

**VARHAISEN *TATAMUS* -OPPIMISMALLIN SOVELTAMINEN  
NUORTEN AIKUISTEN OPPIMISYMPÄRISTÖÖN**

Sini-Tytti Nykänen

Pro gradu työ

Musiikkikasvatus

12.12.2008

Jyväskylän yliopisto

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen	Laitos – Department Musiikin laitos, Jyväskylän yliopisto
Tekijä – Author Nykänen Sini-Tytti	
Työn nimi – Title Varhaisen <i>TaTaMus</i> –oppimismallin soveltaminen nuorten aikuisten oppimisympäristöön	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Syksy 2008	Sivumäärä – Number of pages 87 + liitteet 7 sivua
Tiivistelmä – Abstract <p>Lähtökohtana tälle tutkimukselle on varhainen oppiminen ja sen mahdollisuudet laajemmassa kontekstissa <i>TaTaMus</i> –mallin avulla. Tarinasta Tanssien Musiikkiin –malli on syntynyt pienten lasten musiikkikasvatus-projektissa päiväkotiympäristössä. Tarinan, Tanssin ja Musiikin elementtien avulla lapsille annettiin mahdollisuus luoda ja toteuttaa musiikkia luovasti.</p> <p>Tässä tutkimuksessa varhaisen oppimisen <i>TaTaMus</i> –mallia on sovellettu nuorten aikuisten oppimisympäristöön. Mallin sovellus toimi osana normaaliopetusta kahdessa opintokokonaisuudessa (yhteensä 3 ov). Tutkimusryhmänä oli 20 – 25 -vuotiaitten lähihoidattajien ryhmä. Aineisto on kerätty neljällä kyselyllä Omnian ammattiopistossa Espoossa keväällä 2007. Lisäksi käytin aineistona myös omia päiväkirjamerkintöjäni.</p> <p>Nuoret aikuiset, jotka suorittivat ammattiopintojaan ensimmäistä lukukautta, ottivat varhaisen oppimismallin vastaan hyvin. <i>TaTaMus</i> –mallin kolme elementti sulautuivat opetettavaan ainekseen, ja tarjosivat mahdollisuuden erilaisiin luoviin lähestymistapoihin. Tämän tutkimuksen tulokset vahvistivat omia aikaisempia <i>TaTaMus</i> -kokemuksiani eri-ikäisten ryhmien ohjaajana ja kouluttajana. Malli koettiin iloa tuottavana ja positiivisia tunteita herättävänä. Nuoret olivat huolissaan myös siitä, mihin taideaineet katoavat peruskoulun jälkeen?</p> <p>Aineistosta nousivat keskeisiksi asioiksi yhteistoiminnallisuus, ilo ja leikit. Pieni lapsi oppii innostuen, kokeillen ja uutta luoden. Näin tapahtui myös nuorten keskuudessa. Opetuskokonaisuuksien sisällöt ja tavoitteet saavutettiin uuden luovan vuorovaikutteisen mallin avulla. Varhaisen oppimisen vahvuudet elämykset, luovuus ja kokonaisvaltainen kokeminen toteutuivat molemmissa opetuskokonaisuudessa luontevasti. Varhaisen oppimisen <i>TaTaMus</i> –malli toteutui käytännön opetustilanteissa innostaen nuoria aikuisia luovaan toimintaan sekä opittavan aineksen kokonaisvaltaiseen lähestymiseen.</p>	
Asiasanat – Keywords Varhainen oppiminen, varhainen vuorovaikutus, motivaatio, tunteet, oppiminen	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, Musiikin laitos	
Muita tietoja – Additional information	



# SISÄLLYS

1. Alkusoitto.....	4
2. Tarinasta Tanssien Musiikkiin, <i>TaTaMus</i> – malli.....	7
2.1 <i>TaTaMus</i> – mallin tuottamisprosessin vaiheet.....	8
2.1.1 <i>TaTaMus</i> –vaiheiden käytännön sovelluksia.....	10
2.2 <i>TaTaMus</i> –elementit.....	11
2.3 Luovuus, elämykset ja kokonaisvaltainen oppiminen.....	16
2.4 <i>TaTaMus</i> –malli ja oppiminen.....	20
3. Aikaisemmat tutkimukset.....	23
3.1 Tarinasäveltäminen.....	23
3.2 Saduttaminen.....	24
3.3 Kuvionuottien soveltaminen pianonsoiton opetukseen.....	25
4. Älykkyyden lajit ja oppiminen.....	29
4.1 Howard Gardnerin moniälykkyys – teoria.....	29
4.1.1 Gardnerin moniälykkyys -teorian käytännön soveltaminen.....	30
4.2 David A. Kolbin oppimistyyli malli ja kokemuksellisen oppimisen teoria.....	32
4.2.1 Kolbin oppimistyyli.....	34
4.3 <i>TaTaMus</i> – malli suhteessa Gardnerin ja Kolbin malleihin.....	36
5. <i>TaTaMus</i> – malli kehitys- ja oppimispsykologian näkökulmista.....	38
5.1 Varhainen vuorovaikutus.....	38
5.2 Nuoren aikuisen maailma.....	40
5.2.1 Tunnekasvatus.....	41
5.3 Oppimisen yksilöllisyys.....	44
5.3.1 Oppimistyyli.....	44
5.3.2 Motivaatio.....	47
5.3.3 Temperamentti.....	48
6. <i>TaTaMus</i> – mallin käytännön sovellus.....	50
6.1 Tutkimusongelmat.....	52
6.2 Tutkimusmenetelmät.....	53
6.2.1 Toimintatutkimuksen käytännön toteutus.....	55
6.2.2 Toimintatutkimuksen toteutuminen eri opetuskokonaisuuksissa.....	57
6.3 Tutkimusaineisto.....	64
7. Tulokset ja niiden tulkinta.....	67
7.1 Tulosten analysointivaiheet opetuskokonaisuuksissa.....	68
7.2 Tulosten analysointi tutkimusongelmittain.....	70
8. Päätäntö.....	75

Lähteet

Liitteet

## 1 ALKUSOITTO

*Tarvitsen tarinoita itsestäni. Ilman niitä en ole kukaan.  
Aineksia tarinoiden rakentamiseen löytyy monesta suunnasta.  
Kun sukellan taiteeseen, alan leikkien koota yhteen minua lähestyviä tarinoiden palasia.  
Katoanko taiteesta löytämiini aukkoihin vai löydänpö kodin,  
jossa syntyy kokonainen elämäntarina?  
Taide ja tarinat ovat paikkoja, joissa voin leikkimällä rakentaa tarinani yhä uudelleen  
ja koetella sen kestävyyttä: onko tämä tarina todella minun,  
ja jakavatko muut sen kanssani?*

(Pääjoki 2003, 120)

Ihminen on synnynnäisesti utelias ja haluaa oppia uutta vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Jo pieni lapsi oppii ja kehittyy kohdatessaan erilaisia asioita näkemällä, kuulemalla, haistamalla, kokemalla ja tuntemalla – aistien avulla. Pieni on suurta, ihmetys on läsnä – kaikki on mahdollista! Lapsen jo ennen syntymää alkuunsa saavaa ja myös koko elämän jatkuvaa musiikkikykyjen kehittymistä pidetään nykytutkimuksen mukaan progressiivisena prosessina ajattelukyvyyn tapaan. Musiikillinen ajattelukyky on myös yhteydessä kognitiiviseen kehitykseen (Piaget 1988, 45.) Pienen lapsen oppimisympäristössä tärkeää on leikki sekä toiminta yhdessä muiden kanssa. Tunneilmapiiri on tärkeä osa tätä ympäristöä. Varhaiskasvatus nähdään entistä selkeämmin osana elinikäistä oppimista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2007, 17-18.)

Nykyiset opetusmenetelmät korostavat myös luovuuden ja kokonaisvaltaisen opetuksen merkitystä oppimistapahtumassa ja opettajat tunnistavat niiden tärkeyden, mutta soveltaminen käytännön työhön on usein haasteellista. Luontevat sovellustavat puuttuvat, vaikka tietoa onkin. Kulttuurimme nojaa pitkälti järkeen ja järkipärisyyteen, vaikka näiden käsitteiden sisältöä on vaikea kuvata. (Turunen 1999, 102). Tarvitaan siis uusia tapoja soveltaa leikkiä ja luovuutta opetukseen, tarvitaan tietoa käytännön sovelluksista ja tarvitaan malli. Kasvatustieteen tutkimusala on laaja ja vaatii vaihtelevia lähestymistapoja, kohteen mukaan. (Kansanen & Uusikylä 2004, 5). Varhainen oppimismalli *TaTaMus* tarjoaa uuden lähestymistavan käytännön työhön luovien elementtien: tarinan, tanssin ja musiikin kautta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia *TaTaMus* -mallin soveltuvuutta nuorten aikuisten oppimisympäristöön. Tutkimusryhmäni oli Omnian ammattiopiston lähihoitajaksi opiskelevien nuorten aikuisten ryhmä. Käytännön toteutus tapahtui kevätlukukaudella 2007,

jolloin toimin ryhmän varhaiskasvatuksen opettajana. Varhaisen oppimismallin soveltaminen nuorten aikuisten oppimisympäristöön kiinnosti minua, koska olen musiikkipedagogina ja kouluttajana nähnyt, miten kokonaisvaltainen elämyksiin ja luovuuteen perustuva lähestymistapa innoittaa eri-ikäisiä oppijoita. *TaTaMus* –malli tarjosi nuorille aikuisille uuden, luovan näkökulman oppimiseen.

*TaTaMus* –malli syntyi varhaiskasvatusympäristössä ja se on kehittynyt edelleen varhaisiän musiikinopetuksessa sekä erilaisissa aikuiskoulutuksissa. Tämä niin sanottu hiljainen tieto, jota minulla on käytännön kokemuksen kautta, tulee myös tässä tutkimuksessa esille. Metsämuuronen (1998, 41) sanoo hiljaista tietoa äänettömäksi ammattitaidoksi, joka voi ilmetä innostuneisuutena, innostavuutena, rakentavaan yhteistyökynä, ihmissuhdetaitoina ja kykynä ohjata ja kouluttaa muita. *TaTaMus* –mallin lähtökohtina ovat olleet sekä Tarinasäveltämisen (2007) musiikilliset sovellukset että Saduttamisen (2003) tutkimukset. Esittelen nämä mallit sekä Vikmanin väitöskirjan kuvionuottisovelluksesta (2002) tarkemmin luvuissa 2-3.

Luvussa 4. esittelen tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen: Howard Gardnerin (1983) moniälykkysteorian sekä David A. Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen teorian. Howard Gardnerin moniälykkyyss -teoriassa toteutuu oppijan kokonaisvaltainen huomioiminen, David A. Kolb tuo esille kokemuksellisen oppimisen syklin, jonka mukaan oppimisprosessi etenee neljässä vaiheessa. Gardnerin ja Kolbin mallit tarjoavat pedagogisen ja didaktisen oppimismallin tutkimukselleni. Olen rakentanut tutkimukseni kahden taustateorian välille synteessin, jossa myös *TaTaMus* -menetelmän keskeiset ajatukset myös toteutuvat. *TaTaMus* –malli toteutui osana oppimisprosessia, sen eri vaiheissa, toteuttaen kokonaisvaltaista oppimista luovien harjoitusten avulla. Olen kuvannut tätä synteesiä luvussa 4.3. *TaTaMus* –mallin toimimista oppimis ja -kehityspsykologian näkökulmista esittelen luvussa 5.

Tutkimusongelmat olivat: ”Miten varhainen *TaTaMus* –oppimismalli soveltuu nuorten aikuisten oppimisympäristöön? ”Minkälaisia vaikutuksia *TaTaMus* –mallin käytöstä oli ryhmän muodostumisvaiheessa ja eri opetuskokonaisuuksissa?”, ”Miten opiskelijat kokivat uudenlaisen mallin käytön?”, ”Miten mallia voidaan soveltaa eri-ikäisten opetusryhmiin esimerkiksi ryhmädynamiikan näkökulmasta?” Näiden kysymysten avulla etsin vastausta varhaisen oppimisen mahdollisuuksiin nuorten aikuisten oppimisympäristössä.

Tutkimusstrategiaksi valitsin toimintatutkimuksen, jolle on luonteenomaista reflektiivisyys, oman ajattelutavan ja kokemusten sekä itsensä tarkastelu. Toimintatutkimus toteutui eri vaiheittensa: suunnittelu, toiminta, havainnot ja reflektio, kautta. Käytännössä toimintatutkimus toteutui kolmessa syklissä: koko tutkimuksen, opetuskokonaisuuksien sekä yksittäisten tuntien sykleissä. Löysin toimivan yhteyden tutkimusstrategian ja Kolbin oppimissyklin välillä. Lisäksi toteutin myös *TaTaMus* –mallin neljä eri vaihetta syklisen mallin mukaisesti. Tutkimusstrategia toimi sopuoinnussa teoriataustan sekä *TaTaMus* –mallin peruseriaatteiden kanssa. Toimintatutkimuksen toteutumista tutkimuksessani kuvaan luvussa 6.

Koska tutkin *TaTaMus* –mallin soveltumista normaaliopetukseen, oli tärkeää huomioida eri opetuskokonaisuuksien sisältöjen ja tavoitteiden toteutuminen. Mallin kautta oppiaineita käsiteltiinkin uudella, luovalla tavalla. Koska tieto ei ole pysyvää, vaan kehittyy jatkuvasti, sitä voidaan näin ollen myös käsitellä yhdessä muiden kanssa, erilaisia tapoja toteuttaen, toteavat Heikkinen, Huttunen ja Moilanen (1999, 15.) Tämä tutkimus esittelee varhaisiän musiikkikasvatuksessa syntyneen *TaTaMus* –mallin ja sen soveltamisen kuvauksen uuteen toimintaympäristöön. Tutkimustulokset esittelen luvussa 7.

## **2 TARINASTA TANSSIEN MUSIIKKIIN, *TATAMUS* -MALLI**

*TaTaMus* -malli syntyi 2004 *Tarinasta Tanssien Musiikkiin* -soveltamisprojektissa, jossa kokeilin uutta vuorovaikutteista opetusmenetelmää päiväkotiympäristössä. Tämä Tarinasäveltämisen projekti oli opinnäytteeni, jossa tutkin myös omaa opettajuuttani. (Nykänen 2005.) Projektin tavoitteena oli avata lapsille mahdollisuus luoda ja toteuttaa musiikkia tarinan ja tanssin keinoin. Olin toiminut 15 vuotta varhaisiän musiikkikasvattajana, ja soveltanut erilaisia menetelmiä opetuksessani. Halusin kuitenkin löytää uuden näkökulman opetukseeni sekä tutustua uusimpiin tutkimuksiin oppimisesta. Tarinasäveltämisen (Hakomäki 2007) musiikilliset sovellukset, lapsilähtöisyys ja vuorovaikutukseen perustuva luova tapa antoivat projektissa musiikin käytölle uudenlaisen näkökulman. Tutustuin myös sadutuksen (Karlsson 2003) tutkimuksiin sekä tarinasäveltämisessä että saduttamisessa korostetaan tasavertaisuuden tunnelmaa, joka tukee oppimista. (Hakomäki 2004, 52.) *TaTaMus* -mallissa toteutui lisäksi varhaisen oppimisen idea kokonaisvaltaisesta oppimisesta. Kokonaisvaltainen lähestymistapa tarjoaa mahdollisuuden huomioida oppija yksilönä, kokonaisuutena, ei vain tiedollisena, vaan myös tuntevana ja tahtovana yksilönä.

*TaTaMus* -malli on vuorovaikutteinen opetustapa, jossa elämyksellisyys, luovuus ja kokonaisvaltaisuus toteutuvat opetuksessa kokonaisuutta tukevaksi toiminnaksi tekemisen kautta. Tekeminen on perustavin eksistentiaalinen tarve. Ihminen ei voi olla tekemättä mitään. Tekemällä oppiminen on luonnollisin tapa oppia. Jatkuva istuminen ja opettajan kuuntelu on luonnotonta lapsen tavalle olla olemassa. (Turunen 1999, 121.) Olen soveltanut *TaTaMus* -mallia aikaisemmin päiväkotiympäristössä, eri-ikäisten lasten musiikkileikkikouluryhmissä, aikuisten täydennyskoulutusryhmissä sekä tässä työssä nuoriin aikuisiin. Turusen ajatukset tukevat myös omia kokemuksiani *TaTaMus* -mallin mahdollisuuksista oppimisessa.

*TaTaMus* -mallin kolme elementtiä: tarina, tanssi ja musiikki tarjoavat eri-ikäisille mahdollisuuden luoda ja toteuttaa musiikkia elämysten ja kokonaisvaltaisen näkökulman kautta. Tässä tutkimuksessa *TaTaMus* -elementit toimivat normaaliopetuksessa, ei vain musiikin opetuksen näkökulmasta. Keskeiset elementit toimivat osana oppimisprosessia, rikastaen yksilöllistä oppimista, huomioiden erilaiset oppijat ja tuoden opetuksen vaihtelevuutta käytännön sovellusten kautta. Opiskelijoiden huomioiminen yksilöllisesti mahdollistui tarinan avulla, jolloin teimme yhteistä tarinaa. Dialogi syntyi sadutuksessa.



Oppimista edistävä oppimisympäristö syntyy yksilön ja ryhmän sekä opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Tanssin avulla opiskelijat tutustuivat omaan kehoonsa sekä toteuttivat erilaisia kehollisia harjoituksia yksin ja yhdessä. Musiikki toteutui musiikillisten työtapojen ja elementtien kautta. Aivotutkijat tuovat raportissaan (Ischinger 2007, 67) esille tärkeän ajatuksen taide- ja liikuntakasvatuksen kytkemisestä mihin tahansa muuhun opetukseen. Sama ajatus oli myös keskeisenä lähtökohtana tässä tutkimuksessa, jossa *TaTaMus* –mallin luovia elementtejä sovellettiin lähihoitaja-opiskelijoiden ensimmäisen lukukauden kahteen opetuskokonaisuuteen.

## 2.1 *TaTaMus* –mallin tuottamisprosessin vaiheet

*TaTaMus* -mallissa käytetään Tarinaa, Tanssia ja Musiikkia osana opetusta. Malli soveltuu käytettäväksi eri-ikäisten opetuksessa tai koulutuksessa, ja sen käytännön toteutus voi vaihdella paljonkin. Tämä oppilaslähtöinen ja vuorovaikutukseen perustuva oppimismalli mahdollistaa oppilaan aktiivisen osallistumisen toimintaan. Lähtökohtana on oppijan olemassa olevat taidot, aikaisempia musiikillisia valmiuksia ei esimerkiksi tarvita. *TaTaMus* –malli etenee neljässä vaiheessa tarinan luomisesta kohti yhteistä esitystä (kuva 1.)



Kuva 1. *TaTaMus* –mallin vaiheet

**1. Tarinavaihe** – osallistujat kertovat tarinaa, joka kirjataan ylös ja luetaan sellaisenaan. Tekijät voivat korjata halutessaan tarinaa. Yhdessä toimien tekijät aktivoituvat ja vuorovaikutuksessa toistensa kanssa tarina muotoutuu valmiiksi. Tarinaa voidaan jatkaa myöhemmin, tai tehdä valmiiksi saman tien. Tarinan valmistuttua voidaan siirtyä havainnollistamisvaiheeseen.

**2. Havainnollistamisvaihe** - Tarinan havainnollistetaan piirtämällä esimerkiksi tarinassa esiintyvien eläinten kuvat taululle / paperille. Havainnollistamisen avulla tarina tehdään näkyväksi, ja tekijät voivat vapaasti kommentoida tarinaansa. Symbolien avulla toteutetaan myöhemmin tarinan ”nuotintaminen”, jossa merkitsemistapoina ovat esimerkiksi keho –ja rytmisoinnit (esityksen valmistamisvaihe). Tarinaan voi tässä vaiheessa jo liittää erilaisia ääniä, jotka merkitään ryhmän kanssa sovitulla tavalla näkyviin. Kaikkia ääniä ei kuitenkaan tarvitse kirjoittaa auki: esimerkiksi huudahdukset, tervehdykset, ylös – alaspäin kulkevat melodiat toimivat myös kuulonvaraisesti.

Tämä havainnollistamisvaihe kehittyi aluksi pienten lasten kanssa toimiessani, koska näin he pystyivät seuraamaan tarinaansa, ja säveltämään sen yhdessä sovitujen / opittujen symbolien ja soitinmerkkien avulla. Tutkimusryhmäni nuorten kanssa havainnollitimme tarinaa suoraan tekstiin keho –ja rytmisoinnit merkein, ilman kuvia. Havainnollistamisvaihe on tärkeä, sillä siinä ryhmän oma tarina saa soivan konkreettisen muodon, musiikki alkaa elää kehon ja soitinten kautta. Myös tekijä tulee nähdyksi ja kuulluksi omien ajatustensa ja ehdotustensa kautta. Havainnollistamisvaiheessa toteutuu myös yhteistoiminnallisuus luontevasti.

**3. Esityksen valmistamisvaihe** – tutustutaan Tanssin elementtien kautta omaan kehoon ja erilaisiin ilmaisutapoihin ja toteutetaan niitä soveltaen Tarinaan. Musiikki toteutuu työtapojen ja eri elementtien kautta soittaen, laulaen, liikkuen, kuunnellen ja integroiden. Soitetaan keho- ja rytmisointimia sekä 5-kielistä kanteletta. Kokeillaan erilaisia soittotapoja, kuunnellaan erilaisia äänensävyjä ja opetellaan soitinten symbolit. Esityksen valmistamisvaiheessa Tarina, Tanssi ja Musiikki yhdistyvät toisiinsa, ja elementit toimivat apuna sovitustyössä. Tarinaan voidaan liittää Tanssia, liikettä, rytmikkaa, eri instrumentteja, ilmaisua ja Musiikkia ryhmän toiveiden mukaisesti. Tarinaan liitetään yhteisesti sovitut symbolimerkit käytetyistä soittimista, jotta kaikki voivat toteuttaa Tarinan myöhemminkin ”nuottikuvasta.”

Esityksen valmistamisvaihe toteutui nuorten kanssa itsenäisesti, ilman ohjausta. Tämä vaihe osoitti ryhmän pystyvän säveltämään oman tarinansa ja jakamaan tehtävät ilman opettajan läsnäoloa. Tässä vaiheessa sekä yhteistoiminnallisuus että yksilöllisten ajatusten esille tuominen toteutuivat hyvin. Pienten lasten kanssa aikuinen on mukana näissä kolmessa vaiheessa, auttaen, toimien kirjurina ja kuunnellen. Esityksen valmistamisvaiheessa suunnitellaan ryhmän kanssa myös konsertti-tilanne: missä, kenelle ja milloin esitys esitetään? Tutkimusryhmäni kanssa yleisönä oli vain tutkija ja videokamera. Muiden ryhmien kanssa olemme kutsuneet muita opiskelijoita katsomaan konserttia.

**4. Esitysvaihe** – Ryhmä esittää sävellyksensä valitsemalleen yleisölle haluamassaan paikassa. Esitysvaihe on tärkeä osa *TaTaMus* –vaiheiden toteutumista. Eri elementit toimivat neljässä vaiheessa prosessinomaisesti. Elementit toimivat välineenä, mutta myös päämääränä. *TaTaMus* –mallin esitysvaihe toteuttaa myös yhteistoiminnallisuutta parhaimmillaan ja antaa mahdollisuuden esitellä mahdollisesti aiemmin tuntemattomia vahvuusalueita myös muille.

Yhteiseen sävellystarinaan voidaan lisätä musiikin elementtejä: dynamiikka, sointiväri, rytmi, harmonia, muoto ja yhdistellä työtapoja: laulaminen, soittaminen, musiikkiliikunta, musiikin kuunteleminen ja näiden integroiminen sekä erilaisia esitystapoja ryhmän toiveiden mukaisesti. Kohderyhmänä voivat olla kaikenikäiset. *TaTaMus* –mallin käytännön toteutus on mukailtu Tarinasäveltämisen (Hakomäki 2007, 15) neljästä pääkohdasta: 1. musiikillinen keksintä, 2. vuorovaikutus, 3. muistiinmerkitty teos, 4. konsertti.

### **2.1.1 *TaTaMus* –vaiheiden käytännön sovelluksia**

Ensimmäisessä *Tarinasta Tanssien Musiikkiin* –soveltamisprojektissa (Nykänen 2005) vaiheet toteutettiin kymmenessä viikossa tarinan kerronta -vaiheesta esitysvaiheeseen. Päiväkotiryhmän lapsilla oli vaihteleva musiikillinen tausta, mutta mallin vaiheet toteutuivat kuitenkin luontevasti molempien ryhmien kanssa. Musiikki toimi osana projektia erilaisten keho ja –rytmisoittimien sekä pianon avulla. Projektissa mukana olleet lapset innostuivat säveltämään, sovittamaan ja ideoimaan esitystään yhdessä.

Musiikkileikkikoulu –ryhmissäni *TaTaMus* –mallin vaiheet ovat toteutuneet pitemmällä aikavälillä. Tarinan eteneminen tarinavaiheesta esitysvaiheeseen on ollut pisimmillään lukukauden pituinen ja esitysvaihe toteutunut lukukauden päättäjäisjuhlassa. Eri

aikuiskoulutusryhmissä *TaTaMus* -vaiheet on toteutettu lyhyimmillään yhden tunnin puitteissa alusta loppuun, jolloin esityksessä käytetään esimerkiksi vain yhtä instrumenttia (5 -kielinen kantele / keho-soittimet). Eri sovellukset antavat mahdollisuuden toteuttaa mallia ryhmän, ohjaajan, tavoitteiden, sisältöjen ja toiminnan mukaisesti.

Tutkimusryhmäni kanssa *TaTaMus* -vaiheet toteutuivat kahden kuukauden aikana monella eri tavalla. Ensimmäinen sävellystarina-esitys tapahtui kolmannella opetusviikolla, jolloin *TaTaMus* -vaiheet oli käyty läpi ensimmäisen kerran. Sovelsimme kuitenkin elementtejä kaikissa opetuskokonaisuuksissa myös erillisinä, erilaisina toteutuksina. *Tarina* auttoi vuorovaikutuksen luomisessa ja toteutui eri sekä ryhmätarinassa, pienryhmätarinassa, parisadutuksessa että lapsisadutuksessa. Tanssi toteutui oman kehon ilmentämisessä kokonaisvaltaisesti tanssin elementtien kautta, Musiikki tuki *Tarinaa* sekä Tanssia ja toteutui myös oppimisen välineenä musiikin elementtien ja työtapojen kautta. *Tarinan*, *Tanssin* ja *Musiikin* toteutusta eri opetuskokonaisuuksissa kuvaan luvussa 6. Elementit toteutuivat näin ollen läpi kaikkien opintokokonaisuuksien nivoutuen opetettavaan ainekseen, samalla toteutuen neljän *TaTaMus* -vaiheen kautta.

## 2.2 *TaTaMus* -elementit

Seuraavassa selvitän *TaTaMus* -mallin elementtien merkitystä ryhmän toiminnassa. Elementit toimivat joustavasti, ja sulautuvat opetettavaan ainekseen luontevasti. Elementtien käyttö on mahdollista eri opetusaineissa, ja ne voivat toteutua myös *TaTaMus* -mallin neljässä vaiheessa.

**Tarina** toimii vuorovaikutuksen luojana. *Tarina*-elementin lähtökohtana on yhteisen tarinan tekeminen, jossa ohjaaja kehottaa kertomaan tarinan, sellaisen kuin kuulija haluaa. Aivotutkijoiden raportissa (Ischinger 2007, 22) korostetaan opettajan tärkeätä roolia vuorovaikutuksen mahdollistajana. Erityisen tärkeänä he pitävät dialogin kehittämistä oppilaan kanssa, sillä dialogi opettajan ja oppilaan välillä kehittää myös oppimismotivaatiota. Kokemukseni mukaan dialogi muodostuu ryhmän ja opettajan välille luontevasti *Tarinan* avulla. *Tarina* mahdollistaa ennalta määräämättömän kohtaamisen, jossa jokainen huomioidaan omana itsenään. Koska emme tutkimusryhmäni kanssa tunteneet toisiamme

aikaisemmin, toimi Tarina myönteisen vuorovaikutuksen synnyttäjänä. Opetusaineella ei Tarinan käytännön toteutuksen kannalta ole merkitystä, sillä tarinan voi liittää osaksi tunnin kulkua missä aineessa tahansa, myös soveltamalla tarinaa tunnin teemaan/tai aiheeseen tai käyttämällä itsenäisenä teoksena.

Olen pohtinut Tarinan merkitystä ja sen vaikutuksia eri ryhmien kanssa toimiessani. Mitä tarinan edetessä tapahtuu ja miksi? Alussa Tarinan käyttö osana nuorten aikuisten opetusta mietitytti myös, vaikka olinkin käyttänyt saduttamista eri ikäryhmien kanssa aikaisemmin. Ensimmäisessä soveltamisprojektissa (Nykänen 2005, 36-43) pyysin lapsia aluksi kertomaan tarinaa, mutta kukaan lapsista ei sanonutkaan mitään. Vaikka olin opettanut lapsiryhmiä yli 15 vuotta, en ollut aikaisemmin ollut vastaavanlaisessa tilanteessa. Tunsin hetken avuttomuutta, mutta tuossa hetkessä ymmärsin samalla jotakin lapsilähtöisestä toiminnasta. Olin toiminut aikaisemmin niin opettajajohtoisesti, että en ollut itse edes huomannut sitä. Kun maltoin odottaa, niin projektissa mukana olleet lapset alkoivat kertoa tarinaa, jonka lopulta sävelsimme ja esitimme vanhemmille. Saduttaminen ja yhteinen tarinan tekeminen avasivat minulle opettajana uudenlaisen näkökulman kuuntelemiseen ja lapsilähtöiseen toimintaan. Tämä kokemus sai aikaan muutoksen opettajuudessa: tapaani toimia ja suhtautumisessa oppilaisiini.

Liisa Karlsson (2007) on puhunut sadutus -tapahtuman yhteydessä tapahtuvasta demokraattisesta dialogista, jossa ei kysellä vaan pyydetään kertomaan, ei anneta aiheita vaan ollaan kiinnostuneita kertojan tarinoista eikä anneta myöskään määrämuotoa, vaan jokaisella on vapaus kertoa omin sanoin omanlainen tarina. Tämä kuvaa mielestäni sadutuksen ydintä: vastavuoroisuutta. Koska en voi ohjaajana tarkkaan tietää, mitä tarinassa tapahtuu, voin antaa oppilaita kuuntelemalla mahdollisuuden tähän demokraattiseen dialogiin. Tämän dialogin kautta avautuu määrittelemätön kohtaaminen, jonka kautta vastavuoroisuus mahdollistuu. Vastavuoroisuus avaa dialogin ja myös yhteistoiminnallisuus toteutuu kuin itsestään. Tämä on tapahtunut kaikissa ryhmissä, joiden kanssa olen työskennellyt, huolimatta osallistujien iästä.

Tarinalla on merkittävä rooli vuorovaikutuksen mahdollistajana, sillä se avaa vuorovaikutuksen sekä toimivan dialogin opettajan ja oppilaan välille. Siljamäki (2004, 15) toteaa ryhmän jäsenten toimivilla vuorovaikutussuhteilla olevan merkitystä myös oppimiskokemuksiin ja oppimistuloksiin. Pelkästään yhdessäolo ei kuitenkaan takaa

vuorovaikutustaitojen kehittymistä, vaan oppimisen motivaatio ja mielekkyys syntyy yhdessä toimien. (Vygotski 1981, 100). Tarinoilla on oppimisen kannalta merkittäviä vaikutuksia. Oppimisen dialogista ja sen merkityksestä puhuu Sutton-Smith (1981, 106), joka sanoo oppimisen parhaimmillaan olevan vuorovaikutustilannetta - dialogia. Myös musiikki on eräänlaista dialogia, joka tapahtuu ihmisten välillä. Kysymys ei ole vain itsetietoisuuden lisäämisestä eristyksissä muista, vaan nimenomaan suhteessa toisiin. (Elliot 1995; Honkanen 2001, 111.) Sopivien oppimiskokemuksien myötä melkein mikä tahansa toiminto voi muodostua yksilölle henkilökohtaisesti merkittäväksi ja hänelle saattaa kehittyä palava into ja voimakas motivaatio. (Anttila & Juvonen 2002, 99.) Tarinan yhteys motivaatioon oli myös nähtävissä tutkimusryhmässäni. Vaikka tarina ei aina liittynyt tunnin aiheeseen, oli sillä merkittävä rooli tunnin aiheeseen motivoinnissa, koska innostus tarinan tekemisestä siirtyi useimmiten myös käsiteltävään aiheeseen. Hakkarainen & Lonka & Lipponen vahvistavat ajatuksiani, kun he puhuvat osuvista tarinoista, jotka saattavat olla oppilaan kannalta tehokkaampi tapa oppia kuin nippu faktatietoa. Tarinat aktivoivat opiskelijan mielessä tiedon lisäksi emootioita ja asiayhteyksiä (2002, 83-84.) Nämä ajatukset vahvistavat *TaTaMus* –mallin käytön positiivisia vaikutuksia oppimisessa.

**Tanssin** kautta avautuu oppimisen kokonaisvaltainen luonne luonnollisella tavalla. Tanssi toteuttaa myös musiikkia monipuolisesti Oppiminen on monitasoinen ja monitahoinen käsite, jonka ohjaamiseen kasvattajalle ei riitä vain yhden näkökulman tarjoaminen. Uudistuvassa tieto- ja oppimiskäsityksissä korostuu holistisuuden periaate, jossa ongelmia käsitellään luonnollisissa, laajoissa yhteyksissä. (Brotherus et al. 1999, 55.). Kehon käytöllä on Anttilan (1994, 5-15) mukaan myös selvä yhteys kognitiiviseen toimintaan sekä tunne-elämään. Hänen mukaansa tanssikasvatuksen yhtenä päämääränä on kehittää oppilasta ihmisenä. Tieto ei myöskään koostu vain älyllisestä osaamisesta vaan tieto on riippuvainen kaikista mielen rakenteista, jotka muodostavat tavan oivaltaa, tulkita, ymmärtää asioita. (Brotherus ym. 1999, 68). Tieto ei myöskään lisääny tietoa lisäämällä eikä taito vain harjoittelemalla. Tieto ja taito, käsitteellinen ja toiminnallinen, teoreettinen ja käytännöllinen kehittyvät keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Tieto ja taito ovat saman asian eri puolet. (Karlsson ym. 1991, 72)

Tutkimusryhmäni kanssa kehoarjoitukset toimivat muun muassa vireystilan säätelijöinä: tunnin aikana teimme ”piristysjumpsia” keskellä teoriaopetusta. Jumpan jälkeen oli taas helpompi keskittyä käsillä olevaan asiaan. Tällaista toimintaa tukee ajatus lapsen olemuksesta, ja siitä, että jatkuva istuminen ja opettajan kuuntelu on luonnotonta lapsen tavalle olla olemassa. (Turunen 1999, 121.) Ajatusta voi soveltaa mielestäni kaikenikäisiin oppijoihin. Tanssi mahdollistaa kokonaisvaltaisen kokemisen, jolloin oppiminen mahdollistuu monikanavaisesti, kokemusta hyödyntäen. Tanssin soveltamisen lähtökohtana olivat tanssin neljä dynamiikan perustekijää: aika, tila, voima, virtaus. Anttila (2001, 79 - 83) tuo esille näiden tekijöiden merkityksen oppimisen kannalta seuraavasti: Aika on rajaton ja tanssissa aika ilmenee rytminä, joka on kiinteässä yhteydessä musiikkiin. Aika on tanssissa kuitenkin paljon enemmän kuin rytmi: se on läsnäoloa tässä hetkessä. Tämä läsnäolon tunne tuli konkreettiseksi tutustuessamme omaan kehoon, etsiessämme omaa tilaa ja keskittyessämme musiikin avulla. Tilaan tutustuminen voi puolestaan olla hahmottamisen apuväline. Tutustuttuamme itseemme suuntauduimme kohti Toista erilaisten kontaktileikkien kautta, liikkuen ja tilassa. Virtaus tanssin elementtinä on ihmiskehossa läsnä kaiken aikaa. Kun kaikki lihasryhmät ovat tasapuolisesti käytössä ja koko keho aktivoituu puhutaan tanssissa tällöin vapaasta virtauksesta (free flow).

Csikszentmihalyin (1988; 1996) ja Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi (1975) mukaan flow eli virtausteoriassa on kysymys voimakkaasti sisäisesti motivoituneesta toiminnasta, joka on riippumatonta ulkoisista palkkioista tai sosiaalisista yllykkeistä. Sisäisesti motivoitunut toiminta tuottaa tekijälleen emotionaalisesti positiivisia kokemuksia. Flow -kokemuksella on merkitystä myös motivaatioon: motivaation kannalta optimaalinen tilanne syntyy, kun tehtävät tarjoavat oppilaalle riittävästi haasteita, mutta eivät ole hänen valmiuksiinsa nähden liian vaativia. (Tynjälä 2000, 72, 107).

Tutustuminen omaan kehoon ja sen mahdollisuuksiin on myös perustana itsetuntemukselle ja ihmisenä olemiselle. Kehon kautta tutustumme itseemme myös ainutlaatuisina yksilöinä. Kehollinen oppiminen on tekemällä oppimista kokonaisvaltaisessa, eri kokemuslaadut yhdistävässä mielessä. (Parviainen 1995, 33 - 37) Oppiminen puolestaan Siljamäen (2004, 15) mielestä ymmärtämistä, myös kehollista ymmärtämistä. Ymmärtämiseen liittyy hänen mukaansa myös opittavan asian mielekkyys.

Tanssi opetuksessa avaa oppimisen kokonaisvaltaisen luonteen, joka pitää sisällään sekä kognitiivisen (tiedollinen) että affektiivisen (tunne-elämä) puolen. Kehon avulla tiedollinen ja tunne-puoli yhdistyvät toimivaksi kokonaisuudeksi ja opiskelijan ymmärrys lisääntyy kokonaisvaltaisen kokemuksen kautta. Myös motivointi opetettavaan asiaan toteutuu kehon kautta, flow -tilassa. Yksilön ainutlaatuisuus huomioidaan myös tanssin kokonaisvaltaisen lähestymistavan kautta. Tanssikasvattaja Anne Green Gilbert (suullinen tiedonanto, 2008) on sanonut, että ilman kehoa ei ole myöskään mieltä. Tämä ajatus tukee Tanssin ja kokonaisvaltaisen kokemuksen merkitystä oppimisessa. Mieli ja keho, tieto ja kokemus yhdessä muodostavat oppimisen perustan. Oppiminen ei tapahdu vain aivoissa, vaan koko kehossa, sanoo Perkiö (2002, 5.) Kun ihminen oppii punnitsemaan, valitsemaan ja ajattelemaan monipuolisesti erilaisia tehtäviä ja asioita saavat tunne ja järki työskennellä yhteistoiminnassa. Ihminen oppii arvottamaan asioita ja hän oppii samalla näkemään kokonaisuuksia. Tunteen merkitystä ei voi myöskään unohtaa, sillä tunne vaikuttaa valintoihimme ja valinnoissa asiat pannaan arvojärjestykseen. (Jalovaara 2005, 48.)

**Musiikki** – Donna Woodin (1983, 26-33) mukaan ”musiikki on kuin aurinko, sen säteet vaikuttavat kaikkiin kehityksen osa-alueisiin.” Musiikki toimii opetuksen välineenä esimerkiksi helpottaen avaruudellisten käsitteiden ymmärtämistä (musiikki + liike), auttaen vieraan kielen omaksumista (musiikki + rytmi), sytyttäen kipinän oppimiseen (musiikki + kokonaisvaltainen ilmaisu) tai ylläpitäen keskittymiskykyä (musiikki + tanssi/ musiikki + kuunteleminen). Musiikilliset elementit voivat toimia eri opetustilanteissa yksin tai yhdistettynä musiikillisiin työtapoihin: Näin musiikki toimii nivoutuen opittavaan ainekseen. Musiikin kokonaisvaltaisen kokemuksen kautta (kehon avulla) voimme myös lisätä tietoisuutta itsestämme. Tämä tietoisuus johtaa henkilökohtaisen kontrollin löytymiseen, joka puolestaan vaikuttaa myös motivaatioon. (Naukkarinen 2002.) Pelkkä verbaalinen tieto katoaa ajan myötä, mutta toiminnan kautta oppiminen jää mieleen. (Honkanen 2001, 155).

Musiikin voima on siinä, että se motivoi ja auttaa parempaan aivotyöskentelyyn, muistamiseen, keskittymiskykyyn ja sosiaalisuuteen. Musiikki myös aktivoi autonomista hermostoa, aktivoi lihaksia, hermoja ja hermoverkkoja sekä luo positiivisen mielen. Musiikki on hänen mukaansa ”oikein annosteltuna” terveellistä ihmisen mielelle ja keholle, ja näin ollen tärkeää myös oppimisessa. (Naukkarinen 2002.) Opettaja voi toimia myös oppilaan parhaaksi omalla luovalla asenteellaan. Luova asenne, joka sallii vapauden kohdata esimerkiksi musiikin omakohtaisesti, saa sen elämään yksilöllisesti ja aitona. Luovan tilan



salliminen edesauttaa oppilaan löytämään musiikin sellaisena, kun se on merkityksellinen hänelle. Kun luova ja salliva asenne yleistetään koko yhteisöä koskeväksi niin silloin sen jäsenillä on hyvät mahdollisuudet kasvaa persoonallisiksi yksilöiksi. Tällöin yksilöt voivat vahvistaa erityispiirteitään ja luovaa asennettaan, jotka vahvistavat yhteisöä, suvaitsevaisuutta ja sosiaalista elämää sekä luovat sille tulevaisuutta. (Kurkela 1994, 405.)

*TaTaMus* –mallin kolmella elementillä: *Tarinalla*, *Tanssilla* ja *Musiikilla* on kaikilla keskeinen rooli oppimisessa. Elementit toimivat yhdessä, mutta myös erikseen, ja mahdollistavat näin ollen erilaiset luovat soveltamismahdollisuudet: käytännön toiminnan kautta elementit antavat mahdollisuuden vuorovaikutukseen, kokonaisvaltaiseen lähestymistapaan ja uuden oppimiseen. Elementit mahdollistavat luovan kokemuksen missä tahansa oppimistilanteessa, jos siihen tarjotaan mahdollisuus. Ei tarvitse olla tanssija tai muusikko toteuttaakseen *TaTaMus* –mallia, sillä yksilöllä on ominaisuudet, joita mallin toteutuksessa tarvitaan, jo olemassa. ”Minä osaan” -perusajatus toteuttaa jokaisen omista lähtökohdista lähtevää toimintaa. Tämä toiminta mahdollistaa esimerkiksi musiikin toteuttamisen sellaiselle, joka ei ole koskaan soittanut mitään ja on omasta mielestään ”epämusikaalinen” tai tanssikokemuksen yksilölle, joka ei ole mielestään tanssija. Onnistumisen kokemuksilla ja aktiivisella osallistumisella on vaikutuksia myös yksilön kokonaispersoonallisuuteen.

### **2.3 Luovuus, elämykset ja kokonaisvaltainen oppiminen**

Kaiken opetuksen perimmäinen tehtävä on tukea ja edistää oppimista. Tietoisien oppimisen kannalta taiteellisen työskentelyn tulee edetä aisti- ja tunne-elämyksistä, opetuksen tukemana. Taiteellisessa oppimisprosessissa materiaaliset (taiteen materiaalit ja instrumentit) sekä psyykkis-henkiset välineet ovat välttämättömiä apuvälineistöjä, joiden käyttöä tulee osana kokonaisvaltaista oppimistapahtumaa kehittää jatkuvasti. (Sava 1993, 35) *TaTaMus* –mallissa luovuus toteutuu sen kolmen elementin sekä toiminnallisuuden kautta. Opetuksessa yksilölle saattaa olla erityisen tukalaa, jos tekeminen ehkäistyy tai sitä joudutaan pidättelemään, esimerkiksi istumalla koulussa liian pitkään. (Turunen 1999, 121). *TaTaMus* –malli tarjosi nuorille aikuisille tunnin aikana vaihtelua luovien elementtiensä kautta.

Maslow erottaa primaarin ja sekundaarin luovuuden. Primaari luovuus on jokaisessa ihmisessä syntymästä lähtien, mutta lapsen kehityksen myötä primaariprosessien tuottama ajattelu yleensä estyy. Todellinen luovuus sekä primaarin että sekundaarin luovuuden hyödyntämisessä ja integraatiossa tapahtuu luovassa prosessissa. Sekundaarinen luovuus on rationaalista ja loogista produktiivisuutta, jota osoittavat sopeutuneet ja menestyvät ihmiset. (Maslow 1970; Paananen 1990, 17) Terve, luova persoona toimii lapsen omaisesti. Maslow on myös painottanut luovuuden kuuluvan kaikille ja korostanut luovaa persoonallisuutta, eikä niinkään tuotteilla mitattavaa luovuutta. (Maslow 1970; Heikkilä 1982, 21). Tämä ajatus on *TaTaMus* –mallin toteuttamista parhaimmillaan. Luova persoona voi olla minkä ikäinen tahansa, ja silti toimia kuin lapsi: spontaanisti, iloiten, innostuen. Näin tapahtui myös tutkimusryhmässäni, jossa opettelimme esimerkiksi 5-kielisen kanteleen alkeita yhdellä soinnulla soittaen, samalla ”kapteeni käskee” –leikkiä leikkien. Nuoret toteuttivat myös oman sävellystarinansa kolmannella viikolla innosta puhkuen, *TaTaMus* –mallin elementtejä hyväksi käyttäen.

Luovuus tarkoittaa sitä, että yksilö tuottaa uutta, ennalta ennustamatonta. Ihmisen aivorunko säätelee tajuntaa eli laittaa aivot toimimaan. Aivorunko on ”sattumageneraattori”, joka häiritsee aivojen täsmällisiä tietorakenteita. Tämä merkitsee uuden ajatuksen syntymistä. Kasvattajan pitäisikin virittää innostus, sillä se edustaa aivojen tajunnan huippua. Luovuuteen kuuluu myös erikoiset ideat ja myös epäonnistuminen. (Bergström 1997, 1-33.) Opetus ja –kasvatustyö vaativat myös luovuutta. Voimattomuus ja pienuuden tunne voivat tulla esille, kun aikuinen lähtee muuttamaan opetusta ja opiskelukäytäntöjä. Kun aikuinen antaa itselleen luvan keskittyä yhteen asiaan kerrallaan, niin yhdessä tehtynä kehittytyö voi saada uusia ulottuvuuksia, sanovat Karlsson & Riihelä (1991, 35). Näin on käynyt itsellenikin. Haasteena nuorten aikuisten kanssa oli saada heidät innostumaan erilaisista käytännön sovellus -tehtävistä. Toteutimme esimerkiksi yhdellä tunnilla asiakaspalvelutilanteen käsinukkien avulla. Epäilin aluksi, saanko heidät mukaan käsinukke-toteutukseen, mutta kun sanoin (samoin kuin pienempien oppilaitteni kanssa): ”täällä on kaikille käsinuket, tulkaapa hakemaan”, niin epäilykseni haihtui. Kaikki oppilaat eivät suinkaan heti tulleet hakemaan nukkeja, vaan jäivät vielä istumaan paikoilleen. Toistin kehotuksen: ”täällä on vielä muutama jäljellä, kuka ehtii ensiksi.” Lopulta kun kaikilla oli käsinuket, jaoin opiskelijat ryhmiin, ja he toteuttivat oman, käsinukkeihin liittyvän tarinan pohjalta hyvään asiakaspalveluun liittyvän nukketeatterin. Ryhmien esitykset tapahtuivat tunnin loppuksi, ja ne eri toteutukset olivat

todella hienoja. Karlsson ym. (1991, 107) on todennut osuvasti, että aina ei voi pohtia ja ratkaista asioita sulassa sovussa. Uuden etsimiseen ja löytämiseen liittyy myös ristiriitoja, kiukkua ja tympääntymistä.

Luovuus on aivojen normaali prosessi ja siis jokaisen ihmisen perusominaisuus. Vaikka luovuus liittyykin oikeaan aivopuoliskoon ja aivojen syvempiin osiin, niin koko aivojen kapasiteetti ja kaikkien osien toiminnot ovat luovuudelle välttämättömät. (Bergström 1985; Paananen 1990, 17.) Kasvatuksen kannalta onkin tärkeää huomioida, että luovuus ja loogisuus ovat peruskäsitteinä kompensatorisia. Bergströmin mukaan tämä johtuu sattuman ja järjestyksen toisensa poissulkevista ominaisuuksista. Tästä johtuen sekä luovuutta että loogisuutta olisikin kasvatuksessa aktivoitava ja kehitettävä tasapuolisesti. Tietoisuuden tasojen toiminnan ja aivoneurologisen toiminnan keskeisin piirre on kokonaisvaltaisuus. Luova prosessi on kokonaisvaltainen prosessi, jossa yksilö hyödyntää aivojensa kapasiteettiä tehokkaimmin (Paananen 1990, 17-18). Ilman riittävää panostusta luovuuteen, sen kehittämiseen ja siihen kannustamiseen läpi lapsuuden, ei kehity yhteiskuntaa ja elämää laajasti ymmärtäviä ihmisiä eikä innovatiivisuuden synnyttävää maaperää yhteiskunnassa. (Wilenius 2004, 212.) *TaTaMus* –mallin käytännön toteutuksessa yksilöllä on mahdollisuus toimia luovasti, omista lähtökohdistaan. Luovaan prosessiin pääseminen edellyttää kokonaisvaltaista prosessia, joka toteutuu *TaTaMus* –mallin kolmen elementin kautta, neljässä vaiheessa.

**Elämysten** edellytykset ovat luonnollisimmin läsnä läheisten ihmissuhteiden lämmössä, opetuksessa opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa, myös ryhmä ja -yhteisöhengessä. (Viitala 1998, 15 – 16). Elämystä ei voi käskää, mutta sille voi luoda hyvät edellytykset muun muassa eri taiteiden keinoin. (Vuoria 2003, 12 -15). Elämykset ovat tärkeitä pienille lapsille, sillä Montessorin mukaan lapsi on altis vaikutteille nimenomaan kolmen ensimmäisen ikävuotensa aikana. Ensiksi alitajuisesti ja vasta myöhemmin tietoisesti Pieni lapsi imee itseensä tietoa ympäristöstänsä, absorboi juuri ensimmäisen kolmen ikävuoden aikana. Aluksi alitajunnassa tapahtuva absorbointi muuttuu myöhemmin oppimiseksi. Tämän kauden aikana lapselle kehittyy tunneside kaikkeen kokemaansa. Lapsen vartuttua aikuiseksi tämä tunneside säilyy. (Huhtinen 1994, 4; Pantsu 1995, 23). Varhaisella oppimisella on elinikäinen vaikutus yksilön elämään.

**Kokonaisvaltainen oppiminen** Kokonaisvaltainen ihmiskäsitys näkee ihmisen kehollisena, tajunnallisena ja sosiaalisena olentona, jolloin aivojakaan ei voi käsitellä erillisinä toimijoina, vaan aina suhteessa ihmisen henkiseen ja persoonalliseen puoleen, toteaa Jalovaara (2005, 53). Kokonaisvaltaisuudesta puhuttaessa voidaan puhua myös ihmislähtöisyydestä, joka on Skinnarin (2004, 13) mukaan sitä, että ihmistä ei tule sopeuttaa ympäristöön, vaan ympäristö tulee muovata ihmisen todellisista tarpeista käsin. Pienen lapsen oppiminen tapahtuu kokonaisvaltaisesti, eläytyen ja uutta luoden. *TaTaMus* –mallin kautta kokonaisvaltaisen lähestymistavan soveltaminen on mahdollista eri-ikäisille oppijoille. Lapsi jäljittelee ympäristöään, ja sitä kautta myös oppii. Kasvattaja ei tavoita lasta sanallisella ohjauksella, vaan lasta ohjaa kaikki se, mitä hän aistii ympäristössään. Lapsen kasvatus kohdistuu kokonaiseen ihmiseen: ajattelun, tunteen, tahdon ja toiminnallisuuden alueille. Kokonaisvaltaista oppimista kuvaa osuvasti seuraava lause: sekä lasten että aikuisten olisi voitava käyttää päätänsä, sydäntään, käsiään ja jalkojaan. (Skinnari 2004, 87.)

Kokonaisvaltainen oppiminen kiteytyy konstruktivistiseen näkökulmaan oppimisessa, jossa oppija nähdään oman oppimisensa subjektina. Tämä oppimisnäkökulma korostaa kokemuksellisuuden merkitystä oppimistapahtumassa. Keskeisenä ajatuksena on rohkaista oppilaita aktiiviseen vuorovaikutukseen toinen toistensa ja ympäristönsä kanssa. Aktiivinen vuorovaikutus johtaa syvällisempään ymmärrykseen kuin pelkkä käsitteiden käyttäminen. Oppija ei vain saavuta ymmärrystä ja tietotaitoa, vaan on kykenevä myös muuntamaan opitun toimiviksi sovelluksiksi. Näin ollen oppijasta tulee aktiivinen, ja hän saavuttaa kokemuksen kautta oppimisen syvemmän merkityksen. Jokaiselle oppijalle tulisikin tarjota oppimista edistävä ympäristö, jossa jokaisen yksilön on mahdollista kasvattaa ja kehittää omia kykyjään. (Ischinger 2007, 26-27.)

Kokonaisvaltainen opetus korostaa ulkoisten ja sisäisten toimintojen (havainnot, muisti, ajattelu, tunne motivaatio) eri puolten merkityksellisyyttä sekä yhteistoiminnallisuuden osuutta oppimistoiminnassa. Kokonaisvaltaisessa oppimisessa kokemus on korostetusti oppimisen lähtökohtana, ikään kuin opitun ”testaajana.” Näiden kokemusten hyödyntäminen vaikuttaa opiskelijoiden aktivoitumiseen ja itseohjautuvaan oppimisprosessin säätelyyn. Koska ihminen on kokonaisvaltainen: psyykinen, fyysinen ja sosiaalinen olento, niin itseohjautuvalla oppimisella ja reflektiivisyydellä suuri merkitys oppimisprosessissa. Reflektiivinen oppiminen johtaa parhaimmillaan uusiin jäsenyyksiin tai luoviin innovatiivisiin

ratkaisuihin. (Manninen & Kauppi & Kontiainen 1988, 9-23). Tämä toteutui omassa tutkimuksessa tutkimusstrategian avulla.

## **2.4 *TaTaMus* -malli ja oppiminen**

*TaTaMus* –mallin toteutuminen pienten lasten opetuksessa perustui elämyksille, luovuudelle ja kokonaisvaltaiselle lähestymistavalle. Nuorten aikuisten kanssa *TaTaMus* –mallin elementit olivat samat, mutta ne toimivat osana oppimisprosessia, elävöittäen ja toteuttaen eri opetuskokonaisuuksien tavoitteita ja sisältöjä. Varhaiset kokemukset oppimisesta ovat muistissa kehossamme ja aivojen syvien osien, primaari ja - sekundaariprosesseissa. Tieto ja kognitio -oppiminen tapahtuu aivojen cortexissa. (Niemelä ym. 2003, 17-37.) Taideoppiminen on primaariprosessi, jossa myös *Tarina, Tanssi ja Musiikki* toteutuvat. Luovan lähestymistapansa ansiosta *TaTaMus* –malli mahdollistaa yhteisen flow -kokemuksen tuottamisen sellaistenkin osallistujien kesken, joille se ei ole muutoin luontaista. Tämä yhteinen kokemus on voimaannuttava, sillä etukäteen asetettuja päämääriä ei ole. Eri *TaTaMus* –elementit toimivat sekä välineinä että päämäärinä: sanat, tarinat ja kehollinen ilmaisu muuttuvat musiikiksi, yhteiseksi esitykseksi. (Untala, 2008)

Oppiminen vaatii sopeutumis- ja uudistumiskykyä ja oppimisessa tarvitaan yleensä myös joustavuutta; kykyä sietää asioiden monimutkaisuutta. Silloin kun opiskelija tiedostaa omat heikkoutensa ja vahvuutensa, oppimista tapahtuu parhaiten. On myös hyvä muistaa, että opiskelijat eivät tule oppimistilanteisiin ”pää tyhjänä”, vaan heillä on myös ennakkokäsityksiä, jotka vaikuttavat, kuinka he omaksuvat opittavat asiat. Intuitiivisten käsitysten muuttaminen on erityisen vaikeaa. (Hakkarainen et al. 1999, 88-94). Uuden oppimiseen sisältyy kuitenkin iloa ja löytämisen riemua. Ilo innostaa työhön, ja iloa vaaditaan myös uusien käsitestruktuurien sisäistämisessä. (Karlsson & Riihelä 1991, 27.) Ilo on erittäin tärkeää lapsen kokemukselle ja lapsi on valmis iloon. Ilo on ihmisen eksistenssin merkittävimpiä kokemuksia. (Turunen 1996, 47.) Ilman iloa oppiminen latistuu pintaoppimiseksi ja jo tunnettujen asioiden toistamiseksi, jolloin asioiden sisäistäminen jää tekemättä. Lapset ovat taitajia ilonpitäjiä, usein oppimistoiminnassa ilo on kuitenkin toissijaista, ja oppiminen on enemmänkin otsa rypyssä puurtamista. Tällainen puurtaminen voi muuttua oppijalle (sekä lapselle, nuorelle että aikuiselle) painostavaksi, ja sitä kautta

oppiminen jopa ehkäistyy. Jos uuden oppiminen tuottaa iloa, tarvitaanko enää motivointia? Ilo itsessään on motivoivaa, toteavat Karlsson ym. (1991, 27.)

Oppimistapahtumassa sekä kognitiivisten että affektiivisten toimintojen tulisi saada kehittyä tasapainossa. Nykyistä enemmän tulisikin kehittää ja aktivoida oikean aivopuoliskon sekä aivojen vanhojen syvien osien toimintoja. Esimerkiksi ongelmanratkaisutilanteessa pitäisi huomioida, että sekä yksilön tasapainoinen kehitys että emootioiden ohjaaman arvokapasiteetin kehitys vaativat, että ongelmaan pitäisi pystyä suhtautumaan kokonaispersoonallisesti, toteaa Paananen (1990, 19.) Tietopainotteisen opettamisen sijaan koulun olisi keskityttävä oppilaiden ajattelun ja tiedonkäsittelytaitojen sekä kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen. Oppimisen tulisi olla iloinen asia, mutta toisaalta oppiminen ei tapahdu kuitenkaan ilman vaivaa, pelkästään puuhastelemalla. (Luukkainen 2005, 61) Tämä on mielestäni tärkeä huomio, ja siksi tuonkin esille *TaTaMus* –mallin kokonaisvaltaisen oppimista edistävän puolen. Vaikka menetelmä antaa elämyksille ja luovuudelle tilaa, se ei poissulje tehokasta, päämäärätietoista oppimista, päinvastoin. Kokonaisvaltaisen kokemuksen kautta opittu aines käsitellään eri aisteja käyttäen. Näin oppiminen tehostuu ja oppilas saa välineitä opitun asian ymmärtämiseen. Yksilön älykäs toiminta ei ole koskaan yksinäistä. Sitä ei voida ymmärtää ottamatta huomioon kirjoja, muistiinpanoja, ystävien, ohjaajien ja opettajien verkostoja, joilta yksilö saa tukea ja neuvoja. Opettajan tehtävänä on antaa älyllisiä haasteita ja nostaa oppiminen keskeiseen asemaan. Oppimisen nostaminen keskiöön vapauttaa tunnetilaa ja henkistä kapasiteettia, jonka kautta opettaja voi toteuttaa erilaisia oppimistapoja ja sitä kautta päästään myös luovuuteen. (Bruner & Haste 1987; Luukkainen 1998, 51-53.) Ahkeruuden, luovuuden ja tunne-elämän tasapainon tulisi kulkea rinnakkain kaikessa kouluoppimisessa ja kaikissa oppiaineissa. (Uusikylä 2008, 64).

Kasvatuksen ja opetuksen keskeisin vaatimus on ajattelutaitojen kehittäminen.. Ajattelun perusta on käsite eli yleistys. Käsitteet tarvitsevat kehittyäkseen mielikuvitusta, aistihavaintoja, tunteita vuorovaikutusta sekä puhuttua kieltä. (Karlsson 1991, 19-22.) *TaTaMus* –mallin avulla oppiminen tehostuu eri aistikanavia hyväksi käyttäen: katsoen, kuunnellen, keskustellen ja kokonaisvaltaisesti kokien. Opetustilanteessa vain 20 % tiedosta välittyy opiskelijoille pelkästään kuulemalla, 30 % näkemällä, 50 % kuulemalla ja näkemällä, 70 % kuulemalla, näkemällä ja itse puhumalla ja 90 % näkemällä, kuulemalla, itse puhumalla

ja tekemällä. Oppimisen ilo syntyy tilanteissa, joissa konteksti tukee oppilaan omia tärkeäksi koettuja päämääriä ja niiden toteutumista. Se, miten nämä päämäärät tukevat oppilaan oppimista, määrittyvät oppilaan persoonallisuuden mukaan (Prashnig 2006, 66-71.)

Opettajan tehtävänä on tuoda opetuksen tavoitteet oppilaan ulottuville niin, että tavoitteet alkavat elämään oppilaan oppimisprosessissa. (Rantala 2006, 93). Opettajalla on usein kuva omasta tärkeydestään oppijoille. Vastuuta on vaikea antaa opiskelijoille. Aikuinen huolehtii lähes kaikesta, vaikka monet vertaisryhmätutkimukset ovat osoittaneet, että samanikäisten ryhmä kehittyy usein turvalliseksi, iloiseksi ja uutta luovaksi. Vertaisryhmät lisäksi tuottavat usein parempia oppimistuloksia kuin pelkästään aikuisten johdolla toimivat ryhmät. (Karlsson & Riihelä, 1991, 73.) Myös oppimisen strategioita tulisi kehittää, sillä usein sekä opettajat että opiskelijat käyttävät usein kaavoittuneita strategioita työskentelyssään. (Kauppila 2003, 25).

Luovuudelle ja sen kehittymiselle voidaan kasvatuksen avulla luoda suotuisat olosuhteet. Oppilaalle on tällöin tarjottava sellaisia oppimistilanteita, joiden avoimuus sallii kokonaispersoonallisen panoksen hyödyntämisen. (Paananen 1990, 19.) Kokonaispersoonallisuutta tukeva opetus mahdollistaa myös oppimisen motivaation ja mielekkyyden toteutumisen. Näiden kehittäminen tapahtuu oppilaan omien vahvuuksien ja kokemuksen kautta. *TaTaMus* -malli tarjoaa mahdollisuuden oppimistapahtumassa tarvittavien taitojen käytännön toteutukseen.

### 3 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET

Tässä luvussa esittelen kolme tutkimusta: Tarinasäveltämisen (Hakomäki 2007), Sadutuksen (Karlsson 2003) sekä Kuvionuottien soveltamisprojektin Pianonsoiton alkeisopetukseen (Vikman 2001). Nämä tutkimukset ovat olleet vaikuttamassa *TaTaMus* –mallin syntymisessä sekä tässä tutkimuksessa edelleen kehittämissä. Tarinasäveltäminen avasi mahdollisuuden luovaan musiikin käyttöön, saduttamisen tutkimukset ovat avanneet uuden näkökulman vuorovaikutukseen, vastavuoroisuuteen ja lapsen oppimiseen. Vikmanin Kuvionuottien soveltamisprojektista sain tukea työni teoreettiselle pohdinnalle Howard Gardnerin moniälykkyyks –teorian sovelluksesta sekä toimintatutkimuksesta tutkimusstrategiana. Lisäksi Vikmanin tutkimuksen kohderyhmänä olivat pienet oppilaat, jotka ovat inspiroineet myös minua varhaisen oppimisen tutkimukseen ja sen merkityksen löytymiseen. *TaTaMus* on varhaisen oppimisen malli, jossa toteutuu myös oppimista tukeva luova aines kokonaisvaltaisesta näkökulmasta.

#### 3.1 Tarinasäveltäminen

Tarinasäveltäminen on syntynyt terapeuttisesti suuntautuneessa kuvionuotti - musiikkikasvatusprojektissa. Tarkoituksena oli tutkia ja kehittää kuvionuottien mahdollisuuksia pienten lasten pianonsoitonopetuksessa. Toiminnan suunnitteli ja toteutti musiikkiterapeutti pianonsoitonopettaja Hanna Hakomäki. Hän on myös Tarinasäveltämisen kehittäjä. Tarinasäveltäminen on omaan musiikilliseen keksintään ja vuorovaikutukseen perustuva luova tapa toimia musiikin kanssa. Tarinasävellyks voi olla laulu, sävelteos, musiikkitarina, musiikkileikki, musiikkiteatteria, siis luovaa toimintaa. Tarinasäveltäjä, teoksen tekijä, voi olla aikuinen tai lapsi, ryhmä tai perhe, kuka tahansa meistä. Tarinasävellyttäjänä on teoksen muistiin merkittäjä, joka kirjoittaa sanasta sanaan sen, mitä hänelle kerrotaan (Hakomäki 2007, 15-16.)

Tarinasäveltäminen on monimuotoista ja -tasoista itsensä ilmaisemista. Sen avulla on mahdollista olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tarinasäveltämistä voi lähestyä näin ollen monesta eri näkökulmasta ja sitä voi käyttää lähestymiskeinona erilaisissa toiminnoissa. Sen avulla on mahdollisuus ilmaista kokemuksiaan, ajatuksiaan, ajatuksiaan ja tunteitaan musiikin



avulla. Tarinasäveltäminen perustuu lapsilähtöisyyteen. Lasta kuunnellaan omana itsenään ja hänen omista lähtökohdistaan käsin. (Hakomäki 2007 15-17.) Sekä Harris että Huttunen ovat tuoneet esille samantapaisia ajatuksia kuin Hakomäki. Lapselle ei ole olemassa oikeita tai vääriä vastauksia, vaan kaikki vastaukset ovat loogisia ja itsestään selviä lapsen omista kokemuksista käsin. (Harris 2000, 34.) Huttusen mukaan taas lapsen todellisen oppimisen ja oivaltamisen ehto on oma tutkiminen ja kokeilu. Hänen mukaansa lapsen aloitteesta tapahtuva toiminta lisää myös oppimismotivaatiota. (Huttunen 1989, 30). Hakomäen, Huttusen ja Harrisin ajatukset vahvistavat käsityksiäni lapsen oppimisesta sekä lapsilähtöisyyden merkityksellisyydestä. Mielestäni lapsilähtöisyyden tilalle voi laittaa oppilaslähtöisyyden, ja silloin sama asia toteutuu mielestäni myös nuorten parissa.

Tarinasäveltämisen ajatukset lapsilähtöisyydestä ja musiikin luovasta käytöstä ovat olleet myös *TaTaMus* –mallin lähtökohdat. Varhaisessa mallissa toteutuu lisäksi kokonaisvaltainen ja elämyksellinen näkökulma, jossa kehollisuus tuodaan oppimiseen aktiiviseksi osaksi. *TaTaMus* –elementit toteutuvat joustavasti myös erilaisissa, eri-ikäisten oppimisympäristöissä, ei vain musiikillisen sävellyksen kautta.

### 3.2 Saduttaminen

Sadutus on kehitetty Suomessa ja sen keksijä on Monika Riihelä. Hänen mukaansa sadutus sopii kaikille, iästä riippumatta. Sadutukseen tarvitaan vain kynä ja paperi, joskus ei edes sitäkään. Saduissa ja tarinoissa lasten ja aikuisten maailmat kohtaavat. Kertoessaan tarinaa lapselle aikuisen keskeisenä ajatuksena on, että lapsia pitää ensiksi opettaa, ennen kuin he oppivat ja osaavat kertoa tarinaa. Sadutuksen avulla aikuinen voi kuitenkin löytää herkkyyden kuunnella ja jakaa. (Riihelä, 2002). Sadutuksessa kertojalle sanotaan: ”*Kerro satu, sellainen kuin itse haluat. Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot. lopuksi luen tarinan, ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäli haluat.*” (Karlsson 2003, 10). Toiston kautta syntyy tapoja toimia uudella tavalla

Sadutuksen ydinajatus on uusimpiin tutkimustuloksiin perustuva käsitys lapsesta, aikuisesta sekä heidän välisestä toiminnastaan. Sadutus perustuu dynaamiseen ja suhteelliseen käsitykseen tiedon luonteesta, sekä tutkittuihin tosiasioihin siitä, miten ihminen kasvaa, oppii ja muuttuu ja miten ihminen käsittelee tietoa. Sadutus on menetelmä, jonka avulla lapset, nuoret ja aikuisetkin muokkaavat ajatuksiaan tarinaksi (Karlsson 2003, 10.) Dynaaminen ja

suhteellinen tiedonkäsitys näkyy siinä, että oppilaan ajatukset kirjataan sellaisenaan ilman arviointia tai tulkintaa. (Riihelä 2000, 92-110). Luova oppiminen ja ajattelun taidot nousevat kasvatuksen ja opettamisen päämääriksi. Dynaaminen tiedonkäsitys edellyttää aktiivista vastaanottajaa ja toteutuu vastavuoroisena ilman ohjaamista ja opettamista. (Karlsson & Riihelä 1991, 42). Sadutus ei ole opetusmenetelmä, eikä sen tarkoituksena ole opettaa, vaan kysymys on vastavuoroisesta, kohtaavasta ja osallistavasta toimintakulttuurista. Se tarkoittaa, että aikuinen on kiinnostunut siitä, miten lapsi ajattelee ja mihin lapsen tuottama tieto perustuu. Sadutus eroaa sadun kerronnasta siinä, että myös kuuntelija on aktiivinen ja että satu syntyy kahden ihmisen yhteisessä toiminnassa. Toimintaan sisältyy seuraavia käsitteitä<sup>1</sup> (Karlsson 2003, 12 - 45). Sadutuksessa ja tarinasäveltämisessä on paljon samankaltaisia piirteitä. Tarinasäveltäminen on syntymisensä jälkeen saanut teoriataustaa sadutuksen tutkimuksista. Musiikki luo kuitenkin täysin uudenlaisia mahdollisuuksia tarinan kerrontaan, toteaa Hakomäki. (2004, 4-11.)

### 3.3 Kuvionuottien soveltaminen pianonsoiton opetukseen

Kirsi Vikman on tutkinut väitöskirjassaan Kuvionuottimenetelmän ulottuvuudet pianonsoiton alkuopetuksessa (2001) kuvionuottimenetelmän soveltuvuutta ja mahdollisuuksia pianonsoiton alkuopetuksen eri ulottuvuuksilla. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös erilaisia oppimisprosesseja, joita toimintatutkimuksen tuloksena syntyi. Tutkimuksen teoreettisessa osassa on esitelty pianonsoiton opetuksen monidimensioinen malli, jossa on sovellettu konstruktivistisen oppimiskäsityksen sekä Howard Gardnerin monilahjakuusteorian piirteitä pianonsoiton opetukseen. Vikmanin tutkimus tukee omaa tutkimustani teoreettisen

---

**Sadutussanasto**<sup>1</sup> 1. Sadutettava = kertomuksen kertoja: lapsi/ nuori/ aikuinen/ vanhus. 2. Saduttaja = kirjaaja, kuuntelija, innostaja. 3. Tekijänoikeus satuun = tekijällä itsellään. Hän päättää, kenelle satu luetaan, mihin sitä käytetään tai missä sitä levitetään, säilytetään tai julkaistaan 4. Perussadutus = saduttamista yhdessä sovitusta aiheesta. Kertoja tekee aloitteen siitä, mistä haluaa kertoa, ei sadun kirjaaja. 5. Sadutusdokumentointi = saduttaja kirjoittaa avoimesti mitä he leikkivät, tekevät ja keskustelevat. Kirjattu luetaan myöhemmin ääneen, jolloin lapset voivat palata niihin ajatuksiin jotka olivat tuolloin esillä, ja myös korjata ja selittää kirjoitettua tekstiään myöhemmin ääneen, jolloin lapset voivat palata niihin ajatuksiin jotka olivat tuolloin esillä, ja myös *korjata* ja selittää kirjoitettua tekstiä.

viitekehjuksensä ja pianonsoitonopettamisen ongelmakentän näkökulmasta. Taustani musiikkipedagogina vaikuttaa vahvasti myös oman tutkimukseni lähtökohtiin ja löydän yhtymäkohtia Vikmanin esittämiin näkemyksiin pienten lasten opettamisen erityislaadusta sekä hänen kehittämänsä monidimensioisen mallin soveltamisesta Howard Gardnerin moniälykkyyks-teoriaan.

Vikmanin tutkimuksen juuret ovat pianonsoitonopetuksen käytännön työssä, joka on antanut hänelle mahdollisuuden ymmärtää soittamaan oppimiseen liittyvien tekijöiden kirjoja ja monimuotoisuutta. Hän sanoo, että usean vuoden kokemus pianonsoitonopettajana on osoittanut, että eri oppilasryhmien lähtökohdat soittoharrastusta ajatellen vaihtelevat huomattavasti. (Vikman 2001, 1.) Oman tutkimukseni lähtökohdat ovat monivuotinen työkokemus pienten lasten opettajana ja uudenlaisen näkökulman tarjoaminen varhaisen oppimisen näkökulmasta. Oman opettajuuden kehittyminen sekä oppimista edistävän mallin kehittäminen ovat olleet myös kiinnostukseni kohteina. Kokemukseni sekä varhaisiän musiikinopettajana että nuorten aikuisten kasvatusaineiden opettajana sai minut innostumaan varhaisen oppimisen mahdollisuuksista ja vaikutuksista nuorten oppimisympäristössä. Koska olin työssäni nähnyt käytännönläheisten, luovien elementtien toimivan eri-ikäisten opetuksessa, halusin tarjota myös nuorille aikuisille uudnelaisen tavan oppia *TaTaMus* – mallin avulla. Vikmanin ajatukset soitonopetuksen haasteista ja mahdollisuuksista tukevat omiani, sillä uskon erilaisten uusien mallien tarjoavan sekä opiskelijalle että opettajalle oppimista edistävän kokemuksen.

Vikman sanoo, että musiikkikasvatuksen piirissä on käyty keskustelua erilaisista musiikin opetuksen ongelmista, kuten esimerkiksi luovien työmuotojen vähyydestä. Tämä ajatus on itselleni vieras, sillä mielestäni musiikki ja luovuus kulkevat käsi kädessä. Musiikki ja luovuus ikään kuin ruokkivat toinen toisiaan. Erilaisille soittajille olisikin löydettävä heidän tarpeisiinsa sopivia ja tarkoituksenmukaisia lähestymistapoja asioiden oppimiseksi. Tämä ajatus on sovellettavissa kaikkiin opiskelijoihin, ei vain soitonopiskelijoihin. Oppija tarvitsee kehitystasonsa mukaista opetusta ja soittomateriaalia. Sama asia koskee myös vanhempia oppilaita, toteaa Vikman (2001, 1-2.) Kuvionuottimenetelmässä on oleellista, että musiikin teoreettista tietämystä ei juurikaan tarvita, mutta silti voidaan soittaa nuottikirjoitusta apuna käyttäen. Kaarlo Uusitalon kehittämässä menetelmässä mahdollistuu soittaminen myös sellaisille kohderyhmille, joille se aikaisemmin oli mahdotonta esimerkiksi kehitysvammaiset,

ja erilaisia oppimisvaikeuksia omaavat. (Kaikkonen & Uusitalo 2001, 4.) Olen itse tutustunut ensimmäisessä sovellusprojektissa kuvionuotteihin ja niiden käyttöön lyhyesti, mutta totesin, että silloisten kohderyhmien kanssa kuvionuottien käyttö ei ollut tarkoituksenmukaista. Halusin viedä käytännön toteutuksen ja tarinan säveltämisen yksinkertaisemmalle, pienelle lapselle sovellettavalle tasolle. Tarkoituksena ei ollut opetella nuotteja tai opetella soittamaan vain yhtä instrumenttia, joten oli helpompaa toteuttaa kokonaisuus merkitsemällä visuaalisesti käyttämiemme soitinten kuvia tarinaan. Yksinkertainen merkitsemistapa ei vaadi osallistujalta minkäänlaista musiikillista osaamista, sillä *TaTaMus* -mallin merkintätapa perustuu käytettäviin soittimiin ja kehosoitinmerkkeihin. Erilaisten oppijoiden huomioiminen ja musiikin tekeminen heidän omista lähtökohdistaan, on yhteistä molemmille malleille.

Kirsi Vikman lähti väitöstutkimuksessaan liikkeelle näkökulmasta, jossa oppilaan yksilöllinen yleinen kehitys otetaan opetuksen tavoitteenasettelun ja suunnittelun perustaksi. Se, mikä on opetuksen tavoite, on myös tärkeää menetelmän kannalta. Vikman lähti etsimään kuvionuoteista vastausta muun muassa kysymykseen, miten voisi helpottaa oppilaiden nuotinlukutaidon kehittämistä. Toisaalta Vikman sanoo, että tutkimusten mukaan musiikkiopinnoilla voi olla myös hyvin kehittävä vaikutus lapseen yleisesti. Keskittymistä ja motoriikkaa voi muun muassa harjoittaa musiikin avulla. Hän tuo tämän esille myös yhtenä koulunkäyntiä helpottavana tekijänä myöhemmin. (Vikman 2001, 31.) Mielestäni musiikilla on suuri merkitys kaikessa oppimisessa: sen elementeissä ja työtavoissa on erilaisia mahdollisuuksia toteuttaa musiikkia, ja samalla edistää oppimista. On kuitenkin tärkeää, että opettaja ymmärtää, mikä on opetuksen tavoite ja opetettavan aineen sisältö. Musiikki ja sen elementit voivat olla mukana kaikessa opetuksessa, riippumatta opetusaineesta.

Oma lähtökohtani *TaTaMus* -mallin soveltamisessa oli yksilön huomioiminen *TaTaMus* -elementtien kautta. Musiikki oli sekä väline että päämäärä, joka oli osana koko oppimisprosessia. Taiteiden opettamiseen liittyy näkemyksiä, joissa nivoutuvat yksilön kognitiivinen ja emotionaalinen puoli. (Vikman 2001, 35). Tämä tukee omia ajatuksiani musiikin soveltamisesta normaaliopetukseen.

Gardnerin moniälykkyyks -teoriaa on sovellettu paljon käytännön opetukseen. Vikman pitää hyvänä sitä, että teoria on antanut mahdollisuuksia sekä tutkijoille että käytännön työntekijöille. Hän tuo esille Gardnerin ajatuksen koulun tehtävästä, jonka tulisi kehittää eri

lahjakkuuden osa-alueita ja myös auttaa ihmisiä saavuttamaan päämäärät, jotka ovat sopivia heidän erityisille taidoilleen. Tapoja joilla lahjakkuudet yhdistyvät ja sekoittuvat on yhtä monta kuin yksilöjä ja heidän tapojaan. (Vikman 2001, 47-50.) Tätä ajatusta sovelsin myös oman tutkimukseni kohderyhmälle nuorille aikuisille, *TaTaMus* –mallin avulla opiskelijat pystyivät toteuttamaan erilaisia toimintatapoja ja näin soveltamaan luovien elementtien avulla opittuja asioita käytäntöön.

Vikmanin väitöstutkimuksen tuloksissa kiteytyy ajatus hänen tutkimuksensa tarkoituksesta: tarjota jokaiselle oppilaalle omanlaisen musikaalisuuden toteuttaminen kuvionuotteja käyttämällä. Erityisryhmän lapsille kuvionuotit mahdollistivat soittoharrastuksen, joka muuten olisi ollut hankalaa. Vikman kuvaa (2001, 184-185) kuvionuottien mahdollisuuksia monidimensioisessa mallissa, jota hän kuvaa Gardnerin moniälykkyys -teorian valossa. Siinä hän kuvaa käytännön toteutusta havainnollisesti. Oman tutkimusryhmäni kanssa Gardnerin moniälykkyysmenetelmä toteutui pedagogisena mallina, jossa jokainen osa-alue tuki myös *TaTaMus* –mallin käytännön toteutumista. Kuvionuotit näyttivät Vikmanin tutkimuksen perusteella vaikuttavan positiivisesti soittamaan oppimisen eri osa-alueisiin auttaen oppilasta kykyjensä mukaiseen tai jopa parempaan suoritukseen musiikillisten taitojen alueella. (Vikman 2001, 186.)

Oma kokemukseni *TaTaMus* –mallin käytöstä tutkimusryhmäni kanssa oli myös uutta luova ja monin tavoin inspiroiva. Mallin käytöllä oli positiivisia vaikutuksia muuhunkin oppimiseen, ja se loi tunneille välittömän, iloisen tunnelman. Vikman (2001, 1992) kuvaa samoin ajatuksin kuvionuotti –menetelmän käyttöä: toivottavasti kuvionuotit voivat olla yksi tapa parantaa opetuksellisia käytänteitä opettajien yhteistyöhön, kommunikaatioväylien ja käytännön toiminnan kautta. Kuvionuotit eivät ole vastaus kaikkeen, vaan oleellista on, että opettajalla olisi erilaisia mahdollisuuksia toteuttaa työtään oppilaiden musiikillisten ilmaisukanavien rikastuttamiseksi. Samalla tavalla *TaTaMus* –malli voi tarjota uudenlaisen luovan toteutustavan rikastuttamaan opetusta luovien elementtiensä avulla.

## 4 ÄLYKKYYDEN LAJIT JA OPPIMINEN

Esittelen tässä luvussa kaksi teoreettista viitekehystä: Howard Gardnerin (1983) moniälykkyyden -teorian sekä David A. Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen teorian. Nämä teoriat antavat varhaisen oppimisen TaTaMus -mallille kokonaisvaltaisen sekä didaktisen näkökulman. TaTaMus -malli toteutuu näiden teorioiden synteessissä, jonka esittelen luvussa 4.3.

### 4.1 Howard Gardnerin moniälykkyyden -teoria

Howard Gardnerin luoma moniälykkyyden -teoria (*The Theory of Multiple Intelligences*) julkaistiin ensimmäisen kerran kirjassa ”*Frames of Mind*” (1983). Gardner tarjoaa mallin oppimisen tarkastelulle, ymmärtämiselle ja kehittämiseksi. Menetelmästä kehittyi nopeasti klassinen malli, joka auttoi ymmärtämään erilaisia näkökulmia ihmisen älykkyyteen, oppimistyyliin, persoonallisuuteen ja käyttäytymiseen. Gardnerin teoriassa älykkyyden / lahjakkuuden eri osa-alueet on jaettu seitsemään (tai kahdeksaan) eri osa-alueeseen. Lahjakkuus voi ilmetä kielellisenä, kehollis-kinesteettisenä, loogis-matemaattisen ajan musikaalisena kykyä tai kykyä ymmärtää itseään ja muita. Sosiaalinen lahjakkuus on taitoa tulla toimeen toisten ihmisten kanssa. Lahjakkuuden taustalla ovat älykkyyden, taipumus, tieto ja muisti. Älykkyydellä tarkoitetaan kykyä ratkaista uusia ongelmia. Nykyään yhä tärkeämmiksi taidoiksi ovat tulleet sosioemotionaaliset taidot ja kyvyt. Gardner sanoo, että kaikki seitsemän eri osa-alueita ovat samanarvoisia, eikä mikään ole tärkeämpi kuin toinen. Hän sanoo kuitenkin, että yhteiskunnassa arvostetaan kielellistä ja loogis-matemaattista älykkyyttä eniten. Esimerkkinä hän sanoo, että monet älykkyyttä mittaavat testit perustuvat juuri kielellisille ja matemaattisille kyvyille. Toisaalta vaikka yksilö menestyisikin älykkyydestä, ja pääsisi sen perusteella esimerkiksi haluamaansa jatko-opintopaikkaan, niin tärkeintä on, Gardnerin mukaan, että yksilö pystyisi hyödyntämään opinnoissaan ja elämässään kaikkien älykkyyden osa-alueiden toiminta mahdollisuuksia. (Gardner 1993, 7-8.)

Gardnerin luoman teorian sovellettavuus nuorten aikuisten oppimisympäristöön oli luontevaa, koska sen avulla oppijaa voi tarkastella kokonaispersoonallisesti, ja malli on näin ollen sovellettavissa erilaisiin toimintaympäristöihin. Tärkein kysymys soveltaessani Gardnerin mallia tutkimuksessani oli, miten voisin parhaalla mahdollisella tavalla hyödyntää eri osa-alueiden potentiaalin opetukseeni. Gardnerin teorian etuna onkin, että sen avulla opettajan

oma näkökulma opetuksen mahdollisuuksiin, sekä erilaisiin oppijoihin, laajenee. Gardner on itse todennut, että kaikkia älykkyyden osa-alueita ei tulisi esimerkiksi käyttää saman opetustunnin aikana. Hänen mukaansa ei myöskään pitäisi jaotella oppilaita osa-alueiden mukaan ”kinesteettiseksi” tai ”loogis-matemaattiseksi”, vaan opetuksessa pitäisi sen sijaan auttaa oppilaita hahmottamaan asiayhteyksiä ja laajempia kokonaisuuksia, ja pyrkiä pois pirstaloituneesta tiedosta, joka ei yhdistä opittavaa ainesta laajempaan kokonaisuuteen.. Kasvatuksessa persoonallisuuden huomioiminen on kaikkein tärkeintä. Persoonallisuuden huomioiminen on Gardnerin moniälykkyys -teorian ydinasia. (Woolfolk 2007, 110-117.)

Howard Gardnerin teorian lähtökohtana on kognitiivinen näkökulma: kuinka tiedostamme ja havainnoimme asioita. Tämän ajatuksen valossa meidän on huomioitava yksilölliset oppimistyyliä sekä käyttäytymis ja –työskentelytavat, unohtamatta yksilön omia vahvuuksia. Yksilön omat vahvuudet ilmenevät eri älykkyyden osa-alueiden kautta. Niiden avulla löytyy yksilön kyvyt sekä myös ne menetelmät, miten yksilö oppii ja jota kautta hän voi kehittää vahvuusalueitaan, mutta myös kehittää ”heikompia” alueita. Jos yksilö on esimerkiksi musikaalinen, mutta numeerisesti ”heikko”, hänen tulisi saada kehittää numeerisia ja loogisen älykkyyden taitojaan musiikin avulla, eikä vain pelkästään opiskelemalla yksipuolisesti numeerisia taitoja. Yksilölliset vahvuudet ovat myös osa yksilön persoonallista oppimiskanavaa, jota tulisi laajasti hyödyntää. Mikään älykkyyden osa-alueista ei ole oikein tai väärin. Älykkyyden osa-alueet ovat hyviä tai pahoja niiden tarkoituksien mukaan. Älykkyys on sekoitus useista eri kyvyistä. (Chapman, 2008, 10-11.) Kukaan ei ole kaikissa niissä hyvä. Totuus on, että me kaikki olemme älykkäitä eri tavoin. Meidän ei tulisi siksi tuomita ja kasvattaa (varsinkaan pieniä lapsia ja nuoria) vain määrittelemällä heidän älykkyytensä tietyille kapealle alueelle. Meidän tulisi arvostaa ihmisiä sen takia keitä he ovat, mitä heistä voi tulla ja auttaa heidät kasvamaan ja löytämään heidän omat parhaat kykynsä. (Gardner 1998, 2002; Woolfolk 2007, 110-117.)

#### **4.1.1 Gardnerin moniälykkyys -teorian käytännön soveltaminen**

Howard Gardner jakaa älykkyydet seitsemään (kahdeksatta: luonnontieteellistä en tässä tutkimuksessa käsitelty) eri osa-alueeseen seuraavasti:

**1. Kielellinen** – sanat, kieli. Kielellisen lahjakkuuden alueelle kuuluvat myös kirjoitetut tekstit, puheet ja erilaiset itse tuotetut äänet. Kaikki selvitykset, keskustelut, tiedonvälittäminen ja kommunikaatio ja asiayhteyksien luominen kielen avulla tapahtuvat tällä

alueella. (Gardner & Hatch 1989, 6) Oman tarinan kertominen ja kirjoittaminen tukivat tätä osa-alueetta. Nuoret kertoivat tarinaa sekä yksin, yhdessä että pareittain.

**2. Loogis-matemaattinen** – logiikka ja numerot. Kun yksilö luo strategian, jolla hän pääsee tavoitteeseen, tai luovan prosessin kautta, hän käyttää tätä osa-alueetta. (Woolfolk 2007, 114-117.) Tätä lahjakkuuden osa-alueetta kuvaa parhaiten rytmikirjoitukseen tutustuminen ja oman partituurin (sävellystarina) tekeminen. Musiikin avulla toteutimme erilaisia malleja soittamisen ja nuotti-informaation ymmärtämiseksi.

**3. Avaruudellinen** – kuvat ja tila. Avaruudellisen hahmottamisen tavoitteena on ymmärtää kuvien ja muotojen välinen suhde sekä osata käyttää tietoa hyväkseen. (Gardner & Hatch 1989, 6). Tarinamme yhteinen visualisointi vahvisti tätä osa-alueetta. Myös tilaan tutustuminen liikkeen avulla yksin ja yhdessä erilaisten motoristen harjoitteiden ja muotojen avulla, tuki tätä osa-alueetta. Oman tutkimusryhmäni kanssa keho oli se väline, jolla käsitelimme kaikkea tietoa. Kehon käytöllä oli myös opittavan asian ymmärtämisen kannalta merkittävä vaikutus.

**4. Musiikillinen** – musiikki, rytmi, ääni. Gardnerin mukaan kaikista näistä lahjakkuuksista mikään ei synny aikaisemmin kuin musiikillinen lahjakkuus. Gardner puhuu myös musiikin vaikutuksista tunteisiimme seuraavaa: jos musiikki ei suoranaisesti välitä tunteita, niin sillä on voimakas vaikutus tunteiden muodostumisen alkuvaiheessa (1993, 99 - 105): ” *if music does not in itself convey emotions or affects them, it captures the forms of these feelings.* ”

Hongisto-Åbergin, ym. (1998, 48) mukaan jokainen voi lähteä kehittämään musiikillisia kykyjään omista lähtökohdistaan käsin ja musiikin avulla voidaan avata yksilöä uusiin oivalluksiin ja rohkaista omatoimiseen musisointiin. Musiikin avulla kyky ymmärtää ääntä, rytmiä, muotoa sekä äänen ja tunteen yhteensovittaminen mahdollistuu. Musiikki tutkimusryhmäni kanssa avautui oman kokemuksen kautta, samalla tavalla kuin pientenkin oppilaitteni kanssa.

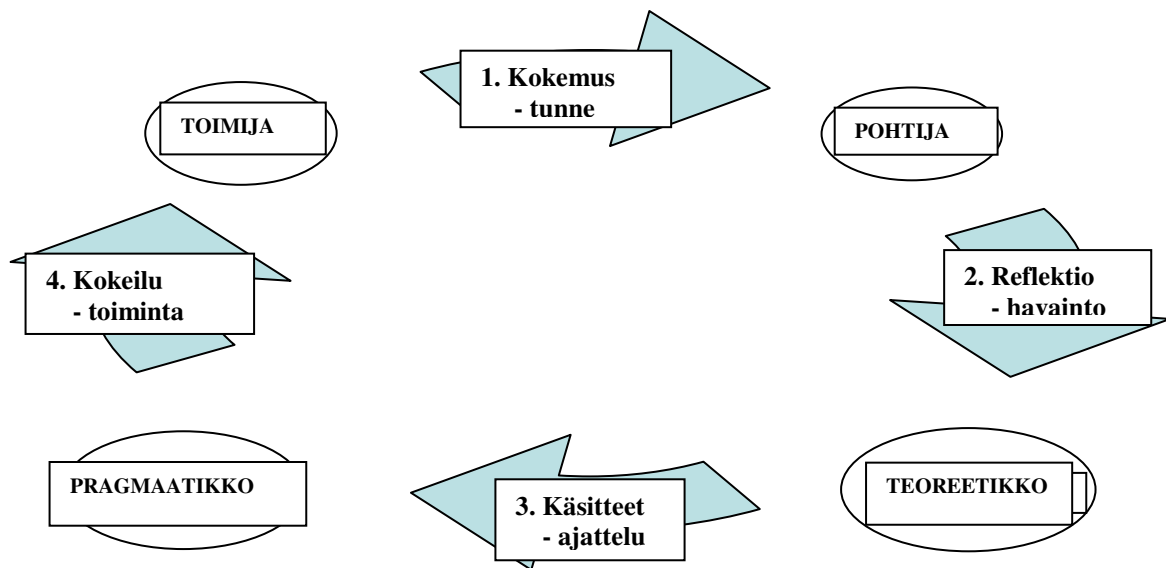
**5. Kehollis-kinesteettinen** – kehon liikkeet, kontrolli. Gardner puhuu oman kehon tuntemisen tärkeydestä suhteessa itseemme ja suhteessa toinen toisiimme. (1993, 236). Silmän - käden koordinaation kehitys, jota harjoitelimme keho –ja rytmisoittimien sekä 5-kielisen kanteleen avulla. Erilaiset ilmaisutavat, joita käytimme tarinan säveltämisessä, tukivat myös tätä aluetta.



**6. Tunne-elämä** (intrapersonallinen) – kyky ymmärtää itseä. Gardner jatkaa, että omaa sisintään voi ymmärtää ja sitä voi kehittää palautteen avulla, jota saamme toisilta ihmisiltä. (1993, 240.) Nuoret ilmaisivat itseään liikkeen, musiikin ja erilaisten improvisaatioharjoitusten avulla yksin, pareittain, pienryhmissä ja isossa ryhmässä. Toisilta saatu palaute sekä toisten esitysten seuraaminen vahvistivat osaltaan nuorten käsitystä itsestään sekä vahvistivat heidän itseluottamustaan.

**7. Sosiaalinen** (interpersoonallinen) – kyky ymmärtää toisten tunteita. Tätä osa-aluetta voi parhaiten kuvata kykynä tulla toimeen toisten kanssa. Erilainen tapa ilmaista itseänsä, myös ei-kielellisen viestinnän avulla, ovat tämän alueen toiminnan ydintä. (Gardner, & Hatch, 1989, 6) Yhteistoiminnalliset harjoitukset *TaTaMus* –mallin eri elementtien avulla vahvistivat tätä aluetta.

#### 4.2 David A. Kolbin oppimistyylimalli ja kokemuksellisen oppimisen teoria



Kuva 2. David. A. Kolbin oppimistyylimalli (1984)

David A. Kolbin (1984) oppimistyyli malli pohjautuu usean eri tutkijan: Dewey (1933), Lewinin (1936), Piaget'n (1951) teorioihin. Nämä tutkijat ovat Kolbin mukaan olleet uutta luovia esi-isiä kokemuksellisen oppimisen teorioille, mutta eivät suinkaan ainoita. Hän sanoo, että muun muassa Jungin (1959), Eriksonin (1962) ja Maslowin (1970) mallit tukevat olennaisesti myös kokemuksellisen oppimisen teorioita. Mikään kokemuksellisen oppimisen teorioista ei ole kuitenkaan sarja tekniikoita, joita pitäisi yksitellen lisätä opetukseen, vaan ohjelma, jonka kautta voi syvällisesti luoda uutta sekä oppijalle yksilönä että myös hänen sosiaaliseen ympäristöönsä. (Kolb 1984, 18.) Kolbin oppimistyyli mallissa (kuva 2.) oppimisprosessi kuvataan nelivaiheisena syklinä, jossa jokaisessa tarvitaan erilaisia taitoja ja kykyjä. Syklin jokainen vaihe on pohjana seuraavalle. 1. Kokemusvaihe, jossa tunne on keskeistä. 2. Reflektiivinen havainnointi, jossa havaintojen tekeminen keskeistä. 3. Käsitteellistämisen vaihe, jossa omat oivallukset ja ajatukset ovat keskeisiä. Käsitteellistäminen on ikään kuin myös teorianmuodostusta, jossa toiminta muuttuu toivottuun suuntaan. (Tuomela 2005, 11). 4. Kokeiluvaihe, jossa päätelmien tekeminen ja opitun asian toimivuuden punnitseminen keskeistä.

Kolbin mallissa yhdistyy myös kaksi tiedon hahmottamisen (miten ymmärrämme/ajattelemme asiat) ulottuvuutta ja kaksi tiedon prosessoinnin (miten teemme asiat) ulottuvuutta. Tiedon hahmottaminen on joko Käytännön kokemusta tai Abstraktia käsitteellistämistä, tiedon prosessointi puolestaan Aktiivista kokeilua tai reflektiivistä havainnointia. Kolb tuo esille keskeiset oppimismallin ajatukset seuraavasti:

1. Oppiminen on prosessi, ei tuotos. Tämä on olennaisin ero kokemuksellisen oppimisen ja traditionaalisten oppimisteorioiden, behavioristisen ja kognitiivisen, välillä.
2. Oppiminen nähdään myös jatkuvana prosessina, joka perustuu kokemuksellisuuteen. Tietoa saadaan ja sitä testataan jatkuvasti oppijan kokemuksen kautta.
3. Oppimisprosessi edellyttää konfliktien ratkaisemisessa dialektisesti vastakkaisten sopeutumistapojen erittelyä: Kaksi eri dimensiota, tiedon hahmottaminen ja tiedon prosessointi, joiden jatkumolla oppimistoiminta vaihtelee
4. Oppiminen on kokonaisvaltaiseen maailmaan sopeutumisen prosessi. Oppiminen on inhimillisen sopeutumisen pääprosessi.
5. Oppiminen sisältää yksilön ja ympäristön välisen kanssakäymisen. Ympäristö muodostuu kokemuksista olemassa olevista olosuhteista, jotka ovat puolestaan vuorovaikutuksessa henkilökohtaisten tarpeitten, tapojen ja kykyjen kanssa. (Kolb 1984, 25-41.)

### **4.2.1 Kolbin oppimistyylit**

Kolbin mukaan tiedon hahmottamis- ja prosessointitavat muodostavat yksilölle ainutlaatuisen oppimistyylin – sopivamman ja miellyttävimmän tavan oppia. Jokaisella ihmisellä on jonkinlainen käsitys oppimissyklin (oppimisprosessi) vaiheista, mutta yksilöllinen oppimistyyli määräytyy sen perusteella, mikä tuntuu yksilölle mielekkäimmältä ja miten hyvin eri vaiheet oppimissyklissä sujuvat. Oppimistyylit ovat myös perinnöllisyystekijöiden (kulttuuritausta, luonne, kasvatus), oman elämäkokemuksen (ikä, koulutus, kaverit) sekä nykyisen elinympäristömme vaatimusten tulos. Näiden elämänalueiden yhteisvaikutus muodostaa lopulta oppimismielityksemme, joita joko tietoisesti tai alitajuisesti pyrimme soveltamaan kaikissa oppimistilanteissa. Kolb (1984, 40) erottaa neljä erilaista oppimistyyliä:

#### **1. Pohtija – innovatiivinen oppija (tunne – havainto)**

Oppiminen omakohtaisen kokemuksen ja sosiaalisen kanssakäymisen kautta. Opetuksessa tärkeätä, että hänelle kerrotaan, kuinka opetettava asia liittyy aikaisempiin kokemuksiinsa, ja kiinnostuksen aiheisiinsa. Tuntemukset vahvempia kuin ajattelu, ja suhtautuminen ongelmiin intuitiivinen. Tämän oppimistyylin edustajilla on hyvät ihmissuhdetaidot ja he kykenevät tekemään tunnepohjaisia päätöksiä vaivattomasti. Toimiminen suunnittelemattomissa tilanteissa mahdollistuu avomielisen elämänasenteen kautta. Opiskelussa tarvitsevat paljon vuorovaikutusta muiden kanssa, ryhmätöitä, keskustelua, havainnointia ja mahdollisimman vähän tiukkoja aikatauluja. Opettaja toimii motivoijana. Tärkeätä selittää opetettavan materiaalin merkityksellisyys oppilaalle.

#### **2. Teoreetikko – analyyttinen oppija (ajattelu – havainto)**

Keskittyä asioiden ja tilanteiden merkitysten ymmärtämiseen. Faktatieto erityisen tärkeää ja käytännön kokemukset toissijaisia. Pitävät opetuksesta, jossa asiat esitetään järjestelmällisesti ja loogisesti. Kärsivällisyys ja reflektointi vallitsevia luonteenpiirteitä, usein kyky nähdä asiat useasta eri perspektiivistä. Opiskelussa tarvitsevat selkeästi organisoidut opiskelumenetelmät, hyvin jäsenellyt luentorungot sekä systemaattisen ohjeistuksen tehtäviin. Ryhmätöissä saattavat ottaa johtajan roolin ja järjestelivät asiat omalla tavallaan. Keskusteluissa tarvitsevat aikaa, jotta pystyvät muodostamaan hyvin jäsentyneet ja perustellut mielipiteet. Opettaja toimii eksperttinä. Hänen tulisi selittää opetettavaan asiaan liittyvät konseptit ja metodit.

### 3. Pragmaatikko – järkiperusteinen oppija (ajattelu - kokeilu)

Oppiminen loogisen ajattelun ja systemaattisen suunnittelun kautta. Logiikka, ideat ja käsitteet tärkeämpiä kuin tunteet. Tieteellisen teoreettinen näkökulma vallitseva. Osaavat suunnitella systemaattisesti asioita ja arvostavat täsmällisyyttä, analysointia sekä kurinalaisuutta. Hyviä työmenetelmiä tälle oppimistyyliille on perinteiset luento-opetuksen kaltaiset kurssit: selkeät tavoitteet, suunnitellut harjoitukset ja kokeet. Opettaja valmentajan roolissa. Tulisi antaa oppilaille mahdollisuus erilaisten menetelmien harjoittamiseen.

### 4. Toimija – dynaaminen oppija (tunne - kokeilu)

Käytännönläheinen oppija. Asiat saadaan tehdyksi, pienellä riskillä. Pyrkii vaikuttamaan muihin ihmisiin ja tapahtumiin. Päätökset tunnepohjalta, jolloin havainnointi ja syvempi ymmärrys ovat toissijaisia. Riskinottaja. Tarvitsee paljon kokeilumahdollisuuksia, käytännön harjoituksia sekä keskustelua muiden kanssa. Opettajan tulisi antaa opiskelijalle mahdollisuus keksiä asioita itse ja pysyä itse taustalla. Opettajan tulisi rohkaista erilaisten sovelluksien tutkimiseen. Kolbin (1984, 2) mukaan oppimisprosessissa sekä opittavan aineksen sisältö että yksilön omat tunteet tulisi jakaa ja toteutua vuorovaikutuksessa muiden kanssa:

*“Learning process must be reimbued with the texture and feeling of human experiences shared and interpreted through dialogue with one another.”*

Hänen mukaansa rationaalisten, tieteellisten ja teknologisten oppimismallien yli-ihannointi ihmissläheisen oppimismallin kustannuksella, antoivat aikoinaan mahdollisuuden rationalismin ja myöhemmin behaviorismin ihannoinnille opetuksessa. Kolbin mukaan omat kokemukset ovat välttämättömyys yksilölliselle oppimiselle ja kehittymiselle. Karlsson & Riihelä (1991, 24) puhuvat oppimiskokemusten ja teoreettisen tiedon välisestä yhteydestä, että pelkästään laajat kokemukset oppimisesta eivät riitä, eikä toisaalta myöskään hyvä teoreettinen tietämys. Jos teoria jää irralleen kokemuksesta, meillä käy kuten Nalle Puh -kirjan kanille.

*”Kani on viisas”, sanoi Puh mieltävästi. ”Kyllä”, vastasi Nasu,  
 ”Kani on viisas.” ”Ja hänellä on Aivot.”  
 ”Kyllä”, sanoi Nasu, ”Kanilla on Aivot.” Sitten oli pitkä hiljaisuus.  
 ”Minä luulen”, sanoi Puh, ”että  
 juuri siksi hän ei koskaan ymmärrä mitään.”*

*(Hoff, 1984)*

Pelkästään kokemusperäisiin käsitteisiin nojaava tieto jää puutteelliseksi, koska ihminen joutuu monien yksittäistietojen vangiksi. Käytännössä kokemusperäisten ja teoreettisten käsitteiden muodostuminen liittyvät tiiviisti toinen toisiinsa. (Karlsson & Riihelä 1991, 24). Kolbin mukaan oppiminen on myös sosiaalinen prosessi, joka perustuu kokemuksellisuuteen.

Oppiminen ei hänen mukaansa ole vain tietoa tai havaintojen tekemistä, se sisältää sekä ajattelun, tuntemisen, havaintojen tekemisen että käyttäytymisen. Kokemuksellinen oppiminen vaikuttaa koko ihmiseen, ei vain älylliseen puoleen. (Kolb 1984, 31 – 49.)

### 4.3 *TaTaMus* –malli suhteessa Gardnerin ja Kolbin malleihin

Esittelen tässä luvussa tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen, Howard Gardnerin (1983), ja David.A Kolbin (1994) teorit suhteessa *TaTaMus* –malliin. *TaTaMus* –elementit toteutuvat sekä Gardnerin että Kolbin malleissa, osana oppimistapahtumaa. Jaottelin mallien keskeiset ajatukset seuraavasti: 1. oppijan yksilöllinen huomioiminen, 2. erilaiset oppijat, 3. kokonaispersoonallisuus, 4. kokonaisvaltainen oppiminen. Peilasin Gardnerin, Kolbin ja *TaTaMus* –mallien yhtäläisyyksiä suhteessa näihin keskeisiin teemoihin (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Synteesi: Garder – Kolb – *TaTaMus*

Keskeistä	Gardner	Kolb	TaTaMus
1. oppijan yksilöllinen huomioiminen	- 7 eri lahjakkuuden osa-alueita	- oppimistyyli malli	- <i>Tarina</i> – vuorovaikutus - <i>Tanssi</i> – kokonaisvaltaisuus - <i>Musiikki</i> - oppiminen
2. erilaiset oppijat	- oppijan tietoisuus ja havainnointitavat	- oppijan tiedon hahmottamis- ja prosessointitavat	- oppijan omat valmiudet: ”minä osaan!”
3. kokonaispersoonallisuus	- persoonallisuuden huomioiminen ydinasia	- yksilö + sosiaalinen ympäristö	- elämykset - luovuus - kehoallisuus
4. kokonaisvaltainen oppiminen	- kaikki aistit - keho - tunne - sosiaalinen konteksti	- kokemus - havainnointi - käsitteet - ajattelu	- eri aistit - keho - ilmaisu - musiikki - tieto - tunne

1. Gardner ja Kolb puhuvat oppijan yksilöllisestä huomioimisesta oppimistapahtumassa. Gardnerin mallissa seitsemän eri älykkyyden osa-alueita esittelevät yksilön vahvuusalueita, joita hänen mukaansa tulisi opetuksessa huomioida. Gardner puhuu yksilöllisistä vahvuuksista, jotka ovat samalla myös yksilön oppimiskanavia. Kolbin kokemuksellisen

oppimisen teoriassa yksilö huomioidaan oppimisprosessin eri vaiheissa. *TaTaMus* –mallissa yksilöllinen huomioiminen toteutuu sen lähtökohdassa: ”minä osaan” sekä mallin kaikissa elementeissä. Esittelin *TaTaMus* –mallin toteutumisen Gardnerin lahjakkuuksia vasten luvussa 4.4.1. *TaTaMus* –malli toteutui Kolbin oppimistyylimallissa seuraavasti: Konkreettinen kokemus - *Tarina* avaa vuorovaikutuksen ja oppija tulee kuulluksi. Dialogin avulla tasavertaisuus mahdollistuu ja opiskelija voi keskittyä kyseessä olevaan asiaan. Reflektiivinen havainto- *Tanssi* antaa mahdollisuuden kehon käyttöön, tutustumiseen ja reflektioon. Abstrakti käsitteellistäminen vaatii ajattelua, oivallusta, kokemusta, joita *Tarinan* ja *Tanssin* käyttäminen oppimistilanteessa ovat tukeneet. Aktiivinen kokeilu mahdollistuu tekemisen kautta, jossa *TaTaMus*-elementit toimivat joko yhdessä tai erikseen. Näin *TaTaMus* –malli on mukana Kolbin oppimisen syklin jokaisessa vaiheessa.

2. Erilaiset oppijat Gardner huomioi teorian lähtökodissa: miten yksilö on tietoinen ja kuinka hän havainnoi asioita. Kolbin teoriassa tiedon hahmottamis- ja prosessointitavat taas muodostavat yksilöllisen oppimistyylin – sopivimman ja miellyttävimmän tavan oppia. (Kolb 1984, 40) Esittelin Kolbin oppimistyyliä tarkemmin luvussa 4.5.1. *TaTaMus* –mallin peruslähtökohta on: ”Minä osaan!”, joka tarjoaa yksilöllisen lähestymistavan.

3. Kokonaispersoonallisuus, Gardnerin teorian ydinasia on persoonallisuuden huomioiminen (Gardner 1993, 23). Kokonaisvaltainen oppiminen toteutuu Gardnerin mallissa eri lahjakkuuksien osa-alueiden kautta, huomioiden sosiaalisen kontekstin ja kaikki aistit. Kolbin oppimistyylimalli huomioi yksilön ja hänen sosiaalisen ympäristönsä tärkeänä osana oppimista. *TaTaMus* –mallissa kokonaispersoonallisuus toteutuu elämysten, luovuuden ja leikin avulla.

4. Kokonaisvaltainen oppiminen toteutuu Gardnerin mallissa aistien, lahjakkuuksien osa-alueiden, kehon ja tunne-kokemuksen kautta. Gardnerin malli tarjoaa erilaisten lähestymistapojen kautta mahdollisuuden oppia monin eri tavoin. Myös Kolb tarjoaa kokemuksellisuuden kautta myös kokonaisvaltaisen näkökulman. Oppiminen kokonaisvaltaiseen maailmaan sopeutumisen prosessi, toteaa Kolb. (1984, 18 - 42) *TaTaMus* –malli toteuttaa kokonaisvaltaista oppimista huomioiden eri aistit ja ilmaisutavat kehon ja luovien elementtien kautta.

## **5 TATAMUS –MALLI OPPIMIS JA -KEHITYSPSYKOLOGIAN NÄKÖKULMISTA**

*TaTaMus* –malli on kehittynyt alun perin pienten lasten oppimisympäristössä, ja tämä tutkimus on toteutettu nuorten aikuisten parissa. Käsittelen tässä luvussa niitä tekijöitä, jotka ovat mallin käytännön sovelluksissa ja kehittämistyössä olleet merkittäviä. Opetuksessa on olennaista, että annetaan tilaa ja aikaa luovalle ja määrittelemättömälle musiikin kohtaamiselle. Musiikkitaitojen oppimisen ja siihen liittyvien kokemukset voivat vaikuttaa huomattavasti lasten käsityksiin sekä musiikista että heistä itsestään, toteaa Tuovila (2003, 47). Musiikin merkitys niin pienten lasten kuin nuorten aikuistenkin parissa on ollut merkittävä, vaikka en varsinaista musiikin opetusta nuorille antanutkaan. Opettaja voi antaa mahdollisuuden kasvuun ja merkityksen musiikille, jota oppilas sitten muokkaa. (Honkanen 2001, 83). Tätä on *TaTaMus* –mallin toteutuminen parhaimmillaan.

### **5.1 Varhainen vuorovaikutus**

Varhainen vuorovaikutus on tärkeä osa yksilön kehittymistä, sillä kokemukset, jotka saamme varhaisessa vaiheessa, ovat piirtyneet kehon kautta mieliimme. Varhaiset kokemukset tulevat esille kehomuistin avulla: liikkeessä, kosketuksissa, äänen sävyissä ja katseissa. Myös varhaisen oppimisen juuret ovat varhaisessa vuorovaikutuksessa, sillä tunteiden ja ajattelun kehitys sekä kypsyminen ovat neurobiologian, perimän ja yksilöllisten vuorovaikutuskokemusten yhteistyötä. Törmäämme elämän suuriin kysymyksiin ja teemoihin: rakkauteen, vihaan, hylkäämiseen, hyvään ja pahaan jo varhaisessa vuorovaikutuksessa, toteaa Niemelä ym. (2003, 17-37.) Varhaisiässä alkaa myös elinikäisen oppimisen polku, jossa varhaisella vuorovaikutuksella on tärkeä tehtävä. Varhaisiän musiikinopettajana olen myös käytännössä nähnyt varhaisen vuorovaikutuksen tärkeän merkityksen. Varhaisiän musiikinopettajan ammattitaito vastaakin monialaisuudessaan myös elinikäisen oppimisen haasteisiin muuttuvassa yhteiskunnassa. (Untala 2001, 42.) Oma ammatillinen kokemukseni ja tietoisuus varhaislapsuuden elinikäisestä merkityksestä on myös johtanut *TaTaMus* –mallin kehittämiseen.

Alussa kaikki vuorovaikutus tapahtuu kehon kautta, vuorovaikutuksessa lapsen ja vanhemman välillä. Objektisuhde (kahden subjektin välinen suhde) on olemassa jo sikiökaudella kohdussa. Varhainen vuorovaikutus alkaa jo ennen syntymää, äidin ja sikiön

ruumiillisen dialogin muodossa. Lapsen passiivinen kielitaito karttuu kuuntelemalla ja tulkitsemalla ääniä, sanoja ja lauseita. Sadut ja runot ovat musiikkia vauvalle, josta hän ymmärtää rytmin, sävyn, tunnelman, muodon ja värin. Lapsen passiivinen kielitaito karttuu kuuntelemalla ja tulkitsemalla ääniä, sanoja ja lauseita. Vastasyntyneellä vauvalla kuuloaisti on tarkimmillaan. Aktiivinen puhetaito kehittyy ääntelyn ja jokeltelun kautta tavujen ja sanojen toistamiseen. (Perkiö 2002, 5). Tunnevireen tajuaminen sekä kielen kehittyminen liittyvät toinen toisiinsa. Tunnevireen tajuamisella on suuri merkitys myös yhteisessä musisoinnissa vauvan ja vanhemman välillä. Vitaaliaffektit ovat kuvattavissa parhaiten kineettisillä ilmauksilla, kuten häipyvä, voimistuva, hiljentyvä jne. Näillä musiikin esityksmerkinnöistä tutuilla laaduilla on varhaislapsuudessa suuri merkitys. Niillä on välitön kosketus ruumiilliseen olemassaoloon ja minuuden kokemukseen. Merkittävä osa äidin ja vauvan vastavuoroisesta kanssakäymisestä tapahtuu niiden välityksellä. Tanssille ja musiikille on ominaisinta liikkua tällä alueella. (Rechartd 1992, 183.)

Vauvan toimintoihin, havaintojen tekemiseen, havaintojen välisten suhteiden luomiseen ja niiden yhdistämiseen liittyy minuuden kokemus. Minän kokemus on ensin prosessin kokemus ja myöhemmin myös sen pysyvyyden eli tuloksellisuuden kokemus. Ensimmäisellä itsen tilalla, on merkitystä läpi elämän. Vauvalla on vahva amodaalisen – aistien rajat ylittävän - havaitsemisen kyky. Amodaaliset aistimukset auttavat yhdistämään erilaisia kokemuksia itsestä sekä toisesta. Vauva muodostaa siten ensi hetkistä lähtien havainnoistaan eräänlaisia alkeellisia ”käsitteitä”, jotka musiikillisessa ajattelussa toimivat aikaisina ruumiillisina merkitysskeemoina. Nämä abstraktit ”käsitteet” ovat muotoja, intensiteettejä, rytmejä ja eri aistikokemusten yleisluontoisia ominaisuuksia. Käsitteiden alkumuotoja muodostuu jo vauvaiässä. Amodaalisuus jatkuu myös aikuisissa elävinä kokemuksen tapoina. Merkityksen löytyminen eri asioille tapahtuu liikkeessä/ tanssissa, jolloin musiikki, liikkeet ja tunteet sulautuvat yhteen. Yksilön eloisuus ja kauneuden taju rakentuvat keskeisiltä osiltaan amodaalisen kokemistavan varaan. (Vuorinen 1998, 32-37.) *TaTaMus* -mallissa varhaisen vuorovaikutuksen merkitys toteutuu sen kaikissa elementeissä: *Tarinassa* – äidin ja vauvan välinen puhe (kielen kehittyminen), *Tanssissa* – kosketus kehon kautta (minuuden syntyminen), *Musiikissa* – ääniympäristö (laulut, runot, äänet). Myös aikuinen voi kokea amodaalisuuden – varhaisen kokemuksen - elämysten ja luovuuden kautta, jotka toteutuvat *TaTaMus* -elementeissä.



## 5.2 Nuoren aikuisen maailma

Käytän tässä tutkimuksessa tutkimusryhmästäni käsitettä nuoret aikuiset. Valtioneuvoston lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelman mukaan (2007, 5) käsiteparit lapsuus ja nuoruus sekä nuoruus ja aikuisuus ovat hyvin liukuvia, erityisesti nuoruuden osalta. Yhteiskunnallisesti henkilön katsotaan saavuttavan täysivaltaisen aikuisen aseman, kun hän on käynyt koulunsa loppuun, valinnut työuran ja löytänyt itselleen työpaikan ja osoittanut kykenevänsä elättämään itsensä ja mahdollisen oman perheensä. Tätä taustaa vasten lähihoitajan ammattiin opiskeleva tutkimusryhmäni sijoittui ikänsä puolesta nuoruuden ja aikuisuuden väliin, ja koska he eivät myöskään ole vielä valinneet työuraa, joka on raportin mukaan täysivaltaisen aikuisen yksi määrite, on mielestäni perusteltua käyttää tässä tutkimuksessa ryhmästä puhuttaessa käsitettä nuori aikuinen.

Ihmisen elämänkaari jakautuu neljään toisiaan seuraavaan ja toisistaan erillään olevaan elämänvaiheeseen. Psykoanalyttisesta näkökulmasta ihmisen menneisyydellä, erityisesti varhaislapsuudella, on ratkaiseva merkitystä hänen jokaisessa elämänvaiheessaan. Jokaisen uuden elämänvaiheen alkaessa varhaislapsuuden maailma peilautuu uuden vaiheen aktiviteeteista. (Hägglund 2000, 163.) Nuoruus on mahdollisuuksien aikaa, minkä vuoksi sitä on myös kutsuttu persoonallisuuden rakentumisen toiseksi mahdollisuudeksi. Nuoruusikä ja siihen liittyvä tapahtumaketju muuttaa persoonallisuutta ratkaisevalla tavalla. Vaikuttavina tekijöinä ovat aikaisemmat kehitysvaiheet. Nuoruuden kehityksellisenä päämääränä on saavuttaa itse hankittu autonomia. (Aalberg, Siimes 2007, 67.)

Ihmiselämän noin 20 ensimmäistä vuotta ovat oppimista monessakin merkityksessä, ja kiinalaisen sanonnan mukaan seuraavat kaksikymmentä vuotta ovat taistelua. Parhaimmillamme opimme ja kasvamme käyttämään ajattelua, tunteitten ja tahdon voimaa. (Skinnari 2004, 115.) Kuitenkin tässä vaiheessa ihminen on vielä etsijä. Nuori aikuinen etsii minuutta ja sinuutta. Ihmissuhteissa tärkeä tehtävä ja haaste on oppia antamaan vapautta toiselle. Elämä ei ole joko - tai -kaavamaisuutta; nuori kaipaa vapautta ja toisaalta sitoutumista. Nuoren psyykkiset toiminnat kehittyvät, tärkeimpänä abstrakti ajattelu. Nuori oppii itsenäiseen älylliseen ajatteluun, hahmottamaan itseään sekä itsen ja ympäristön välistä vuorovaikutusta. (Aalberg, Siimes 2007, 75.)

Nuoruusiän määrittely vaihtelee eri näkemysten mukaan paljonkin. Nuoruusikäisten on ajateltu olevan osittain lapsia ja toisaalta osittain aikuisia. Kaikki nuoren kehitykseen liittyvät kehitysvaiheet ovat itsellisiä ja toisistaan erillisiä luovia vaihteita. Nuoruusikä tarvitsee sekä omaa identiteettiään että omaa autonomiaansa voidakseen kehittyä yksilön elämänvaiheena hänen koko elämänsä rikastuttavana ja luovana tapahtumana. (Hägglund 2000, 166-167.) Lapsuudesta siirrytään aikuisuuteen asteittain nuoruuskehityksen aikana. Nuorella on vielä kypsytöntä lasta. Kokeilujen kautta nuori löytää omat ratkaisunsa. (Aalberg & Siimes 2007, 126). Luottamus syntyy osoittamalla todellista arvontoa toiselle. Miten aikuinen / opettaja voi lähestyä nuorta ja olla puolustautumatta hänen näkemyksiänsä vastaan? Hyvä lähestymistapa on esimerkiksi lähestyä nuorta hänen omilla ehdoillaan vähitellen. Tärkeän osan nuorisokulttuurille ja sen ymmärtämiselle muodostaa sanallisen muodon löytäminen tunteille, mielikuville, kaipauksille ja surulle. Jatkuvasti muuttuva nuorisokielen tunteminen on tärkeää samoin kuin lasten kulttuurin ja kielen tunteminen sekä aikuisen kulttuurin ja kielen tunteminen. (Hägglund 2000, 171-172.)

### **5.2.1 Tunnekasvatus**

Kasvattajan työ edellyttää erityistä tunnelukutaitoa. Tämä tarkoittaa kykyä tunnistaa tunteita itsessä ja muissa, nimetä tunteita, ymmärtää niiden alkuperä ja vaikuttaa tunteiden ilmenemiseen eli tunnekäyttäytymiseen. Kouluopetus on painottunut tiedon jakamiseen lasten emotionaalisen ja sosiaalisen kasvun kustannuksella. Kuitenkin tunne on se tekijä, joka arvottaa tietoa. Tunteilla on merkityksensä myös ihmisen oppimistapahtumassa, muistamisessa, havaitsemisessa, ajattelussa yleensäkin ja käyttäytymisessä. (Jalovaara 2005, 7-11.) Vaikka tunteita koetaan ja niiden avulla myös opitaan, on tunteet perinteisesti pidetty oppimisesta erillään. On kuitenkin ristiriitaista, että tunteiden merkitystä oppimisprosessissa on vähöksytty, sillä todellista oppimista ilman kosketusta oppijan emotionaaliseen tasoon ei voi edes tapahtua. Ajattelu, keskustelu ja eri asiayhteyksien ymmärtäminen tukevat laaja-alaista ja dialogiin perustuvaa oppimista, teoreettista ajattelua. Teoreettisen ajattelun kehittymistä ei voi myöskään tapahtua ilman tunteiden moniulotteista vaikutusta. Tunteet ovat mukana jo oppimisprosessin alkuvaiheessa. (Rantala 2006, 9-10.)

Kasvatuksessa ja opetuksessa tunteiden positiivinen tarttuminen merkitsee paljon. Tunnetaitoja voi oppia ja tunteilla on merkitystä myös järkevien päätösten kannalta. Tunteen

ja ajattelun tanssissa tunteet ohjaavat päätöksentekoa yhteistyössä järkevän mielen kanssa ja mahdollistavat näin ajattelun tai haittaavat sitä ratkaisevasti. Meillä on ikään kuin kahdet aivot, kaksi mieltä ja kaksi erilaista älyä: järkevä ja tunteva. Järki toimii vajavaisesti ilman tunneälyn apua. Myönteinen ajattelutapa ja optimismi antaa toivoa sekä motivoi ihmistä yrittämään ja ponnistelemaan (Goleman 1997, 47-49.)

Tunteiden hallinnassa sanat ovat keskeisiä. Vauvat kokevat tunteen ruumiillisesti, psyykeen kehittyessä tunteet saavat psykologisen sisällön Kehityksen myötä lapsi kykenee määrittelemään tunteita laadullisesti ja määrällisesti. (Aalberg & Siimes 2007, 241.) Musiikin on myös todettu olevan turvallinen keino käsitellä vaikeita tunteita objektiluonteensa vuoksi. Vihan purkaminen ei loukkaa muita ihmisiä samalla tavalla kuin verbaalinen aggressio, musiikillisiin rakenteisiin on mahdollista heijastaa psyykkisiä prosesseja. Musiikin tunnemerkitykset ovat voimakkaasti sidoksissa positiivisiin tunteisiin. (Saarikallio 2005, 21.) Oppimisen kannalta tunne omasta osaamisesta on tärkeä. *TaTaMus* –mallin lähtökohta: ”minä osaa” tukee tätä ajatusta ja samalla nuoren itsetunnon ja koko persoonan kehittymistä. (Suullinen tiedonanto: Sinkkonen 2006).

Osaaminen ja asiantuntijaksi kehittyminen vaatii myös tunnevaltaista, sitoutumista. On opittava hyödyntämään kokemuksellisuuden merkitystä ajattelun kehittämisenä. Tässä tulee mielestäni esille opettajuuden ydin. Kognitiivisen näkökulman mukaan tunteet eivät ole häiriötekijöitä, jotka tulisi saada älyn kontrolliin, vaan niillä on tärkeä merkitys ihmisen päämäärään suuntautuneessa toiminnan ja sosiaalisten suhteitten säätelyssä. Älyllisillä tekijöillä on sijansa siinä, millaisia tunteita meissä herää, ja kuinka me tulkitsemme tilanteiden merkityksiä, esimerkiksi onko tilanne uhkaava. Tieto ilman siihen liittyvää tunnetta ja merkitystä ei rekisteröidy oppijalle. Tunne on aina ensimmäinen tiedon käsittelykeino. Tunteiden keskeinen tehtävä on toiminnan jäsentäminen ja ihmisen sopeutuminen ympäristöönsä. Tunteet auttavat ylläpitämään tavoitteellista toimintaa, ne pitävät vireen yllä ja auttavat jaksamaan. Tunneilla tärkeää on, että oppilailla on ”hyvä olla,” ja hän voi rauhoittaa mielensä opiskelulle. Opettaja on avainasemassa luodessaan toimintaympäristön, jossa nuoren on mahdollista olla oma itsensä. Opettaja tekee työtä sekä ihmisen että tunteiden kanssa. (Hakkarainen ym. 2002, 85.) Opettaminen on niin hienoviritteistä työtä, että sitä voi verrata pienen orkesterin johtamiseen, toteaa Lipponen (2007, 14). *TaTaMus* –mallissa keskeistä on sallivuuden ilmapiiri, joka toteutuu parhaimmillaan innostavassa oppimisympäristössä. Toimivalla vuorovaikutuksella, joka

toteutuu dialogin kautta, oli merkitystä myös positiivisen oppimisympäristön luomisessa. Motivaatio ja persoonallisuus rakentuvat juuri vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Hakkarainen ym. 2002, 87). Vuorovaikutuksen syntymisessä voidaan puhua myös tunneyhteydestä, joka on tila, jossa ihmiset kokevat olevansa samalla aaltopituudella. Tunneyhteys lähtee sisäisestä viestinnästä, ja sen luomasta olotilasta. Kun vuorovaikutus toimii, niin vastaanottaja tuntee, että kuuntelija on läsnä ja turvallinen. Vastaanottaja tuntee myös tullessa hyväksytyksi ja ymmärretyksi kun kuunteleva osapuoli osaa eläytyä; näin osapuolien välille syntyy luottamus. (Repo & Nuutinen 2003, 28-29.)

Sosiaalisen ympäristön merkitys oppimistapahtumassa on ennen kaikkea tunnetasolla tapahtuvaa. Tunnetason oppiminen tarkoittaa kykyä olla tietoinen itsestään, pystyä ratkaisemaan ristiriitoja ja olla kykenevä yhteistyöhön. Tämän tunnetasolla tapahtuva toiminta muodostaa yksilön temperamentin ja persoonallisuuden (Ischinger 2007, 59.) Temperamentteja käsitellen tarkemmin luvussa 5.3.3. Nykytutkimukset alkavat vasta löytää yhteyksiä aivojen ja kehon yhteistyöstä. Esimerkiksi vaikeat kokemukset eivät ole rekisteröityneet vain aivoihin vaan vaikuttavat myös kehoomme. Tämä ajatus tuli esille myös varhaisen vuorovaikutuksen yhteydessä luvussa 5.1. Itsesäätelytaito on yksi tärkeimmistä käyttäytymistä ja tunnetaitoja säätelevä alue, jota jo lapset tarvitsevat sosiaalisessa ympäristössään. (Hakkarainen et al. 2002, 59.)

Tunne-elämälle, mielikuvitukselle, kielellisille ja älyllisille kyvyille on välttämätöntä, että opiskelijalla on riittävästi tilaisuuksia itseilmaisuun. Se on mahdollista taiteitten kautta. Taideaineet auttavat yksilöä kokemuksensa käsittelyssä sekä myös itsetuntemuksessa. Taiteet ovat tunne-elämän kasvattajia. (Turunen 1996, 96.) *TaTaMus* –malli antaa mahdollisuuden taiteelliseen itseilmaisuun niin yksilönä kuin ryhmässä.

### 5.3 Oppimisen yksilöllisyys

Tämän tutkimuksen myötä oppiminen ja erilaiset oppijat ja heidän huomioimisensa ovat nousseet useasti esille. Käytännön kokemus on osoittanut tutkijalle, että *TaTaMus* –malli on toiminut ja innostanut erilaisia ryhmiä ja rikastuttanut niiden toimintaa. Lähtökohtana on ollut yksilö ja hänen rohkaisemisensa toimintaan hänen omista lähtökohdistaan. Sallivuudesta ja yksinkertaisista elementeistä rakennettu malli on luonut innostavan, rohkaisevan ja luottamuksellisen ilmapiirin sekä neljän vaiheen kautta yhteisen kokemuksen. Tutkimusryhmäni kanssa jouduin kuitenkin pohtimaan mallin käyttöä uudella tavalla: opetuskokonaisuuksien sisältöjen ja tavoitteiden kautta. Alkuvaiheessa en ollut varma, toimisiko malli samoin kuin aikaisemmin: innostaen ja onnistumisen elämyksiä tuottaen. Lähdin kuitenkin liikkeelle luottaen intuitioon, sisäiseen tunteeseen, että *TaTaMus* –malli voisi tarjota nuorille aikuisille uudenlaista, käytännönläheistä ja luovaa näkökulmaa opetukseen.

Opetuksen tarkoituksena on tuottaa oppimista ja kaiken opetuksen ytimessä tulee olla oppijan tarpeet (Luukkainen 2005, 21). Mielestäni intuitio on juuri se, joka opettajaa ohjaa toimimaan eri ryhmien kanssa eri tavoin. Vaikka opetusaine olisikin sama, ohjaa opettajan oma sisäinen intuitio työtä niin, että toteutustapa vaihtelee ryhmän mukaan. Tämä on käytännön tasolla oppijoiden ja ryhmien yksilöllistä huomioimista. Oppimisen yksilöllisyys on ollut aina opetukseni lähtökohtana riippumatta oppilaiden iästä. Varhaisen oppimisen vahvuus on mielestäni luovassa, sallivassa, elämyksiä tarjoavassa opetuksessa. Näitä elementtejä käytettäessä oppiminen tehostuu, ja se vaikuttaa kokonaispersoonallisesti oppijaan.

#### 5.3.1 Oppimistyylit

Oppijan tarpeet huomioiva opetus lähtee liikkeelle erilaisten oppimistyylien ja niiden käytännön sovellusten kautta. Kauppila (2003, 59 - 60) kuvaa oppimistyyliä opiskelijan tavaksi opiskella. Olennaista on se, mikä on itse kunkin luonteenomaisin tapa tehdä havaintoja, ajatella ja toimia erilaisissa tilanteissa. Oppimistyyli on siis riippuvainen opiskelijan luonteenpiirteistä, iästä sekä tavasta motivoitua ja aktivoitua opiskeluun. Myös opiskeluympäristöllä on vaikutusta oppimistyyliin. Oppimisympäristö mahdollistaa aktiivisen toiminnan, vuorovaikutuksen eri toimijoiden välillä sekä tapahtumien ajankohtaisuuden ja

autenttisuuden. Humanistinen oppimiskäsitys arvostaa ihmistä aktiivisena, vastuullisena ja yhteistyökykyisenä yksilönä, jonka koko potentiaali voi toteutua vain vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Oppiminen ei ole mielen irrallinen ominaisuus, vaan älykkään toiminnan perusprosessi, joka on käynnissä koko ajan, ei vain oppitunnilla. (Linturi 2002, 720.)

Käytännön opetuksessa erilaisten oppimistyylien huomioiminen tarkoittaa, että auditiiviselle oppimistyyliä sopivat luennot, visuaalisille videot ja lukeminen, kinesteettisille tekeminen ja taktiillisille käsillä tekeminen. Yksilöiden välisiä eroja oppimistyyliä on tutkittu jo 1970-luvulta lähtien. Nykyisin erilaisten oppimistyylien ja -strategioiden tutkiminen on yksi keskeisiä oppimistutkimuksen alueita. Oppimisstrategioilla ja kognitiivisilla prosessointistrategioilla viitataan tapaan ja keinoihin, joilla yksilö suorittaa oppimistehtävän. Oppimistyyli taas on pysyvämpi taipumus käyttää tietynlaisia strategioita ja henkilökohtaisia opiskelu- ja oppimistapoja. Tyylien ja strategioiden lisäksi puhutaan myös erilaisista lähestymistavoista oppimiseen ja opiskeluun sekä erilaisista opiskeluorientaatioista. (Tynjälä, 2000, 111-112.) Oppimisstrategiat ovat erilaisia tiedonmuokkaustapoja, ja tietoa voidaan tehokkaasti muokata teknisillä strategioilla, kuten miellekartat ja tiivistelmät. Opiskelijoiden itseohjautuvuutta kehittää soveltuvat opetusmenetelmät, kuten oppimistehtävät, parityöskentely, tiimityö ja työryhmät sekä yhteistoiminnallinen oppiminen. Itsenäisellä tavoitteiden asettelulla luodaan perusta myös motivaatiolle. (Kauppila 2003, 59-83.) *TaTaMus* -malli toteuttaa tiimityö – työryhmä ja yhteistoiminnallista oppimista luonnollisesti ja pakottamatta. Yksilöllinen, eri oppimistyyliä huomioiva opetus on tehokasta. Erilaisten oppijoiden tunnistaminen onkin osa opettajan oppilaantuntemusta. (Rantala 2006, 28-29). Menestyksekkään oppimisen ja työskentelyn salaisuus on oman itsensä, sekä oman tyylinä, omien mahdollisuuksien tuntemisessa. (Prashnig 2006, 25).

**Opiskelijoiden oppimiskäsitykset** kehittyvät niiden kokemusten pohjalta, joita heillä on aikaisemmista oppimis- ja opiskelutilanteista. Opiskelijoiden oppimiskäsitykset alkavat muuttua, kun opetusta järjestetään oppimisprosessia tukeväksi ja oppijan aktiivisuutta edellyttäväksi. Oppiminen aletaan nähdä aktiivisena tilanteena eikä passiivisena vastaanottamisena. (Tynjälä 2000, 126). Aivotutkijat kysyvät raportissaan (Ischinger 2007, 24): ”miten opiskelijat oppivat parhaiten?” Onnistunut oppiminen tapahtuu heidän mukaansa silloin, kun oppijalla on luottamus omaan oppimiseensa sekä hyvä itsetunto, hän on motivoitunut oppimaan ja on kykenevä oppimaan haasteellisessa oppimisympäristössä, jossa

ei ole oppimisen esteitä. Itseluottamus ja itsetunto ovat elintärkeitä menestyksen eväitä oppimiselle, mutta ne eivät kuitenkaan riitä. Motivointi on kaiken tulevan oppimisen perusta. Oppiminen on monin tavoin yhteydessä opiskelijan asenteisiin. Oppimiseen liittyvät asenteet on opittu pitkän ajan kuluessa ja ne saattavat joko estää tai edistää tehokasta oppimista. (Kauppila 2003, 25). Asenteet liittyvät läheisesti oppimisen tunnekokemuksiin, jotka vaikuttavat muistamiseen. Koska tunnekokemukset oppijalle merkityksellisiä, hän muistaa ne varmasti. Mikäli oppilas oppimisympäristössä, esimerkiksi matematiikassa, pettyy riittävän monta kertaa, hänelle syntyy negatiivinen yleiskuva matematiikasta. (Varila & Viholainen, 2000; Rantala 2006, 34).

Ajatuksen tiedon, tunteen ja toiminnan yhteydestä esittävät Karlsson & Riihelä (1991, 39) sanoessaan, että oppilaiden toimiessa iloisesti uutta oppiessaan, tiedon osuus lisääntyy eikä vähene. Ilo antaa oppijalle voimaa ja sitoo myös oppijan oppimisprosessiin, koska ilo on myönteinen kokemus, joka halutaan kokea uudelleen. Ilon avulla mahdollista parantaa myös oppimisen laatua, sillä positiiviset tunteet lisäävät ajattelun monimuotoisuutta ja tietoisuuden kasvua. (Rantala 2006, 35-37). Ilo ei voi kuitenkaan aina toteutua oppimisessa, kuten ei muillakaan elämänalueilla. Negatiiviset tunteet ovat aina läsnä siellä, missä on ihmisiä. On huomioitava, että negatiivisia tunteitakaan ei saa pyyhkäistä maton alle, muuten ollaan epätodellisessa tilanteessa.

Musiikki on läheisesti tunne-elämäämme sidoksissa oleva seikka, ja sen johdosta nousee tunteiden käsittelyn taito erityiseen arvoon. Musiikkia opettaessa tunteet eivät liity pelkästään tiedollisiin ristiriitoihin, vaan esille saattaa nousta myös muita oppilaan syvälliseen tunne-elämään liittyviä tuntemuksia sekä opettaja-oppilassuhteeseen liittyviä transferenssi tunteita. (Vikman 2002, 27.) *TaTaMus* –mallin avulla on mahdollista käsitellä tunteita musiikin ja luovien elementtien avulla. Malli ei tarjoa oppilaan ulkopuolelta tulevaa tarkasti strukturoitua menetelmää, vaan sallivan, jokaisen yksilön kokonaisvaltaisesti huomioivan konseptin, jonka avulla myös tunteiden käsittely on mahdollista ihan tavallisella oppitunnilla.

### 5.3.2 Motivaatio

Motivaatiolla tarkoitetaan voimaa, joka ohjaa, ylläpitää ja suuntaa yksilön toimintaa. Oppimismotivaation kannalta olennaista on, että opiskelija on kiinnostunut opiskeltavasta sisällöstä. Tämä puolestaan edellyttää, että opiskelija pitää asiaa tärkeänä ja kiinnostavana omassa elämässään. Opetuksen alkaessa sekä myös sen kuluessa on hyvä keskustella siitä, mihin opiskeltavaa tietoa tai taitoa tarvitaan ja missä sitä voi käyttää. (Pruuki 2008, 21.) Motivaatio on laajasti yhteydessä itsevarmuuteen, käsitykseen itsestä ja niihin hyötyihin, joita käyttäytyminen tai tavoitteet aiheuttavat. Motivaatio ja iteluottamus ovat peruslähtökohdat menestykselliseen oppimiseen. Yksilöllinen, oppimista edistävä ohjaus on tärkeitä opinnoissa menestymiseen, mutta yksilöllisyys ei saisi koskaan poistaa sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä kaikessa oppimisessa. Yksilöllisyys ei saisi merkitä oppilaiden erottamista toinen toisistaan. Motivaatiolla on ratkaiseva rooli oppimisessa. Yksilö oppii enemmän ja helpommin, jos hän tekee sen itselleen ja myös osoittaa sen aktiivisesti osallistuen ja kysellen. (Ischinger 2007, 27.)

Koulumotivaation kannalta tärkein kysymys on, miten opetussuunnitelman tavoitteet voisivat muuttua oppilaan tavoitteiksi. Usein nämä kaksi ovat kaukana toisistaan. Minästä lähtevä sisäinen motivaatio on oppimisen kannalta optimaalista. (Kansanen & Uusikylä 2002, 34.) Sisäinen motivaatio omaksutaan yleensä toiminnassa siten, että siinä koettujen elämysten perusteella sisäistetään uusia tavoitteita. Tällainen sisäistynyt tavoitteellisuus ei tarvitse ulkoisia palkintoja. Ulkoinen motivaatio syntyy palkitsemisen toivosta, mutta ulkoinenkin motivaatio voi muuttua sisäiseksi. (Tynjälä 2000, 15). Ulkoisesti motivoitunut käyttäytyminen ei perustu mielenkiintoon vaan toisten yllytykseen tai haluun matkia toisia. Ihmisryhmät joihin halutaan kuulua, ovat tärkeitä motivaation sisäistämisen kannalta (Kansanen & Uusikylä 2002, 34 - 35).

Kasvatuksen suurin haaste on lasten ja nuorten sisäisen motivaation löytäminen tai virittäminen. Sisäisellä motivaatiolla on myös suora yhteys syväsuuntautuneisuuteen: opiskelijalla on oltava tunne siitä, että opiskelu on hyödyllistä, tarpeellista ja mielekästä. Hyvän motivaatioilmaston luominen on yksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä. (Tynjälä 2000, 125) Tunne- ja ihmissuhteilla on suuri merkitys motivaation syntymisessä. Koulukasvatuksessa on myös hyvä muistaa, että oppiminen on sitä mielekkäämpää, mitä enemmän oppilas kiinnostuu aiheesta (Jalovaara 2005, 41). Uusimmat tutkimukset vahvistavat käsitystä siitä, että oppimisolosuhteet, jotka edesauttavat sisäistä motivaatiota,



käsitteellinen oppiminen, luova ajattelu ja oppimisen laatu lisääntyvät dramaattisesti verrattuna opiskeluun oppimisympäristössä, joka tukee vain ulkoisesti motivoitunutta oppimista. Sisäisen motivaation syntyä voidaan auttaa myös viemällä opiskelu oppilaan kannalta mielekkääseen ja jännittävään ympäristöön jossa oppimisen hyöty voidaan vakuuttavasti osoittaa. (Kansanen & Uusikylä 2002, 30-31.) Opiskelijoiden motivaatio vahvistuu, jos he kokevat opettajan innostavaksi ja kannustavaksi. (Pruuki 2008, 22).

### **5.3.3 Temperamentti**

Temperamentti on synnynnäisten valmiuksien tai taipumusten kokoelma, joka määrää ihmisen yksilöllisen ja hänelle ominaisen reagoimis- tai käyttäytymistyylin. Temperamentti viittaa siihen tyyliin, jolla ihminen toimii, mutta ei kerro sitä, mikä motiivi ihmisellä on toimia tietyllä tavalla, tai miten hyvin tai huonosti hän toimii. Temperamentti määritellään olevan sama kuin ihmisen yksilöllisyys. Yksilölliset taipumukset ilmaantuvat jo vauvaiässä, ja ovat suhteellisen pysyviä yli ajan ja tilanteiden. Pysyvyyttä pidetäänkin temperamentin tunnusmerkkinä. Jo syntyessään pienet lapset ovat erilaisia. Tämän erilaisuuden ymmärtäminen on avain lapsen tasapuoliseen kehitykseen ja ehjän minuuden löytymiseen, toteaa Keltikangas-Järvinen (2006, 12-29.)

Ihmisen persoona kehittyy kasvatuksen, kokemusten, elinympäristön ja synnynnäisen temperamentin tuloksena. (Rantala 2006, 20). Persoonallisuuteen kuuluvat: minuus, minäkuva, itsetunto, arvot motiivit, eettiset tavoitteet, sosiaaliset taidot ja toimintamallit. Temperamentti on persoonallisuuden biologinen ydin. Persoonallisuus kehittyy temperamentin ja ympäristön vuorovaikutuksen tuloksena. (Keltikangas-Järvinen 2006, 42.) Kuten alussa todettiin, ihmisellä on syntymästään asti oma persoonallinen tapansa toimia. Oleellista temperamentin kannalta on se, miten ihminen käyttäytyy uusissa ja yllättävissä tilanteissa sekä se, miten hän tekee asioita. Toinen temperamentti ei ole toista parempi, vaan eri ympäristöissä suoritaan erilaisia temperamentteja. Luokassa on erilaisia oppilaita, jotka eroavat toisistaan sekä fyysisesti, kognitiivisesti että temperamentiltaan. Temperamentti tekee jokaisesta yksilön, siksi erilaiset oppijat tulisikin huomioida opetuksessa, jo opetuksen suunnitteluvaiheessa. (Rantala 2006, 24-28.) Koulun merkitys temperamentin kannalta on merkittävä, koska missään muualla ei temperamenttia arvioida numeroin ja arvosanoin. Yksilöllinen huomioiminen kyllä tiedostetaan kouluissa, mutta suvaitsevaisuus eri temperamentteja kohtaan on kuitenkin aika vähäistä. Vaikka koti kasvuympäristönä on lapsen

kehityksen kannalta tärkein, niin lapsi kuitenkin viettää koulussa monesti enemmän aikaa kuin omien vanhempiensa kanssa. Kyse ei tällöin ole vain oppimisesta vaan koulun vaikutuksesta lapsen koko kasvatapahtumaan eli hänen sosioemotionaaliseen kehitykseensä, minäkuvaansa ja itsetuntoonsa. Myöhemmän elämän kannalta ei ole ollenkaan yhdentekevää, millainen käsitys lapselle muodostuu itsestään oppijana ja millaisen minäkuvan koulu hänelle rakentaa.

Opettajan on tärkeää oppia tunnistamaan erilaisia temperamenttityylejä. (Rantala 2006, 22). Oppimistyyli vaikuttaa siihen, miten nopeasti oppilas oppii ja miten innokas hän on oppimaan uutta. Pelkästään nopeus ei kuitenkaan kerro varsinaisesta oppimisesta mitään. Usein tulkitaan, että nopeasti uuden asian kimppuun käyvä lapsi on hyvä oppija. Kuitenkin on huomioitava myös, että hitaasti ja varoen uutta asiaa lähestyvä lapsi ei myöskään ole huono oppija, toteaa Keltikangas-Järvinen (2006, 17.)

Nykyaikana kaikenikäisten oppimisessa ja opettamisessa korostetaan oppimaan oppimisen merkitystä, ei vain yksittäisten tietojen tai taitojen saavuttamista. Oppimaan oppiminen edellyttää kuitenkin, että varhaiset oppimiskokemukset ovat miellyttäviä. Siksi varhaisilla kokemuksilla on kauaskantoiset seuraukset. (Keltikangas-Järvinen 2006, 12-18.) Tämä ajatus tukee *TaTaMus* –mallin mahdollisuuksia oppimistapahtumassa. Malli tarjosi nuorille aikuisille tapoja etsiä sisäistä innostusta ja motivaatiota elämysten avulla, ikään kuin huomaamattaan. Lisäksi mallin käyttö auttoi opiskelijoita myös toimimaan yhdessä. Vahva yhteistoiminnallisuus heijastui positiivisina tunnereaktioina ja avoimuutena eri opetustilanteissa. Voidaan todeta, että varhaisen oppimisen *TaTaMus* –malli innosti opiskelijoita luomaan positiivisia oppimistilanteita yksin ja yhdessä. Kuten aikaisemmin mainitsin, myönteiset oppimisolosuhteet edesauttavat motivaation syttymistä, ja sitä kautta myös oppimista.

## 6 TATAMUS –MALLIN KÄYTÄNNÖN SOVELLUS

Tässä tutkimuksen raportoinnissa tarkastelen aluksi toimintatutkimusprosessia, joka koski varhaisen *TaTaMus* -mallin soveltamista nuorten aikuisten oppimisympäristöön. Ajatukseni menetelmän soveltamisesta nuorten opetukseen lähti ammatillisesta kiinnostuksesta tutkia varhaisiän musiikin opetuksen mahdollisuuksia laajemmassa kontekstissa. Monivuotinen työkokemukseni varhaisiän musiikin opettajana ja kokemukseni kouluttajana olivat käytännössä osoittaneet menetelmän toimivuuden ja sen positiiviset vaikutukset eri-ikäisten parissa. Kiinnostukseni varhaisen oppimisen tutkimukseen syntyi myös tarpeesta tarjota uudenlaista näkökulmaa oppimiseen musiikin ja luovan toiminnan avulla. Oppiminen ja opettajuus nousivat myös tutkimuksen aikana esille, mutta tutkimukseni keskeinen tarkastelun kohde oli kuitenkin *TaTaMus* -mallin soveltaminen ja toimiminen uudessa toimintaympäristössä. Varhaisiän musiikin opetuksesta ja sen vaikutuksista ei ole olemassa paljoakaan tutkimustietoa, vaikka sen elinikäiset vaikutukset jo tiedostetaankin. Tämä lisäsi kiinnostustani tutkimuksen tekemiseen ja varhaisen oppimisen soveltamis mahdollisuuksiin.

Valitsin tutkimusstrategiaksi toimintatutkimuksen, koska se pyrkii toiminnan ja teoreettisen tutkimuksen vuorovaikutukseen. Toimintatutkimuksessa tarkastellaan tutkimuskohdetta kahdelta eri dimensiolta: ajattelun ja toiminnan sekä yksilön ja yhteisön välisinä vuorovaikutusprosesseina. (Kemmis & McTaggart 1985; Suojanen 1992, 9-11). Tutkimukseni empiirisen osan toteutus tapahtui ammattioppilaitoksessa, jossa teoria ja käytäntö nivoutuvat opetuksessa ja käytännön harjoittelussa toisiansa tukevaksi toiminnaksi. Toimintatutkimukselle ei ole kuitenkaan olemassa yleisesti tunnettua ja hyväksyttyä määritelmää, sillä siinä on kyse tavasta lähestyä tutkimuskohdetta, ei erityisestä tekniikasta (Jyrkämä 1978; Suojanen 1992, 9-11). Tällainen lähestymistapa sopi *TaTaMus* –mallin käytännön sovellukseen, jossa toimintatutkimus toteutui sen syklien mukaisesti. Kuvaan tutkimuksen eri syklien toteutumista luvussa 6.2.1 Tutkimusmenetelminä käytin kyselyjä ja päiväkirja-merkintöjäni. Esittelen tutkimusmenetelmät tarkemmin luvussa 6.2.

Tutkimukseni empiirinen osuus toteutettiin Espoon seudun koulutuskuntayhtymän Omnian ammattiopistossa keväällä 2007. Toimin oppilaitoksessa varhaiskasvatuksen opettajana. Työni koostuu sekä teoriaopetuksesta että opiskelijoiden ohjaamisesta päivähoidon kentällä. Aloittaessani työni Omnian ammattiopistossa syksyllä 2006 huomasin, että lähihoitaja-opiskelijat olivat innostuneita luovista menetelmistä opetuksessa ja kokonaisvaltainen lähestymistapa helpotti usein myös käytännön opetustyötä (motivointi, keskittyminen, vireystilan säätely) sekä palveli opiskelijoita myös käytännön harjoittelua päiväkotiympäristössä. Ajatus tutkimukseni empiirisen osan toteutuksesta uudessa toimintaympäristössä syntyi tuolloin.

Lähihoitajan ammatillinen perustutkinto muodostuu yhteensä 120 opintoviikosta: kaikille opiskelijoille yhteisistä opinnoista (20ov), ammatillisista opinnoista (90ov) ja vapaasti valittavista opinnoista (10ov). Omnian organisaatio muodostuu ammattiopistosta, aikuisopistosta, oppisopimuskoulutuksesta ja nuorten työpajoista. Koulutuksen tavoitteena Omniassa on ammattitaidon rinnalla tukea opiskelijan persoonallisuuden monipuolista kehitystä ja kasvua aktiiviseksi ja vastuulliseksi yhteiskunnan jäseneksi. Opiskelija nähdään aktiivisena toimijana sekä oppimisympäristönsä kehittäjänä. Opettaja puolestaan toimii pedagogisena ja opetettavan asian sisällöllisenä asiantuntijana. (Omnian OPS 2006-2007, 5-6.) Toimintatutkimuksen ihmiskäsityksen mukaan ihminen ei myöskään ole vain vastaanottava osa yhteisössään, vaan myös tätä yhteisöä määräävä tekijä. (Suojanen 1992, 20). Nämä ajatukset tukivat myös *TaTaMus* -menetelmän käytännön toteutumista opetuksessa, jossa oppija on oppimisensa subjektina, ja opettaja vaikuttaa opiskelijan aktiivisuuden ja vastuullisuuden syntyymiseen luomalla oppimista tukevan oppimisympäristön. Oppimiselle tulisikin luoda olosuhteet jotka edesauttavat motivaation syttymistä ja sitä kautta oppimisen edistämistä. (Kansanen & Uusikylä 2002, 30).

Toimintatutkimuksen käyttö tutkimusstrategiana tuki sekä Omnian opetussuunnitelman toteutumista että *TaTaMus* -mallin keskeisiä lähtökohtia sekä käytännön sovellusta. Lisäksi toimintatutkimuksessa korostuu käytännön ja teorian, toiminnan ja ajattelun välinen kiinteä vuorovaikutussuhde. Käytännön ja teorian välinen yhteys sovellettiin tutkimusryhmäni kanssa luontevasti opintokokonaisuuksien puitteissa, teorian ja käytännön välinen yhteys toteutui työharjoittelussa päiväkodissa kevätlukukauden lopussa. Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan pyritään kuvaamaan jotakin tiettyä tapahtumaa, ymmärtämään

tiettyä toimintaa tai antamaan jostakin ilmiöstä teoreettisesti mielekäs tulkinta. (Eskola & Suoranta 1999, 61). Tämä laadullisen tutkimuksen kuvaus tukee myös tutkimukseni tavoitteita oman tutkimusryhmäni toiminnan puitteissa.

Tässä tutkimuksessa hain asettamieni tutkimusongelmien avulla vastauksia *TaTaMus* -mallin käytännön sovellettavuudesta ja toimivuudesta. Toimintatutkimukseen liittyy aina omakohtaisia kokonaisvaltaisia kokemuksia sekä tutkittavana ja kehitettävänä olevasta ilmiöstä, että omasta toiminnasta. Näin ollen tutkimus mahdollistaa osallistujien oppimisprosessin käynnistymisen. (Suojanen 1992, 22). Omat aikaisemmat kokemukseni *TaTaMus* -mallin sovelluksista antoivat taustaa sekä teoriassa että käytännössä. Se, että malli tässä tutkimuksessa toimi normaaliopetuksen lomassa, haastoi tutkijan sekä opettajana että tutkimukseen osallistujana uuteen tilanteeseen aikaisempaan nähden. Kolb on puhunut myös oppimisesta prosessina, jossa kokemus muuntautuu tiedoksi (1984, 38-42). Hänen kokemuksellisen oppimisen mallissa oppiminen tulee esille nelivaiheisessa syklissä, jonka esittelin luvussa 4.2. Tutkimukseni teoreettinen tausta tukee näin ollen myös tutkimusstrategian valintaa.

## 6.1 Tutkimusongelmat

Tutkimusongelmat muotoutuivat syyslukukauden 2006 aikana, ja tarkentuivat kevätlukukauden 2007 aikana käytännön toiminnassa. Tutkimukseni päätarkoitus oli soveltaa varhaista *TaTaMus* -oppimismallia ja sen kolmea elementtiä nuorten aikuisten opetukseen. Tutkijana halusin tietää toimisiko *TaTaMus* -malli nuorten aikuisten parissa ja miten se käytännössä toteutettaisiin. Tutkimusongelmat olivat:

1. Miten varhaisen oppimisen *TaTaMus* -menetelmä soveltuu nuorten aikuisten oppimisympäristöön?
2. Minkälaisia vaikutuksia *TaTaMus* -menetelmän käytöstä oli ryhmän muodostumisvaiheessa ja eri opetuskokonaisuuksissa?
3. Miten opiskelijat kokivat uudenlaisen menetelmän käytön?
4. Miten menetelmää voidaan soveltaa eri-ikäisten opetusryhmiin esim. ryhmädynamiikan näkökulmasta?

Opintokokonaisuuksien kyselyissä peilasin vastauksia tutkimusongelmien avulla seuraavasti: Katu 1 –kyselyt ”(Liitteet 3 ja 4) peilaavat kahta ensimmäistä tutkimusongelmaa: ”Miten *TaTaMus* -malli soveltuu nuorten aikuisten oppimisympäristöön?” ja ”Minkälaisia vaikutuksia *TaTaMus* –mallin käytöstä oli ryhmän muodostumisvaiheessa ja eri opetuskokonaisuudessa?” Katu 4-kyselyt (Liitteet 6 ja 7) vastasivat pääasiassa tutkimusongelmiin: ”Miten opiskelijat kokivat uudenlaisen menetelmän käytön? ja ”Miten menetelmää voi soveltaa eri-ikäisten opetusryhmiin esimerkiksi ryhädynamiikan näkökulmasta?” Tutkimusongelmien avulla *TaTaMus* –malli todentui ja sai käsitteellisen muodon.

## 6.2 Tutkimusmenetelmät

Toimintatutkimuksessa aineiston koonti on yhteydessä tutkittavaan tilanteeseen ja sen tarjoamiin luonteviin mahdollisuuksiin tiedon keräämisestä. Käytettävät menetelmät ovat samoja kuin muissakin laadullisissa lähestymistavoissa. Tutkimusmenetelmä koostuu niistä tavoista ja käytännöistä joilla havaintoja kerätään (Hirsjärvi ym. 2007, 128.) Tässä tutkimuksessa käytin tutkimusmenetelminä kyselyjä sekä omia päiväkirjamerkintöjäni (taulukko 2.).

TAULUKKO 2. Tutkimusmenetelmät

MENETELMÄT	OPETUSKOKONAISUUS
<b>Kyselyt</b> <b>4 kpl</b>	<i>Katu 1</i> : sävellystarina (N =15) loppukysely (N =18) <i>Katu 4a</i> : musiikkimaalaus (N =12) <i>Katu 4b</i> : loppukysely (N =18)
<b>Päiväkirjat</b> <b>10 kpl</b>	<i>Katu1</i> <i>Katu 4a</i> <i>Katu 4b</i>

**Kysely** - Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2007, 207) sanovat, että kyselyiden ja haastattelujen avulla saadaan tietoa, mitä henkilöt ajattelevat, tuntevat ja uskovat. Ne myös kertovat, miten tutkittavat havaitsevat ja mitä ympärillä tapahtuu. Ne eivät kuitenkaan kerro, mitä todella tapahtuu, he toteavat. Kyselylomakkeella suoritettussa tutkimuksessa tutkija ei myöskään vaikuta olemuksellaan tai läsnäolollaan vastauksiin, kuten esimerkiksi haastattelussa. (Valli 2001, 101). Kysely soveltui omaan tutkimukseeni hyvin, koska halusin saada tietoa nuorten

omista kokemuksista ja mielipiteistä opetuksen ja *TaTaMus* -mallin toimivuuden suhteen. Tutkijana halusin myös mahdollisimman vähän vaikuttaa saamiini vastauksiin, joten tästäkin näkökulmasta katsottuna kysely toimi tutkimusmenetelmänä hyvin.

Kyselytutkimuksessa kyselylomakkeen laadinta ja kysymysten tekeminen on koko kyselyn onnistumisen kannalta ratkaisevaa, toteaa Valli (2001, 101). Kysymyksiä muotoillessa käytetään yleensä kolmea muotoa: avoimet kysymykset, joissa esitetään vain kysymys ja jätetään vastaukselle tyhjä tila, monivalintakysymykset, jolloin tutkija on laatinut valmiit, numeroidut vastausvaihtoehdot ja vastaaja merkitsee rastin tai rengastaa valmiin vastausvaihtoehdon, asteikkoihin l. skaaloihin perustuva kysymystyyppi, jossa esitetään väittämiä, ja vastaaja valitsee sen, miten voimakkaasti hän on samaa tai eri mieltä kuin väittäjä. (Hirsjärvi et al. 2007, 193 - 195). Käytin omassa tutkimuksessani avoimia kysymyksiä kaikissa neljässä kyselyssä.

Kyselytutkimuksen heikkoutena pidetään Hirsjärvi ym. (2007, 190) mukaan muun muassa aineiston pinnallisuutta, eikä myöskään ole varmuutta siitä, miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen, he toteavat. Virheitä voi aiheuttaa myös kysymysten muoto, sillä jos vastaajat eivät ajattele samalla tavalla kuin tutkija, vastaukset vääristyvät. Lomakkeen laadinnassa tuleekin kiinnittää huomio lomakkeen pituuteen, kysymysten lukumäärään, kysymysten loogiseen etenemiseen sekä riittävään ohjeistukseen. (Valli 2001, 101). Nämä kyselylomakkeeseen liittyvät ongelmat ratkaisin omassa tutkimuksessani käyttämällä kyselyn lisäksi myös keskusteluja ja omia päiväkirjamerkintöjäni tiedon keruun menetelminä. Toteutin kyselyt tutkimusryhmäni kanssa lisäksi kontrolloituna kyselynä, joka käytännössä tarkoitti sitä, että jaoin ja keräsin kyselylomakkeet henkilökohtaisesti. Näin pystyin välttämään mahdollisen kadon, ohjeistamaan opiskelijoita ja vastaamaan myös tarvittaessa kysymyksiin.

**Päiväkirja** jatkuva pitäminen toimintatutkimuksessa on hyödyllistä. Sen tulisi sisältää puhtaan faktatiedon lisäksi myös henkilökohtaisia selontekoja havainnoista, tunteista, reaktioista yms. Havainnot tunteista asenteista ja motiiveista asioita kohtaan auttavat palauttamaan mieleen tilanteen ja sen olosuhteet. Oman päiväkirjan pitäminen tutkimuksen aikana viittaa myös osittain narratiiviseen lähestymistapaan. Päiväkirja on eräänlaista itse ohjattua kyselylomakkeen käyttöä. Tutkimuksessa voidaan pitää päiväkirjaa erilaisista tapahtumista, kokemuksista tai opituista asioista. Omassa päiväkirjassani on opiskelijoiden spontaaneja kommentteja, suunnitelmia, reflektointia ja havaintoja opetustilanteista.

Päiväkirja muistutti minua asioita, jotka olisivat unohtuneet käytännön tilanteen ja tutkimuksen kirjoittamisen välillä. Se myös helpotti minua palauttamaan mieliin tilanteita ja tapahtumia, jotka olivat tutkimukseni kannalta itselleni merkityksellisiä. Päiväkirjan avulla sain myös systemaattista ja tarkkaa tietoa menetelmän käytännön toteutuksesta. (Hirsjärvi ym. 2007, 214-216.)

**Päiväkirjan käyttö opetustilanteissa** toteutui luontevasti. Kirjaaminen tapahtui yleensä tunnin jälkeen, joskus myös tunnin aikana. Palasimme käsiteltyihin aiheisiin myös myöhemmin keskustellen ja syventäen. Opiskelijoiden kanssa keskusteleminen ja ajatusten vaihtaminen oli avointa ja tutkijalle antoisaa. Keskeisiä teemoja joita kirjasin olivat luovien aineiden vähyys koulussa ja yksipuolisten menetelmien käyttö. Erityistä kritiikkiä sai lukion opetus, josta usealla opiskelijalla oli kielteisiä kokemuksia. Kiire, opettajien välinpitämättömyys ja jatkuva kirjoittaminen tunneilla ilman syvällisempää pohdintaa, nousivat kritiikissä esille. Päiväkirjamerkinnöistäni käy ilmi selkeä huoli liiallisesta tiedon määrästä ala-asteelta asti. Leikki, luovuus, elämyksellisyys ja kokemuksellisuus – varhaisen oppimisen kulmakivet, olivat myös nuorten aikuisten opetuksessa perusteltuja. Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt omia päiväkirjamerkintöjäni tukemaan käsiteltyä asiaa. Olen halunnut tuoda tutkimusryhmäni nuorten äänen esille sellaisenaan, ja käyttänyt heidän kommenttejaan suorina lainauksina sekä tutkimuksen teoreettisessa että empiirisessä osassa.

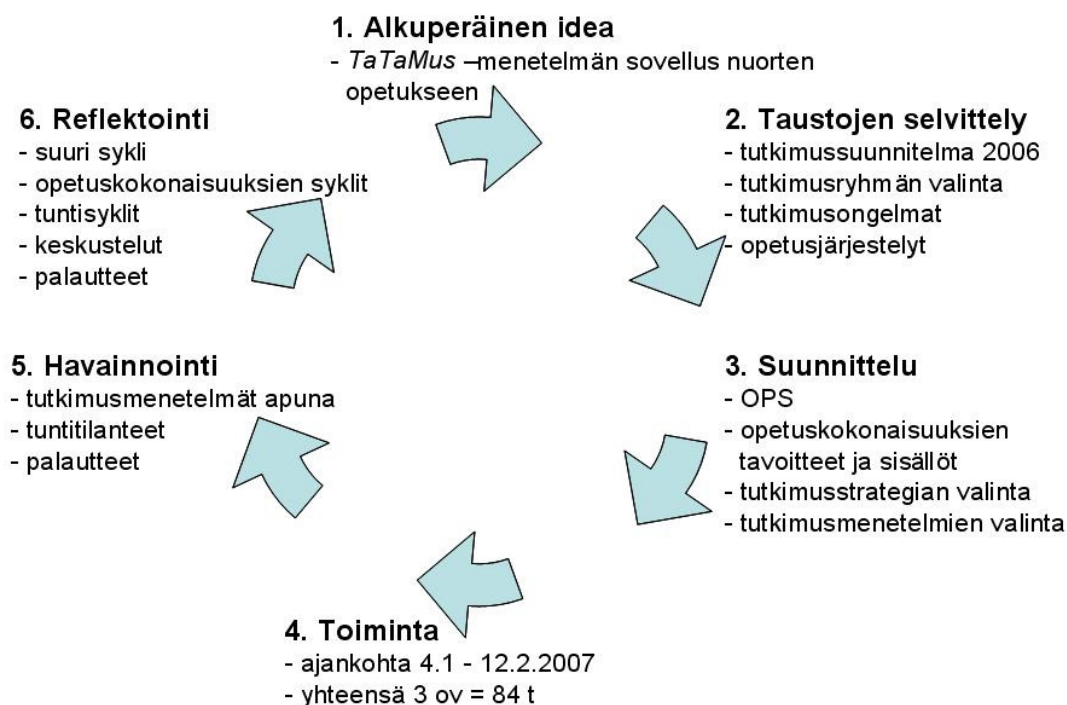
### **6.2.1 Toimintatutkimuksen käytännön toteutus**

Toimintatutkimuksen perusidea on syklinen ja käytännössä se sisältää suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektoinnin. Suunnittelun lähtökohtana on nykytilan kartoitus, toiminta toteutetaan tavoitteiden ja suunnitelmien mukaan. Reflektoinnissa on käytössä jatkuvan reflektoinnin periaate. Loppureflektoinnissa arvioidaan kehittämistyön tulokset: miten prosessi on kehittänyt toimintaa, tutkittavaa kohdetta ja osallistujia? Mietitään myös mitä tietoa, taitoa, harjoitusta, yhteistoiminnallisuutta tai kriittisyyttä vastaisuudessa pitäisi oppia. (Ala - Ruona 2006.)

Toimintatutkimuksen syklistyys toteutui tutkimuksessani kolmella eri tavalla: koko tutkimuksen empiirisen toimintavaiheen syklissä, kolmen eri opetuskokonaisuuden syklissä sekä opetustuntien sykleissä. Kuviossa 3. kuvaan koko tutkimuksen empiirisen toimintavaiheen syklin. Malli kuvaa koko toimintatutkimusprosessia tammikuusta helmikuun



2007. Opetustuntien sykli muodostui omista päiväkirjamerkinnöistäni ja havainnoistani, jotka toimivat myös tämän toimintatutkimuksen tutkimusraportteina.



Kuvio 3. Toimintatutkimuksen suuri sykli

Toimintatutkimuksen suuri sykli pyörähti käyntiin syyslukukaudella 2006, jolloin sain alkuperäisen idean varhaisen oppimismenetelmän soveltamisesta nuorten oppimisympäristöön. Tuolloin tein myös taustojen selvittelyn, joka piti sisällään tutkimussuunnitelman, käytännön järjestelyjen sopimisen oppilaitoksen kanssa sekä alustavien tutkimusongelmien hahmottamisen. Lopulliset tutkimusongelmat tarkentuivat tutkimuksen aikana Toimintatutkimuksen suunnitteluvaihe alkoi syyslukukaudella 2006, jolloin tarkastelin opetuskokonaisuuksien tavoitteita ja sisältöjä sekä hahmottelin myös tiedonkeruun menetelmiä. Suunnittelun lähtökohtana oli Omnian opetussuunnitelmassa Kasvun tuki ja Ohjaus -opetuskokonaisuuksille määritellyt tavoitteet ja sisällöt (liite 1).

Kevätlukukaudella 2007 opetin tutkimusryhmälleni Kasvun Tuki ja Ohjaus (16ov) osuudesta Kasvatustieteen (13ov) opetuskokonaisuuden. Tämä toimintatutkimus kuvaa *TaTaMus* –mallin vaikutuksia Katu 1 ja Katu 4 –opetuskokonaisuuksissa (3 ov = 84t). Kasvatustieteen osuutta kuvataan lyhenteellä Katu 1-6. Toimintatutkimuksen varsinainen toimintavaihe toteutui 4.1 - 12.2.2007 välisenä aikana. Opiskelijoiden kanssa käymäni keskustelut yhteisistä

toimintatavoista, menetelmän vaikutuksista, omat havainnot, kyselyt ja päiväkirjamerkinnot auttoivat toimintatutkimuksen reflektion toteutumisessa. Reflektio ei ole vain sisäinen, psyykkinen prosessi eikä pelkkää pohtimista, vaan se on toimintapainotteista ja yhdistää ajattelun ja toiminnan todellisissa sosiaalisissa tilanteissa. (Kemmis & McTaggart 1985; Suojanen 1992, 26).

### **6.2.2 TaTaMus –mallin toteutuminen eri opetuskokonaisuuksissa**

Kehitin mallin sovellusta eri opetuskokonaisuuksiin saamieni palautteiden ja omien havaintojeni pohjalta. Uusi luova lähestymistapa toteutui läpi koko tutkimusprosessin *TaTaMus* –elementtien kautta. Kirjasin mahdollisimman usein ja tarkasti sekä omia havaintojani että ajatuksiani päiväkirjaani, lisäksi kävimme yhteisiä keskusteluja opiskelijoiden kanssa. Toimintatutkimukselle on tyypillistä, että pyritään asettumaan uudenlaiseen suhteeseen kokemukseen nähden, katsellaan ikään kuin uudesta näkökulmasta, reflektoidaan kokemuksia ja opitaan niiden perusteella toimimaan paremmin. Kokemukseni mallin toimivuudesta asetti minut myös uudenlaiseen suhteeseen aikaisempaan nähden. Toimintatutkimuksen onnistumisen kriteeri ei kuitenkaan ole se, kuinka uskollisesti tutkija onnistuu eri vaiheita toteuttamaan, vaan ennemminkin se, miten vahva kehittämisen pyrkimys hänellä on, toteaa Heikkinen ym. (1999, 18). *TaTaMus* –mallin edelleen kehittäminen mahdollistui tämän tutkimuksen myötä

	<b><u>Katu 1</u></b> (1ov) <b>Oppimaan oppiminen ja tiedonhankinta</b>	<b><u>Katu 4a</u></b> (1ov) <b> Ilmaisukasvatus</b>	<b><u>Katu 4b</u></b> (1 ov) <b> Kasvatustiede</b>
<b>Tarina</b>	- tutustuminen -ryhmän muodostumis- prosessi -yhteistoiminnallisuus	- ryhmän oma tarina - saduttaminen: ryhmäsadutus	- saduttaminen: pienryhmäsadutus - keskustelut, palaute - ammatillinen vuorovaikutus - ammatillinen ilmaisu - nukketeatteri: oma tarina + käsinuket (ryhmän päätöksenteko)
<b>Tanssi</b>	<b>elementti:</b> tila - oma keho tilassa - eri suunnat - rytmi (syke) - tutustumisleikit - piirileikit - taukojummat  <b>oppiminen:</b> oppimistyylit kehon avulla	<b>elementti:</b> virtaus - kehoilmaisuus - liike tilassa - koreografia - draamaharjoitukset - improvisointi, flow - kehoilmaisuus tarinassa <b>oppiminen:</b> elämykset, luovuus, kokonaisvaltainen lähestymistapa	<b>elementti:</b> aika - keho kommunikointi: tervehdykset, hyvät tavat - kehon kieli  <b>oppiminen:</b> amatillisuus luovien harjoitteiden avulla
<b>Musiikki</b>	<b>työtapa:</b> soittaminen, kuunteleminen - keho soittimet  <b>sisältö:</b> rytmi, dynamiikka  <b>vastakohtaparit:</b> legato – staccato  <b>muuta:</b> ryhmäytyminen	<b>työtapa:</b> musiikki- liikunta, soittaminen, integrointi  - musiikki + ilmaisuus - rytmisoittimet - kantele  <b>sisältö:</b> muoto, sointiväri, dynamiikka  <b>vastakohtaparit:</b> hiljainen– voimakas hidas – nopea  <b>muuta:</b> sävellystarina	<b>työtapa:</b> laulaminen  <b>sisältö:</b> melodia, rytmi  <b>vastakohtaparit:</b> pitkä – lyhyt

TAULUKKO 3. *TaTaMus* –mallin toteutuminen toimintatutkimuksen opetuskokonaisuuksissa

**Katu 1 / Oppimaan oppiminen ja tiedonhankinta** -opintokokonaisuuden tavoitteena on tutustuttaa opiskelija ammatillisen koulutuksen opiskelu ja -työtapoihin sekä pohtia omia opiskelutaitojaan, tavoitteiden asettelua sekä erilaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat oppimiseen. (Liite 4). Keskeisinä sisältöalueina orientoituminen opiskeluun, oppimisstrategian luominen, oma ammatillisen kasvuprosessin ymmärtäminen ja teknologian ja tietotekniikan hyödyntäminen. Ryhmän muodostumisvaiheessa avoin ja salliva ilmapiiri on erityisen tärkeää, sillä silloin ryhmän jäsenet tutustuvat toisiinsa ja ryhmä hankkii itselleen identiteetin. Yhteistyötaitojen kehittäminen ja yhdessä oppiminen ovat myös uusia haasteita eri koulutusasteille. (Saloviita 2006, 20). Tähän ryhmäytymisvaiheeseen *TaTaMus* –malli tarjosi Tarinan, Tanssin ja Musiikin kautta luovia tapoja tutustua toinen toisiimme. Opettajana minulle oli tärkeää, että kaikilla opiskelijoilla oli aluksi hyvä ja turvallinen olo uudessa ryhmässä.

**Tarinan** kautta ryhmässä syntyi hyvä vuorovaikutus. Jokainen tuli kuulluksi omana itsenään, ilman mitään ennalta määrättyä aihetta tai tehtävää. Sadutuksessa kehoitin ryhmää kertomaan oman tarinan, jonka kirjasin ylös. Sadutus on parhaimmillaan vastavuoroista kuuntelua, kerrontaa ja toisten ajatusten vakavasti ottamista sekä yhdessä tekemistä. Kyse on siitä, että ei enää puhuta ryhmäläisille, vaan keskustellaan ryhmäläisten kanssa (Karlsson 2003, 38-39.) Tasavertaisuus, joka sadutuksessa toteutuu, toimi vuorovaikutuksen avaajana myös tutkimusryhmän ja minun välillä. Tarinan kautta opetuksessa toteutui myös yhteistoiminnallisuus.

**Tanssin** kautta toteutimme Katu 1 teoria-opintoja kehollisten harjoitusten ja toiminnallisten toteutusten kautta. Käytännön toteutuksessa lähdimme liikkeelle omasta itsestä, kehosta. Valitsin Tanssin elementeistä (Tila, Aika, Voima, Virtaus) yhden kutakin opetuskokonaisuutta kohden. Katu 1 –osuudessa tanssin elementtinä toimi Tila. Pienille lapsille liikkuminen tilassa on luontaista, mutta nuorelle se ei välttämättä sitä enää ole. Siksi lähdin aluksi tutkimusryhmäni kanssa varovasti liikkeelle, tunnustellen, mikä toimii, mikä ei. Ohjasin ryhmää kuitenkin määrätietoisesti itsensä ilmaisuun aluksi oman kehon kautta vapaassa liikkeessä, sitten esimerkiksi tutustumisleikkien muodossa.

Ammatillinen näkökulma kehon kautta tuli esille Katu 4b – osuudessa. Tulevassa ammatissaan lähihoitajat joutuvat monin eri tavoin kohtaamaan ja rohkaisemaan asiakkaitaan oman kehon kautta, joten erilaiset Tila-harjoitukset toimivat myös tätä taustaa vasten. Käytännön toteutuksessa en kuitenkaan miettinyt oppilaitteni ikää, vaan ajatus varhaisen

opetusmenetelmän ja sen eri elementtien soveltumisesta ohjasi toimintaani intuitiivisesti. Lähtökohtana oli oma keho, ja sitä kautta suuntautuminen kohti Toista. Teoriaosuudessa käytimme Tilaa hyväksemme tutustuessamme kehon avulla muun muassa erilaisiin oppimistyyleihin. Toteutimme kokonaisvaltaista lähestymistapaa, miten esimerkiksi erilaiset oppijat oppivat. Oppimistyylit toteutimme käytännössä liikkuen (kinesteettinen oppija), kuunnellen (auditiivinen), kosketellen (taktiilinen), katsellen (visuaalinen). *TaTaMus* -mallin käyttö tuki opiskelijoiden vireystilan säätelyä muun muassa ”piristysjumbpien” ja positiivisen oppimisilmapiirin muodossa. Ensimmäisen opiskeluviikon aikana keskustelimme opiskelijoiden aiemmista opiskelukokemuksista, ja seuraavassa otteita heidän kommenteistaan:

*”voi kun opet ois lukiossa tajunnu väliaikajumpat!”*

*” miksi ei voida opettaa eri tavoin?”*

*”miksi peruskoulussa ei voisi olla enemmän taideaineita?”*

Nämä kommentit tukevat myös uusimpia tutkimuksia, joiden mukaan aktiivinen liike ja harjoittelu vaikuttaa suoraan oppimisen. Tutkijat toteavat, että mitä enemmän fyysistä toimintaa, sitä voimakkaampaa on kiinnittyminen opittavaan asiaan ja sitä helpompi on syyttää oppimista edistävien aivoratojen välinen yhteys. (Ratey & Hagerman 2008, 35 -39).

Yksi tutkimusryhmäni opiskelijoista kysyi: ”miten aiot huomioida erilaiset oppijat opetuksessasi?” Vastasin hänelle, että pyrin huomioimaan erilaiset opiskelijat teorian ja käytännön yhdistämisen sekä *TaTaMus* –mallin elementtien avulla. Mielestäni nämä opiskelijoiden kommentit ja kysymykset kuvastivat opiskelijoiden kiinnostusta oppimiseen ja vahvistivat ennako-odotuksiani luovien menetelmien soveltamisen tarpeellisuudesta.

**Musiikki** tuki itsensä ilmaisua ja Tanssia. Musiikki tuki myös tanssin elementtejä työtapojen (soittaminen, laulaminen, musiikkiliikunta, musiikin kuunteleminen, integrointi), musiikin sisältöjen (dynamiikka, sointiväri, rytmi, melodia, harmonia, muoto) ja musiikillisten vastakohtaparien (hiljainen - voimakas, pitkä - lyhyt, hidas - nopea, legato - staccato) kautta. Käytännön toteutuksessa tutustuimme keho ja –rytmisoittimiin, sekä niiden merkitsemistapoihin. Kävimme opiskelijoiden kanssa myös saduttamisen, tarinasäveltämisen sekä *TaTaMus* –mallin keskeiset elementit teoriassa läpi. Teoriaosuudessa opiskelijat tekivät oppimisalustalla Kolbin oppimistesti, tutustuivat omaan oppimistyyliinsä. Tutustuimme myös oppimista helpottaviin menetelmiin: Oppimispäiväkirjaan ja Mind Mapiin, joita

sovellettiin oman opiskelun ja elämänhallintatehtäviin. Erilaisiin oppijoihin tutustuimme teoriassa (ryhmätyöt) sekä käytännössä (kehoharjoitukset).

Toimintatutkimuksen reflektio toteutui opiskelijakeskusteluiden ja palautteiden muodossa. Lisäksi käytin reflektiossa apuna myös omia päiväkirjamerkintöjäni ja havaintojani. Suunnitteluvaiheessa hyödynsin näin saamiani tietoja, ja sovelsin ne Tarinan, Tanssin ja Musiikin käytännön toteutuksen kautta seuraavassa opetuskokonaisuudessa, sen tavoitteet ja sisällöt huomioiden.

Katu 1 ja Katu 4 – kokonaisuuksissa sovelsin Tarinaan ja Tanssiin Simola-Isakssonin (1982) mallia, jossa hän kuvaa, kuinka musiikilla voidaan tukea liikunnan (tanssin) tavoitteiden saavuttamista ja päinvastoin.

TAULUKKO 4. Musiikin ja tanssin yhdistävät luonnolliset yhtymäkohdat (Simola - Isaksson 1982, 9)

<b>musiikin elementit</b>	<b>liikkeen tavoitteet</b>
rytmi	rytmi
melodia	liikkeiden laatu
harmonia	liikkeiden sopusointu
sointiväri	liikkeiden ilmaisutapa
muoto	koreografia

**Katu 4 / ammatillisen vuorovaikutuksen** -opetuskokonaisuuden tavoitteita ovat ohjaavan kasvatuksen periaatteet, itseilmaisu selkeästi sekä suullisesti että kirjallisesti, vuorovaikutustaitojen kehittyminen, palautteen antaminen ja vastaanottaminen. Keskeinen sisältö koostuu vuorovaikutustaidoista, ohjaavan kasvatuksen periaatteista sekä kasvusta ammatillisuuteen. (liite 7). Opetuskokonaisuus on jaettu kahteen 1 ov:n laajuiseen kokonaisuuteen: Katu 4a/ ilmaisukasvatus ja Katu 4b/kasvatustiede. Opetuskokonaisuudessa käytäntö ja teoria toteutuivat luontevasti molempien osuuskien kautta. Toimintatutkimuksen toimintavaihe toteutui *TaTaMus* –toteutuksen kautta. Katu 4a –osuudessa toteutimme *TaTaMus* –mallia musiikkimaalauksessa, jossa opiskelijat toteuttivat valmiin luetun Tarinan ja Musiikin avulla, yhteisen maalauksen. Luin opiskelijoille Saahinkaisen samettiviitta – kirjasta tarinan Hallaneito (liite 5). Taustalla soi muun muassa Tschaikovskyn, Bernvaldin ja

Nilssonin teoksia. Tarina oli tässä toteutuksessa valmis ja olin valinnut Musiikin Winter - kokoelmalevyttä, jossa kappaleet olivat rauhallisia, mutta luonteeltaan erilaisia. Musiikkimaalaus toteutettiin isolle paperille lattialle, ja annoin aluksi vain lyhyen ohjeen opiskelijoille: *”luen tarinaa, alkakaa maalata paperille sitä mukaa, kun haluatte, voitte lopettaa, kun haluatte.”*

Musiikkimaalauksessa toteutuivat yhteistoiminnallisuus, luovuus ja taideintegraatio luovalla tavalla. 12 opiskelijoista vain neljä oli aikaisemmin toteuttanut musiikkimaalauksia. Olen kirjoittanut päiväkirjaani: *”Ihana kun opiskelijat auttoivat järjestelyissä. Aloitus tuntui todella luonteelta ja tunnelma oli hyvä. Mietin aluksi musiikin valintaa, mutta se tuntui sopivan tehtävään upeasti. Ihana toimia tässä ryhmässä.”*

Musiikkimaalauksen jälkeen pyysin opiskelijoita kuvaamaan musiikkimaalaus -kokemusta yhdellä adjektiivilla: *”hauskaa, rauhallista, rauhoittavaa, rentouttavaa, iloista kivaa, hupaisaa, talvista, ihanaa- ihguu, mielenkiintoista, vaikeata, mukavaa.”* Vastaukset kuvaavat opiskelijoiden positiivisia tunteita sekä yhdessä tekemisen iloa. Tein musiikkimaalauksesta myös erillisen kyselyn (liite 6), jonka tuloksia selvitän tarkemmin luvussa 7.

**Tanssissa** lähdimme liikkeelle virtaus –elementin kautta, jossa oma ilmaisu ja improvisointi olivat tärkeitä. Draaman avulla toteutimme erilaisia ilmaisuharjoituksia yksin ja yhdessä: jokainen pienryhmä sai nostaa lapun, jossa heidän piti toteuttaa jokin määritelty tapahtuma pelkän ilmaisun avulla (ilta kotona, junan ravintolavaunussa jne.). Soittimina käytimme keho ja –rytmisoittimia sekä 5-kielistä kannelta. Toteutimme musiikillisten työtapojen ja sisältöjen avulla sekä tanssin että musiikin toteutumista Simola - Isakssonin mallin mukaan. (esim. musiikin muoto – oma koreografia). Flow –kokemus oli läsnä opetuksessa. Custoderon näkemys flow´n toteutumisesta kuvaa myös sitä, mitä tutkijana näin tapahtuvan opiskelijoideni parissa. Flow tapahtuu kun haasteet ja taidot ovat asetettu korkealle, päämäärä on selkeä ja palaute välitöntä. Tällöin myös keskittyminen on syvää, toiminta ja tietoisuus sulautuvat yhdeksi, tietoisuus ikään kuin ”häviää”, ja yksilö antautuu flow´n vietäväksi. (Custodero, 2007.)

Opiskelijat toteuttivat ilmaisukasvatuksessa oman sävellystarinan (liite 2.) itsenäisesti, joka kuvaa flown toteutumista käytännön opetustilanteessa. Teimme yhdessä tarinan, jonka opiskelijat sävelsivät omatoimisesti antamieni ohjeiden mukaisesti. Olimme miettineet Katu 1 -opintokokonaisuuden aikana instrumenttien opiskelun yhteydessä myös soitinten

merkintätavan, joten opiskelijat pystyivät säveltämään tarinansa niiden avulla. Annoin lyhyet ohjeet, miten toimia: valitkaa keskuudestanne kirjuri, ja toteuttakaa *TaTaMus* -mallia mahdollisimman monen ilmaisutavan kautta. Kansanen & Uusikylä (2002, 30) sanovat, että varsin vaatimattomatkin mahdollisuudet itsemääräämiseen lisäävät sisäistä motivaatiota ja helpottavat oppimista. Tämä toteutui sävellystarinassa. Kun annoin opiskelijoille tehtävää, en halunnut itse vaikuttaa toteutukseen, koska halusin nähdä, miten opiskelijat olivat sisäistäneet *TaTaMus* -mallin keskeiset elementit ja niiden soveltamisen. Lisäksi halusin nähdä, miten yhteistoiminnallisuus toteutuisi ryhmäläisten toimiessa itsenäisesti. Taustalla oli yhdessä tehty tarina, keho ja -rytmisoitin harjoitukset sekä 5-kielisen kanteleen alkeisopetus. Kun jätin opiskelijat tekemään tehtävää, mielessäni oli monta kysymystä. Kirjasin seuraavat ajatukset päiväkirjaani:

*”Jäävätkö opiskelijat tekemään tarinaa? Onkohan tehtävä liian haastava, ja osaavatko käyttää soittimia? Kuka mahtaa johtaa? Tuleeko valmista ajallaan?”*

Kerroin muille opettajille, että opiskelijat tekevät itsenäisesti sävellystarinaa, ja eräs heistä sanoi: *”luuletko, että ne tekee siellä jotakin?”*, vastasin: *”tiedän, että he tekevät.”* Jäin miettimään tuota kommenttia pitkään. Vaikka itseänikin hieman epäilytti, mitä jos koko homma ei onnistukaan, niin luotin silti opiskelijoihin täysin. Mielestäni tässä on kyse opettajuuden syvimmästä olemuksesta: luottamuksesta. Lopputulos oli hieno. Opiskelijat esittivät minulle sävellystarinan, jossa kaikki neljä *TaTaMus* -vaihetta toteutuivat. Mallin käytännön sovellus ja toteutus olivat tehty yksityiskohtaisesti ja tarkasti. En halunnut olla mukana tässä toteutusvaiheessa, sillä opiskelijat olivat mielestäni kykeneviä suoriutumaan tehtävästä keskenään. Sain tutkijana myös käytännön kokemusta *TaTaMus* -mallin erilaisista toteutustavoista sekä mallin yhteistoiminnallisesta toimivuudesta. Sävellystarina toteutus tapahtui kolmannella opetusviikolla. Tein sävellystarinan tekemisestä myös kyselyn (liite 3).

**Katu 4b / kasvatustieteen** -osuudessa toteutettiin muun muassa empatia -harjoituksia kehon avulla eri tavoin tervehtien. Ammatillinen näkökulma oli vahvasti tässä kokonaisuudessa läsnä teoriassa ja käytännön harjoituksissa. Hyviä tapoja harjoittelimme käytännön esimerkkien (työnantaja - työntekijä) ja kehon kielen kautta (ensivaikutelma, ammatillisuus). Palautteen antamista harjoittelimme ”hampurilais-mallin” mukaisesti, asiakaslähtöisesti. Palautteen antamisen tunnilla opiskelijat sanoivat: *”meillä tuli ikävä sun*



*leikkejä.*” Opiskelijat myös toivoivat, ”*otetaan se blues -biisi*”, tarkoittaen erästä kappaletta, jota olimme toteuttaneet kehon herättelyssä ilmaisukasvatuksen osuudessa. Tällaiset kommentit ovat yksittäisiä, mutta merkittäviä minulle tutkijana. Tulkiten niiden sisällön positiiviseksi ja opiskelijan kannalta aidoksi tavaksi ilmaista kiinnostustaan opetusmenetelmää ja opettajaa kohtaan.

Vuorovaikutus sekä yhteistyötaidot toteutettiin Tarinan, Tanssin ja Musiikin avulla käytäntöön. ryhmän päätöksenteko ensiksi teoriassa luennon muodossa, ja sitten sama teema nukketeatterina, omien tarinoiden kautta pienryhmissä. Erilaiset taukojummat olivat myös molemmissa Katu 4 -kokonaisuudessa käytössä. Opiskelijat saivat myös osallistua ryhmäytymispäivän suunnitteluun, ja esittää toivomuksia päivän kulusta. Ryhmäytymispäivä järjestetään kaikille uusille opiskelijaryhmille lukukauden alussa yhden päivän mittaisena tapahtumana koulun ulkopuolella. Päivän tarkoituksena oli tutustua ryhmän jäseniin, opettajiin ja järjestää päivän aikana yhteistoiminnallisuutta tukevaa rentotuttavaa toimintaa.

### **6.3 Tutkimusaineisto**

Tutkimukseni kyselyaineiston keräsin tammi-helmikuussa 2007. Otokoko vaihteli 12-18 välillä. Tutkimusryhmässäni yhtä lukuun ottamatta kaikki olivat tyttöjä. Esittelin tutkimussuunnitelman tammikuussa ja kyselylomakkeet niiden jakotilanteessa. Oppilaat vastasivat kyselyihin oppitunnin aikana. Kyselylomakkeiden (liitteet 2-4, 6-7) alussa esittelin lyhyesti myös työni tarkoituksen, ja kehoitin kysymään lisätietoja tarvittaessa. Lisäkysymyksiä ei kuitenkaan erikseen kysytty. Opetin kyseistä ryhmää kaikissa opintokokonaisuuksissa, joten mahdollisuus keskusteluun ja kysymyksiin tarjoutui lähes päivittäin. Kyselylomakkeissa kysyin taustatietona vain vastaajan nimen. Tiesin opettajana ryhmästä taustatietoina yhteystiedot sekä ryhmäläisten iät. Laajemmat taustatiedot eivät tutkimuksessani olleet merkityksellisiä.

Kyselylomakkeissa käytin avoimia kysymyksiä. Niiden avulla halusin saada tietoa siitä, miten tutkimusryhmä oli kokenut opetuksen, ja olivatko he huomanneet eroa ”tavanomaiseen” opetukseen. Ryhmän sävellystarina, jossa *TaTaMus* –mallin neljä vaihetta oli käyty läpi, syntyi kolmannella viikolla opintojen alkamisesta, ja ryhmä toteutti sävellyksen ja –sovitustyön itsenäisesti. Kyselylomakkeessa kysymyksissä 1-2 kysyin miten opiskelijat olivat kokeneet yhteissäveltämisen ja minkälainen rooli hänellä oli ryhmässä. Tavoitteenani oli saada selville,

mitä luokassa oli tapahtunut ja miten opiskelijat olivat jakaneet roolit keskenään. Pienten lasten kanssa toimiessani ohjasin sävellystarinan tekoa lukemalla tarinaa ja piirtämällä tarinasta kuvia ja niiden päälle soittimien symbolien kuvia. Tätä mallia en kuitenkaan halunnut antaa tutkimusryhmälleni, sillä luotin siihen, että he osaavat toimia ja keksiä ratkaisuja itsekin. Samalla halusin nähdä, minkälaisen toteutuksen he tekisivät ilman ohjaustani.

Opiskelijoiden vastauksista kuvastui ryhmän toimivuus ja yhteistoiminnallisuus seuraavasti:

- ” kaikki sai osallistua ja sanoa mielipiteensä ”*
- ” hauska nähdä, miten erilaiset ihmiset tekevät yhteissävellystä ”*
- ” tämä parantaa ryhmähenkeä ”*
- ” kaikki saa osallistua säveltämiseen ”*
- ” voi käyttää omaa luovuutta ”*

Roolien jako oli sujunut aluksi lievässä kaaoksessa, mutta loppujen lopuksi tasapuolisesti: lukijoita oli 1 ja kirjureita 1. Nämä kaksi toimivat yhdessä ryhmän vetäjinä. Soitinten hakijana toimi 1 opiskelija, kyselijöinä 2, ja omia ajatuksia ja ehdotuksia antoi 11 opiskelijaa. Käytännössä roolit jakautuivat samalla tavalla kuin jos olisin ollut itse mukana sävellystyössä. Tosin yksi opiskelija kertoi keksineensä soinnun, jota käytettiin ryhmän esityksessä. Kysymyksessä kolme kysyin opiskelijoiden soittotaitoa. Ryhmästä 8 oli soittanut jotakin instrumenttia, yksi laulanut ja loput 6 eivät olleet soittaneet mitään instrumenttia aikaisemmin. Tämä tieto oli tärkeä, sillä sovelsimme varhaisen oppimisen mallia, jossa ei aiempia soittotaitoja tarvittukaan. Tosin soittotaidosta ei myöskään ollut haittaa. Tärkeimmäksi kysymykseksi nousivat kysymykset 4-5, jossa kysyin käyttäisitkö itse vastaavanlaisia toimintatapaa sekä omia vapaamuotoisia terveisiä opettajalle. 9 oli sitä mieltä, että tämä oli loistava toimintatapa, ja että he käyttäisivät mallia jatkossakin. 6 oli sitä mieltä, että he käyttäisivät pienemmän ryhmän kanssa. Viimeiseen vapaaehtoiseen kysymykseen oli vastannut 10 (n=15) ja niissä kuvastui tuntein monipuolisuus ja se että tunneilla on ollut hauskaa ”piristysjumbien” muodossa. Tällaisia tehtäviä toivottiin myös enemmän. Luottamus ryhmän toimintaan oli suuri.

Katu 1 –jakson loppukyselystä nousi esille samanlaisia asioita kuin sävellystarinan kyselystä. Otos oli 18 (n=18). Halusin kysyä Oppimaan oppimisen jaksolta pääasiassa oppimiseen liittyviä kysymyksiä, koska ensimmäisen opintojakson tärkein sisältö koostui itsestä oppijana ja ryhmän jäsenenä sekä erilaisten oppimisstrategioiden ja oppimistyylien ymmärtämisestä. Kysymys 1 ”mikä on ollut jaksolla mieleenpainuvinta” vastaukset kuvasivat sujuvaa

yhteistyötä ja luokan yhteishengen positiivisuutta. Myös opetuksen monipuolisuus ja leikit nousivat voimakkaasti esille. Kysymyksessä 10 kysyin ”oliko oppimisympäristö ollut suotuisa oppimiselle”, ja vastaukset olivat jälleen yhteneväisiä: opiskelukaverit mukavia ja yhteistyön tekeminen oli helppoa. Myös keskustelut oli koettu mielekkäiksi.

Katu 4a / ilmaisukasvatuksen musiikkimaalaus-kyselyssä kysyin kahdeksan avoimen kysymyksen avulla musiikkimaalaus-kokemuksia. Musiikkimaalaus toteutettiin valmiin tarinan pohjalta musiikin soidessa taustalla, ja jatkuen tarinan kerronnan jälkeen. Tästä kyselystä nousi tunne voimakkaasti esille. Kysymyksessä yksi kysyin ”miltä sinusta tuntui” ja kysymyksessä viisi ”millaisia tuntemuksia musiikki sinussa herätti?”. Näiden vastaukset olivat samansuuntaiset. Päälimmäisenä tunteena oli rentous, rauhallisuus ja levollisuus. Ryhmä maalasi yhteismaalauksen lattialla vastakkain istuen. Kysymyksessä 6-7 kysyin vielä millaista oli maalata yhteinen kuva ja että olisiko opiskelija halunnut maalata oman kuvan? Vastauksissa korostui selvästi yhteistoiminnallisuus ja yhdessä tekemisen ilo, sillä 12 opiskelijaa oli sitä mieltä, että he eivät olisi halunneet maalata omaa kuvaa, vaan nauttivat yhdessä tekemisestä.

Katu 4b/ kasvatustiede –osuuden kyselyssä tärkeimmiksi kysymyksiksi nousivat ammatilliset kysymykset opintokokonaisuuden sisältöjen mukaan. Otos oli 18 (n=18). Kysymyksessä kaksi kysyin mieleenpainuvinta asiaa kurssin sisällöstä ja kysymyksessä viisi opetuksen sisällöstä ja menetelmistä. Kysymyksiin vastattiin samansuuntaisesti: opetus oli monipuolista, menetelmät tehokkaita ja keskustelut jäivät mieleen. Vuorovaikutus oli ollut erittäin hyvää ja opetuksesta jäänyt mieleen empatian läpikäyminen sekä palautteen antaminen (hampurilaismalli).

Aineiston purin jokaisen vastaajan kohdalta kirjaimellisesti kysymys kysymykseltä. Esittelen tulokset luvussa opiskelijoiden suoria lainauksia heidän vastauksistaan. Kysymyslomakkeiden vastauksista tutkijalle mielenkiintoisempia olivat opiskelijoiden omat kommentit ja terveiset sekä kyseisen opetuskokonaisuuden kannalta merkittävät opitut asiat. Tärkeätä oli myös saada tietää, millä tavoin opiskelijat suhtautuivat *TaTaMus* –elementteihin, vaikka niitä en erikseen kysynytäkään. Vastaukset tukivat varhaisen oppimismallin soveltumista ja luontevaa toteutumista eri opintokokonaisuuksissa.

## 7 TULOKSET JA NIIDEN TULKINTA

Toimintatutkimuksessa on keskeistä selvittää miten ja millaisten oletusten ohjaamina aineistoa on tutkimuksen eri vaiheissa kerätty (Heikkinen, Huttunen, Moilanen 1999, 78). Keräsin aineiston kyselyiden ja päiväkirjojen avulla ja toimintatutkimus strategiani tuki käyttämieni menetelmien valintaa. Hirsjärvi ym. (2007, 227) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta nostaa tukijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Pääaineisto on koottu käytännön tilanteissa kyselylomakkeiden avulla. Päiväkirjamerkinnot tukivat saatuja kyselyiden tuloksia, ja olen lisännyt omia havaintojani sekä opiskelijoiden kommentteja analyysiin mukaan. Alun perin tutkimusmenetelminä olivat myös videot ja kaksi ryhmähaastattelua. Päätin kuitenkin rajata materiaalin, sillä tämän tutkimuksen puitteissa katsoin kahden ensimmäisen opetuskokonaisuuden ajalta keräämäni materiaalin vastaavan tutkimuskysymyksiini ja olevan laajuudeltaan riittävä.

Analyysitavat voidaan Hirsjärvi ym. (2007, 219) mukaan jäsentää selittämiseen tai ymmärtämiseen pyrkivään lähestymistapaan. Oma aineistoni on lähempänä ymmärtämiseen pyrkivää lähestymistapaa, sillä *TaTaMus* –mallin käytännön soveltuvuus tutkittiin käytännön opetustilanteessa, aikaisemmista kokemuksista poikkeavassa toimintaympäristössä. Aineistoni oli kokonaisuudessaan selkeä, vastausprosentti korkea, eikä epäasiallisia vastauksia esiintynyt. Aineiston käsittelyn aloitin lukemalla sen tarkkaan läpi, saadakseni yleiskuvan materiaalista. Seuraavaksi suoritin vaiheen, jota Hirsjärvi et al. (2007, 216) sanovat esitöiksi: tietojen tarkistus, tietojen täydentäminen ja aineiston järjestäminen l. koodaaminen. Koodasin alkuvaiheessa opiskelijat sukupuolen mukaan T1, T2 ja ryhmän ainoan pojan P1. Sukupuolella ei omassa tutkimuksessa ollut vastausten kannalta eroa. Aineiston järjestäminen jatkui litteroimalla kyselylomakkeilta saamani vastaukset. Käsitteelin aluksi eri opetuskokonaisuuksien lomakkeet erillisinä kokonaisuuksinaan, teemoittelin aineistosta nousseet tärkeimmät löydökset ja lopuksi ryhmittelin aineiston. Huomasin kuitenkin, että eri opetuskokonaisuuksista saamani vastauksista nousi samansuuntaisia teemoja ja suoritin lopulta koko materiaalin ryhmittelyn niiden avulla. Esittelen teemoittelut ja ryhmittelyt luvussa 7.1. Peilasin tuloksia tutkimusongelmiin, olinko saanut aineistosta vastauksia asetettuihin ongelmiin.

Tulososassa yhdistyy parhaimmillaan kolme tutkimuksenteon keskeistä asiaa: 1. tutkimusongelmat, 2. tulokset (vastaukset kysymyksiin, ratkaisut ongelmiin) ja 3. tutkijan kokonaisnäkemys. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2007, 256.) Olen rakentanut oman analyysini ja tulosten tulkinnan tämän mallin mukaisesti. Toimintatutkimuksen etu strategiana on, että tietoa on mahdollista saada monella eri tavalla ja monesta eri näkökulmasta. Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta tämä on ratkaisevan tärkeää, toteaa Suojanen (1992, 59). Heikkinen & Huttusen mukaan (1991, 72) toimintatutkimuksen luotettavuus puolestaan mitataan sillä, kuinka käyttökelpoinen tulos on. Tutkimuksen luotettavuus merkitsee kuvauksen ja siihen liitettyjen selitysten ja tulkintojen yhteensopivuutta. Laadullisen tutkimuksen ydinasioita ovat henkilöiden, paikkojen ja tapahtumien kuvaukset. Validius merkitsee kuvauksen ja siihen liitettyjen selitysten ja tulkintojen yhteensopivuutta. Sopiiko siis selitys kuvaukseen? (Janesick 2000; Suojanen 1992, 70.)

## **7.1 Tulosten analyysivaiheet opintokokonaisuuksissa**

Analysoin aluksi kyselyistä saadut vastaukset opintokokonaisuuksittain, ja havainnollistan näin lopullisen analyysin muodostumista. Kyselyt toteutettiin avoimilla kysymyksillä, monipuolisten vastausten saamiseksi. Opiskelijat vastasivat kyselyihin kyseisen opintokokonaisuuden aikana tai sen loputtua. Keräsin vastaukset henkilökohtaisesti. Kyselyissä vastausprosentti oli yli 90 %. Validiteetin käsite pohjautuu ajatukseen tosiasioiden ja väitteiden vastaavuudesta. Reliabiliteetti tarkoittaa sitä, kuinka samana tutkimustulos pysyy, jos tutkimus toistettaisiin uudelleen. Tällä tavalla pyritään vaikuttamaan siihen, onko tutkimuksen tulokseen vaikuttanut jokin ”väliin tuleva muuttuja”, jolloin tutkimuksen tulos olisi häiriintynyt. Validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet eivät sellaisinaan kuitenkaan sovi toimintatutkimukseen. Varsinkin reliabiliteetti on käsitteenä vieras, koska toimintatutkimus perustuu ”väliin tulevaan muuttajaan.” Sama tulos on ”totta” tietyssä ajan ja paikan määrittämässä tilanteessa. Validiteetin käsite perustuu ajatukselle, että on olemassa erikseen tietävä subjekti – tutkija – joka esittää väitteen ulkoisesta todellisuudesta –objektista. Tiedon pätevyys riippuu ajallisesta ja paikallisesta asiayhteydestä, tutkijan sekä tutkimuskohteen välisestä suhteesta. Tieto on kontekstuaalista, yhteyksistä riippuvaa. Intervention avulla hankittu tieto on pätevää siinä hetkessä, jossa se saavutettiin. (Heikkinen, Huttunen, Moilanen, 1999, 113-114)..

**Katu 1** – oppimaan oppiminen ja tiedonhankinta -kokonaisuudessa käytin kyselylomaketta sävellystarinassa (n = 15) että loppukyselyssä (n=18). Sävellystarina -kysely muodostui viidestä avoimesta kysymyksestä. Ryhmittelin materiaalin kolmeen eri ryhmään: 1. yhteistoiminnallisuus / roolit, 2. tunnelma, 3. soittaminen Loppukysely muodostui kymmenestä avoimesta kysymyksestä. Ryhmittelin vastaukset neljään seuraavasti: 1. oppiminen ja oppimisympäristö, 2. opetuksen sisältö, 3. *TaTaMus* –malli (vuorovaikutus, ryhmä, leikki) 4. Tunnetilat.

**Katu 4a / ilmaisukasvatus** - Musiikkimaalaus –kyselyssä opiskelijat vastasivat seitsemään avoimeen kysymykseen ( n= 12). Ryhmittelin materiaalin aluksi viiteen ryhmään: yhteistoiminnallisuus, tunnelma, maalaaminen, tarina, musiikki. Lopuksi yhdistin maalaamisen tunnelman ja musiikin alle. Lopuksi teemoittelin vastaukset neljään: 1. yhteistoiminnallisuus 2. tunnelma 3. *TaTaMus* –malli (tarina, musiikki).

**Katu 4b / kasvatustiede** - loppukyselyssä keräsin aineiston kyselylomakkeella, kuudella avoimen kysymyksen avulla (n = 18) liittyen ammatilliseen vuorovaikutuksen kasvatustieteelliseen (1ov) osioon. Halusin selvittää tulevien lähihoitajien ammatillista ajattelua sekä jakson oppimistuloksia peilaten vastauksia myös *TaTaMus* –mallin toteutumiseen opetuskokonaisuudessa. Ryhmittelin vastaukset seuraavasti: 1. oppiminen (sisällöt ja menetelmät, opettajuus) 2. Tunne (ammatillisuus, ilmentäminen), 3. *TaTaMus* –malli (menetelmät, vuorovaikutus, sosiaalisuus).

Lopullinen ryhmittely muodostui näiden kyselyiden pohjalta: 1. yhteistoiminnallisuus (roolit, ryhmä, sosiaalisuus), 2. oppiminen (oppimisympäristö, opetuksen sisältö), 3. tunnetilat (yksilöllinen, ammatillinen) 4. *TaTaMus* –malli (tarina, tanssi, musiikki, leikki, luovuus, vuorovaikutus). Tutkijana minut yllätti se, miten yhteneväiset teemat nousivat ryhmittelyjen pohjaksi. Jokaisesta opetuskokonaisuudesta nousi esille positiivinen suhtautuminen ryhmässä toimimiseen ja monipuolisten menetelmien (leikki, taukojummat) käyttö. Tunteet ovat mukana jo oppimisprosessin alkuvaiheessa, eikä todellista oppimista ilman kosketusta oppijan emotionaaliseen tasoon ei voi edes tapahtua. (Rantala 2006, 9-10.) *TaTaMus* –mallin avulla nuorille aikuisille tarjoutui mahdollisuus tuntea oppimisen ilo.

## 7.2 Tulosten analysointi tutkimusongelmittain

Tutkimusongelmat muuttuivat ja tarkentuivat toimintatutkimuksen aikana. Ensimmäiseen tutkimusongelmaan ” Miten varhaisen oppimisen *TaTaMus* –malli soveltuu nuorten aikuisten oppimisympäristöön?” lähdin miettimään tutkimusongelmia tukevia ryhmittelyjä. Parhaiten näitä kuvasivat: ”yhteistoiminnallisuus” sekä ”*TaTaMus* -malli.” Seuraavassa opiskelijoiden kommentteja:

*” tykkään toimia toisten kanssa”  
 ” saa olla eri ihmisten kanssa”  
 ” kiva miettiä porukalla”  
 ” paljon mukavia ihmisiä ja hyvä yhteishenki”*

Vastaukset kuvaavat positiivista ryhmähenkeä ja halua toimia yhdessä. Yhteistoiminnallisuus ja sen positiiviset vaikutukset tulivat esille myös seuraavasti:

*”kivaa, koska voi jatkaa siitä mitä toinen tekee”  
 ” ei sillä ollu väliä tekikö yksin vai ryhmässä kun oli hyvä yhteistyö”  
 ” oma kuva ja yhteinen yhdistyivät tässä mielestäni hyvin”  
 ” hyvä idea! toi yhtenäisyyttä”  
 ” yhteistoiminta sujui”  
 ” oppi tekemään kompromisseja”  
 ” hauska nähdä, miten erilaiset ihmiset tekevät yhteissävellystä.”*

Nuoret aikuiset ottivat *TaTaMus* –mallin vastaan hyvin. Heidän vastauksistaan voi päätellä, että yhdessä tekeminen ja hyvä mieli olivat heille tärkeitä. Myönteinen ilmapiiri kuvastui kaikista vastauksista. Malli tarjosi uusia toteutustapoja oppimiseen, joka vaikutti positiivisesti myös sosiaalisella tasolla. Asioiden miettiminen yhdessä ja ryhmän yhtenäisyyden kuvaukset tukivat myös mallin soveltuvuutta nuorten aikuisten oppimisympäristöön.

Seuraavat kommentit kuvaavat mallin vaikutuksia eri opetuskokonaisuuksissa:

*” tarina inspiroi, se jotenkin sai ajatukset paremmin liikkeelle.”  
 ” tarinasta tuli mieleen lisää juttuja, joita halusin laittaa paperille.”  
 ” tarina loi ihania mielikuvia, joita sitten parhaansa mukaan yritti saada kuviksi.”  
 ” musiikin ja tarinan edetessä tekeminen helpottui”  
 ” soittokokeilu sai aikaan lapsenomaista iloa ja leikkimielitä.”  
 ” luottamus ryhmän onnistumiseen itsenäisessä työskentelyssä ryhmänä.”  
 ” tunneilla ollut hauskaa, piristysjummat mukavia. kaikki hyväksytty ryhmässä, eikä pakotettu keskipisteeksi.”*

Näistä opiskelijoiden vastauksista kuvastuu myös positiivinen yhteistoiminnallisuuden henki. Tätä vahvistaa myös oma päiväkirjamerkintäni kolmannelta viikolta: *”nämä opiskelijat todella puhaltavat yhteen hiileen ja haluavat toimia yhdessä.”* [12.2.2007]. Luokkatyöskentelyssä motivointiin on sanottu vaikuttavan positiivisesti erilaisten

työmuotojen käytön, yksilöllisen ja yhteisöllisen työskentelyn vaihtelun sekä oppimateriaalien monipuolisuuden. Näin erilaisista asioista pitävät oppilaat pääsevät tekemään mieltymystensä mukaisia tehtäviä ja erilaiset oppijat huomioidaan. (Tynjälä 2000, 108). Voidaan sanoa, että *TaTaMus* –mallin soveltuvuus nuorten aikuisten oppimisympäristöön tukee myös tätä ajatusta. Opiskelijoiden tunnekokemuksista kuvastui myös ryhmädynamiikkaa kuvaavia asioita: hyväksyminen, luottamus ja lapsenomainen ilo.

**Toinen tutkimusongelma:** ”Minkälaisia vaikutuksia *TaTaMus* -mallin käytöstä oli ryhmän muodostumisvaiheessa ja eri opetuskokonaisuuksissa?” Kyselyissä halusin selvittää, olivatko opiskelijat saavuttaneet opetuskokonaisuuden tavoitteet ja sisällöt, ei vain *TaTaMus* -mallin käyttöä. Tarkastelin tutkimusongelmaa ryhmittelyn ”tunnetilat”, ”oppiminen” kautta. Opiskelijat kuvasivat tunnetilojaan sekä toiminnan kautta että ammatillisen orientaation kautta, riippuen opetuskokonaisuudesta. Seuraavassa opiskelijoiden tunnetiloja kuvaavia vastauksia:

*”empaattisuus, iloisuus, avoimuus, suvaitsevaisuus, rauhoittavaa*

*”herkistävää” (tuli mieleen muistoja),*

*”ihanaa” (pää aluksi täynnä ideoita ja oli ihanaa tyhjentää ne paperile)*

*”tarina loi ihania mielikuvia.”*

Opiskelijat osasivat kuvata tunnetilojaan avoimesti ja tuoda esille itselleen arkojakin asioita, kuten sen, ettei halua olla joukon keskipiste. *TaTaMus* –mallin vaikutukset ryhmän muodostumisvaiheessa ja kahdessa opetuskokonaisuuksissa nostivat esille positiivisia tunteita. Oppiminen tuli esille myös opetuksen sisällöissä, oppimisympäristössä, ja opettajuudessa. Opiskelijat vastasivat seuraavalla tavalla:

*”asiat olivat mielenkiintoisia ja kalvoteksti isoa”*

*”asioita ei käyty liian nopeasti läpi”*

*”Sini käytti erilaisia opetusmenetelmiä, kalvot selkeitä”*

*”asiat käytiin monipuolisesti ja syvällisesti läpi”*

*”opet ollut kiinnostunut ja puhunut kiinnostavasti asioista”*

*”käytännön sovellettavuus loistavaa”*

*”toimivuus”*

*”luokissa oli tilaa leikkiä”*

Musiikin oppimisprosessissa syntyy monenlaisia ja monentasoisia tuotoksia. Niiden myötä opitaan laulamaan, soittamaan ja esittämään teoksia, muistamaan, tunnistamaan ja



analysoimaan omia tekemisiään. (Anttila & Juvonen 2002, 9.) Vaikka *TaTaMus* –mallin soveltamisessa ei ollutkaan kysymys pelkästään musiikillisesta oppimisprosessista, niin mallin käytöllä oli positiivisia vaikutuksia eri opetuskokonaisuuksissa. Opetustapahtuma sisältää monia eri elementtejä, joiden avulla oppimistuloksiin voidaan ratkaisevalla tavalla vaikuttaa, sanovat Anttila & Juvonen (2002, 11). *TaTaMus* –malli on toiminut mielestäni nuorten aikuisten keskuudessa tavoittaen eri opetuskokonaisuuksien kautta opetustilanteet ja tukenut opittavaa kokonaisuutta luovan aineksen kautta. Tätä ajatusta tukevat opiskelijoiden palaute opetusmenetelmien monipuolisuudesta ja mielenkiintoisista asioista. Myös yksittäinen opiskelijapalaute ”*luokissa oli tilaa leikkiä*” oli tutkijalle merkittävä. Yleisesti ei leikkiä nosteta nuorten aikuisten oppimisympäristössä merkitykselliseksi oppimisen näkökulmasta. Nyt leikki esiintyi useassa vastauksessa oppimista tukevana asiana.

Minäkäsitykseen ja maailmankuvana yhteydessä olevat piirteet ovat sekä opettajassa että oppijassa sisäistettyjä tekijöitä, joiden merkitys nousee esille arojen ja asenteiden tasolla. Nämä puolestaan ovat suoraan yhteydessä oppimistilanteen oppimisilmapiiriin ja myös siitä juontaviin motivaatiovaikutuksiin. Opettaja- oppilassuhteessa on tärkeää suhteen emotionaalinen sävy ja sisältö. Opettaja vaikuttaa suoraan myös oppiaineesta pitämiseen eli sisäiseen opiskelumotivaatioon. (Anttila & Juvonen 2002, 19, 130).

**Kolmanteen tutkimusongelmaan:** ”Miten opiskelijat kokivat uuden mallin käytön?” etsin vastauksia ryhmittelyn: *tunnetilat* sekä *TaTaMus -mallin*, kautta. Mallin käyttö tuli esille vuorovaikutuksen, leikin sekä tunnelman kautta. Opiskelijat vastasivat:

” *leikit luoneet hyvää tunnelmaa ja piristäneet*”

” *hyvä mieli*” 6 opiskelijaa

” *into, mielenkiinto, ilo, avoin mieli, hyvä mieli*” 11 opiskelijaa

” *innostava ope, ope hakee vuorovaikutusta.*” 4 opiskelijaa

Tulosten tarkastelussa tärkeimmiksi asioiksi vastauksista nousivat *tunneilmaisuus*: ilo ja hyvä mieli (17 opiskelijaa), *ryhmä ja sen merkitys* (11 opiskelijaa) sekä *oppimiseen* liittyvät asiat (10 opiskelijaa). *Oppimisympäristö* koettiin myös tärkeäksi (8 opiskelijaa), leikki (7 opiskelijaa) sekä *vuorovaikutus* opettajan kanssa (4 opiskelijaa). Näiden tulosten perusteella voidaan todeta, että *TaTaMus* –mallin vaikutukset *Katu 1* –opetuskokonaisuudessa ryhmän muodostusvaiheessa olivat erittäin positiiviset. Vastauksissa korostui oppiminen, ryhmän yhteishenki ja yhteistoiminnallisuus. Opetuksen sisällöllisistä asioista oppimistyyli jäi mieliin yli puolella vastaajista (10 vastausta) Vastaus toiseen tutkimusongelmaan uuden menetelmän

käytöstä ja sen positiivisista vaikutuksista tuli esille positiivisen tunneilmaisun, vuorovaikutuksen ja leikin kautta.

**Neljäs tutkimusongelma:** ”Miten menetelmää voidaan soveltaa eri-ikäisten opetusryhmiin esimerkiksi ryhmädynamiikan näkökulmasta?” Viimeistä tutkimuskysymystä tarkkailin kaikkien ryhmittelyjen kautta. Opiskelijoiden antamat positiiviset palautteet sekä mallin käytännön toteutuksesta että sen soveltuvuudesta ovat antaneet tutkijalle arvokasta tietoa tulevaisuuden kehittämistyötä ajatellen. Oppijoiden positiiviset palautteet kuvastavat myös positiivista ryhmähenkeä, joka on sidoksissa myös jokaiseen yksilöön. Tynjälän (2000, 119) mukaan oppijan tulkinnat hänen aikaisemmista oppimiskokemuksistaan ja –tilanteista sekä hänen havaintonsa ja tulkintansa nykyisestä oppimisen kontekstista ja sen vaatimuksista vaikuttavat muun muassa hänen oppimiskäsityksiinsä.

*TaTaMus* –mallin soveltumista ryhmädynamiikan näkökulmasta tukevat yhteistoiminnallisuuden positiiviset kokemukset, tunnekokemukset sekä mallin elementtien vaikutukset opetuskokonaisuuksissa. Positiivinen tunneilmasto edistää myös syväsuuntautumista. Syväsuuntautuminen auttaa opiskelijoita jäsentämään asioita mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. Sisäisellä motivaatiolla on suora yhteys syväsuuntautumiseen: opiskelijalla tulisi olla tunne siitä, että opiskelu on hyödyllistä, tarpeellista ja mielekästä. Hyvä motivaatioilmaston luominen onkin yksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä, toteaa Tynjälä (2000, 125). Oman tutkimusryhmäni kanssa käytännön työssä tärkein asia oli hyvän työilmapiirin luominen. Tämä toteutui heti ensimmäisen opetuskokonaisuuden aikana.

Yhteistoiminnallisuus ja sen positiiviset vaikutukset tulivat esille 8 eri vastauksessa seuraavasti:

*” Kivaa, koska voi jatkaa siitä mitä toinen tekee ”*

*” Ei sillä ollu väliä tekikö yksin vai ryhmässä kun oli hyvä yhteistyö ”*

*” Oma kuva ja yhteinen yhdistyivät tässä mielestäni hyvin ”*

*” Hyvä idea! toi yhtenäisyyttä ”*

*” Oli mukavaa, kun kaikki maalasi yhdessä. Itse en oikeastaan niin kovin kiinnittänyt toisten tekemisiin huomiota, kun keskityin omaan maalaamisiini. Kuitenkin tuntui, että kaikki teki yhdessä. ”*

*” Mieluummin maalaan yhteiskuvan, on kiinnostavampaa. ”*

*” Jos olisi ollut oma kuva, olisi ehkä tullut suuremmat aineet saada se nopeammin*

*valmiiksi. Olisin ehkä ollut vielä pikkutarkempi.”*

*”Omia kuvia piirrettiin tarpeeksi ala-asteella”*

Kaikkiin tutkimuskysymyksiin saatiin vastaus, ja vastaukset tukivat *TaTaMus* –mallin soveltuvuutta nuorten aikuisten oppimisympäristöön. Nuoret sovelsivat ennakkoluulottomasti mallin elementtejä eri opetuskokonaisuuksissa ja vastauksista kuvastui myös positiivinen tunnelataus. Jos ryhmän toimintaa pitäisi kuvata yhdellä sanalla, se olisi: yhteistoiminnallisuus. Opiskelijat halusivat toimia yhdessä. Opiskelijat olivat omaksuneet *TaTaMus* –mallin käytön osaksi opetusta, eikä heillä ollut kynnystä toteuttaa varhaisen oppimisen mallia käytännössä.

Opettajana ja tutkijana jaoin ryhmän kanssa samansuuntaiset kokemuksia. Ryhmän kanssa oli helppo toimia, he ottivat niin teoriaopetuksen kuin luovat elementitkin vastaan avoimesti. Olin innostunut opettamisesta ja uudenlaisen näkökulman tarjoamisesta nuorille. Vaikka joissakin tehtävissä saattoi aluksi olla innostuksen puutetta, niin lopputulokset olivat poikkeuksetta hienoja. Opettajana näin, kuinka opiskelijoissa syttyi halu tehdä ja toteuttaa erilaisia harjoitteita. Heidän oma luovuutensa ja ideointinsa pääsi valloilleen. Tämä oli tavoitteenani alusta alkaen. Opettajan ensisijainen tehtävä ei ole toteuttaa itseään, vaan antaa muiden toteutua (Luukkainen 2005, 60). *TaTaMus* –mallin avulla tämä oli mahdollista ja toteutui käytännössä.

## 8 PÄÄTÄNTÖ

Varhaisen oppimismenetelmän soveltaminen nuorten aikuisten oppimisympäristöön oli tutkijalle mielenkiintoinen ja antoisa kokemus. Käytännön työssä aikaisemmin saatu kokemus ja tämän toimintatutkimuksen tulokset vahvistivat ennakkokäsityksiäni varhaisen oppimismallin toimivuudesta myös nuorten aikuisten oppimisympäristössä. Tutkimuksen päätulos kiteytyy ensimmäiseen tutkimusongelmaan: Miten varhaisen oppimisen *TaTaMus*-malli soveltuu nuorten aikuisten oppimisympäristöön? Opiskelijat suhtautuivat innostuneesti ja myönteisesti *TaTaMus* -mallin soveltamiseen molemmissa opetuskokonaisuuksissa. Opiskelijoille leikit, laulut, tarinat, soitot ja tanssit olivat luonnollinen osa opiskelua. Sekä kyselyiden vastaukset että teoriatausta tukivat mallin soveltuvuutta. Taidekasvatuksen ydin ovat merkitykselliset kokemukset, jotka saavutetaan leikissä, taiteellisessa työssä ja taiteen vastaanottamisessa. (Hyvönen 2003). *TaTaMus* -mallin soveltamisessa oli kysymys merkityksellisyyden löytymisestä oppimisprosessissa varhaisen oppimismallin avulla.

Howard Gardnerin näkemys yksilön persoonallisuuden huomioimisesta kaikkein tärkeimpänä oppimisessa, vahvistaa myös tutkimustuloksia. Hänen näkökulmansa yksilöllisistä vahvuuksista, jotka ilmenevät eri älykkyyden osa-alueiden kautta, antoi tutkijalle myös välineitä käytännön opetuksen järjestelyihin. Gardner määrittelee myös älykkyyden käytännönläheisesti: älykkyydellä tarkoitetaan kykyä ratkaista uusia ongelmia. Myös David A. Kolbin kokemuksellisen oppimisen teoria lähestyy oppimista yksilön kannalta. Hän puhuu oppimisesta prosessina, joka perustuu kokemuksellisuuteen. Oppiminen on siis myös sosiaalinen prosessi. Oppiminen sisältää ajattelun, tuntemisen, havaintojen tekemisen ja käyttäytymisen. Kokemuksellinen oppiminen vaikuttaa koko ihmiseen, ei vain älylliseen puoleen. *TaTaMus* -malli toteuttaa näitä teoreettisia malleja kokonaisvaltaisen ja yksilöllisen näkökulman kautta. Lisäksi mallissa toteutuu varhaisen oppiminen, joka toi uudenlaisen lähestymistavan teoreettiseen viitekehykseen. Kuvasin Gardnerin, Kolbin ja *TaTaMus* -mallin synteisiä luvussa 4.3.

Müller (2007, 26-28) kuvaa Tanssin ja Musiikin yhteensopivuutta oppimistapahtumassa seuraavasti: tanssiaskelia opetellessaan ja pohtiessaan ihminen ylläpitää ja kehittää oppimisvalmiuksiaan ja huomaamattaan hioo myös loogisanalyttisiä taitojaan. Musiikin ja liikunnan yhdistelmän aktivoimat aivojen tunnekeskukset puolestaan ovat perustana terveyttä

edistäville tunnekokemuksille. Kun tähän lisää vielä *TaTaMus* –mallin kolmannen elementin, Tarinan, joka avasi dialogin ryhmän ja ohjaajan välille, niin väylät oppimiselle ovat auki. Voisiko *TaTaMus* –mallilla olla vaikutuksia muihinkin aineisiin motivaation syyttäjänä?

Varhaisen *TaTaMus* –oppimismallin elementit toimivat joustavasti nuorten aikuisten opetuksessa. Tutkimuksen aikana mallin toteutus tapahtui kokeillen, havainnoiden ja reflektoiden. Toimintatutkimus tutkimusstrategiana antoi erinomaisen kehyksen tällaiselle työskentelylle. Luvussa 5.3 mainitsin sanan ”intuitio”, joka ohjasi alussa toimintaani uudessa tilanteessa. Intuitio -käsitettä ei mielestäni ole opetuksen yhteydessä paljoakaan käytetty. Itsekin mietin, tuoko sana mieleen enemmänkin päämäärättömän puuhastelun kuin tavoitteellisen toiminnan? Mielestäni intuition voima on kuitenkin se, joka ohjaa opettajan toimintaa. Se ohjaa valitsemaan työskentelytavat erilaisten ryhmien erilaisten tarpeitten mukaan. Opettaja ei voi koskaan ohjata kaikkia ryhmiä samalla tavalla, vaikka opetettava aines olisikin sama.

Luovan aineksen käyttö opetuksessa ei ole uusi asia, mutta tutkimukseni näkökulma varhaisen oppimismallin mahdollisuuksiin on. Lapsen luontainen uteliaisuus ja hänen tapansa oppia kokonaisvaltaisesti tulevat tässä tutkimuksessa esille myös nuorten aikuisten oppimista edistävästi. Konkreettinen koskettelu ja tunnustelu ovat lapselle ensisijainen tapa saada uutta tietoa. Tätä tapaa käyttäisimme ehkä myöhemminkin enemmän, ellei se olisi määritelty kulttuurissamme jossain määrin sopimattomaksi. Aikuinen pystyy tekemään esimerkiksi havaintoja näköaistin varassa vain siksi, että hänellä on aikanaan ollut tilaisuus saada käsien välityksellä tuntoaistimuksia. (Lehtinen, Haapala, Dahlström 1993, 12.) Varhaisen oppimisen mahdollisuudet kiinnostavat myös jatkotutkimuksen osalta. Mielestäni intuitio liittyy läheisesti myös varhaiseen oppimiseen: lapsen innostus ja kiinnostus uusiin asioihin on luonnostaan olemassa, niin kuin tutkimukseni johdannossa mainitsin. Miksi sitä ei voisi hyödyntää laajemminkin? Voisiko katseet suunnata tietopuolisen oppimisen sijaan elinikäisen oppimisen alkupäähän – varhaiseen oppimiseen? Miten tiedon ja tunteen vuoropuhelu voisi käytännössä toteutua paremmin?

Tutkimukseni aikana esille nousseita kysymyksiä oli muun muassa: oliko *TaTaMus* –mallin toteutus riippuvainen minusta opettajana, vai toimisiko sama menetelmä jonkun toisen opettajan opettamana toisessa ympäristössä tai sovellettuna toiseen aineeseen? Mallin vahvuus on mielestäni juuri sen sovellettavuudessa, mutta rajoituksena saattaa olla esimerkiksi ryhmän vetäjän tiedolliset ja taidolliset puutteet musiikillisissa taidoissa. Jos

vetäjä ei esimerkiksi osaa itse soittaa, kuinka hän voisi opettaa muille soittamisen alkeita? Toisaalta toteuttaakseen *TaTaMus* –mallia ei aikaisempia musiikkiopintoja tarvita, mutta jonkinlainen käsitys musiikista ja sen mahdollisuuksista olisi kuitenkin hyvä olla. Lähtökohtana mallin toteuttamiselle on: ”minä osaan!”, jolloin myös vetäjällä on oikeus toteuttaa musiikkia omista lähtökohdistaan. *TaTaMus* –malli ei anna tarkkoja toimintaohjeita päämäärään pääsemiseksi, koska lähtökohtana on jokaisen ryhmän ja sen vetäjän tiedot ja taidot. Tämä tietynlainen ”vapaus” voi kuitenkin olla esteenä mallin toteutukselle.

Musiikkia voidaan ilmentää ja merkitä monin eri tavoin. Onko esimerkiksi musiikki arvokkaampaa tai ”oikeampaa” nuoteista soitettuna kuin improvisoituna omalla tavalla? Sloboda (1985, 244-245) sanoo, että musiikin lukemisen vaatimus tarkoittaa sitä, että musiikista tulee jotakin, jota osaavat vain sitä lukevat asiantuntijat. Näin ollen musiikista tulee ihmisille vierasta. Myös kirjoitettu notaatio etäännyttää ihmisten toisten kanssa musisoimisesta. Kirjoitettuna musiikista tulee objekti, jota voimme tarkastella, sen sijaan, että musisoisimme yhdessä toisten kanssa. Musiikin kirjoittaminen tarkoittaa aina valitsemista, ja se jo sinänsä köyhdyttää musiikillista kommunikaatiota. Tämän vuoksi tarvitaan mielestäni myös vaihtoehtoisia tapoja kokea ja merkitä musiikkia. *TaTaMus* –mallin avulla voi kokea musiikin ja musisoimisen iloa uudella tavalla, joka inspiroi myös kokeilemaan uudenlaisia ratkaisuja esimerkiksi juuri notaation merkitsemiseen.

Tulevaisuuden tutkimuskeskus tutkii tulevaisuuden työelämän vaatimuksia yleissivistykselle ja koulutukselle kahdenkymmenen vuoden päästä tutkimuksessa: ”Yleissivistys työelämässä 2030 – menestyksen eväät tulevaisuudessa.” Tästä tutkimuksesta on julkaistu ensimmäinen väliraportti. (Aalto & Ahokas & Kuosa 2007). Raportissa korostuu opettajuuden, opetuksen laadun ja opettajien täydennyskoulutuksen merkitys. Tutkijoiden mukaan opettaja voi synnyttää motivaation koulunkäyntiin ja kiinnostuksen elinikäiseen oppimiseen. Pedagogi voi ottaa omassa työssään huomioon tulevaisuuden: määrittää tavoiteltavan suunnan ja pyrkiä siihen yhteistyössä muiden kanssa. (Luukkainen 2005, 4). Tulevaisuuden tutkimuksen tavoitteena on luoda malleja, jotka kootaan myöhemmin kokonaisuuksiksi. (Stenberg 2008, 32-35). Tulevaisuudessa *TaTaMus* –malli voisi tarjota esimerkiksi opettajien täydennyskoulutukseen tällaisen uudenlaisen näkökulman. Malli toimisi myös käytännön työvälineenä eri aineiden opettajille. Se voisi myös tuoda uudenlaista näkökulmaa musiikin ja luovien aineiden mahdollisuuksiin opetuksessa. Sovellettavuutensa ansiosta *TaTaMus* –malli tarjoaa yksilöllisiä malleja eri toimintaympäristöihin, ei vain tiukkaa menetelmää, jota on

tarkasti noudatettava. Mallia voisi kehittää edelleen oppimisprosessia ja yksilöllistä tukea tarjoavaksi vaihtoehdoksi. Myös inkluusio -pohjaiset ryhmät voisivat hyötyä *TaTaMus* –mallin luovista aineksista. On kuitenkin huomioitava, että musiikin soveltaminen normaaliopetukseen ei poista kuitenkaan musiikki ja -taideaineiden opetuksen tarvetta kouluista. Taiteen kautta säilytämme kosketuksen varhaisiin kokemuksiimme. Todellinen ymmärrys omasta itsestä, toisista ja maailmasta vaatii tuon kosketuksen säilyttämistä. Se on taidekasvatuksen tehtävä. Siksi taidekasvatus yleissivistävän koulun sisällä on äärimmäisen tärkeää. (Hyvönen, 2003.)

Tutkimukseni tulokset puhuivat vahvasti *TaTaMus* –mallin soveltuvuudesta nuorten aikuisten oppimisympäristöön. Mallin positiiviset vaikutukset ilmenivät niin teoria-opetuksessa kuin käytännön harjoituksissakin. Kyselyiden vastaukset kertoivat myös opetuskokonaisuuksien keskeisimmät sisällöt ja opitut asiat. Tämä tieto oli tutkijalle tärkeä. Vastauksista päätellen oppiminen tapahtui *TaTaMus* –mallin avulla tukien opittavaa ainesta. Vastauksista kuvastuivat myös nuorten aikuisten innostus kokeilla erilaisia luovia lähestymistapoja oppimiseen. Itselleni heräsi kysymys: tarjotaanko opiskelijoille luovia lähestymistapoja ollenkaan? *TaTaMus* –mallin käyttö koettiin kaikin puolin myönteisenä, eivätkä opiskelijat kyselleet perinteistä luento-opetusta. Heillä tuntui olevan ”nälkä” luovalle lähestymistavalle. Nuoret aikuiset olivat myös innostuneita keskustelijoita ja kyselijöitä, ja selvästi huolissaan luovuuden ja leikkien katoamisesta peruskoulun jälkeisissä opinnoissa. He omaksuivat luovan vuorovaikutteisen *TaTaMus* –mallin osaksi opetustaan alusta alkaen. Vastauksista heijastui myös ilon ja positiivisten tunteitten kokemus, joka ei liene aivan tavallista nykynuorten opiskeluympäristössä. Ilo on oppimisessa niin tärkeää, että ilman sitä oppiminen latistuu pintaoppimiseksi ja asioiden sisäistäminen jää tekemättä (Karlsson & Riihelä 1991, 19). Kasvatuksessa ja opetuksessa yhdeksi tärkeimmäksi asiaksi nousi teoriaosassa ajattelutaitojen kehitys. Ajattelun ”moottoreina” toimivat mielikuvitus, aistihavainnot, tunteet ja kieli. Näitä elementtejä toteuttaa myös *TaTaMus* –mallin Tarina Tanssi ja Musiikki.

Tässä toimintatutkimuksessa toimin opettajana kaikissa opetuskokonaisuuksissa, joka helpotti suunnittelua, opetustyön käytännön järjestelyjä sekä jatkuvan reflektion toteutumista. Toimintatutkimus mahdollisti myös reflektion minulle opettajana. Kuuntelin tarkasti opiskelijoiden palautetta ja ehdotuksia tutkimuksen edetessä. Mitä sitten tein toisin saamani palautteen perusteella? Palautteen ja keskustelujen avulla toteutimme opetusta yhdessä opiskelijoiden kanssa heidän toiveittensa mukaisesti: liikkuen, leikkien, ilmaisten, laulaen ja

soittaen, mutta myös perinteisen luento-opetuksen muodossa. Lähtökohtana oli opiskelijoiden tarpeitten kuunteleminen. Yhteistyömme toimi hyvin, ja oma kokemukseni oli se, että inspiroimme toinen toisiamme. Toimintatutkimuksen sykli auttoi minua kehittämään myös *TaTaMus* –mallin nelivaiheisen tuottamisprosessin, jonka esittelin luvussa 2.1. Tämä vaiheistus antoi myös *TaTaMus* –mallin käytännön toteutukselle raamin, jonka sisällä toimia. Tätä kautta myös oma hiljainen tietoni, jota minulla käytännön kokemuksen kautta oli, sai konkreettisen ja esitettävän muodon. Tutkimustulokset vahvistivat myös käsityksiäni luovien aineiden käytöstä normaaliopetuksessa. Opettajana yllätyin ehkä eniten sitä, ettei opetus tuntunutkaan ”erilaiselta”, vaikka oppilaat, opettavat aineet ja oppimisympäristö olivat vaihtuneet. Toimintatutkimusprosessissa on tärkeää tietää, miten prosessi kehitti toimintaa, tutkittavaa kohdetta ja osallistujia. Varhaisen oppimisen *TaTaMus* –mallin käyttö kehitti opetusta luovien elementtien käyttöön ja soveltamiseen. Opetuksesta tuli vuorovaikutteista ja yhteistoiminnallista kuin itsestään. Opiskelijat loivat itse uusia tapoja toimia ja innostuivat kokeilemaan uutta. He löysivät itsestään myös uusia puolia, esimerkiksi yksi opiskelijoista kertoi, että hänestä tuli ”soinnunkeksijä” yhteisessä sävellystarinassa. Tutkijalle prosessi antoi mahdollisuuden mallin kehittämiseen ja mallintamiseen. Toimintatutkimus tuki sekä teorian että tutkimuksen empiirisen osan toteuttamista.

Tämän tutkimuksen keskeiset löydökset: innostus ja positiivinen yhteistoiminnallisuus, eivät tapahtuneet vain opiskelijoissa, vaan myös opettajassa. Mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe olisi: ”onko *TaTaMus* –kokemuksilla vaikutusta oppimismotivaatioon, tai voisiko siitä löytyä korjaava kokemus aikaisemmille, huonoille oppimiskokemuksille?” Myös tulevaisuuden oppimisympäristössä *TaTaMus* –mallille voisi olla käyttöä. Luovan *TaTaMus* -oppimismallin avulla olen itse löytänyt toimivan tavan opettaa eri-ikäisiä. Pelkkä malli ei kuitenkaan riitä, vaan tarvitaan myös toimiva vuorovaikutus ja aito kiinnostus opettamiseen ja oppilaaseen hänen iästään riippumatta. Elämykset, luovuus ja kokonaisvaltaisuus ovat kaikkien etuoikeus. Varhaisen oppimisen *TaTaMus* –mallille on tilaus. Kuvaan lopuksi Uusikylä & Piirron (1999) mukaan, mitä haluaisin luovan mallin avulla tarjota kaikille oppijoille:

*Luovuus ei ole vain syntymälahja, aivojen ominaisuus tai taiteilijoiden yksinoikeus. Luovuus ilmenee useimmiten tavallisten ihmisten arjessa. Sitä on meissä, jokaisessa, ja se näkyy vapaana itsensä toteuttamisena eri paikoissa: kotona, työssä ja harrastuksissa. Toisaalta väärä sana lapselle tai nuorelle koulussa tai aikuiselle työpaikalla voi nujertaa luovuuden kerrasta. Luovuudelle otollinen ilmapiiri ei synny opetus suunnitelmien avulla, vaan se syntyy jos erilaisuus hyväksytään ja ihminen saa tilaa ja aikaa.*



## LÄHTEET

- Aalberg, V., Siimes, M.A. (2007) *Lapsesta aikuiseksi: nuoren kypsyminen naiseksi tai mieheksi*. Helsinki: Nemo.
- Aalto, H-K., Ahokas, I., Kuosa, T. *Yleissivistys ja osaaminen työelämässä 2030*. Menestyksen eväät -hankkeen väliraportti. Tulevaisuuden tutkimuskeskus. Turun kauppakorkeakoulu 2007.
- Anttila, E. (1994). *Tanssin aika. Opas koulujen tanssikasvatukseen*. (1.painos). Helsinki: Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu nro 139.
- Anttila, E. (2001). *Tanssi: kehon leikkiä*. Teoksessa: S.Karppinen, A.Puurula, I. Ruokonen (toim.). *Taiteen ja leikin lumous. 4 -8 – vuotioiden lasten taito- ja taidekasvatus*. Helsinki: Finn Lectura, 76-78.
- Anttila, M., Juvonen, M. (2002). *Kohti kolmannen vuosituhatvuotisen musiikkikasvatusta*. Joensuu: University Press.
- Bergström, M., Sauvala, J. (1986). *Aivot ja evoluutio*. Porvoo: WSOY .
- Bergström, M. (1997). *Lapsi- viimeinen orjamme*. Juva.
- Brotherus, A., Hytönen, J., Krokfors, L. (1999). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Porvoo: WSOY.
- Bruner, J.S. (1987). *The Transactional self*, Teoksessa Jerome Bruner & Helen Haste (toim.) *Making Sense. The Child's Construction of the World*. London, New York: Routledge
- Csikszentmihalyi, M., Csikszentmihalyi, H. (1975). *Beyond boredom and anxiety. The experience of play in work and games*. San Fransisco. Jossey-Bass Publishers. USA.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity*. New York: HarperCollins.
- Csikszentmihalyi, M.(1998). *Flow: den optimala upplevelsens psykologi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: Heath.
- Elliot, D.J. (1995), *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York. Oxford University Press.
- Erikson, E. H. (1962, 1982). *Lapsuus ja yhteiskunta*. Jyväskylä: Gummerus.

- Eskola, J., Suoranta, J. (1999). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind, the Theory of Multiple Intelligences*. (2. painos). Great Britain. Fontana Press.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*. BasicBooks. USA
- Gardner, H. (1998). *Så tänker barn – och så borde skolan undervisa*. Jönköping: Brain Books.
- Gardner, H. (2002). *De sju intelligenserna*. Jönköping: Brain Books.
- Goleman, D. (1999). *Tunneäly työelämässä*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Hakkarainen, K., Lonka, K., Lipponen, L. (1999). *Tutkiva oppiminen: älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. (2.painos). Porvoo: WSOY.
- Hakomäki, H. (2007). *Tarinasäveltämisen taito*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Harris, J. (2000). *Kasvatuksen myytti*. Helsinki: Hakapaino.
- Heikkilä, J. (1982), *Luovuustutkimuksen lähtökohtia*. Julkaisusarja B. Selosteita B:3. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Heikkinen, L.T., Huttunen, R., Moilanen, P. (1999). (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Juva: WSOY-kirjapainoyksikkö.
- Hoff, B. (1984), *The Tao of Pooh*. Methuen.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piiroinen, A., Mäkinen, L. (1998). *Musiikki varhaiskasvatuksessa*. (3.painos). Tampere: Tammer-Paino.
- Huttunen, E. (1989). *Päivähoidon toimiva arki. Varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittäminen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Hägglund, T-B. (2000). *Rakkauden hipaisu. Psykoanalyttisiä esseitä*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hänninen, V. (2000) *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Acta Universitatis Tamperensis 696.
- Ischinger, B.(Ed.) (2007). *Understanding the Brain*. OECD. France: Paris.
- Jalovaara, E. (2005) *Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa*. Pilot - kustannus Oy.

- Janesick, V.J. (2000). *The choreography of qualitative research design*. Teoksessa:  
 Jokinen, E. (1996) *Väsänyt äiti. Äitiyden omaelämäkerrallisia esityksiä*. Helsinki:  
 Gaudeamus
- Jung, C. G. (1959). *Archetypes of the collective unconscious*. New York: Pantheon Books.
- Kaikkonen, M., Uusitalo, K. (2001). *Kuvionuotit*. 2. painos. Helsinki: Miktor.
- Kansanen, P., Uusikylä, K. (toim.). *Luovuutta, motivaatiota, tunteita*. Jyväskylä: Gummerus  
 Kirjapaino Oy.
- Karlsson, L. (1999). *Saduttamalla lasten kulttuuriin: verkostotyön tuloksia  
 kuperkeikkakäytössä*. Stakes.
- Karlsson, L. (2003). *Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin*. Juva: WS Bookwell oy.
- Karlsson, L. & Riihelä, M. (1991). *Ajattelu alkaa ihmetyksestä. Ryhmätyöstä  
 yhteistoiminnalliseen oppimiseen*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kauppila, R.A. (2003). *Opi ja opeta tehokkaasti*. Psykkinen valmennus oppimisen tukena.  
 PS-kustannus. Juva: WS Bookwell Oy.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2006). *Temperamentti ja koulumenestys*. Juva: WS Bookwell Oy
- Kemmis, S., Mc Taggart, H. (1985). *The Action Research planner*. Victoria: Deakin  
 University. 2 e.
- Kolb, D.A. (1984). *Experimental learning. Experience as the source of learning and  
 development*. London: Prentice-Hall International (UK). Limited.
- Kurkela, K. (1994). *Mielen maisemat ja musiikki: musiikin esittämisen ja luovan asenteen  
 psykodynaamiikka*. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Lehtinen, U., Haapala, M., Dahlström, R-M. (1993). *Aistien avulla oppimaan*. Tampere:  
 Tammer-Paino Oy.
- Lewin, K. (1936). *Principles of Topological Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Linturi, H. (2003). Teoksessa: Kamppinen, M., Kuusi, O., Söderlund, S. (toim.) (2003).  
*Tulevaisuudentutkimus. Perusteet ja sovellukset*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran  
 Toimituksia 896. 2. painos. Tampere: Tammer-Paino Oy, 696-670.
- Luukkainen, O. (1998). *Tulevaisuuden tekijät*. Juva: WSOY- kirjapainoyksikkö.
- Luukkainen, O. (2005). *Opettajan matkakirja tulevaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Manninen, J., Kauppi, A., Kontiainen, S. (1988). *Koulutussuunnittelun lähtökohtia*. Helsinki: Helsingin yliopistopaino.
- Maslow, A.H. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Metsämuuronen, J. (1998). *Maailma muuttuu –miten muuttuu sosiaali- ja terveysala?* Sosiaali- ja terveysalan muuttuva toimintaympäristö ja tulevaisuuden osaamistarpeet. Helsinki: Työministeriö.
- Niemelä, P., Siltala, P. Tamminen, T. (toim.) (2003). *Äidin ja vauvan varhainen vuorovaikutus*. Helsinki: WSOY.
- Perkiö, S., Huovi, H. (2002). *Vauvan vaaka*. Lauluja ja leikkejä vauvaperheille. Tammi: Vammala: Vammalan Kirjapaino.
- Piaget, J. (1951). *Intelligences Psykologi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Piaget, J. (1988). *Lapsi maailmansa rakentajana*. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä. Porvoo: WSOY.
- Prashnig, B. (2006). *Eläköön erilaisuus. Oppimisen vallankumous käytännössä*. OJuva: WS Bookwell oy.
- Pruuki, L. (2008). *Ilo opettaa. Tietoa, taitoa ja työkaluja*. Edita Publishing Oy. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Pääjoki, T. (2003), Teoksessa: Krappala, M. (toim.), Pääjoki, T. (toim.) (2003). *Taide ja toiseus: syrjästä yhteisöön*. Helsinki: sosiaali ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Leikkivät tarinat. Teoksessa: *Taide ja toiseus*, 120.
- Rantala, T. (2006). *Oppimisen iloa etsimässä*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Ratey, J.J. (2008). *SPARK. The revolutionary new science of exercise and the brain*. New York: Little, Brown and Company Hachette Book Group. USA.
- Rechardt, E. (1992) *Minuuden kokemus musiikissa*. Kirjassa: *Mielen ulottuvuudet*. Yliopistopaino.
- Repo, I, Nuutinen, T. (2003). *Viestintätaito*. Opas aikuisopiskelun ja työelämän vuorovaikutus tilanteisiin. Keruu: Otava.
- Riihelä, M. (2000). *Leikkivät tutkijat*. Helsinki: Edita.
- Saloviita, T. (2006) *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus*. Juva: WS Bookwell oy.
- Simola-Isaksson, I, Jääskeläinen, L., Ruoppila, I. (1982). *Lapsi ja musiikki: Musiikkiliikunta*. P9. Mannerheimin Lastensuojeluliitto.

- Skinnari, S. (2004). *Pedagoginen rakkaus*. Juva: PS-kustannus
- Sloboda, J.A. (1985). *The Muscial Mind: The Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Suojanen, U. (1992). *Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä*. Helsinki: Finn Lectura.
- Sutton-Smith, B. (1981). *The Folkstories of Children*. Philadelphia. University of Pennsylvania.
- Turunen, K. E. (1996). *Elämänkaari ja kriisit*. Jyväskylä: Gummerus.
- Turunen, K.E. (1999). *Opetustyön perusteet*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Tynjälä, P. (2000). *Oppiminen tiedon rakentamisena*. Tampere. Tammer-Paino Oy.
- Uusikylä, K., Piirto, J. (1999). *Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa*. Juva: WSOY. Atena Kustannus
- Uusikylä, K. (2008). *Naislahjakuus*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Valli, R. (2001). *Johdatus tilastolliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. PS-kustannus.
- Valtioneuvoston lapsi- ja nuorisopoliitiikan kehittämisohjelma. (2007). Luonnos. 12.9.2007. Helsinki: Opetusministeriö.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2007). 2.painos. Stakes. Oppaita 56. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Viitala, M. (1998). *Tanssia elämyksen ehdoilla: lasten ja nuorten tanssin luovia prosesseja*. Helsinki: Svoli-palvelu.
- Vuorinen, R. (1998). *Minän synty ja kehitys*. Porvoo: WSOY.
- Vygotski, L.S. (1981). *Psykologi och dialektik*. En antologi i urval av L-C. Hyden. Stockholm Norstedts.
- Walker, R. (1985). *Doing research*. A handbook for teachers. London: Methuen & Co. Ltd.
- Wilenius, M. (2004). *Luovaan talouteen. Kulttuuriosaaminen tulevaisuuden voimavarana*. Suomen itsenäisyyden Sitra (266) juhlarahaston julkaisusarja. Helsinki: Edita Prima.
- Wood, D. (1983). *Move, Sing, Listen, Play. Preparing The Young Child for Music*. Thompson Music. Toronto. Canada.
- Woolfolk, A.E. (2007). *Educational psychology*. 10<sup>th</sup> ed. Boston Mass: Allyn and Bacon.

**Artikkelilähteet:**

- Ala-Ruona, E. (2006). *Toimintatutkimus*. Luentomateriaali. Jyväskylä.
- Custodero, L. (2007). Henkilökohtainen tiedonanto. 15.11.2007.
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). *Multiple Intelligences Go to School*. Educational Researcher 18 (8), 6.
- Jarvis, P. (1987). *Meaningful and meaningless experience: Toward an analysis of learning from life*. Adult Education quarterly 37(3), 164-172.
- Jyrkämä, J. (1978). *Kolme oppimismuotoa sosiaalisessa kontekstissa*. Aikuiskasvatus 9 (1), 12-18.
- Green Gilbert, A. (2008). Henkilökohtainen tiedonanto. 17.9.2008.
- Hakomäki, H. (2004). *Tarinasäveltäminen – taustaa, määrittelyä ja mahdollisuuksia*. Musiikkiterapia 19(1), 43-62.
- Hyvönen, L. (2003). *Opettamista ja oppimista koskeva ydinaines taiteen opetuksessa*. Vokke-Seminaari. 5.11.2003. Oulun yliopisto.
- Karlsson, L. (2007).. *Erytyisyys minussa ja meissä*. Lapset kertovat valtakunnallinen seminaari. Luento. Helsinki. 20.3.2007.
- Lipponen, P. (2007). *Itsetuntoa kehiin!* Opettaja -lehti (4), 14.
- Müller, K. (2007). *Aivot ja liikunta*. Työterveyslääkäri; 25(2): 26-28.
- Naukkarinen, H. (2002). *Musiikki ja terveys*. Suomen Musiikinopettajien Liitto ry:n syyspäivät. Luento. Riihimäki. 23.11.2002.
- Parviainen, J. (1995). *Taideteoksen kehollisuus. Kehollisen ja tanssiteoksen olemuksesta*. Niin & näin, 2(4), 33-37.
- Saarikallio, S. (2005). *Musiikki nuorten tunteiden säätelyn keinona*. Musiikkiterapia 20(2), 2005. 20-25.
- Siljamäki, M. (2004). *Konstruktivismia tanssiopetukseen*. Liikunta & tiede 1 / 2004, 15-17.
- Sinkkonen, M. (2006). Puhelinkeskustelu. 24.3.2006.
- Stenberg, T. (2008). *Tulevaisuuden tutkimus etsii menestyksen eväitä*. Opettaja 3/2008, 34-35.
- Untala, H. (2008). Henkilökohtainen tiedonanto. 30.5.2007.
- Vuoria, E. (2003). *Luovuuden imussa*. Kauppinen, M. (toim.). Pirkka (8) 2003, 12-15.

**Artikkelit toimitetussa (kokooma)teoksessa:**

- Anttila, E.(2001). Tanssi: kehon leikkiä. Teoksessa: S. Karppinen, A. Puurula, I. Ruokonen (toim.). Taiteen ja leikin lumous. 4-8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus. Helsinki: Finn Lectura, 76-87.
- Nykänen, S. (2006). *Tarinasta Tanssien Musiikkiin – Varhaisiän musiikkikasvatuksen tulevaisuusnäkökulma*. Futura 1/2006. Tulevaisuuden tutkimuksen seura ry. Satakunnan painotuote, 65-71.
- Sava, I. (1993). *Taiteellinen oppimisprosessi*. Teoksessa: Taiteen perusopetuksen käsikirja. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 13-38.
- Varila, J. & Viholainen, T. (2000). *Työnilo tutkimuksen kohteeksi. Mitä uusia tuulia ja virikkeitä työnilon kokemukset tarjoavat henkilöstön tai organisaation kehittämiseen?* Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 79.

**Opinnäytteet:**

- Honkanen, T. E. (2001). *Miksi musiikkikasvatusta? Musiikkikasvatuksen taustalla vaikuttavat ihmis- oppimis- ja musiikkikäsitteet*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Lisensiaatin tutkielma.
- Huhtinen, L. (1994). *Musiikki elämän alkuvaiheessa*. Kartoittava tutkimus alle 3 –vuotiaitten musiikkikasvatuksen mahdollisuuksista, työtavoista ja tavoitteista. Tutkielma musiikin kandidaatin tutkintoa varten. Sibelius-Akatemia. Helsinki.
- Karlsson, L. (2000). *Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa*. Helsinki: Stakes, Edita Prima. Väitöskirja.
- Nykänen, S-T. (2005). *Tarinasta Tanssien Musiikkiin*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.. Kulttuuri. Opinnäytetyö.
- Paananen, P. (1990). *Luovuuden komponenttien ja musiikillisesteettisen luovan prosessin suhde oppimisen yleisessä musiikinopetuksessa*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Pantsu, L. (1995). *Laula äiti, loruilisä – siitä nauttii perheelisä*. Vanhempien kokemuksia alle 2-vuotiaan lapsensa kanssa musisoimisesta perhemusiikkiryhmässä ja kotona. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen pro gradu –tutkielma.
- Tuomela, H. (2004). *Musiikkiperuskoulu perheen ja soitonopettajan silmin*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Pro gradu –tutkielma.

- Tuovila, A. (2003). *“Mä soitan ihan omasta ilosta!”* Pitkittäinen tutkimus 7 – 13 -vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Sibelius-Akatemia. Studia Musica 18. Väitöskirja.
- Untala, H. (2001). *Tyytyväinenkö musiikkileikkikoulunopettaja?* Päijät-Hämeen konservatoriosta valmistuneiden musiikkileikkikoulunopettajien koulutus sekä työtyytyväisyys. Helsingin avoin yliopisto/Lahden työväenopisto. Kasvatustieteen prosessinaarityö.
- Vikman, K. (2001). *Kuvionuottimenetelmän ulottuvuudet pianonsoiton alkuopetuksessa.* Toimintatutkimus eri kohderyhmillä. Helsingin yliopisto. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 177. Väitöskirja.

**Elektroniset lähteet:**

- Chapman, A. (2008). Howard Gardner's multiple intelligences. [WWW-dokumentti].  
Saattavissa: <http://www.businessballs.com/howardgardnermultipleintelligences>. htm  
[Viitattu 26.2.2008].
- Riihelä, M. (2002). Lapset kertovat. [www.stakes.fi](http://www.stakes.fi). Julk. 29.5.2002. [Viitattu 12.2.2007].



**Omnian ammattiopisto / Kasvun tukeminen ja ohjaus –opetuskokonaisuuksien LIITE 1  
tavoitteet ja sisällöt**

	<b><u>Katu 1 (1ov)</u></b> <b>Oppimaan oppiminen ja tiedonhankinta</b>	<b><u>Katu 4 (2ov)</u></b> <b>Ammatillinen vuorovaikutus:</b> <b>- ilmaisukasvatus (1ov)</b> <b>- kasvatustiede (1ov)</b>
<b>TAVOITTEET</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- miten opiskelen ammatillisessa koulutuksessa?</li> <li>- minkälaisia opiskelutaitoja tarvitsen?</li> <li>- miten ja miksi asetan tavoitteita, suunnittelen, toteutan ja arvioin omaa toimintaani?</li> <li>- miten otan vastuuta oppimisestani?</li> <li>- minkälaiset oppimisen valmiudet ja oppimistaidot minulla on?</li> <li>- miten hyödynnän palautetta?</li> <li>- minkälaiset tekijät vaikuttavat oppimiseen?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mitkä ovat ohjaavan kasvatuksen periaatteet?</li> <li>- miten ilmaisen itseäni selkeästi sekä suullisesti että kirjallisesti?</li> <li>- mitä vahvuuksia ja kehityshaasteita minulla on vuorovaikutustaidoissani?</li> <li>- miten teen yhteistyötä erilaisten asiakkaiden kanssa?</li> <li>- minkälaista on ammatillinen käytös ja palveluhenkisyys?</li> <li>- miten kehitän ammatillisia vuorovaikutustaitojani?</li> <li>- miten vaikutan omalla toiminnallani myönteiseen työympäristöön?</li> </ul>
<b>KESKEINEN SISÄLTÖ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- orientoituminen ammatilliseen opiskeluun</li> <li>- nuorten näytöt</li> <li>- oppimisstrategia</li> <li>- henkilökohtainen opiskelusuunnitelma</li> <li>- ammatillinen kasvuprosessi</li> <li>- elinikäinen kasvu/oppiminen</li> <li>- teknologian ja tietotekniikan hyödyntäminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vuorovaikutustaidot</li> <li>- ohjaava kasvatus</li> <li>- kasvu ammatillisuuteen</li> </ul>
<b>TIETOPOHJA</b>	- kasvatustiede / psykologia	- ilmaisukasvatus ja kasvatustiede
<b>ARVIOINTI</b>	- hyväksytty / hylätty, opiskelijan aktiivinen osallistuminen opetukseen ja oppimistehtävien suorittaminen annettujen arviointikriteereiden mukaisesti	- hyväksytty / hylätty, opiskelijan aktiivinen osallistuminen opetukseen ja oppimistehtävien suorittaminen annettujen arviointikriteereiden mukaisesti

## SÄVELLYSTARINA- LH 55

**SIILI**

Oli lämmin kesäilta. Siili nukkui mummin kuistin alla.

Yht'äkkiä alkoi kuulua murinaa. Siili säikähti.

Siili lähti juoksemaan, ja naapurin koira pinkaisi perään.

Koira sai siilin kiinni.

Mummo huomasi tapahtuman ja huusi koiralle: "hus koira, hus!"

Koira juoksi pakoon häntä koipien välissä.

Siili lyllesi puskaan illan tullen.

Mummo haki jääkaapista maitoa ja kävi antamassa sitä siilille.

Siili joi maidon nautiskellen ja nukahti unelmoiden paremmasta huomisesta.

Aamulla siilillä oli vatsa kipeä laktoosi-intoleranssin takia, mutta onneksi masu parani pian,

sillä mummo löysi kaupasta laktoositonta maitoa, joka oli uusi hitti!



**Opintojakson loppukysely**

**Nimi:** \_\_\_\_\_

Katu 1-opintokokonaisuus (1ov) kuuluu osana tutkimukseeni Varhaisen oppimisen *TaTaMus* -mallin soveltamisesta nuorten aikuisten oppimisympäristöön. Vastaa kysymyksiin omin sanoin, ja mahdollisimman todenmukaisesti. Voit jatkaa tarvittaessa toiselle puolelle paperia. Mikäli sinulla on kysymyksiä liittyen tutkimukseeni tai kysymyksiin, niin ota yhteyttä.

Kiitos etukäteen vastauksistasi.

Sini Nykänen

[sini.nykanen@omnia.fi](mailto:sini.nykanen@omnia.fi) , p. 040-8513643

- 1. Mikä on ollut Oppimaan oppimisen (Katu 1) jaksolla mieleenpainuvinta?**
  
- 2. Mitkä asiat ovat olleet uusia?**
  
- 3. Oletko saanut sellaista tietoa oppimisesta mitä halusit. Jos et, niin miksi?**
  
- 4. Mistä et ole pitänyt?**
  
- 5. Mitä mieltä olit kirjallisista tehtävistä. Oliko niitä liikaa, sopivasti vai liian vähän?**
  
- 6. Piditkö ryhmätöistä? Miksi, miksi et?**
  
- 7. Minkälaisin mielin lähdet jatkamaan opintojasi?**
  
- 8. Minkälaista tukea tarvitset oppimisessasi?**
  
- 9. Onko jokin asia jäänyt epäselväksi?**
  
- 10. Onko oppimisympäristö ollut suotuisa oppimiselle. Perustele.**

**Musiikkimaalaus -tarina**

**Teos:** Saahinkaisen samettiviitta (2000)

Hallaneito

Luonto hiljeni.

Pehmeä lumi peitti jäisen maan.

Jo kauan sitten kaikonnut syystuuli on puhaltanut polut puhtaiksi  
toivottaen näin talven tervetulleeksi.

Hallaneito kulki varmoin askelin lumivalkeassa viitassaan  
jättäen taakseen kuulaan valkean maan.

Sillä oli pitkä talvinen taival kuljettavanaan.

Jäiset tunturituulet soittelivat kallionkupeeseen syntyneillä jääpuikoilla heleän melodian  
talvihorrokseen vaipuneille eläimille, jotka unimaailma lumosi talven ajaksi.

Hallaneito henkäili vielä jäisen sinetin pesäkolon oviaukolle  
suojaksi pitkän, kylmän talven varalle.

Pienet lumikeijut laskeutuivat tanssien pakkaspoikien kovettamalle lammen jäälle.

Pian suuri, jäinen peili peittyi kokonaan lumen hennoista hiutaleista.

Näytti siltä kuin suuri pilvihattara olisi laskeutunut pinnan ylle.

Hankien hengettäret keinuivat nietosten valkeassa aallokossa.

Susanna Sneck

**Musiikkimaalaus - kysely**

**Nimi:** \_\_\_\_\_

Katu 4a-opintokokonaisuus (1ov) kuuluu osana tutkimukseeni Varhaisen oppimisen *TaTaMus* –mallin soveltamisesta nuorten aikuisten oppimisympäristöön. Musiikkimaalaus –tehtävä on osa tätä tutkimusta. Vastaa kysymyksiin omin sanoin, ja mahdollisimman todenmukaisesti. Voit jatkaa tarvittaessa toiselle puolelle paperia. Mikäli sinulla on kysymyksiä liittyen tutkimukseeni tai kysymyksiin, niin ota yhteyttä.

Kiitos etukäteen vastauksistasi.

Sini Nykänen

[sini.nykanen@omnia.fi](mailto:sini.nykanen@omnia.fi) p. 040-8513643

**1. Miltä sinusta tuntui?**

**2. Miten valitsit värit?**

**3. Miten aiheet tulivat paperille?**

**4. Miten opettajan tarina inspiroi / ei inspiroinut?**

**5. Millaisia tunteita musiikki sinussa herätti?**

**6. Minkälaista oli maalata yhteinen kuva?**

**7. Olisitko halunnut maalata oman kuvan? Miksi?**

**8. Oletko aikaisemmin tehnyt musiikkimaalauksia?**

**Opintojakson loppukysely**

**Nimi:** \_\_\_\_\_

Katu 4b-opintokokonaisuus ammatillinen vuorovaikutus (1ov) kuuluu osana tutkimukseeni Varhaisen oppimisen *TaTaMus* –mallin soveltamisesta nuorten aikuisten oppimisympäristöön. Vastaa kysymyksiin omin sanoin, ja mahdollisimman todenmukaisesti. Voit jatkaa tarvittaessa toiselle puolelle paperia. Mikäli sinulla on kysymyksiä liittyen tutkimukseeni tai kysymyksiin, niin ota yhteyttä.

Kiitos etukäteen vastauksistasi.

Sini Nykänen

[sini.nykanen@omnia.fi](mailto:sini.nykanen@omnia.fi) , p. 040-8513643

- 1. Millaista tietoa sait ammatillisesta vuorovaikutuksesta?**
- 2. Mieleenpainuvien asioiden sisällöstä?**
- 3. Oliko sinun helppo seurata opetusta? Miksi? Miksi ei?**
- 4. Olitko mielestäsi aktiivinen tunnilla? Miksi? Miksi ei?**
- 5. Mitä mieltä olet opetuksen sisällöstä ja menetelmistä?**
- 6. Minkälainen lähihoitaja haluaisit tulevaisuudessa olla?**