

Laura Huhtinen-Hildén

ELÄVÄNÄ HETKESSÄ

- suunnitelmallisuus ja pedagoginen improvisointi

Johdanto

Tässä artikkelissa pohditaan näkökulmia, jotka auttavat opettajaa toimimaan ja olemaan läsnä opetustilanteen elävässä hetkessä. Artikkelissa tarkastellaan sitä, kuinka suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus sekä *pedagoginen improvisointi* ja *sensitiivisyys* yhdessä luovat oppimiselle hedelmällisen ympäristön.

Suunnitelmallisuus ja luovassa opetustilanteessa tapahtuva ”hetkessä elävä” pedagoginen soveltaminen ovat oppijakeskeisen suunnittelun ja opettamisen kulmakiviä. Joskus näitä kuitenkin kuulee pidettävän myös toisensa poissulkevinä vastakohtina. Opetuskulttuurissamme vaikuttavat samanaikaisesti erilaiset näkemykset oppimisesta. Tämä johtaa erilaisiin tulkintoihin esimerkiksi siitä, kuinka ”hyvä opetus” tai ”tavoitteellisuus” ymmärretään ja kuka näitä määrittelee. Jotta voisimme syventää ymmärrystämme oppijakeskeisyydestä ja musiikin oppimisesta vuorovaikutuksessa osana yksilön ihmisenä kasvua, tasapainoista elämää ja hyvinvointia, on syytä pohtia aidosti myös omia käsityksiämme oppimisesta ja opettamisesta. Yhä vahvemmin oppijasta käsin opetustilannetta ja sen suunnittelua korostavat myös uusien opetussuunnitelmien perusteet, joissa oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena tietoa, taitoa, toimintaa, tunteita, aistihavain-
toja, kehollisia kokemuksia ja ajattelua yhdistävänä tapahtumana.²

Suunnitelmat ovat tärkeä osa oppijakeskeistä³ ja elämyksellistä musiikkitoimintaa, mutta vähintään yhtä tärkeää on osata käyttää suunnitelmia työvälineenä pedagogisessa hetkessä. Tässä kuvaan astuu **pedagoginen improvisointi**⁴ - kyky ottaa ryhmältä impulsseja opetustilanteen osaksi. Sitä voi harjoitella pohtimalla omaa opettajuuttaan, analysoimalla omia

ja näkemiään opetustilanteita sekä haastamalla itseään aktiiviseen kokeilemiseen. Artikkelin lopussa on *opetustilanteen havainnointiohje*, jota voi käyttää apuna opetustilanteiden analysoinnissa, reflektoinnissa ja opettajana kehittymisessä.

Tämän artikkelin teemat ovat opetustilanteiden arjessa läsnä, oli kyseessä ammatillista polkuaan aloitteleva tai työelämässä jo pitkään toiminut opettaja tai musiikkiryhmän vetäjä. Tärkeintä on olla elävänä ja herkkävaistoisesti läsnä opetushetkissä ja käyttää niiden ihmettelyä jatkuvan ammatillisen kehityksensä materiaalina.

Tavoitteiden asettamisesta oppimismahdollisuuksien rakentamiseen

Musiikin opetuksen suunnittelussa vaikuttavat aina käsityksemme oppimisesta ja opettamisesta. Tiivistetyksi voidaan erottaa kaksi äärimmäistä ulottuvuutta: ajatellaanko, että oppija ”saa tiedot ja taidot” opettajan ohjeiden ja toiminnan tuloksena vai rakentuvatko tiedot ja taidot yhteisessä vuorovaikutuksessa, johon kaikki oppimistilanteen elementit ja osallistujat vaikuttavat.⁵

Suomessa korkeatasoisen koulutuksen taustalla vaikuttavat valtakunnalliset opetussuunnitelmien perusteet, jotka seuraavat uusinta oppimiseen ja opettamiseen liittyvää tutkimustietoa ja joiden pohjalta oppilaitosten omat opetussuunnitelmat laaditaan. Vuosina 2014 ja 2016 julkaistujen varhais-, esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden taustalla vaikuttavat oppimiskäsitykset perustuvat ajatukseen oppijasta aktiivisena toimijana. Oppijalle merkitykselliset oppimiskokemukset ovat keskeinen teema: ”Myönteiset tunnekokemukset, ilo ja uutta luova toiminta edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista.” Oppiminen nähdään erottamattomana osana yksilön ihmisenä kasvua, tunteita, hyvinvointia ja yhteisön vuorovaikutusta.⁶

Näitä ajatuksia tulee peilata myös varhaisiän musiikkikasvatuksen toiminnan suunnitteluun.⁷ Musiikin oppiminen on tiivistäen aina nähtävä myös laajemmasta kuvakulmasta, osana lapsen kasvua ja kehitystä sekä koko perheen ja yhteisön hyvinvointia. Musiikkihetkiä suunnittelevalle ohjaajalle ja opettajalle tämä voisi havainnollistua toiminnan suunnittelemisena kokonaisvaltaisesta kasvua, tasapainoista elämää ja hyvinvointia

tukevista tavoitteista käsin, joihin musiikillinen oppiminen (kokemukset, taidot, ilmaisu, ajattelu, keksintä, luovuus...) liittyvät. Opitaan siis musiikissa, musiikista, musiikkia ja musiikin avulla. Etukäteissuunnittelussa opettaja pohtii niin musiikillisia kuin kokonaisvaltaiseen kasvuun, oppimiseen ja taiteen kokemiseen liittyviä päämääriä toiminnassa. Opetukselle asetettavien **tavoitteiden sijaan** voitaisiin edellä kuvattujen oppimiskäsitysten valossa puhua mieluummin **oppimisen ja kokemisen mahdollisuuksien avaamisesta**, joihin opettaja pyrkii oppimisympäristön rakentamisella ja pedagogisilla valinnoillaan. Oppijakeskeisessä toimintakulttuurissa tavoitteet ja tavoitteellisuus määrittyvät oppijalle merkityksellisen oppimisen ja kokemisen näkökulmasta. Opettaja asettaa useita ”mahdollisia tavoitteita” suunnitellessaan opetustilannetta. Hän luo oppijoille mahdollisia polkuja varmistuen myös sen, että oppimistilanteessa oppija voi suunnata ja vaikuttaa oppimisen polkuun ja siis niihin tavoitteisiin, jota hänelle merkityksellinen oppiminen edellyttää. Opettajalle tämä avautuu kysymyksillä:

- Mitä toivon, että lapset saavat tästä hetkestä mukaansa ja mitä hänen elämäntilanteelleen liittyvää merkitystä sillä on?

- Miten suunnittelemani musiikkihetki ja musiikillistaiteellinen prosessi mahdollistavat syvällistä oppimista lapsen kokonaisvaltaisista tarpeista, hänen taipumuksistaan ja lähtökohdistaan käsin?

- Miten tuen osallisuuden kokemusten syntymistä musiikkitoiminnassa?⁸

Musiikkitoiminnan suunnittelussa on myös tärkeä tiedostaa, että musiikillista oppimista tapahtuu myös sellaisissa muodoissa, joita voi olla varsinkin pienestä oppijasta vaikeampi havaita. Jos oppimisena ymmärretään vain näkyvät oppimistulokset, on vaarana, että muunlaiset, vaikeammin ulospäin näkyvät tai mitattavat oppimisprosessit jäävät vähemmälle huomiolle. Esimerkiksi musiikilliseen ongelmanratkaisuun, kokemukselliseen ja keholliseen hahmottamiseen, musiikin herättämiin tunteisiin ja musiikilliseen keksintään ja luovuuteen liittyvien kokemusten arvostaminen vaikuttaa opetusotteeseen ja opetuksessa käytettäviin menetelmiin.⁹

On lisäksi hyvä pohtia, kuinka pienten oppijoiden osallisuus myös tavoitteiden määrittelyyn saadaan mukaan prosessiin. Lapsilähtöisessä tavoitteiden asettamisessa aikuisen on usein pohdittava suunnitteluaan siitä

näkökulmasta, millaisen oppimisen äärelle lapsi haluaisi tulla houkutelluksi. Opetuksen suunnittelua ohjaavat silloin kysymykset: millaista tukea ja oppimista lapsi keskeisissä kasvunsa ja elämänsä haasteissa tällä hetkellä tarvitsisi, mistä lapset ovat kiinnostuneita tai mitä he haluavat oppia. Oppijakeskeisen musiikin opetuksen ydinkysymyksen voisi muotoilla seuraavasti: **millaisia luovuuden ja musiikin maailman ovia opettaja voisi raottaa, jotta lapsi tulisi lähteneeksi omille löytöretkilleen musiikkiin ja taiteeseen?**

Musiikkikasvattaja tarvitsee herkkiä tuntosarvia

Musisointitilanne, musiikkihetki tai musiikkileikkikoulutunti on aina tunteiden ja vuorovaikutuksen jaettu tila, jossa opettajan tai ohjaajan on syytä olla herkkävaistoisesti läsnä. Musiikkihetki tai musiikin opetustilanne voi myös sisältää sellaista, joka aiheuttaa häpeän ja arvottomuuden kokemuksia, vaikka kukaan niitä tuskin osallistujille toivoisi.¹⁰ Siksi onkin tärkeää tunnistaa omia tunteitaan, arvojaan ja vaikuttimiaan opetus- ja kohtaamistilanteissa voidakseen asettua aitoon dialogiin ja ymmärtääkseen toisessa herääviä tunteita ja kokemuksia.¹¹

Varhaisiän musiikkikasvatuksen myötä saaduilla kokemuksilla voi olla syvällisiä vaikutuksia ihmisen elämään. Musiikkiin, taiteeseen ja luovuuteen liittyvät kokemukset voivat olla tärkeitä merkityksellisen, tasapainoisen elämän ja hyvinvoinnin mahdollistajia sekä tukea elämään, vuorovaikutukseen ja taiteeseen liittyvää oppimista.¹² Tukeakseen kokonaisvaltaista oppimista opettaja tarvitsee musiikillisen osaamisen lisäksi vuorovaikutuksen ja kohtaamisen ammattitaitoa.¹³ Musiikkia voidaan käyttää monella tavalla lasten kasvun tukemiseen sekä itseilmaisun, luovuuden ja oppimisen mahdollistamiseen. Opettajan tai musiikkihetken ohjaajan on hyvä pohtia omia arvojaan ja vaikuttimiaan, jotta toimintaa ja suunnittelua ohjaisivat ensisijaisesti lasten oppimisen ja luovuuden tukemisen näkökulma.¹⁴ Joskus on hyvä jopa itselleen muistuttaa, että se miltä toiminta näyttää lasten vanhemmille tai kollegoille, ei ole yhtä tärkeä tavoite. On myös hyvä tiedostaa, että oppimisesta suuri osa on sellaista, joka ei välttämättä näy heti ulospäin.¹⁵ Opettajan huomion liiallinen kiinnittyminen oppimisen näkyviin tuloksiin (esimerkiksi soittosuoritteet tai tiedollis-

ten asioiden nimeäminen musiikissa) voivat ohjata toimintaa huomaamatta suorituskeskeisille urille.

Lähestyessämme suunnittelua tavoitteiden asettamisen sijaan oppimismahdollisuuksien avaamisesta käsin kiinnitämme opettajina vahvemmin huomiota siihen, millaisia oppimisen mahdollisuuksia opetustilanne/oppimisympäristö tarjoaa? Oppijakeskeisessä varhaisiän musiikkikasvatuksessa tärkeä päämäärä on välittää lapselle kokemus musiikista ”hänen omanaan”, ei riippuvaisena osaamisesta tai ulkoisena suorituksena. Tämä tarkoittaa dialogista opetusotetta ja pyrkimistä monin tavoin lapsen luovan toimijuuden vahvistamiseen.¹⁶ Parhaimmillaan omat soittimet - ääni ja keho - koetaan hyvinä ja ainutlaatuisina, millä on suuri merkitys minäkuuvan ja itsetunnon kehittymiselle. Näiden näkökulmien tiedostaminen vaikuttaa siihen, miten opetusta suunnittelemme ja toteutamme sekä omaa ammatillista kehittymistämme ohjaamme. Musiikkitoiminta luo osaltaan kuvaa siitä, millaiset mahdollisuudet ilmiöllä musiikki sen eri muodoissa voi olla juuri minun kokemusteni peilinä tai elämäni osana. Tämä tuo mukanaan suuren vastuun siitä, että toiminta mahdollistaa jokaiselle pienelle oppijalle kokemuksia, jotka ovat merkityksellisiä juuri hänen elämänsä kokonaisuudessa ja tilanteessa.

Varhaisiän musiikkikasvatuksessa tarvitaan musiikillisten taitojen lisäksi vuorovaikutukseen ja oppimisen tukemiseen liittyvää ammattitaitoa ja ryhmädynamiikan ymmärtämistä. Lisäksi näiden taitojen ja tietojen tulisi olla sopivalla tavalla käytössä opetustilanteen monimuotoisuudessa. Opettajan ammatillisessa toiminnassa kiinnostus kohdistuu näin ollen opettajan tiedon sijasta siihen, miten opettaja käyttää tietojaan ja taitojaan oppimisen tukemiseksi eri tilanteissa. Olen nostanut esiin musiikin opettamisessa keskeisen käsitteen *pedagoginen sensitiivisyys*.¹⁷ Herkkävaistoinen ammatillinen toiminta mahdollistaa oppijalle syvällisen oppimisprosessin, johon hän ei ilman opettajan sensitiivisyyden kannattelevaa tukea pääsisi. Opettaja toimii kokonaisvaltaisen herkkyyden tasolla käyttäen tietojaan, taitojaan ja osaamistaan jokaisen oppijan tarvitsemalla tavalla. Pedagoginen sensitiivisyys sisältää myös ajatuksen musiikin opettamisesta kohtamisena, oppijakeskeisenä ja molemminpuolisena oppimisprosessina, jonka

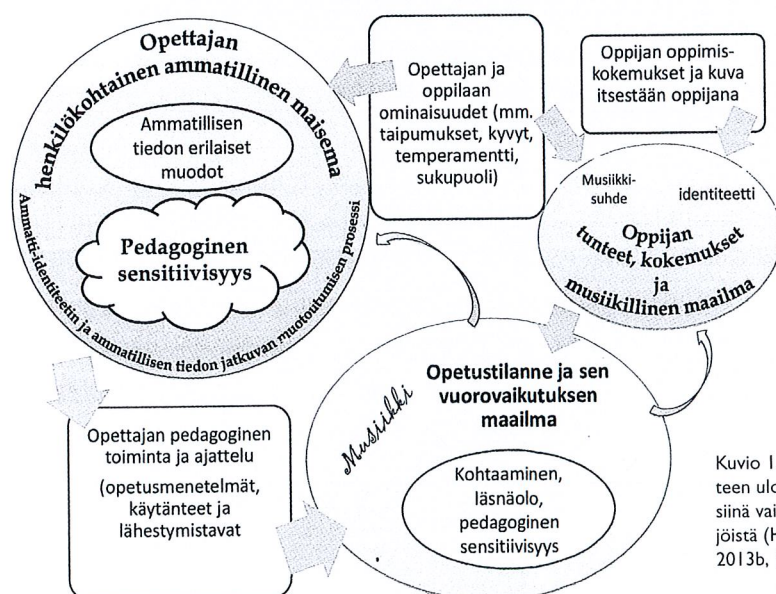
elementtinä on sensitiivinen suhtautuminen ja osallisuuden näkeminen pedagogisen vuorovaikutuksen ja opettamisen tärkeinä arvoina.¹⁸

Opiskelija pohtii seuraavassa sitaatissa sitä, kuinka musiikkipedagogin ammatillisen toiminnan lähtökohtana voisi olla se, että ihminen saisi jotakin itselleen merkityksellistä olemassaoloonsa.

— kun oikeesti miettii sitä, että mitä se musiikki, minkälaisia tunteita vaikka se mussa herättää ja silloin siitä tulee mielenkiintoista. Jos vaan soittaa jonkun biisin miettimättä sitä pätkääkään, ni se on tylsää, että musiikinopetuskin lähtis semmosesta kokonaisvaltaisuudesta oikeesti, että se musiikki merkitsee sille ihmiselle joka solussa jotain. — et se ois tietyllä tapaa arkipäiväistä tai osa olemista — millä tavoittais sen, että se ois osa joka ikistä ihmistä — minkälaisia voimavaroja se antaa omalle hyvinvoinnille.¹⁹

Tuntisuunnitelma ja opetustilanteen avaruus

Opetustilanne on moniulotteinen avaruus, jossa vaikuttavat monenlaiset elementit (ks. kuvio 1). Opettajan ammatillinen maisema (ammatillinen tieto ja ammatti-identiteetti) sekä pedagoginen sensitiivisyys vaikuttavat siihen, millaisia opetusmenetelmiä käyttää, mitä opetustilanteessa havaitsee sekä miten tilanteisiin reagoi. Sekä oppija että opettaja tuovat tilanteeseen mukanaan aiemmat musiikkiin liittyvät kokemuksensa, temperamenttinsa ja tilanteessa heräävät tunteensa.²⁰



Kuvio 1. Opetustilanteen ulottuvuuksista ja siinä vaikuttavista tekijöistä (Huhtinen-Hildén 2013b, 170).

Vuorovaikutuksen avaruudessa läsnä olevat elementit (ks. kuvio 1) luovat ympäristön tai maaston, jossa oppiminen tapahtuu. Näitä vuorovaikutuksessa vaikuttavia elementtejä on hyvä tietoisesti pohtia, vaikka niiden vaikutusta opetustilanteeseen ei voikaan koskaan ennakoida täysin. Tätä taustaa vasten voi peilata myös opetuksen ja musiikkitoiminnan suunnittelua.

Ammattitaitoinen pedagogi osaa soveltaa suunnitelmaansa lapsiryhmänsä tilanteen mukaisesti. Mitä paremmin (useamman erilaisen suunnitelmapolun turvin) olemme varustautuneita, sitä vapaampia olemme itse tilanteessa elämään hetkessä ja valitsemaan vaihtoehtojamme parhaiten oppijoiden ilmaisua, luovuutta ja oppimista tukevia lähestymistapoja sekä kuuntelemaan heidän impulssejaan dialogissa.

Seuraavassa luettelossa on koottuna näkökulmia, joiden avulla voi pohtia tuntisuunnitelmansa kriittisiä kohtia:

1) Mitkä ovat pedagogiset päämääräni kullakin hetkellä ja millaisin keinoin niihin yritän päästä? Käytänkö oikeita työvälineitä ja lähestymistapoja - ruuvimeisselillä ei voi naulata!

2) Millaisia oppijoiden näkökulmasta merkityksellisiä mahdollisuuksia oppimiseen ja kokemiseen suunnittelemani pedagogiset polut avaavat? Olenko huomionut sekä musiikillisen oppimisen mahdollisuuksia, että kokonaisvaltaisen kasvun ja luovuuden näkökulmat?

3) Hyödynnänkö suunnitelmassa erilaisia työtapoja musiikkikasvatuksessa? Käytinkö esimerkiksi laulun tai lorun mahdollisuudet monipuolisesti (samaa laulua voidaan leikkiä, liikkua, lorutella, soittaa...)?

4) Millaisia lapsia (ja aikuisia) ryhmässä olikaan: avaako suunnitelma juuri heille sopivia oppimisen, luovan toiminnan ja taiteen kokemisen mahdollisuuksia?

5) Miten siirryn opetustilanteen osasta toiseen niin, että tunnin intensiteetti säilyy?

6) Millaisia pedagogisen improvisoinnin polkuja osaan jo mahdollisesti etukäteen kuvitella ja millaista opettajana/ohjaajana toimimista niissä kenties tarvitaan?

Kuinkas sitten kävikään - työvälineinä suunnitelma ja pedagoginen improvisointi

Opettaja tarvitsee hyviä suunnitelmia, mutta myös pohdintaa siitä, miten käyttää suunnitelmia oppijakeskeisen opetuksen tukena ja työvälineenä. Metropolia Ammattikorkeakoulun varhaisiän musiikkikasvatuksen ja taiteen soveltavan käytön pääaineopinnoissa on opetustilanteiden, niiden herättämien ajatusten ja tunteiden reflektoinnilla keskeinen rooli musiikkipedagogiopinnoissa. Seuraavissa sitaateissa neljä opiskelijaa on antanut äänensä kuvaamaan kokemuksiaan opetusharjoittelutilanteissa. Opiskeluaikana opitaan reflektiivinen, pedagogisen ajattelun kehittymiseen ohjaava työskentelyote, joka on ammattitaidon osana myös jatkossa.²¹

Paperille kirjoitettu tuntisuunnitelma on vasta suunnittelun ensimmäinen askel. On myös tärkeää miettiä etukäteen, kuinka suunnitelmaa käytetään. Voi nimittäin myös käydä niin, että opettaja jää liiaksi kiinni suunnitelman tarkkaan seuraamiseen ja opetustilanteessa läsnäolo jää toissijaiseksi. Spontaani ja tilannekohtainen joustaminen suunnitelmasta antaa tilaa lapsen omaehtoiselle toiminnalle ja aktiiviselle roolille opetustilanteessa.²²

Opettajana kehittymistä ja pedagogista läsnäoloa voi kuvata kysymyksellä: Miten opettajana ajatella, olla ja toimia, jotta mahdollistaisi luovuutta, syvällisiä musiikillisia ja taiteellisia kokemuksia sekä oppimista?²³ Tuntisuunnitelmaa tehdessä voi jo pohtia erilaisia mahdollisia polkuja, joita pedagogisessa tilanteessa voidaan astella. Myös suunnitelmaan voi kirjata vaihtoehtoisia ratkaisuja etenemiselle. Tällä voi helpottaa erityisesti uran alkuvaiheeseen liittyvää kuormitusta, jota kuvaavat seuraavat kokemukset:

— jo ihan tunnin alusta lähtien muutama lapsi oli levoton ja muut sitten lähtivät siihen mukaan. Lapset eivät lähteneet mukaan esimerkiksi sanarytmeihin, eivätäkään oikein laulaneet ja muutenkin keskittyminen oli heikkoa. — Tiesin, että minun pitäisi nyt jollain tapaa poiketa omasta tuntisuunnitelmasta ja keksiä lapsille jotain sellaista aktiiviteettia, että he jaksaisivat keskittyä ja olla mukana.²⁴

Oli selvää, etteivät tunnille asettamani tavoitteet toteudu, mutta olin väsynyt ja kykenemätön keksimään yhtäkkiä uutta suunnitelmaa. Sillä tunnilla olisi voinut tehdä jotain yleismusiikillista ja toiminnallisempaa, jotain, joka olisi yllättänyt lapset eikä

vaatinut heiltä soittimeen keskittymistä. Pääni löi kuitenkin ihan tyhjää ja niinpä kaa-
hasimme kappaleita läpi tyttöjen hihittäessä.²⁵

Usein elävän opetustilanteen edellyttämä tuntuunnielmasta poik-
keaminen tulee yllätyksenä: tilanne ei toimikaan niin kuin etukäteen ajatte-
li. Myös seuraavassa esimerkissä kuvattu tilanne on tuttu paitsi aloitteleville
myös kokeneille lasten kanssa työskenteleville.

*--halusin harjoitella sitä, että tuntini olisi tavoitteellinen. Tavoite oli opettaa ryt-
mejä djemben avulla. Kun olimme päässeet vauhtiin ja kokeilleet djembejä (mm. kai-
kurytmejä) noin viitisen minuuttia (ainakin se tuntui vasta viideltä minuutilta), yksi
lapsi alkoi marista, että käsiin sattuu ja toinen, ettei jaksakaan enää ja haluaa pois tunnilta
ja muutkin menivät heti mukaan tähän negatiivisuuden kierteseen... Olin jotenkin niin
päähän lyöty, kun viime tunnilla kaikilla oli niin kivaa, että mitä nyt tapahtuu kun lap-
set eivät enää haluakaan olla koko muskarissa... Parini kyllä pelasti tilanteen [tämä
opetusharjoittelu toteutettiin pariharjoitteluna], ja sai lasten huomion vedettyä mielen-
kiintoisella tarinalla, — tavoitteellisuus on vahvuuteni, mutta myös heikkouteni. Mi-
nusta tuntuu, että jos olen päättänyt opettaa jotain, en osaa muuttaa suuntaa kesken
kaiken... Parillani taas oli tuo taito, ja hän taikoi tunnelman takaisin.²⁶*

Opiskelijan edellä kuvattu kokemus kertoo jo kehittyneestä pedagogi-
sista reflektiosta, jossa omaa tunnetta opettajana sekä omia pedagogisia
näkökulmia osataan pohtia kriittisesti. Opettajina emme ole koskaan val-
miita, vaan itsensä haastaminen pedagogiseen pohdintaan mahdollistaa
jatkuvan ammatillisen kehittymisen ja uusiutumisen. Opettajuuden raken-
tumiseksi on tärkeää pohtia omia vahvuuksiaan sekä niitä puolia, joita ha-
luaa itsessään opettajana kehittää.

Kuviota 1 katsellessa ymmärtää paremmin, miksi ei ole ihme, että
törmämme opetustilanteissa hetkiin, joissa tuntuunnielma tavoittei-
neen ja toimintoineen ei jostain syystä tunnu toimivan. Opetustilanne on
monimuotoinen ja kuvion jossakin osassa tapahtuva muutos tai siinä vai-
kuttava impulssi ulottaa vaikutuksensa kaikkialle kokonaisuudessa mikä
johtaa siihen, että pedagogisessa tilanteessa onkin poikettava alkuperäises-
tä ajatuksesta.

Edelliset esimerkit kuvaavat myös osaltaan, kuinka parhaatkin suun-
nitelmat ovat vain juuri niitä suunnitelmia, joiden tarkoitus on auttaa elä-

vässä, pedagogisessa hetkessä tapahtuvaa toimintaa. Opettaja on siinä tilanteessa omien tuntosarviensa, oman pedagogisen sensitiivisyytensä varassa: sen avulla hänellä olevat tiedot ja taidot tulevat oppijoiden oppimisen tueksi parhaalla mahdollisella tavalla.²⁷

Opetustilanteessa tarvitaan sekä järjestelmällisyyttä ja selkeää rakennetta että toisaalta luovuutta, improvisointia ja hetkessä nouseviin ideoihin tarttumista. Opettajan on oltava välillä selkeästi toimintaa ohjaava ja toisella hetkellä oppijoiden impulsseihin tarttuva ja luovia prosesseja kannatteleva mahdollistaja. Tunnilla tarvitaan sääntöjä, rajoja ja ohjeita, mutta myös keksintää, oppijoiden ideoiden huomioimista ja osallisuuden kokemuksia.

Musiikin opettaminen on myös suurelta osaltaan tunnevuorovaikutusta. Siksi myös opettajan on hyvä tarkastella omia tuntojaan ja ajatuksiaan, jotta hän osaa toimia oppimisen tukena ja asettua dialogiin oppijoiden kanssa. Joskus on tarpeen esittää itselleen kysymys, mikä minussa saa tämän tilanteen tai tuon toisen ihmisen käyttäytymisen tuntumaan tältä, sen sijaan, että etsisi omaan tunteeseen syytä toisesta. Tästä voi avautua kiinnostava löytöretki omiin aiempiin oppimiskokemuksiin. Omaa pedagogista kehittymistään voi ohjata haastamalla itseään refleктоimaan ja purkamaan pedagogisia tilanteita jälkikäteen kaiken sen informaation tavoittamiseksi, jota opetustilanteen "avaruuteen" piiloutuu.

Suotuisan oppimisympäristön luominen

Usein havainnoimme toimivaa opetustilannetta siinä vallitsevan rauhallisen, mutta innostuneen ja toimintaa tukevan ilmapiirin kautta. Näyttää siltä, että tilanne rakentuu kuin itsestään. Tämä liitetään usein opettajan persoonaan tai "luontaiseen auktoriteettiin" tai muuhun synnynnäiseen ominaisuuteen. Jos onnistuneeksi koettua opetustilannetta tarkastelee lähemmin, on mahdollista erottaa konkreettisia toimia ja toimintatapoja, joilla on merkitystä positiivisen oppimistilanteen luomiselle. Opettajan on hyvä pohtia etukäteen esimerkiksi seuraavia:

- Onko opetustila sopiva tai onko siinä jotakin, joka pitäisi järjestää toisin tai huomioida jo suunnitteluvaiheessa?
- Mahdollistaako tuntisuunnitelmani selkeän rakenteen *sekä* pedagogisen improvisoinnin?

- Millaista toimintakulttuuria tavoittelen tai arvostan? Miten opettajana toimin niin, että toivomani suunta vahvistuu?

- Miten opettajana ohjaan, tuen ja innostan, kuuntelen, opin ja kannustan?

Opettaja tai musiikkitoiminnan ohjaaja toimii monella tavalla - usein intuitiivisesti - tukeakseen erilaisten oppijoiden oppimista ja ryhmätointa oppimistilanteessa. Toimintaa suunnitellessa on jo tarpeen pohtia, kuinka konkreettisesti ohjataan, tuetaan, houkutellaan, autetaan, kuunnellaan, kannustetaan ja musisoidaan. Eli kuinka luodaan oppimisympäristö, se monimuotoinen konkreettinen ja abstrakti kokonaisuus, joka oppimiseen vaikuttaa.²⁸ Seuraavassa on muutamia näkökulmia, joita on hyvä miettiä etukäteen. On lisäksi tärkeää muistaa, että ryhmät, tilat ja opettajat ovat erilaisia ja siitä syystä on hyvä täydentää tätä listaa lisäksi oman toimintaympäristön kannalta olennaisilla seikoilla.

Opetustila vaikuttaa

Lapsi kokee ja kokeilee tilaa ja uusia asioita konkreettisesti ja kehollaan liikuen. Jos tilassa on tuolipinoja, avonaisia ovia ja houkuttelevia soittimia käden ulottuvilla, on suorastaan lapsen kehitykselle vastaista olla lähtemättä niitä kohti. Tämä kannattaa ottaa huomioon ja tehdä voitavansa etukäteen. Ryhmätointa saa paremman alun, jos istuinalustat ovat jo valmiina tai tuolit rivissä ja esimerkiksi soittimet omilla paikoillaan (tai poissa näkyvistä, kunnes niitä tarvitaan).

Seuraava sitaatti kuvaa osuvasti tilannetta, joka on monelle tuttu. Tilan vaihdos tai iso tila vaikuttaa ryhmään ja kannattaa huomioida jo etukäteen suunnittelussa, kuten musiikkipedagogi reflektoi kokemusta uransa alkuvaiheesta:

Pidin päiväkodissa lapsille musiikkihetkeä. —. Olin kerran aikaisemmin vetänyt tuokion kyseiselle ryhmälle ja se oli mennyt hyvin. Jostain syystä sain idean, että siirryimme lasten kanssa saliin. Ajatuksenani oli varmasti, että tilaa olisi enemmän ja voisimme leikkiä ja liikkua. Pääsimme saliin kunnialla, mutta saman tien, kun olimme salissa, lapset aloittivat juoksuleikin. Olin suunnitellut tietenkin patjalla tai penkillä istumista ja eihän siitä tullut mitään. En enää muista miten sain hetken pidettyä. Luultavasti improvisoin jotain juoksujuttua. En kuitenkaan yhdistänyt sitä musiikkiin.

Heti jälkeenpäin huomasin, että oli väärin siirtää lapsia paikasta toiseen. He olivat tottuneet, että salissa juostaan ja jumpataan. Omassa ryhmässä lauletaan ja istutaan paikallaan.

Nyt hieman kokemusta saaneena ymmärrän, että olisi pitänyt valmistaa lapset asiaan: selittää mihin mennään ja mitä tehdään ja miten toimitaan. Olisin myös suunnitellut ”liikutaan vapaasti tilassa” – juttuja.²⁹

Tunnin rakenne

Musiikkihetken rungon luovat rakenteeseen liittyvät tekijät: 1) Tunnin rakentuminen kokonaisuudeksi ja jatkumoksi, 2) siihen sisältyvien erilaisten elementtien, työtapojen ja toimintojen mielekäs jaksottaminen sekä 3) siirtymät tilanteesta tai toiminnosta toiseen.

Positiivisen oppimistilanteen luominen ja mahdollistaminen alkaa etukäteissuunnittelulla tuntuunmittelmineen, jossa on ajateltu toiminnallisempien ja rauhallisempien, keskittymistä vaativien ja kokemukselliseen heittäytymiseen ja ilmaisuun houkuttelevien elementtien tarkoituksenmukainen vuorottelu. Tuntia rytmittävät alkuun ja loppuun liittyvät, tunnista toiseen samanlaiset rutiinit. Soittimet haetaan sovitulla tavalla ja istuinalustat voivat olla piirissä samassa kohtaa huonetta. Mitä enemmän ryhmässä on itsesäätelyssään erityistä tukea tarvitsevia lapsia, sitä tärkeämpiä nämä rakenteeseen liittyvät tekijät ovat. Joskus voi olla hyödyllistä jopa havainnollistaa tilanteen kulkua kuvilla tai symboleilla.³⁰ Toiminnan luovan kaaren tietyt maamerkit ovat hyvin tunnistettavia, eikä ole ollenkaan harvinaista, että lapset ovat sisäistäneet tunnin ”draaman kaaren” hyvinkin pieninä. Musiikkileikkikoululaisten vanhemmat kertovat usein siitä, kuinka lapset leikkivät muskaria kotona alku- ja loppulauluineen ja muine tuttuine rutiineineen.

Yhteiset pelisäännöt ja työskentelyn raamit

Etukäteen on hyvä pohtia, kuinka opetustilanteessa työskennellään ja mitä se edellyttää. Musiikkihetkessä toimimisen raameista ja tavoista voi keskustella yhdessä. Sitä tukevia sopimuksia on hyvä tehdä heti uuden ryhmän alkaessa ja näihin on tärkeää ottaa lapset aidosti heidän ikätasollensa sopivalla tavalla mukaan. Kaikista asioista ei toki neuvotella, vaan opettajan

vastuulla on asettaa turvalliset rajat esimerkiksi sille, miten toisia ryhmässä kohdellaan tai miten tunnin kokonaisrakenne toimii (esim. aluksi istutaan omilla paikoilla tai opettajan merkistä lopetetaan toiminta ja kuunnellaan ohjetta). Tämä luo turvalliset puitteet luovalle toiminnalle.

Opettajan antamassa suunnassa toimimiselle on kuitenkin monenlaisia vaihtoehtoja ja näistä on hyvä sopia ryhmän kanssa. Sovittavia aiheita voivat olla esimerkiksi se, miten kaikki saavat ”äänensä kuuluville” luovissa prosesseissa, miten soittimet haetaan tai miten toimitaan niin, että tunti sujuu mukavasti ja kaikilla on hyvä olla. Ryhmässä oppimisen etuja on myös sen luomat mahdollisuudet vuorovaikutuksen harjoitteluun ja sen oppimiseen. Jo yllättävän pienet lapset osaavat myös tuoda panoksensa ja ratkaisuja siihen, miten ryhmätilanne saadaan toimimaan. Yhteisten pelisääntöjen lisäksi on yhtä tärkeää sopia, mitä seuraa, jos niitä ei pysty noudattamaan. Tämä vaihe on tärkeä sille, että yhteiseen toimintaan ja sitä ylläpitäviin sääntöjen noudattamiseen voidaan sitoutua. Sen sijaan lapsi tarvitsee apua siihen, miten hän innostuksensa tuoksinassa tai impulssiensa vietävänä kykenisi siihen, minkä tietää hyväksi.³¹

On myös sellaisia sosiaalisia sääntöjä, joita on hyvä tehdä lapsille näkyväksi ja purkaa niitä pienempiin osiin. Näissä aikuisen on hyvä miettiä, kuinka autan lasta tämän asian oppimisessa ja hahmottamisessa. Tämä auttaa lapsia hahmottamaan etukäteen, millaista käyttäytymistä odotetaan tietyssä tilanteessa ja mitkä ovat mahdolliset seuraamukset ei-toivotusta käyttäytymisestä (jo saavutetun etuuden menetys, esimerkiksi soittimen ottaminen).³²

Varhaisiän musiikinopettaja toimii myös usein tiiviissä yhteistyössä vanhempien kanssa. Vanhempainilloissa, tiedotteissa ja ovenvieruskeskusteluissa on hyvä sekä jakaa tietoa omista toiveistaan että pohtia yhdessä sitä, millaisia toimintaan liittyviä sopimuksia tehdään. Perheryhmissä tällaisia sovittavia aiheita voivat olla esimerkiksi miten toimitaan aikataulujen, kännyköiden tai tunnin toimintaan osallistumisen kanssa. Lasten ryhmässä teemana voi olla itsesäätelyn apukeinot. On voitu esimerkiksi sopia, että oven ulkopuolella odottava vanhempi ottaa lapsensa ”lepohetkelle”, jos oleminen tunnilla tulee liian haastavaksi. Näin lapsi saa hengähdystauon ja tarvitsemansa konkreettisen rajan helpottamaan itsesäätelyn kehittymistä.

Joskus myös keskustelu kotona auttaa lasta hahmottamaan niitä yhteisen tilanteen pelisääntöjä, joilla musiikkihetken soiva, luova ja elävä tilanne saadaan toimimaan.

Osallistava toimintakulttuuri käytännössä

Pedagogiset valinnat opetustilanteessa kutsuvat ryhmässä esiin tietynlaista toimintaa. Omaa musiikillista keksintää pitää valmistella ja ohjata toisella tavalla kuin kaikurytmien toistamista tai valmiin laulun oppimista. Pedagogisia valintojaan voi tarkastella kysymällä, olenko valinnut oikean työkalun oikeaan paikkaan? Esimerkiksi sävellyttäminen tai yhteisen tanssin kokoaamisen pedagoginen haaste voi yllättää: opettaja on ajatellut tehdä luovia ja improvisointiin kannustavia musiikillisia kompositioita, mutta tilanne hajoaakin oudoksi ja epätydyttäväksi sähläämiseksi. Opettajan on tärkeä pohdita omia odotuksiaan ja pedagogista toimintaansa suhteessa niihin.

Nyrkkisääntönä voisi todeta, että mitä vapaampaa ja luovempaa toimintaa tavoitellaan, sitä paremmin opettajan on tilanteessa vaihdeltava erilaisia ”tehtäväkuvia” (positioita³³). Välillä on oltava työnjohtaja, välillä luova apulainen tai ”vierisoittaja”³⁴ ja ”kanssamuusikko”. Osallistava luova toiminta ja yhteiseen keksintään pohjautuva prosessi tarvitsevat fasilitointia (esimerkkeinä menetelmistä esim. sadutus³⁵ ja tarinasävellys³⁶). Luovaa toimintaa ja keksintään pohjautuvaa toimintaprosessia on myös harjoiteltava. Ensin tehdään pienempiä ja vähitellen isompia yhteisiin musiikillisiin tai luoviin ideoihin pohjautuvia lauluja, tarinoita, sävellyksiä tai tansseja.³⁷ Opettajan kannattaa miettiä etukäteen esimerkiksi konkreettisia ohjeita tilanteissa toimimiseen: tarvitaanko esim. hiljaisuusmerkkiä, jolla varmistetaan kaikkien huomio toimintaohjeita annettaessa.³⁸

Opettajalla on sävellyttämisessä ja muissa luovissa prosesseissa sekä keksimistä ja ideointia kannatteleva rooli että työskentelyn ylläpitäjän ja kokonaisuuden kokoajan rooli. Luovuus tarvitsee ympäristön, jossa se voi kukoistaa ja toimia muuttumatta ahdistavaksi kaaokseksi.³⁹ Jokaisessa luomisprosessissa on ideoiden prosessoinnin ja improvisoinnin vaihe, jossa opettajan tukea tarvitaan rajaamiseen ja työskentelyn ylläpitämiseen. Tämän osuuden merkitys on myös hyvä tunnistaa; joistakin opettajista tämä kohta voi tuntua ahdistavaltakin, koska siinä opettaja voi kohdata itselleen

vieraampia opettajuuden aineksia: pitää hakeutua neuvottelijan ja kannattelijan rooliin, jotta lasten omalle keksinnälle tulee tilaa.

Keksiminen ja säveltäminen viestivät konkreettisen tekemisen lisäksi myös taustalla vaikuttavista arvoista: ovatko lasten itse keksimät aiheet, laulunpätkät tai musiikilliset tarinat yhtä arvokkaita opetusprosesseissa kuin opettajan valitsemat valmiit laulut tai materiaalit. Nämä pedagogiset valinnat heijastelevat opetuksen taustalla vaikuttavia käsityksiämme.

Toiminnan ohjaaminen - vähemmän puhetta

Aikuinen ohjaa, fasilitoi ja tukee opetustilannetta puheella ja sanallisilla ohjeilla, mutta erityisesti myös eleillä, ilmeillä ja kehonkielellään. Tämä on syytä huomioda myös siksi, että lähes poikkeuksetta opettajina puhumme turhaan ja liikaa! Ei ole mitään syytä sanoa: ”kohta laulamme laulun”. Keholla viestittävä laulun aloitus ja alkuäänen antaminen virittävät huomion sanallista ohjetta paljon tehokkaammin.

Kun sanallinen ohje tarvitaan, on syytä antaa yksi ohje kerrallaan ja käyttää vain välttämätön määrä sanoja. Lapsiryhmässä on aina joku, jolle sanallisten ohjeiden kuuntelu ja keskittyminen ovat erityisen haastavia ja liika puhe tai turhat selitykset aiheuttavat näissä lapsissa levottomuutta. Seuraava lista auttaa muistamaan:

- Varmista ryhmän jokaisen jäsenen huomio ohjeita annettaessa.
- Anna yksi lyhyt ohje kerrallaan.
- Pilko ohje selkeiksi osatoiminnoiksi: monia vaiheita sisältävä toiminto pitää osittaa mielekkäällä tavalla ja antaa ohjeet tehtäväjärjestyksen mukaan.

Myös palautteen antaminen opetustilanteessa heijastelee vallitsevaa toimintakulttuuria. Välitön, selkeä toimintaan ja tavoitteeseen kohdistuva kannustava palaute on kieltoa monin verroin tehokkaampi työkalu. Usein tarvitaan myös työskentelyä ja keskittymistä ylläpitävää apua. Tehokasta on kiinnittää huomiota tekemisen suuntaiseen asiaan myönteisesti rajamalla (osaatteko soittaa niin hiljaa kuin mahdollista). Suoria kieltoja on syytä välttää, jos se vain on mahdollista. Opettajan on hyvä muistaa: käyttäytyminen, johon kiinnitämme opettajina huomiota, vahvistuu.

Toiminnan ohjaaminen on kuitenkin syvällisempi asia, kuin mitä konkreettiset, edellä esitetyt asiat ehkä antavat ymmärtää. Yleisesti käytössä olevan ilmaisun ”ryhmän hallinnan” sijaan voisimme puhua **ryhmän ymmärtämisestä**. Opettajina emme niinkään pyri hallitsemaan ryhmää vaan ymmärtämään sitä paremmin. Ryhmätoiminnan tukemiseen ja dialogiseen vuorovaikutukseen suuntautuva kiinnostus virittää pedagogisen ajattelumme tutkimaan sitä, miten opettajina toimia vuorovaikutustilanteissa oppimista tukien ja mahdollistaen.

Matkalla yhteisessä seikkailussa

Millaiselle seikkailulle musiikin ja taiteen maailmaan lähtisimme tänään?

Oppimistilanne voi muodostua antoisaksi, oivalluksia herättäväksi tutkimusmatkaksi, jossa yhdistyvät äly, tunteet ja luovuus.⁴⁰ Pedagogisen improvisoinnin kehittyminen vie kuitenkin aikaa, eikä siihen ole oikotietä. Mutta on tuhansia erilaisia tapoja olla opettajana, läsnä ja elävästi opetustilanteessa. Jokainen musiikkihetki voi olla yhteinen seikkailu ja opettaja voi mahdollistaa siinä monenlaisia polkuja oppimiseen ja kokemiseen. Haastaessaan opettajana myös itsensä seikkailuun ja musiikillistaiteellisiin löytöretkiin yhdessä lasten kanssa mahdollistaa itselleen jatkuvan oppimisen mahdollisuuden ja ammatillisen kehittymisen.

OHJEITA OPETUSTILANTEEN HAVAINNOINTIIN:

Kohti opetustilanteen ulottuvuuksien syvempää ymmärtämistä

Seuraavien näkökulmien kautta voit kehittää opetustilanteen analysointitaitoja ja syventää ymmärrystä opetustilanteen moniulotteisesta kokonaisuudesta. Oheista havainnointiraamia voi käyttää niin musiikkileikkikoulutunnin observoinnin tukena kuin itse oppijana koetun (ammattiin opiskelevat opiskelijat tai täydennyskoulutusryhmät) pedagogisen tilanteen reflektoinnissa.

Musiikkipedagogiopiskelijoiden kanssa työskennellessäni olen jakanut opiskelijaryhmän 3 pienryhmään, josta jokainen syventyy pohtimaan havainnoitavaa opetustilannetta eri suunnasta: 1) oppijan ja vuorovaikutuk-

sen, 2) opettajan pedagogisten valintojen sekä 3) prosessin näkökulmista. Pienryhmäreflektion jälkeen nämä näkökulmat avataan koko ryhmälle ja lisäksi pohditaan nähdyn/koetun prosessin soveltamista erilaisille tai erikäisille oppijoille sekä toisessa kontekstissa mahdollisesti nousevia erilaisia haasteita ja mahdollisuuksia.

Opetustilanteen analysoinnin näkökulmia:

1. Oppijan kokemukset ja oppimisen mahdollisuudet sekä havainnot ryhmän vuorovaikutuksesta

- Oppijan näkökulma: millaisia oppimisen ja kokemisen mahdollisuuksia opetustilanne tarjosi oppijoille? / Jos olit itse oppijana, pohdi kokemuksiasi oppimistilanteesta.
- Vuorovaikutus ja ryhmä: mitä havaitsit ryhmän toiminnasta ja ryhmädynamiikasta opetus/oppimistilanteesta?

2. Opettajan pedagogiset valinnat, läsnäolo ja toiminta

- Miten opettaja asemoitui / käytti erilaisia positioita ryhmäprosessin eri vaiheissa? (esim. ohjeiden antaminen, ohjaus, tuki, kannustus, rohkaisu, innostaminen, kuuntelu, kanssaoppiminen, aktiivinen toiminta vs. tarkkailu, vastavuoroisuus)
- Miten nämä käytetyt lähestymistavat vaikuttivat oppijoiden motivaatioon, aktiivisuuteen, toimijuuteen ja osallisuuteen?
- Dialogisuus ja ryhmädynamiikka
 - Miten opettaja mahdollisti dialogista oppimista ryhmässä?
 - Mitä havaintoja teit sekä opettajan että oppijoiden puheesta, eleistä, ilmeistä, kehonkielestä, aloitteista, impulsseista, kommunikatiosta? (pedagoginen läsnäolo, kohtaaminen ja vuorovaikutus tilanteessa)
- Millaisia pedagogisia valintoja huomasit opettajan tekevän? Millaisia oppimisen ja kokemisen mahdollisuuksia näiden lähestymistapojen myötä näytti tarjoutuvan ryhmän jäsenille?
- Miten opettaja piti huolta tunnin struktuurista/oppimistilanteen kokonaisuudesta? - Millaista pedagogista improvisointia havaitsit?

3. Prosessin näkökulma

Prosessin eteneminen ja tunnin struktuuri

- Mitä tehtiin: mistä aloitettiin, miten sitä kehiteltiin ja miten jatkettiin?
- Miten vaiheista siirryttiin toiseen?
- Mitä musiikkikasvatuksen työtapoja näkemässäsi opetustilanteessa käytettiin ja miten?
 - Laulaminen, äänenkäyttö ja ääni-ilmaisu, soittaminen, kuunteleminen, musiikkiliikunta, liikeilmaisu, tanssi, kuvalliset työtavat, draama, tarinat, runot, sadutus, keksintä, uuden luominen ja improvisointi (musiikillinen keksintä, säveltäminen, sävellyttäminen, liikekompositiot, koreografiat, tanssit, tarinoiden luominen ym.)
 - Miten suunnitelma ja sen käyttö mahdollistivat sekä opettajan viitoittamia/ohjaamia oppimispolkuja että avasivat mahdollisuuden oppijälähtöiseen improvisointiin ja keksintään? (struktuuri, ohjaus, raamit - vapaus, improvisointi, keksintä, uuden luominen)
- Millainen pedagoginen, interaktiivinen, kokonaisvaltainen taideteos tästä tunnista muodostui?

Pohdi vielä, kuinka havainnoimasi opetustilanteen prosessia ja lähestymistapoja voisi soveltaa toisenlaisessa opetustilanteessa tai esimerkiksi eri-ikäisten oppijoiden kanssa.

- Millaisia haasteita ja mahdollisuuksia siinä saattaa nousta esiin?
- Miten nämä vaikuttavat oppimisen tukemiseen tai opettajan pedagogisiin valintoihin tilanteessa?

Kiitokset niille neljälle Metropolia Ammattikorkeakoulun musiikkipedagogiopiskelijalle, jotka antoivat kokemuksensa tämän artikkelin kirjoittamiseen sekä kaikille opiskelijoille, jotka kommenteillaan auttoivat opetustilanteen havainnointiohjeen kehittämisessä.

Viitteet

- 2 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 20; ks. myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014,16; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 15–17
- 3 ks. esim. Hytönen 2007
- 4 Donmoyer 1983; ks. myös Ben-Horin 2016; Holdhus ym. 2016
- 5 ks. esim. Huhtinen-Hildén 2013a; Huhtinen-Hildén & Björk 2013; Paavola, Lipponen & Hakkarainen 2004; Partti, Westerlund & Björk 2013; konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä Tynjälä 1999; Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2006
- 6 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 15–16; ks. myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 15–17; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 20
- 7 ks. myös Taiteen perusopetuksen luonnostekstiä 2016, 6
- 8 Huom. osallisuuden kokemus ei ole välttämättä sama kuin aktiivinen osallistuminen: voi osallistua aktiivisesti ja silti kokea, että itsellä ei ole ollut vaikuttamisen tai osallistumisen mahdollisuutta prosessin kulkuun. Ja toisaalta voi olla fyysisesti passiivinen ja kokea syvällistä osallisuutta tilanteeseen, siinä tapahtuvaan toimintaan ja yhteiseen päämäärään. (ks. esim. Wenger 1998)
- 9 Huhtinen- Hildén 2013a, 136
- 10 ks. esim. Sinkkonen 2009, 292
- 11 ks. esim. Jordan-Kilikki & Pruuki 2013; Saarikallio 2013
- 12 ks. esim. Hallam 2010; Huutilainen 2012; Malloch & Trevarthen 2009
- 13 ks. Huhtinen-Hildén 2012
- 14 ks. esim. Custodero 2010
- 15 ks. Huhtinen-Hildén 2013a, 136
- 16 dialogisuudesta ks. esim. Arnkil & Seikkula 2014; toimijuudesta ks. Jyrkämä 2008
- 17 Huhtinen-Hildén 2012
- 18 Huhtinen-Hildén 2012; myös van Manen 1991; Toom 2008
- 19 Musiikkipedagogiopiskelijan haastattelusitaatti, Huhtinen-Hildén 2012, 122
- 20 ks. Mulla 2013
- 21 ks. Huhtinen-Hildén & Björk 2013
- 22 ks. myös Ruokonen 2001
- 23 Holmin (2013) työnohjaajakoulutuksen johtajajutusta mukaellen Huhtinen-Hildén
- 24 musiikkipedagogiopiskelijan kertomus 1, Huhtinen-Hildén 2013c
- 25 musiikkipedagogiopiskelijan kertomus 2, Huhtinen-Hildén 2013c
- 26 musiikkipedagogiopiskelijan kertomus 3, Huhtinen-Hildén 2013c
- 27 Huhtinen-Hildén 2012
- 28 "Oppimisympäristöillä tarkoitetaan tiloja ja paikkoja sekä yhteisöjä ja toimintakäytäntöjä, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat" (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 29).
- 29 musiikkipedagogiopiskelijan kertomus 4, Huhtinen-Hildén 2013c
- 30 ks. esim. Eklund & Heinonen 2011
- 31 ks. Eklund & Heinonen 2011
- 32 ks. Eklund & Heinonen 2011
- 33 asemoituminen/positioituminen ks. Langehove & Harré 1999
- 34 vierisoittaja-toimintamallista ks. Kulttuurisilta-hankkeen loppuraportti 2011, 12
- 35 Karlsson 2006
- 36 Hakomäki 2007
- 37 säveltämisestä ks. esim. Burnard 2013; Muhonen 2013
- 38 ks. Eklund & Heinonen 2011
- 39 ks. Burnard 2013; Muhonen 2013
- 40 Lonka 2015

Lähteet

- Arnkil, T.E. & Seikkula, J. 2014. ”Nehän kuunteli meitä!” Dialogeja monissa suhteissa. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.
- Ben-Horin, O. 2016. Towards a professionalization of pedagogical improvisation in teacher education. *Cogent Education* 3(1), 1248186.
- Burnard, P. 2013. Teaching music creatively. Teoksessa P. Burnard & R. Murphy. *Teaching music creatively*. London: Routledge, 1-11.
- Custodero, L. A. 2010. Meaning and Experience: The Musical Learner. Teoksessa , F. A. Abeles & L. A. Custodero (toim.) *Critical Issues in Music Education. Contemporary Theory and Practice*. New York: Oxford University Press, 61-86.
- Donmoyer, R. 1983. Pedagogical improvisation. *Educational Leadership* 40, 39-43.
- Eklund, K. & Heinonen, J. 2011. Lapsen itsesäätelyn tukeminen arjessa. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 216-235.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:94. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Hakomäki, H. 2007. *Tarinasäveltämisen taito*. Juva: PS-kustannus.
- Hallam, S. 2010. The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education* 28 (3), 269-289. doi:10.1177/0255761410370658
- Holdhus, K., Høisæter, S., Mæland, K., Vangsnes, V., Engelsen, K. S., Espeland, M., & Espeland, Å. 2016. Improvisation in teaching and education—roots and applications. *Cogent Education* 3(1), 1204142.
- Holm, P. 2013. Voimavarakeskeisen työnohjauskoulutuksen 2013-2015 opetusmateriaali. Julkaisematon lähde.
- Huhtinen-Hildén, L. 2013a. Kanssakulkijana musiikin alkupuolilla. Teoksessa M-L. Juntunen, H. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Helsinki: PS-kustannus, 130-149.

- Huhtinen-Hildén, L. 2013b. Herkät tuntosarvet musiikin opettamisessa. Teoksessa P. Jordan-Kilkki, E. Kauppinen & E. Viitasalo-Korolainen (toim.). Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen opetuksessa. Oppaat ja käsikirjat 2012:2. Helsinki: Opetushallitus, 159–174.
- Huhtinen-Hildén, L. 2013c. Pulmallisia kokemuksia opetustilanteista. Musiikkipedagogiopiskelijoiden tätä artikkelia varten antamat kertomukset. Julkaisematon lähde.
- Huhtinen-Hildén, L. 2012. Kohti sensitiivistä musiikin opettamista. Ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja. Jyväskylä studies in humanities 180. Jyväskylän yliopisto.
- Huhtinen-Hildén, L. & Björk, C. 2013. Musiikin opettamisen ammattilaiseksi. Koulutus reflektiivisenä muutosprosessina. Teoksessa M-L. Juntunen, H. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Helsinki: PS-kustannus, 20-37.
- Huotilainen, M. 2013. Musiikin oppimisen erityisyys neurotieteen näkökulmasta. Teoksessa P. Jordan-Kilkki, E. Kauppinen & E. Viitasalo-Korolainen (toim.). Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen opetuksessa. Oppaat ja käsikirjat 2012:2. Helsinki: Opetushallitus, 97-110.
- Hytönen, J. 2007. Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. Helsinki: WSOY.
- Jordan-Kilkki, P. & Pruuki, L. 2013. Miten tehdä tilaa kohtaamiselle? Dialoginen työskentelyote opettajan työssä. Teoksessa P. Jordan-Kilkki, E. Kauppinen & E. Viitasalo-Korolainen (toim.). Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen opetuksessa. Oppaat ja käsikirjat 2012:2. Helsinki: Opetushallitus, 18–27.
- Jyrkämä, J. 2008. Toimijuus, ikääntyminen ja arkielämä – hahmottelua teoreettis-metodologiseksi viitekehykseksi. Gerontologia 22 (4), 190–203.
- Karlsson, L. 2005. Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Keuruu: PS-kustannus.
- Kaupila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Kulttuurisilta - Osallistava kulttuurikasvatus pääkaupunkiseudun palvelutuotannossa. Hankkeen loppuraportti 2011. Saatavilla: <http://kulttuurisilta.metropolia.fi/Kulttuurisillan%20loppuraportti.pdf>. Viitattu 26.2.2017.
- Langenhove, Luk van & Harré, Rom. 1999. Introducing Positioning Theory. In Harré, Rom & Langenhove, Luk van: Positioning Theory. Moral Contexts of Intentional Action. Oxford: Blackwell, 14–31.
- Lonka, K. 2015. Oivaltava oppiminen. Helsinki: Otava.
- Malloch, S. & Trevarthen, C. 2009. Musicality: Communicating the vitality and interests of life. Teoksessa S. Malloch & C. Trevarthen (toim.) Communicative Musicality: Exploring the Basis of Human Companionship. Oxford: Oxford University Press, 1–11.
- Muhonen, S. 2013. Lasten musiikillisen luomisprosessin tukeminen alakoulussa - esimerkkinä sävellyttäminen. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä. Säveltäjäksi kasvattaminen. pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen. Oppaat ja käsikirjat 2013:3. Helsinki: Opetushallitus, 83–98.
- Mullola, S. 2013. Temperamentti - oppimisen yksilöllinen instrumentti. Teoksessa P. Jordan-Kilki, E. Kauppinen & E. Viitasalo-Korolainen (toim.). Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen opetuksessa. Oppaat ja käsikirjat 2012:2. Helsinki: Opetushallitus, 58–86.
- Paavola, S., Lipponen, L., & Hakkarainen, K. 2004. Models of innovative knowledge communities and three metaphors of learning. Review of educational research 74(4), 557–576.
- Partti, H., Westerlund, H. & Björk, C. 2013. Oppimiskäsitteet reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa M-L. Juntunen, H. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Helsinki: PS-kustannus, 54–70.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:94. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Ruokonen, I. 2001. Äänimaisemia ja ilmaisun iloa musiikin kielellä. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen. Taiteen ja leikin lumous. Helsinki: Finn Lectura, 120–143.
- Saarikallio, S. 2013. Musiikki on kokemuslaji. Teoksessa P. Jordan-Kilki, E. Kauppinen & E. Viitasalo-Korolainen (toim.). Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen opetuksessa. Oppaat ja käsikirjat 2012:2. Helsinki: Opetushallitus, 37–45.
- Sinkkonen, J. 2009. Musiikki - yhtä aikaa yksilöllistä ja jaettavaa. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.). Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura - FiSME ry., 289–297.
- Taiteen perusopetuksen luonnostekstiä 2016. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017/Alustavaa luonnostekstiä 15.12.2016. Saatavana muodossa: http://www.oph.fi/download/180421_TPO_YLEINEN_oppimaara_alustavaa_perustetekstia_Luonnos_15.12.2016.pdf. Viitattu 22.2.2017.
- Toom, A. 2008. Hiljainen pedagoginen tietäminen opettajan työssä. Teoksessa A. Toom, J. Onnismäe & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista ja taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus, 163–186.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. konstruktivistinen oppimiskäistyksen perusteita Tampere: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T & Huttunen R. 2006. Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ja ohjaamisen perustana. Teoksessa P. Kalli & A. Malinen (toim.) Konstruktivismi ja realismi. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura, 20–48.
- van Manen, M. 1991. The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness. State University of New York Press.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf
- Wenger, E. 1998/1999. Communities of practice. Cambridge: Cambridge University Press.