekään liian haastavaa tai turhauttavan helppoa. Meidän olisi pitänyt myös suunnitella vähän ennalta, kuka mahdollisesti soittaisi kenenkin kanssa. Jokainen ohjaaja olisi voinut ottaa kolme ihmistä omaan ryhmäänsä ja sovittaa heille kappaleen. Emme kuitenkaan halunneet jakaa isoa ryhmää pienempiin. Se olisi sotinut sitä alkuperäistä ideaamme vastaan, että kaikki olisivat voineet soittaa kaikkien kanssa soittotaidosta riippumatta. Lisävaikeutena emme aina tieneet, kuka pääsee millekin tunnille, ja niinpä yksilöllisesti suunnitellut kolmen soittajan kappaleet eivät olisi toimineet kovinkaan hyvin. Meillä oli myös ongelmia muun muassa tilojen ja soittimien rajallisuuden vuoksi.

Mikäli meillä olisi ollut enemmän tapaamisia, olisi yksi kerta voinut sisältää erilaisia tapoja soittaa. Olisimme voineet käydä läpi esimerkiksi kuvionuottijärjestelmän ja György Kurtágin Játékok-kokoelmaa ja soittaa näillä tavoilla yhdessä pianolla. Musiikin erityispalvelukeskus Resonaarin kotisivuilla kerrotaan tiivistysti, että kuvionuottimenetelmä on nuotinkirjoitusmenetelmä, jota on helpompi hahmottaa kuin perinteistä nuottikirjoitusta, ja se sopiikin sen takia niille, jotka eivät ennestään osaa nuotteja tai joille nuottien hahmottaminen on jostain syystä vaikeaa. Kuvionuottimenetelmää käyttämällä on mahdollista soittaa melkein heti eikä aiempia taitoja tarvita. Kuvionuoteista on myös helppo siirtyä perinteisiin nuotteihin. (Resonaari 2013) Kuvionuottimenetelmää käytetään hyväksi muun muassa musiikkiterapiatoiminnassa. Sen avulla voi soittaa myös sointuja, joten pidemmälläkin olevat saisivat siitä joksikin aikaa haastetta.

György Kurtágin Játékok-kokoelman kappaleissa soitetaan muun muassa glissandoja ja klustereita nyrkeillä. Játékok-kokoelman osat 4 ja 8 on omistettu yhteissoitolle, ja ne sisältävät sävellyksiä yhdelle pianolle nelikäteisesti tai kahdelle pianolle. Näitä osia olisi voinut käyttää hyväksi myös Rikastava pianonsoitto -opintojaksolla. Kristiina Junttu kuvaa György Kurtágin Játékok-kokoelmaa seuraavalla tavalla:

Játékok on myös päiväkirjamainen pianomusiikin kokoelma, joka on kirjoitettu kaikenikäisille pianisteille. Kokoelman perusajatuksena on pyrkimys käyttää pianoa kuin se olisi leikkikalua, ja toisaalta myös käyttää koko kehoa soittamiseen. Kurtág käyttääkin Játékokissa perinteisen pianotekstuurin lisäksi ei-perinteisiä tapoja soittaa pianoa. Myös pedaali ja koko koskettimisto ovat käytössä heti ensimmäisestä tutustumisesta soittimeen. Monet kappaleet soveltuvat yhtä hyvin konserttipianistien repertuaariin kuin aloittelevien pianistien ensimmäisiksi kappaleiksi. Näin pedagogisuuden käsite saa teoskokoelmassa aivan uuden ulottuvuuden. (Junttu 2010)

Opintojakso oli kestoltaan niin lyhyt, että sävellyksiä olisi ollut vaikeaa opetella kunnolla kokonaan, ja koko aika olisi pitänyt käyttää soittamiseen. Jos Rikastava pianonsoitto -opintojaksosta olisi halunnut tehdä lähes kokonaan soittamiseen painottuvan, se olisi ollut jollakin tapaa mahdollista. Siihen kuitenkin sisältyi niin paljon riskejä ja ongelmia, ettemme halunneet perustaa opintojaksoa sillä tavalla. Meille oli tärkeämpää kokeellisuus ja elämyksellisyys. Jokainen pystyy halutessaan ottamaan yksityispianotunteja, joilla soitonoppiminen etu-

päässä tapahtuu, mutta harvemmin pääsee ryhmän kanssa toteuttamaan äänimaisemia tai improvisaatiota.

9.3 Ajatuksia opintojakson jälkeen

Aluksi opintojakson ohjaaminen tuntui jopa vähän pelottavalta ajatukselta. Kahdella opettajaopiskelijoista oli vain puoli vuotta pedagogista opetusharjoittelua takana, kaksi muuta oli pedagogisissa opinnoissaan kaksi vuotta pidemmällä. Vähäiset ennakkotiedot ja epäselvät tavoitteet opintojakson suhteen hankaloittivat opintojakson suunnittelua. Hyvä ryhmähenki ja vastuun jakautuminen tasaisesti auttoivat kuitenkin alusta asti pitämään opintojakson suunnittelun ja ohjaamisen mielekkäänä. Yhteiset suunnittelutapaamiset olivat oleellisen tärkeässä osassa opintojakson onnistumisen kannalta. Saimme vertaistukea toisistamme paitsi opintojaksoon liittyen myös muita opintojamme ajatellen. Näin olleen ryhmätoiminta nousi tärkeään rooliin jo ennen opintojakson alkua.

Tahmean alun jälkeen opintojakso lähti hyvin liikkeelle ja kokoontumiskertojen suunnittelu helpottui, kun huomasimme, että saimme pidettyä kurssin kasassa ja toteuttamamme harjoitteet olivat mielekkäitä niin opintojaksoon osallistujille kuin meille ohjaajillekin. Opiskelijoiden osallistumisaktiivisuus ja luovuus innostivat meitä entisestään, eikä opettaminen tuntunut missään vaiheessa raskaalta. Huomasimme nopeasti myös mitkä harjoitteet eivät toimineet ryhmäopetusta ajatellen. Etenkin Suurista Toivelaulukirjoista soitettaessa esille tulivat pianon sekä eritasoisten opiskelijoiden luomat rajoitteet.

Opintojakso oli mielestämme erinomainen mahdollisuus päästä kokeilemaan omia rajojamme ja luovuuttamme ryhmäopetuksessa ja saimme paljon hyviä työkaluja myös yksityisopetusta ajatellen. Olisimme kuitenkin kaivanneet enemmän sekä ohjausta että palautetta ohjaavalta opettajaltamme kehittääksemme omaa pedagogista osaamistamme. Onneksi saimme paljon vertaispalautetta toisiltamme ja myös opintojaksolle osallistuneet opiskelijat antoivat palautetta loppuhaastattelujen yhteydessä sekä suullisesti että kirjallisesti. Kaiken kaikkiaan opintojakso tarjosi ainutlaatuisen kokemuksen ryhmän ohjaamisesta.

Lähtiessämme pohtimaan opintojakson taustalla vaikuttaneita teoreettisia aiheita koimme vaikeaksi aiheiden rajaamisen käsiteltävissä oleviksi kokonaisuuksiksi. Kun teoriakokonaisuudet muotoutuivat, oli lähdeaineistoa helppo löytää, mutta suoraan opinnäytetyön tarpeisiin vastaavia lähteitä ei tuntunut olevan. Tämä vahvisti ajatustamme siitä, että opinnäytetyömme aihe on ainutlaatuinen ja tällaisen aiheen pohdintaa on kaivattu pianopedagogiikan saralla. Opinnäytetyön tekeminen on ollut kiinnostavaa myös siltä osin, että oma opettajuutemme on kehittynyt opinnäytetyön tekemisen rinnalla. Jokaisen kehittynyt minäkuva omasta opettajuudesta on tuonut syvempää pohdintaa opinnäytetyöhön, kuin mihin olisimme kyenneet heti opintojakson päätyttyä.

Yksi kysymyksistä johon toivoimme löytävämmme vastauksen, oli, kannattaako pianonsoiton ryhmäopetus. Päädyimme siihen tulokseen, että pianonsoiton ryhmäopetus onnistuu tietyin ehdoin. Näitä ovat kunnolliset tilat soittimeen sekä mahdollisimman pienet tasoerot oppilaiden välillä. Koemme, ettei useamman kuin kahden pianon soittaminen yhtä aikaa palvele pedagogisia eikä musiikillisia tavoitteita, vaan ryhmätilanteiden tulisi keskittyä sellaisiin asioihin, jotka eivät korostu yksilöopetuksessa. Tällaisia ovat muun muassa yhteissoitto, vertaistuki ja suoritusajattelusta vapautuminen. Pianonsoiton ryhmäopetus on järkevää, kun se toimii tukena yksilöopetuksen rinnalla. Myös omalla opintojaksollamme huomasimme, että varsinainen pianonsoiton instrumenttiopetus on toteutettava yksilöopetuksena.

Opintojaksosta saamamme palaute oli suurimmaksi osaksi positiivista ja olimme tyytyväisiä opintojaksoon kokonaisuudessaan. Opintojakso ja sen pohjalta syntynyt opinnäytetyö ovat luoneet uusia näkökulmia yksilöopetukseemme, ja uskomme tästä kokemuksesta olevan hyötyä myös työelämän kannalta. Olemme keskittyneet opinnäytetyössämme pianoon ryhmäopetuksen instrumenttina, mutta rikastavaa ei ole vain pianonsoitto, vaan opintojakso soveltuu soittimelle kuin soittimelle.

Lähteet

- Ahonen, H. 1993. Musiikki – Sanaton kieli. Musiikkiterapian perusteet. Loimaa: Finnlectura Oy.
- Anttila, M. 2000. Luokanopettajaopiskelijoiden pianonsoiton opiskelumotivaatio ja soittotuntien tunneilmapiiri Joensuussa, Jyväskylässä ja Petroskoissa. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteellisiä julkaisuja.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta. Helsinki: Gummerus.
- Bottas, O. 2008. Kulttuurit tutuksi – oppikirjan opettajan materiaali. Opetushallitus. http://www.edu.fi/kulttuurit_tutuksi/mielikuvaharjoituksia Viitattu 18.5.2012
- Cantell, H. 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus: Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa. Juva: WS Bookwell Oy.
- Eskola, A. 1974. Pienryhmädynamiikka ryhmätyön perustana. Teoksessa Ruusala, V. (toim.) Ryhmätyö aikuisopetuksessa. Helsinki: Tammi. 29–52.
- Hakkarainen, L. 2009. Impro soi! Improvisaatiosta iloa ja osaamista soitonopiskeluun. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 48.
- Heikkilä, P. & Rönkkö, M. 2006. Opetusmenetelmät opetuksen monipuolistajina. <http://www.oamk.fi/amok/oppimat/LO/Opetusmenetelmat06a/html/vuorovaikutus.html>. 28.11.2011.
- Huottilainen, M. 2011. Aivotutkimus tunnistaa musiikin erityisen merkityksen ihmiselle. Teoksessa Lilja-Viherlampi, L.-M. (toim.) Ihminen ja musiikki. Musiikillisen vuorovaikutuksen ulottuvuuksia. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 57. 35–52.
- Junttu, K. 2010. Játékok-sivusto. Játékok lyhyesti. http://www.junttu.net/_/_/jatekok_lyhyesti.html Viitattu 16.3.2013
- Jyväskylän yliopisto. 2011. Kielikompassi – Ryhmän määrittelyä. Jyväskylän yliopiston Kielikeskus. http://kielikompassi.jyu.fi/puheviestinta/tietomajakka/maja_viestintaryhmassa_maarmaarit.shtml. Viitattu 12.12.2011.
- Kemppinen, P. & Rouvinen-Kemppinen, K. 1998. Vuorovaikutuksen aarrearkku: vinkkejä kasvattajille. Vantaa: Kustannusvalmennus.
- Kianto, M. 1994. Matka pianon soittamiseen. Helsinki: Otava.
- Knerr, J. 2006. Videossa Group Piano Teaching Ideas. http://www.youtube.com/watch?v=_EbQDrLwkxo Viitattu 23.2.2012
- Koppala, A. 2008. Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Kurkela, K. 1994. Mielen maisemat ja musiikki: musiikin esittämisen ja luovan asenteen psykodynamiikkaa. Sibelius-Akatemian EST-julkaisusarja, n:o 1. Helsinki: Hakapaino.
- Lehtonen, K. 2011. Musiikki ja mielikuvat. Teoksessa Lilja-Viherlampi, L.-M. (toim.) Ihminen ja musiikki. Musiikillisen vuorovaikutuksen ulottuvuuksia. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 57. 71–94.
- Lehtonen, K. & Niemelä, M. 1997. Kielikuvista mielikuviin. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Lilja-Viherlampi, L.-M. 2012. Taidetoimintaa vai terapiaa? Sairaala- ja hoivamusiiikkityön lähtökohtia ja kehitystyötä. AMK-Lehti.

- <http://www.uasjournal.fi/index.php/uasj/article/viewFile/1369/1295>. Viitattu 28.5.2012.
- Mediakasvatuskeskus Metka. 2012. Retkelle äänimaisemaan. <http://mediametka.fi/oppimateriaalit/aanet/aeaenimaisema-2/> Viitattu 4.5.2012
- Musiikin erityispalvelukeskus Resonaari. 2013. Kuvionuottimenetelmä. <http://www.resonaari.fi/?sid=2>) Viitattu 16.3.2013
- Nuutinen, P. 2000. Opettajat vallassa ja vallan alla. Teoksessa Väisänen, P., Savolainen, E., Enkenberg, J. (toim.) Opettajatiedon kipinöitä: kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuu: Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 177–189. <http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/kipinat/PirjoN.htm>. Viitattu 26.11.2011
- Pace, R. Piano lessons - Private or Group? Keyboard journal volume 4, No. 2. 1978. <http://iptfonline.org/Piano%20Lessons.pdf>. Viitattu 17.3.2013
- Pennington, D. 2005. Pienryhmän sosiaalipsykologia. Suom. Marja Ahokas. Helsinki: Gaudeamus Kirja.
- Raijas, R. 2009. Luento Opettajan ja oppilaan välinen suhde. 12.2.2009. Uusi suomalainen sivistyssanakirja 1999. Helsinki: Gummerus.

Alkukysely

Rikastava pianonsoitto LUM3001, 3op

Nimi

Kerro aiemmasta pianonsoittoharrastuksestasi

Soitatko vielä säännöllisesti? Onko sinulla soitinta käytettävissäsi?

Mitä musiikkia kuuntelet?

Kuunteletko musiikkia

rentoutuaksesi
keskittyäksesi työskentelemään
oppiaksesi musiikkia
muu syy/mikä?

Mikä motivoi sinua soittamaan?

Mitä odotat tältä opintojaksolta?

Haluisitko opiskella pianonsoittoa tai musiikkia laajemmin osana korkeakoulu-
opintojasi? Kuinka se voisi liittyä opetussuunnitelmaan/HOPSiisi?

Minkälaista musiikkiin liittyvää opetusta/toimintaa kaipaisit PKAMK:ssa?

Loppukysely

Rikastava pianonsoitto

Ikä:

Koulutusohjelma:

Listaa kurssin hyvät ja huonot puolet

Vastasiko kurssi odotuksiasi?

Mistä pidit erityisesti? Mitä jäit kaipaamaan?

Muita ajatuksia

Mielikuvaharjoitus-kerralla soitetut kappaleet

- S. Prokofjev: Pianokonsertto g op. 16 nro 2
- Iiro Rantala new trio: Confirmation
- F. Chopin: Valssi Des ”Minuuttivalssi” op. 64 nro 1
- Jerry Lee Lewis: Great Balls of Fire
- C. Corea & G. Burton: Crystal Silence
- Kari Peitsamo: Kari-rapsodia
- Gideon Nxumalo: Isintu
- M. Nyman: Big My Secret (elokuvasta Piano)
- Lenni-Kalle Taipale trio: Myrskyluodon Maija

Loppukonsertin ohjelma

J. Sibelius: Valse triste op.44 no 1	Ohjaaja A piano Ohjaaja B, piano
A. Piazzolla: Oblivion	Vierailija A, sello Vierailija B, viulu Vierailija C, piano
P. Glass: Opening	Opiskelija A, piano
Y. Tiersen: Sur Le Fil	Opiskelija B, piano
J. Sibelius: Impromptu op. 5 no 3	Ohjaaja A, piano
B. Bacharach: The Look of Love	Opiskelija C, laulu Ohjaaja C, piano
Improilua	Opiskelija A, piano Opiskelija D, piano
L. van Beethoven: Sonaatti op 13 no 8 ”Pateettinen” 2. osa Adagio cantabile	Ohjaaja C, piano
A. Silkelä: Deaf Man Blues	Opiskelija E, kitara
J. Cullum: These Are the Days	Opiskelija F, piano
R. Schumann: Fantasiestücke op. 12: Aufschwung	Ohjaaja B, piano
Luovuuden turhuus	Opiskelija F Opiskelija E