

**MUSIIKKI TYÖVÄLINEENÄ
KOKONAISVALTAISESSA OPETUKSESSA**

Siru Anttila
Katja Hietapakka

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Chydenius – Instituutti
Jyväskylän yliopisto
Syksy 1999

TIIVISTELMÄ

Anttila, S. & Hietapakka, K. 1999. **Musiikki työvälineenä kokonaisvaltaisessa opetuksessa.** Jyväskylän yliopisto. Chydenius – Instituutti. Luokanopettajien aikuis-koulutus. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. 61 s.

Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää fenomenologis-hermeneuttisesti musiikin käytön mahdollisuuksista kokonaisvaltaisessa opetuksessa ja sen vaikutuksista oppimiseen. Lisäksi tehtävänäimme oli etsiä vahvistusta ja teoreettista pohjaa omille kasvatustieteen sofillemme.

Tutkimusaineistomme koostui kokemuspäiväkirjoihimme kootuista opetustuokioista, joissa olimme käyttäneet musiikkia opetusvälineenä. Teoreettisia perusteluja haettiin eri teorioista kokemuksista nousseiden musiikillisten elementtien valossa.

Opetustuokioista nousseiden teoreettisten johtolankojen avulla laadimme musiikin käyttömahdollisuuksille opetuksessa teoriapohjaa suggestopediasta, musiikkiterapiasta ja kognitiivis-konstruktivistisesta ja kokonaisvaltaisesta oppimiskäsityksestä.

Tärkeimmäksi musiikin vaikutukseksi kokonaisvaltaisessa oppimisessa voimme tutkimuksemme perusteella mainita musiikin vaikuttavan ihmisen psykofyysiseen kokonaisuuteen rentouttamalla, motivoimalla, aktivoimalla, auttamalla ilmaisemaan tunteita, luomalla elämyksiä, ylläpitämällä mielenkiintoa opittavia asioita kohtaan, luomalla assosiaatioita muistin tukemiseksi ja vaikuttamalla yksilön piilotajuntaan.

Musiikin avulla voidaan helpottaa ja tehostaa oppimista. Musiikin käyttöön opetuksessa ei tarvita muusikon lahjoja, vain mielikuvitusta ja suunnitelmallisuutta.

Avainsanat: musiikki, kokonaisvaltainen oppiminen, suggestopedia, musiikkiterapia, kognitiivis-konstruktivistinen oppimiskäsitys, oppimisen ilo

SISÄLTÖ

1 MUSIIKKI – UNOHDettu TYÖVÄLINE KOULUSSA	5
2 MUSIIKIN ERI ELEMENTIT JA NIIDEN VAIKUTUKSIA IHMISEN PSYKOFYYSISEEN KOKONAISUUTEEN	7
2.1 Musiikkikäsitteen määrittelyä	7
2.2 Ihminen psykofyysisenä kokonaisuutena	8
2.3 Musiikin kokonaisvaltaiset vaikutukset ihmiseen	8
2.3.1 Rythmi ja tempo sekä niiden vaikutus ihmiseen	9
2.3.2 Melodia ja harmonia sekä niiden vaikutus ihmiseen	10
2.3.3 Sointiväri ja dynamiikka sekä niiden vaikutus ihmiseen	11
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄT	13
4 TUTKIMUSMETODI	14
4.1 Fenomenologis -hermeneuttinen tutkimusote	14
4.2 Tutkimuksen eteneminen	14
5 MUSIIKKIA KÄYTÄNNÖN OPETUSTYÖSSÄ	16
5.1 Kokemuspäiväkirjan kokoamisperiaatteita	16
5.2 Kolmen kulman hattu	16
5.3 Simpukan tarina	19
5.4 Pronomini –rock	21
5.5 Kevättalven tarina	24
5.6 Largoa lattialla	26
5.7 Kohti teorian löytymistä	27
6 SUGGESTOPEDIA JA MUSIIKKI	29
6.1 Suggestologia ja suggestopedia	29
6.2 Suggestopediset keinot	30

6.3 Musiikki suggestopediassa	31
6.4 Aivojen sähkökäyrät ja piilotajunta	32
7 MUSIIKKITERAPIA	35
7.1 Musiikkiterapian määrittelyä	35
7.2 Musiikkiterapian tavoitteet	36
7.3 Musiikkiterapian toimintatapoja	36
7.4 Musiikkiterapian mahdollisuudet koulussa	38
8 KOKONAISSVALTAINEN OPPIMINEN	41
8.1 Kokonaisvaltaisen oppimisen määrittelyä	41
8.2 Esteettisyyden merkitys kokonaisvaltaisessa oppimisessa	42
8.2.1 Esteettisyys- käsitteen määrittelyä	42
8.2.2 Esteettinen kasvatus ja musiikki	43
8.3 Elämysten merkitys oppimisessa	44
9 KOGNITIIVINEN JA KONSTRUKTIVISTINEN OPPIMISKÄSITYS KOKONAISSVALTAISEN OPPIMISEN PERUSTANA	46
9.1 Kognitiivisen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen määrittelyä	46
9.2 Muisti osana oppimisprosessia	47
9.3 Skeemateoria ja elaborointiteoria oppimisessa	48
9.4 Aivot toiminnan merkitys kokonaisvaltaisessa oppimisessa	50
10 TUTUKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	52
11 MUSIIKIN MAHDOLLISUUKSISTA KÄYTÄNNÖN OPETUSTYÖSSÄ	54
LÄHTEET	58

1 Musiikki - unohdettu työväline koulussa

Ihminen on psykofyysinen kokonaisuus, jossa kaikki vaikuttaa kaikkeen. Tämä asia tulisi kokemustemme perusteella huomioida paremmin kouluissa. Liian usein painotetaan tietomäärää ja useiden oppiaineiden sekametelisopassa pirstaleiset tiedonmuruset ovat merkityksettömiä oppilaalle. Lisäksi oppimisessa painotetaan liikaa lopputuloksia, ja unohdetaan itse oppimisprosessin vaikutukset muistamiseen ja oppimiseen.

Musiikin vaikutuksia ja yhteyksiä oppimiseen on tutkittu, mutta tutkimukset ovat keskittyneet lähinnä tiettyihin aineisiin, esimerkiksi kielten opiskeluun. Näissä tutkimuksissa on musiikin ja suggestopedisten menetelmien avulla saavutettu hyviä oppimistuloksia nopeasti ja helposti. Musiikin tiedetään vaikuttavan ihmisen alitajuntaan ja tätä tietoa hyödynnetään arkielämässä mm. mainosten yhteydessä sekä tavaratalojen taustamusiikissa.

Koulumaailmassa musiikkia käytetään lähes ainoastaan musiikintunneilla. Musiikilla on kuitenkin rajattomat mahdollisuudet muissakin aineissa. Musiikki rauhoittaa, auttaa keskittymään, rentouttaa ja vahvistaa ihmisen minäkäsitystä ja sen avulla voidaan motivoida ja aktivoida sekä helpottaa vaikeiden asioiden oppimista ja niiden muistamista. Ainoastaan opettajan oma mielikuvitus asettaa rajat musiikin käytölle.

Kokonaisvaltainen oppiminen tukee meidän omaa kasvatustilastamme, johon olemme lisänneet musiikin yhdeksi peruselementiksi. Tarkoituksenamme on tässä tutkimuksessa selvittää, miten musiikin avulla voidaan tukea oppimista ja miten musiikin eri elementit toimivat eri opetustilanteissa. Lisäksi voimme tämän tutkimuksen avulla tarkentaa ja laajentaa omia näkemyksiämme kokonaisvaltaisesta oppimisesta ja musiikin eri mahdollisuuksista tehdä oppimisesta helppoa, hauskaa ja elämyksellistä.

Tutkimuksessa tulemme erittelemään kokemuksiamme musiikin käytöstä opetuksessa kokemuspäiväkirjaksi. Kokemuksistamme poimimme musiikin eri rooleja opetuksessa; miten eri tilanteissa musiikkia käytettiin ja miten se vaikutti erilaisiin oppilaisiin. Tutkimuksen tavoitteena on syventää ymmärrystämme vertailemalla omia kokemuksiamme suhteessa teoriaan. Teorian avulla pyrimme tarkastelemaan kokemuksia ja pyrimme havaitsemaan opetustilanteista ne seikat, mitkä todellisuudessa ovat tapahtuneet musiikin ollessa osana opetustilanteita. Fenomenologisen hermeneuttisen kokemusten analyysin avulla pyrimme etsimään teoreettisia suuntauksia, jotka tukevat parhaiten musiikin käyttöä opetustilanteissa.

2 MUSIIKIN ERI ELEMENTIT JA NIIDEN VAIKUTUKSIA IHMISEN PSYKOFYYSISEEN KOKONAISUUTEEN

2.1 Musiikkikäsitteen määrittelyä

Musiikki käsitteenä ymmärretään tavanomaisessa kielenkäytössä akustisfysikaalisista osatekijöistä muodostuneeksi kokonaisuudeksi (Lehikoinen 1973, 32). Nykysuomen sanakirjan mukaan musiikki on soittamalla tai laulamalla tuotettuja sävelryhmiä tai -sarjoja. Näiden sisäistä suhdetta määräävät melodian, rytmin ja harmonian lait. (Nykysuomen sanakirja 1973, 559.) Musiikki on voimakkaasti strukturoitunut ilmaisu-järjestelmä, jossa sen eri rakennetasot ovat linkittyneet toisiinsa monin eri tavoin. Nämä eri tasot muodostavat lopulta kokonaisvaltaisen ja yhtenäisen järjestelmän. (Ahonen 1996, 78.)

Musiikkikäsitteen määrittelemistä vaikeuttaa se, että musiikin vastaanottamiseen ja tuottamiseen liittyy paljon erilaisia prosesseja, jotka vaikuttavat lopputulokseen siinä määrin, ettei niitä voida erotella. Musiikiksi kutsuttu ilmiö, monia eri prosesseja sisältävä kokonaisuus, tulisi ymmärtää laajana ilmiöiden kenttänä, joka sivuaa tai peittää monia elämän alueita. (Lehikoinen 1973, 32-33.)

Musiikki perustuu kuuloelämykseen ja värähtelyjen aistimiseen. Korvin kuultavaa musiikkia varten tarvitaan ääni tai ääniä. Ääni voi olla musiikillinen ääni tai hälyääni. Musiikki toimii kokonaisuutena, joka voidaan kuitenkin paloitella perusaineiksiin. Näitä perusaineiksia ovat rytmi, tempo, melodia, kesto, sointiväri, harmonia ja dynamiikka, jotka toimivat itsenäisesti ja hyvin erilaisiin yhteyksiin sovellettuina. (Hongisto- Åberg, Lindeberg- Piironen & Mäkinen 1993, 22 - 23)

2.2 Ihminen psykofyysisenä kokonaisuutena

Dualistisessa ihmiskäsityksessä ihminen nähdään psykofysiologisena kokonaisuutena, jonka psyykinen vireystila vaikuttaa hänen fysiologisiin toimintoihinsa ja päinvastoin. Musiikki antaa ärsykeitä samanaikaisesti sekä fyysisesti että psyykkisesti. Se saa aikaan prosessin, jossa sekä mieli että keho aktivoituvat. (Ahonen 1993, 43.)

Lapsen kehoon ja toimintoihin vaikuttaa, aktivoiden tai passivoiden, kaikki se, mitä lapsi mielessään tuntee ja kokee. Lapsen kokema ahdistus saattaa lamaannuttaa hänen ikätasoonsa kuuluvan normaalin kehityksen. Lapsen yliaktiivisuus ja levottomuus voi ilmetä kyvyttömyytenä ohjata ja kontrolloida omia motorisia toimintoja. Psyykkisen tuen ja työskentelyn lisäksi on tärkeää antaa lapselle mahdollisuus oman fyysisen minän ja uusien toiminnallisten valmiuksien löytymiseen, mikäli lapsen fyysinen vamma tai kehityshäiriö aiheuttaa hänelle tasapainottomuutta. Oman kehon ja sen toimintojen tunteminen edistää myös lapsen psyykkistä hyvinvointia. (Jordan-Kilkki 1993, 213.) Voidaksemme ymmärtää musiikin vaikutusta ihmisen käyttäytymiseen, on syytä tarkastella musiikin ihmisessä aikaansaamia psyykkisiä ja fyysisiä reaktioita.

2.3 Musiikin kokonaisvaltaiset vaikutukset ihmiseen

Musiikki vaikuttaa ihmiseen monipuolisella ja ainutlaatuisella tavalla. Se rakentaa ihmistä ja tuo sisältöä hänen elämäänsä. (Hongisto – Åberg ym. 1993, 3.)

Musiikki toimii informaation välittäjänä siinä kuin puhe, kuva, ele tai ilme. Musiikin kieli on abstraktimpi kuin puheen kieli, sillä musiikin mielikuvat syntyvät vasta liittyessään kuulijan kokemuksiin. Musiikki voi tuoda mieleen sanoja, värejä tunteita, kuvia ja kokemuksia. Musiikki voidaan nähdä myös äänikuvana, maisemana tai fantasiana, jolla on sisältö itsessään tai joka virittää kuuntelijan omat muistot. Jokin tietty melodia voi palauttaa mieleen muistikuvan tilanteesta, jossa ihminen kuuli sen ensimmäistä kertaa. Monissa ihmisissä kokemukset voivat vastaavasti synnyttää musiikillisia mielikuvia. Musiikki voi toimia myös ilmaisukananavana. Sen avulla voi-

daan ilmaista vahvoja tuntemuksia kuten vihaa, ristiriitaa, antautumista, rauhaa ja lepoa. (Vuorinen 1997, 167.) Musiikin avulla ihminen voi käsitellä syvimpiä tuntemuksiaan, jotka muuten saattaisivat jäädä itselle tuntemattomaksi. Musiikilla on kyky vedota, lumota ja vaatia. Musiikki ja sen tekeminen voivat antaa ihmiselle lohdutusta ja iloa. (Kurkela 1997, 27.)

Rytmi, harmonia, melodia ja sointiväri ovat ne perusaineokset, joista musiikki muotoutuu. Kaikilla näillä osatekijöillä on vastineensa myös ihmisen vastaanottojärjestelmässä. Musiikin ominaisuudet ovat ajattelun muotoja, joiden avulla voidaan stimuloida, käsitellä ja viestittää erilaisia psyykkisiä merkityskokonaisuuksia. Musiikin elementtien vaikutusta on yritetty paikantaa tietyille aivoalueille, mutta toistaiseksi musiikki on kuitenkin säilyttänyt salaisuuden itsellään. Musiikin elementeillä on luonnollisesti omat spesifit vaikutuksensa, jotka voidaan saada esille, jos kukin elementti eristetään muista ja sen annetaan vaikuttaa yksinään. (Lehikoinen 1973, 168.)

Musiikki ei synnytä tunteita, vaan tarvitaan myös ihmisen omia, sisäisiä tunteita ja kokemuksia (Lehtonen 1989, 18). Musiikki voi parhaimmillaan koskettaa, ilmaista ja jakaa sisäisiä, usein piilossa olevia tuntemuksia, tavalla jota puheen ja sanojen avulla on mahdoton tavoittaa. (Hongisto - Åberg ym. 1993, 207; Ahonen 1993, 44.)

2.3.1 Rytmi ja tempo sekä niiden vaikutus ihmiseen

Rytmiä ei ole kyetty täsmällisesti määrittelemään, vaikka sitä on kaikkialla ja kaikissa taiteen lajeissa. Musiikissa rytmi muodostuu samanpituisten tai eripituisten sävelten, äänien ja taukojen vaihtelusta, johon liittyy myös voiman käsite. (Linnankivi, Tenkku & Urho, 1988, 60-61.)

Selkärangan musiikille antaa rytmi, joka voi säilyä samana tai vaihtua musiikkikappaleen aikana. Perusrytmi jakaa musiikkikappaleen tasavälisiksi sykkeiksi. Se sykkii kappaleiden taustalla joko helpommin tai vaikeammin havaittavana, myös taukojen aikana. (Ahonen, 1996, 109.) Rytmi on perustana kaikille taidollisille suorituksille, ja se jaksottaa sekä henkistä että fyysistä energiaa. Oikean sisäisen rytmin löytäminen

auttaa suurta motorista koordinaatiota vaativissa tehtävissä sekä pienten yksityiskoh-
tien hiomisessa. (Hongisto- Åberg ym. 1993,23, 25.)

Rytmillä voi olla sekä stimuloiva että depressoiva vaikutus verenkiertoon, hengityk-
seen ja sydämen sykkeeseen. Sen avulla ihminen voi rauhoittua, rentoutua, rohkais-
tua ja vapautua. Jo sikiövaiheessa ihminen saa yhteyden ulkomaailmaan rytmin vä-
lityksellä. (Ahonen 1993, 43; Karma 1986, 81.)

Jokaisella ihmisellä on rytmittäjä, joka kehittyy jo lapsena. Rytmittäjää voidaan ke-
hittää musiikin ja liikunnan avulla. Rytmittäjä on osallisena myös monien taidollisten
valmiuksien kehittymisessä. Esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen oppimista voi-
daan helpottaa, varsinkin oppimisvaikeuksista kärsivien lasten kohdalla, monipuoli-
silla rytmiharjoituksilla. (Lindeberg – Piironen, Nenonen & Tynninen 1996, 26;
Hongisto - Åberg ym. 1993, 23, 25.)

Tempon käsite liittyy kiinteästi rytmiin, sillä molemmissa on kysymys liikkeestä
ajassa. Musiikki etenee määrättyllä nopeudella eli tietyssä tempossa, joka pysyy sa-
mana, hidastuu tai nopeutuu musiikin luonteen mukaisesti. Tempon nopeutuminen
koetaan usein kiihtymisenä, hidastuminen taas rauhoittumisena, pysähtymisenä. Jo-
kaisella meistä on oma luontainen temponsa - sydänkin lyö levossa toisilla nopeam-
min, toisilla hitaammin. Musiikkitoiminnassa on otettava huomioon, että lapsen bio-
loginen tempo on aikuisen luontaista tempoa nopeampi. (Ahonen – Eerikäinen 1997,
58; Hongisto- Åberg ym. 1993, 23, 28; Linnankivi ym. 1988, 62.)

2.3.2 Melodia ja harmonia sekä niiden vaikutus ihmiseen

Harmonia ja melodia kuuluvat kiinteästi toisiinsa. Harmonian kokemiseen liittyy
tonaalisuus eli sävellajisuus. Kuunnellessaan musiikkia ihmisellä on tiettyjä odotuk-
sia siitä, miten melodia tulee jatkumaan ja miten hän yhdistää sen mielessään harmo-
niaksi. (Linnankivi ym. 1988, 103.) Samanaikaisesti soivat äänet muodostavat keski-
näisen harmonian, ns. sointutaustan, joka toisinaan saattaa kuulostaa hyvinkin riit-
tasointuiselta. Tuon riitasointuisuuden vaikutelma syntyy äänten ominaisuuksista eli

siitä, millaisilta kuulostavat samalla hetkellä soivien äänten sointivärit ja sävelkorkeudet suhteessa toisiinsa. (Hongisto- Åberg ym. 1993, 23.)

Harmonia vaikuttaa suoraan tunteisiin. Duurisoinnuilla saadaan aikaan rohkeutta ja voimaa ja mollisoinnut puolestaan helpottavat surussa ja murheessa. Melodia vaikuttaa ihmisen ajatuksiin hänen seuratessaan melodian kulkua, sillä musiikin teemojen seuraaminen tarvitsee havainnon pohjaksi kykyä muistaa. Musiikin melodioilla on sisäinen tarkoitus, jonka säveltäjä on sille antanut. Se, millaisia mielikuvia musiikki ja sen melodia meissä aiheuttavat, johtuvat jokaisen omasta ajatusmaailmasta, tunteista ja aikaisemmista kokemuksista. (Ahonen, 1993, 44-45; Ahonen – Eerikäinen 1997, 58.)

Melodiaakaan ei voida tarkastella irrallisena käsitteenä, sillä siihen liittyy aina tempo ja rytmi ja sillä on tietty sointiväri ja voimakkuusaste. Melodian hahmottamiseen liittyvät käsitykset erilaisista sävelasteikoista, esimerkiksi duuri- ja molliasteikot, sekä pentatoninen ja bluesasteikko. (Linnankivi ym. 1988, 89.)

Musiikilliset äänet soivat määrättyllä sävelkorkeudella. Kun jokin sävelmä eli melodia alkaa hahmottua mielessämme, tajuamme siinä esiintyvät sävelkorkeuden vaihtelut. Hälyyänen sävelkorkeutta taas ei voida määritellä. Ääni tai sävel voi olla kestoltaan lyhyt tai pitkä, joka määritellään suhteessa musiikin tempoon ja ilmaistaan nuottikirjoituksessa nuottien aika-arvoilla. (Hongisto - Åberg ym. 1993, 23, 29.)

2.3.3 Sointiväri ja dynamiikka sekä niiden vaikutus ihmiseen

Jokaisella äänellä on oma tietty sointivärinsä, jonka kuulemme äänen ylittäessä tietyn voimakkuuskynnyksen. Ääntä voidaan kuvailla vaaleaksi, kirkkaaksi, tummaksi, sameaksi jne. Ihmisääni on yhtä yksilöllinen kuin käsialakin; äänen sointivärin perusteella tunnistamme kuulemamme laulajan tai puhujan. (Hongisto- Åberg ym. 1993, 23, 30.)

Voima on yksi äänen ominaisuus ja musiikin peruskäsite. Äänen voimakkuuden vaihtelut eli dynaamiset vaihtelut vaikuttavat musiikin tunnelmaan ja jaksottavat musiikkia aivan kuten temponkin vaihtelut. Dynamiikka voi vaihdella äärimmäisen hiljaisista tuskallisen voimakkaisiin tehoihin. (Hongisto- Åberg ym. 1993, 23, 31; Linnankivi ym. 1988, 43.) Sointivärien ja dynamiikan vaihteluilla on vastaavanlaisia vaikutuksia kuin harmonialla ja melodialla, eli niiden tehokeinot vaikuttavat mm. ihmisen tunteisiin.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää, kuinka musiikin avulla voidaan helpottaa oppimista ja lisätä oppilaiden motivaatiota oppimiseen. Lisäksi tutkimuksemme tarkoituksena ja tehtävänä on vahvistaa ja tukea omaa kasvatustilfilosofiaamme, joka pohjautuu kokonaisvaltaiseen ja konstruktiiiviseen oppimiskäsitykseen. Tätä kasvatustilfilosofiaamme tukevat myös omat käsityksemme musiikin vaikutuksesta ihmisen psykofyysiseen kokonaisuuteen ja musiikin monet mahdollisuudet kasvatuksen ja opetuksen parissa.

Tutkimustehtävämme ovat:

1. Etsiä omista kokemuspäiväkirjoistamme musiikin vaikutuksia oppilaisiin.
2. Etsiä valitsemistamme tuokioista teoreettisia johtolankoja
3. Laajentaa teoriaa musiikin käytön teoreettisiksi perusteiksi.

4 TUTKIMUSMETODI

4.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote

Tutkimuksen tarkoituksena on fenomenologis-hermeneuttisesti laajentaa omaa esiymmärrystämme kohti laajempaa ymmärrystä ja etsiä teoreettisia perusteluja musiikin käytölle omassa opetustyössämme. Käytännön kokemusten ja teoreettisen tiedon etsimisessä käydään koko tutkimuksen ajan vuoropuhelua. Varsinainen teoria muodostuu koko ajan tutkimuksen edetessä.

4.2 Tutkimuksen eteneminen

Fenomenologisen tutkimuksen ensivaihe on ilmiön kuvaileminen, jossa ilmiön pitäisi päästä itse antautumaan tutkijalle sellaisena kuin se on, kaikessa alkuperäisessä rikkautessaan ja moninkertaisuudessaan, ilman teoreettista ohentamista. (Varto 1992, 86-87.) Tätä vaihetta toteutamme valitessamme ja analysoidessamme kokempäiväkirjojemme autenttisia tilanteita, joissa kuvaamme omia kokemuksiamme tavallisella arkikielellä, sellaisina, kuin ne ovat.

Hermeneuttisen kehän merkitys on siinä, että ymmärtäminen perustuu aina jo ennalta ymmärrettyyn. Spiraaliluonne ilmenee hermeneuttisessa kehässä siten, että tulkintaprosessin edetessä esiymmärrys asiasta muuttuu. (Siljander 1988, 115.) Musiikki on aina ollut kummankin tutkijan sydäntä lähellä. Molemmilla on musiikillinen tausta, joihin liittyy musiikkiopintoja, musiikkilukio, musiikkiharrastus ja musiikin käyttö opetustyössä. Opetustyössä käytettyjen musiikkielementtien ja kokemusten vaihtaminen, lukuisat keskustelut, pohdinnat ja alustava kirjallisuuteen perehtyminen an-

toivat meille innostuksen ja esiymmärryksen tutkia musiikkia ja sen eri vaikutuksia ja mahdollisuuksia opetuksessa tarkemmin.

Fenomenologisen menetelmän mukaisesti (Varto 1992, 87) etsimme päiväkirjojemme kokemuksista musiikin vaikutuksia oppilaiden psykofyysiseen kokonaisuuteen. Näitä esiin nostamiamme vaikutuksia tarkastelemme esimerkkeinä musiikin monista mahdollisuuksista vaikuttaa oppimiseen, eli musiikin eri rooleja opetuksessa; miten eri tilanteissa musiikkia voidaan käyttää ja miten se vaikuttaa erilaisiin oppilaisiin.

Kokemuspäiväkirjoista esiin nousevat musiikin eri roolit ja vaikutukset toimivat johtolankoina lähtiessämme etsimään teorioita, joilla voisimme perustella musiikin vaikutusta oppimiseen. Tutkimuksen teoria ei ole tarkkaan rajattu, emmekä ole etukäteen voineet määritellä sitä kokonaisuutena. Hermeneutiikan mukaisesti teoriamme muotoutuu tutkimuksen edetessä ja tarkentuu tietomme ja ymmärryksemme lisääntyessä. Tavoitteenamme on syventää ymmärrystämme tutkiessamme omia kokemuksiamme suhteessa teoriaan. Kokoamamme teorian avulla pyrimme perustelemaan kokemuksistamme esiin tulevia musiikillisia tekijöitä, jotka aikaansaavat muutoksia oppilaiden oppimisessa ja käyttäytymisessä. Eteneminen hermeneuttisessa kehässä pysäytetään siinä vaiheessa, kun löydämme keskeisille tutkimustehtävillemme teoreettista taustaa ja kykenemme perustelemaan omaa käyttöteoriaamme kokoamaamme teoriaan pohjautuen.

5 MUSIIKKIA KÄYTÄNNÖN OPETUSTYÖSSÄ

5.1 Kokemuspäiväkirjan kokoamisperiaatteita

Kokemuspäiväkirjaamme olemme koonneet otteita siitä, miten olemme käyttäneet musiikkia opetuksessa. Tutkimuksemme alkuvaiheessa kirjasimme useita kokemuk-siamme musiikin vaikutuksista opetustyössämme. Päiväkirjamerkinnot ovat kuvauk-sia tuntien kulusta ja havaitsemistamme vaikutuksista lapsiin ja heidän käyttäytymi-seensä.

Kokemuspäiväkirjamme kokemukset eivät ole muodostuneet pelkästään tämän tut-kimuksen vaikutuksesta, vaan kuvaamamme kokemukset on kerätty vuosien varrelta. Musiikkiopintojen ja pitkäaikaisen musiikkiharrastuksen kautta kumpikin tutkija on hankkinut vahvan tietämyksen musiikin monista mahdollisuuksista. Tutkimusta on edesauttanut kokemuksemme opettajan työstä eri ikäisten lasten parissa sekä yleis-että erityisopetuksessa.

Valitsimme tarkempaan analyysiin viisi opetustuokiota, jotka kuvaavat mahdolli-simman monipuolisesti musiikin käyttöä ja vaikutuksia opetuksessa. Opetustuoki-oista etsimme teoreettisia johtolankoja, jotka auttavat meitä rajaamaan ja kokoamaan teoreettisia perusteluja musiikin käytölle opetuksessa.

5.2 Kolmen kulman hattu

Harjaantumisloukan matematiikan tunti alkaa. Tuokion aiheena ovat geometriset muodot ympyrä, kolmio ja neliö. Edellispäivänä olemme käyneet läpi ja opetelleet käsitteet kolmio, neliö ja ympyrä. Kertaamista varten olen (Siru) piirtänyt taululle

ison kolmion, neliön ja ympyrän ääriviivat. Oppilaat saavat vuorotellen ottaa "taikapussista" pahvista leikattuja geometrisia muotoja ja kertoa ääneen, mikä muoto on kyseessä ja kiinnittää sen sinitarralla taululle. Melko mukavasti uudet käsitteet tuntuvat olevan oppilailla hallussa. Kallen kohdalla kolmio ei kuitenkaan millään muistu mieleen. Käymme läpi kolmion tunnuspiirteitä. "Kalle muistatko, kun laskettiin yhdessä, että tässä kolmiossa on yk-si, kak-si ja kol-me kulmaa. Siitä se nimi kolmio tulee. Muistatko?" "En muista!"

Seuraavalla matematiikan tunnilla joku oppilaista toivoo, että oltaisiin taas sitä taikapussi-juttua niillä ympyröillä ja neliöillä. Lupaen, että tunnin lopuksi leikitään sitä leikkiä. Teemme ensin erilaisia harjoitustehtäviä ja sitten alamme leikkiä. Jälleen Kalle kompastelee kolmion kanssa. Ihmettelen itsekseni, miten ihmeessä se Kalle ei voi tätä nyt muistaa. Ja Kalle itsekin tuntuu jo tuskastuvan koko muoto-oppiin. Yllättäen mieleeni juolahtaa laulu "Kolmen kulman hattu" ja otan sen tunnin loppuun ja yritän vielä kerran auttaa Kallea ja muitakin muistamaan kolmion. Olimme aikaisemmin valmistaneet sanomalehdestä taittelemalla kolmionmuotoiset hatut. Lauluun liittyi myös leikki, jossa laulun sanojen mukaisesti näytetään hatun kulmia. Lapset innostuvat tästä yksinkertaisesta laululeikistä ja tunnin päätyttyä tunnelma on iloinen ja vapautunut.

Kului muutamia viikkoja ja matematiikassa siirryttiin muihin aiheisiin. Eräessä väritystehtävässä kuitenkin nämä kolme muotoa tulevat taas eteemme ja päätän "testata", miten aikaisemmin opittu on jäänyt mieleen. Leikimme jälleen taikapussilla. Kalle on toisena vuorossa. "Voi ei", ajattelen hiljaa mielessäni. "Miksi Kallelle piti-kin heti kärkeen osua tuo viheliäinen kolmio." Kysyn kuitenkin aivan muina miehinä Kallelta: "Mikä muoto sinulla siinä on?" Kalle tuhahtaa. Turhautuneena, kuvittelin. Mutta Kalle vastaakin: "No, tähän on ihan selevästi se kolmen kulman hattu tai siis niinko se kolmio!"

Tämä tuokio osoittaa musiikin potentiaalisen mahdollisuuden helpottaa vaikeiden asioiden omaksumista. Kallen kehitystason huomioon ottaen päällimmäiseksi ajatukseksi tulee opetuksen konkreettisuus ja leikinomaisuus. Karlsson ja Riihelä (1991, 50) toteavat että leikki ja ilo ovat tärkeimpiä ja tehokkaimpia oppimisen välineitä.

Dryden ja Vos (1996, 99-129) esittävät opettajan tehtäväksi laatia opetusmateriaali sellaiseen muotoon, että oppilas voi ottaa siitä itselleen keskeisen tiedon sisällön hänelle parhaalla oppimistavalla. Opetustuokiossa Kallella oli mahdollisuus saada informaatiota auditiivisesti, haptisesti ja visuaalisesti laululeikissä olevien konkreettisten materiaalien ja musiikin avulla. Tässä tapauksessa haptista oppimista edesauttoi lauluun liittyvä leikki, jossa käsien liikkeillä näytettiin hatun kolmiomuotoa ja samalla piirrettiin ilmaan kolmioita. Visuaalista oppimista tuki laulun apuvälineenä toiminut hattu sekä taululla olleet geometriset kuviot. Lisäksi Kalle piirsi käsillään ilmaan kolmioita, joita hän seurasi katsellaan laulun aikana. Auditiivista oppimista tuki itse laulu, jossa laulettiin kolmikulmaisesta hatusta. Lisäksi haptis-visuaalista oppimista helpotti "taikapussi", jossa olevia geometrisiä kuvioita oppilaat saivat nostaa vuorotellen.

Konstruktivistista ja kognitiivista oppimiskäsitystä opetustuokiossa edustavat Kallen aikaisemmat skeemat kolmiosta, jotka olivat muodostuneet kolmikulmahatun tekemisen myötä. Lisäksi hänellä oli aikaisempi kokemus laulussa käytetystä melodiasta, joka on useimmille lapsille tuttu Ukko-Nooa. Näitä skeemoja yhdistämällä Kallella oli mahdollisuus konstruoida itselleen uusi skeema ymmärrettävään ja muistettavaan muotoon keinoilla, jotka tukevat parhaiten hänen oppimistaan. Skeemateorian mukaan uusi tieto omaksutaan parhaiten, kun se rakennetaan aiemmin opittujen tietojen varaan. (ks. Kristiansen 1998, 26-27.)

Kallelle musiikki ja erityisesti laulaminen on miellyttävää ja hauskaa. Todennäköisesti laululeikin avulla hänen negatiivinen asennoitumisensa vaikeaan ja epämiellyttävään asiaan poistui. Suggestopedian ja musiikkiterapian eräänä tärkeänä tavoitteena on luoda rento, vapautunut ja innostava ilmapiiri oppimiselle. Tässä opetustuokiossa toteutui Lozanovin (1980, 47-52) määrittelemiä suggestopedisia keinoja sekä Oikarisen (1986, 137) kuvailemaa musiikin vaikutusta suggestopediassa, sillä oppimislanteesta luotiin hauska ja miellyttävä kokemus, jonka avulla pystyttiin vapauttamaan Kallen henkisiä voimavaroja ja näin lisättiin hänen vastaanotto- ja muistikykyään.

5.3 Simpukan tarina

Pedagoginen harjoittelu oli menossa ja minun vuoroni (Siru) oli pitää äidinkielen-tunti. Tunnilla oli tarkoitus kirjoittaa kirjoitelma. Olin miettinyt sopivaa aihetta pitkään ja päätin, että annan vain yhden otsikon ja kaikki kirjoittavat samasta aiheesta. Otsikko oli "Simpukan tarina".

Tunti alkoi ja oppilaat valuivat luokkaan. Minua jännitti vähän, miten kolmasluokkaiset mahtaisivat suhtautua tähän kirjoitelmaan. Kerroin kirjoitelman otsikon ja kirjoitin sen taululle. Oppilaat saivat valita kullosta itselleen mieleisensä simpukan kuoren. Laiton taustalle soimaan "merellistä musiikkia". Samalla hetkellä puliseva luokka hiljeni. Ei kuulunut muuta kuin hiljainen musiikki kasettisoittimesta ja simpukankuorien kolahtelua pulpettien kansiin. Olin hieman hämmennyksissäni, koska tunnelma luokassa oli aivan käsin kosketeltavissa. Vilkkaimmatkin pojat istuivat hiljaa ja mietteissään. Kaikki puhuivat ihan kuiskaamalla. Joku hoksasi laittaa simpukankuoren korvalleen ikään kuin kuunnellakseen simpukan tarinaa. Muutama muukin teki saman perässä. Osa kosketteli sormin simpukankuoren rosoisia muotoja. Papereille alkoi syntyä hienoja kuvauksia omasta simpukasta ja tarinoista kehittyi melkoisia seikkailuja. Tunti kului nopeasti ja minun tehtäväni oli vain olla paikalla ja seurata oppilaiden työskentelyä. Osa ennätti myös piirtää kuvan tarinaansa liittyen ja osa halusi tehdä kuvan omalla ajallaan.

Tässä opetustuokiassa ilmenee musiikin mahdollisuudet motivoijana ja tunnelman luoja. Luokka oli suurimman osan päivästä hyvin levoton ja opettajan täytyi usein käyttää aikaa tunnin alusta siihen, että sai luokan rauhoitettua ja motivoitumaan työskentelyyn. Tällä tunnilla rauhoittuminen tapahtui kuitenkin aivan kuin itsestään musiikin alkaessa soida ja oppilaiden saadessa käsiinsä omat simpukat. Musiikki sopi hyvin tempoltaan ja tunnelmaltaan kirjoitelman aiheeseen ja luokassa oli todella mahdollisuus aistia lasten ajatuksia ja mielikuvia simpukasta. Musiikki oli instrumentaalista ja tempoltaan rauhallista, mikä suggestopedian ja musiikkiterapian keinona on havaittu rentouttavan ja saamaan ihmisen vastaanottavaiseksi (ks. Vuorinen

1997, 174; Oikarinen 1986, 143.) Rauhallinen taustamusiikki ilmiselvästi rauhoitti levottoman luokan ja sai oppilaat keskittymään annettuun otsikkoon. Musiikki ja haptinen elementti eli oikea simpukan kuori toimivat kokonaisvaltaisen oppimiskemeyksen mukaisina virittäjinä. Osa oppilaista sai vaikutteita tarinaansa kuuntelemalla, mitä musiikissa tapahtui. Todennäköisesti käyrätorvien äänestä eräs tyttö sai idean kirjoitelmansa tapahtumaan: "...simpukat menivät kauniiseen Koralliriutta-puistoon. Siellä soitti kalojen torvisoittokunta..." Osa oppilaista lähti liikkeelle koskettelemalla simpukan kuorta ja kuvailemalla tarkasti sen ulkonäköä; "...se oli vähän punainen ja siinä oli ruskeita viivoja ja valkoinen pläikkä päässä..."

Musiikin terapeuttinen käyttö koulussa antaa lapsille mahdollisuuksia tuoda esille erilaisia tunteita ja ilmasta sellaisiakin asioita, joita muuten on vaikea käsitellä (ks. Ahonen 1993, 271), kuten myös tämän opetustuokion tuloksena voitiin havaita. Lähes kaikissa kirjoitelmissa lapset olivat kirjoittaneet jollakin tapaa yksinäisyydestä ja ystävien puutteesta.

Suggestopedian didaktisten keinojen (ks. Lozanov 1980, 47-52) tarkoituksena on käyttää mahdollisimman monia työtapoja opittavan aineksen käsittelyssä, kuten myös tässäkin tuokiossa käytettiin. Oppilaita motivoitiin musiikin ja manipulatiivisen materiaalin avulla, mikä mahdollisti heidän keskittymisensä täysipainoisesti ajatusprosessiin ja intensiiviseen kirjoitelman kirjoittamiseen. Samalla musiikki ja manipulatiivinen materiaali antoivat lasten mielikuvitukselle ärsykeitä auditiivisesti, visuaalisesti ja haptisesti (ks. Dryden & Vos 1996, 99, 129). Sovelius-Sovion (1992, 29) mukaan musiikki on eräs esteettisen kasvatuksen osa, joka voidaan liittää opettävien asioiden yhteyteen. Kun kirjallisen kuvauksen yhteydessä käytetään musiikkia, se tukee tekstin tunnelmaa ja samalla se voi toimia myös kuvallisen ilmaisun lähteenä.

5.4 Pronomini –rock

Opetusharjoittelussa opetettavana luokkanani (Katja) oli 5.luokka. Luokan yhteishenki ei ollut paras mahdollinen ja luokka jakaantui selvästi eri ”kuppikuntiin”, jotka karttelivat toisiaan. Lisäksi luokassa oli havaittavissa rauhattomuutta ja keskittymisvaikeuksia.

Tarkoitukseni oli opettaa oppilaille pronomineja äidinkielen tunnilla. Mietin, miten saisin tunnista kiinnostavan ja sellaisen, että oppilaat olisivat todella mukana opetuksessa. Yhtenä tavoitteenani oli myös yrittää saada jonkinlaista yhteishenkeä ja meininkiä luokkaan.

Ajattelin poiketa normaaleista opetustavoista ja kokeilla, kuinka musiikki toimisi tässä luokassa. Poimin heidän musiikinkirjastaan entuudestaan tutun sävelmän, johon tein uudet sanat, kaikki opetettavat pronominit. Sävelenä oli Lumiukko ostoksilla, jossa on menevä ja mukaansa tempaava rytmi ja melodia. Jokainen laulun säkeistö piti sisällään jonkun pronominiryhmän; relatiivipronominit, persoonapronominit jne. Aluksi pojat eivät lämmenneet ajatukselle, että nyt olisi musiikkia, koska he olivat tottuneet siihen ajatukseen, että luokan musiikin tunnit pitää eri opettaja, erillisessä musiikkiluokassa. En kuitenkaan antanut periksi, vaan harjoittelimme pronomineja aluksi lausumalla ja sitten hitaalla tempolla laulaen. Vähitellen oppilaat innostuivat, kun huomasivat, kuinka hauska sanaleikki sanoista muodostui ja varsinkin kun lisäsimme pikku hiljaa tempoa. Lopputuloksena oli se, että kello oli jo soimut välitunnille, mutta meidän luokka vain lisäsi vauhtia ja lauloi pronominirokkia. Oppilaiden poistuttua välitunnille, oli todella palkitsevaa huomata, että usea oppilas hyräili ja lauleskeli vielä mennessään laulun sanoja. Lisäksi tunnelma luokassa oli aivan eri luokkaa, kuin jos olisi pidetty perinteinen oppitunti. Oppilaat lähtivät tunnilta hymyillen ja iloisina!

Seuraavan päivän aloitimme samalla laululla, oppilaiden pyynnöstä. Minut yllätti se, kuinka hyvin oppilaat muistivat laulunsanat eli pronominit! Laulu sujui huomattavasti paremmin kuin edellisellä kerralla eikä minun tarvinnut enää motivoida heitä

laulutuokioon. Osa oppilaista nautti selvästi kappaleen rytmin tuomasta poljennosta ja liikkuvat ikään kuin itsestään musiikin rytmin mukaisesti. Luokka olisi laulanut laulua yhä uudelleen ja uudelleen ja samalla he halusivat kokeilla oman kielensä sujuvuutta tempon lisääntyessä koko ajan.

Mielenkiintoista oli havaita "Villen" innostus pronomineja kohtaan. Hänellä oli vaikeuksia kirjoittamisessa ja lukemisessa ja nämä vaikeudet näkyivät myös hänen keskittymisessään koulutyöhön. Lukeminen ja varsinkin luetun ymmärtäminen tuottivat hänelle ongelmia ja usein hän jätti nämä hommat myös tekemättä, ellei asiaan kiinnittänyt erityistä huomiota. Pronomini –rock näytti kuitenkin kiinnostavan ja innostavan häntä, Ville kun oli kova laulumies!

Valitettavasti opetusharjoitteluni päättyi, enkä voimut testata olivatko oppilaat to-della oppineet pronominit laulun avulla.

PRONOMINI ROCK

Säv. Soili Perkiö (Lumiukko ostoksilla; Hynynen, A., Kuisma – Sorjonen, P., Pinola, S., Viitaila – Pulkkinen, E. 1998. Musikantti 3-4. Keuruu. Otava.)

San. Katja Hietapakka

1. Persoonapronominit, minä, sinä, hän.
Me, te, he, he, me, te, he, he, minä, sinä, hän.
Persoonapronomineiksi näitä kutsutaan.
Minä, sinä, hän sekä me, te ja he.

2. Osoituspronominit, tämä, tuo, se.
Nämä, nuo, ne, tämä, tuo, se, nämä, nuo, ne.
Osoituspronomineiksi näitä kutsutaan.
Tämä, tuo, se, nämä, nuo, ne, tämä, tuo ja se.

3. Kysyviä pronomineja on kolme vain.
Kuka, mikä, kumpi ovat niitä tottakai.
Kysymyslauseita voit sä näillä alloittaa.
Kuka, mikä, kumpi, näistä valita sä saat.

4. Relatiivipronominit joka sekä mikä.
Mikä tarvii kaverikseen koko lausehen.
Joka viittaa ihmiseen tai muuhun mukavaan.
Näiden käytössä sä kyllä tarkka olla saat.

5. Muita pronominejakin käyttää kyllä saat.
Joka, joku, jokin, kukin, mikin, kumpikin.
Kukaan, mikään, kumpikaan tai moni muuan muu.
Ihan tässä korviin kohta venyy koko suu.

Opetustuokioiden kulussa oli havaittavissa tunnelman muutos musiikin tullessa osaksi opetusmenetelmää. Oppilaiden asenne kuivaa kielioppia kohtaan tuntui unohtuvan ja tunnista kehittyi miellyttävä yhteinen hetki, jossa ainakin hetkellisesti unohdettiin myös luokan sisäiset ristiriidat. Suggestopedian määrittelemien taiteellisten keinojen tavoitteena on nimenomaan vaikuttaa tunnin odotuksiin ja asenteisiin positiivisesti. (ks. Safëris 1987, 100-114; Vuorinen 1997, 168.) Musiikin ollessa osa yhteistä toimintaa, sillä voidaan vaikuttaa merkittävästi myös yhteenkuuluvaisuuden tunteeseen, mitä myös Raulamo (1986, 247) ja Vuorinen (1997, 168) korostavat.

Oppilaille tuotti huomattavan paljon mielihyvää laulun sanoissa esiintyvät nopeat sanamuutokset ja niiden riittely. Ne tarjosivat heille elämyksiä ja iloa, ja samalla pronominit opittiin helposti ja hauskasti (ks. Oikarinen 1986, 137-138). Oppiminen tapahtuu parhaiten elämysten avulla ja ne jäävät pysyvästi mieleen. Elämysten osuus jää usein vähäiseksi ylemmillä luokilla aineiden muuttuessa tietopainotteisimmiksi. Olisi kuitenkin tärkeää uskaltaa tehdä opetettaville aineille jotain yllätyksellistä ja tavallisuudesta poikkeavaa, mikä sopii oppilaiden ajatus- ja arvomaailmaan. Tässä pronominiin opettelussa tämä seikka huomioitiin siten että laulun sävelmä oli viidesluokkalaisia kiehtova ja motivoiva rokki. (ks. Raulamo 1988, 12-13).

Huomattavan suuri motivoinnin tekijä oli myös rokin tempon kiihtyminen kappaleen edetessä. Oppilaat kontrolloivat omia mahdollisuuksiaan pysytellä tempon mukana ja saada sanotuksi kaikki laulun sanat. Nopealla tempolla on mukaansatempaava vaikutus, sillä tempon nopeutuminen vaikuttaa yksilön psykofyysiseen kokonaisuuteen kiihdyttävästi. Musiikin rooli oli tässä tapauksessa motivoida oppilaat sekä auttaa heitä siirtämään oppiaines säilömuistiin, mistä se voidaan etsiä tarpeen vaatiessa esiin laulun tuottamien assosiaatioiden avulla. (ks. Dryden & Vos 1996, 99,131-133; Prashnig 1997, 111). Oppilaat saivat ärsykeitä molempiin aivopuoliskoihin, mikä edisti opittavan aineksen muistamista. Laulun riimitetyt sanat ja musiikki itsessään aktivoi oikeaa aivopuoliskoa ja sen rytmi puolestaan vasemman aivopuoliskon toimintaa. Kun molemmat aivopuoliskot saadaan aktivoitumaan, se tukee kokonaisvaltaista oppimista, jolloin opittavan aineksen säilöminen muistiin on tehokkaampaa ja helpompaa. (Ahonen 1993, 53; Ostrander, Ostrander & Schoroeder 1981, 11.)

Oppilaille oli entuudestaan tuttua osa pronomineista, joita he olivat opiskelleet aikaisemmillä luokilla. Lisäksi niitä on käytetty käytännössä kirjoitelmien laatimisessa ja puhekielessä. Laulun melodia oli myös oppilaille tuttu alemmilta luokilta. Kognitiivis-konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti näistä jo olemassa olevista skeemoista sekä uusista tiedoista oppilailla oli mahdollisuus koota uusi skeema, mitä voitiin konstruoida aiemmin opittuun. (ks. Kristiansen 1998, 26-27)

Oppilauluista hyötyvät eniten kielellisesti hitaammin kehittyvät lapset. Villen kohdalla vaikean asian oppimista voitiin helpottaa oppilaulun avulla, ja varsinkin tässä tapauksessa, kun Ville itse oli hyvin kiinnostunut musiikista ja laulamista. Oppiaineen nivominen oppilaiden kokemusmaailmaan näytti Villen kohdalla auttavan häntä asian omaksumisessa, koska hän pystyi ammentamaan sieltä tukea opittavaan ainekseen. (ks. Raulamo 1986, 236)

5.5 Kevättalven tarina

Opettaessani (Katja) 2. luokkaa lauloimme eräällä tunnilla keväästä. Kappaleen nimi oli "Kevättalven tarina" (Lasten toivelaulukirja 1988, 196). Kappale on sanoitukseltaan iloinen ja varsin lyyrinen. Sävelmä itsessään on pääasiassa duurivoittoinen, mutta jakaantuu kahteen osaan; A, B, jossa B – osassa on käytetty myös mollisointua. Kokonaisuutena sävelkulkua voisi kuvata haikeaksi ja kaihoisaksi, vaikka se onkin duuri –sävelmä.

Luokka lauloi innokkaasti laulua, kunnes huomasin, että Valle makasi pulpettinsa päällä ja itki katkerasti. Aluksi luulin, että välitunnilla oli sattunut jotain ikävää ja yritin kysellä asiasta häneltä. Vastaukseksi sain vain pään pudistuksia. Lopulta Valle sai sanottua, että tämä laulu tekee hänet surulliseksi.

Illalla Vallen äiti soitti minulle ja kertoi, kuinka poika oli sanonut itkeneensä tunnilla. Äiti kertoi Vallen kuvailleen tunteitaan, jotka olivat heränneet laulun aikana. Ky-

selin äidiltä, oliko laulu jotenkin tuttu heidän perheessään ja liittyykö siihen kenties ikäviä muistoja. Äidin mukaan laulu ei ole entuudestaan tuttu, mutta Valle oli kuvaillut laulua niin surulliseksi, ja se oli tuonut hänelle mieleen isän ja valtavan ikävän isää kohtaan. Samalla selvisi sellainen asia, että pojän vanhemmat olivat eronneet ja isä asui tällä hetkellä kaukana, eikä pojalla ollut mahdollisuuksia tavata häntä kuin lomien aikana. Lisäksi isällä oli uusi perhe, jossa oli isän ja äitipuolen yhteisiä lapsia. Äidin jutustelusta selvisi, että Vallelle oli ollut vanhempien ero katkeava, ja että hän koki sen yhä edelleen vaikeana asiana. Valle oli sanonut myös äidilleen, ettei mene enää kouluun, jos siellä pitää vielä laulaa sitä laulua.

Kevättalven tarina

(Ahokas, L., Mattson, U., 1988. Lasten toivelaulukirja. Helsinki. Musiikki Fazer.)

*1. Ens' kevättären viestin toi tänne tyttö pienoinen,
Tuo sinisilmä sievin ja sisko vuokkojen.
Toi sylin kukka kukkuran ja päivän, riemun rikkahan,
ja hangetkin jo häviää, kuin koittais kevät sää.*

*2. "Kas vaan, jo päivä paistaa, noin pilven päältä pilkistää".
Näin Pohjan prinssi haastaa: "En siksi tänne jää.
Voi hyvin, pieni paiste mun, taas vuoden päästä näen sun!"
Vei hältä viime suutelon, nyt oikein kevät on.*

Tervon (1993, 207) mukaan lasten on joskus vaikea kuvata ja ilmaista syvimpiä tunteuksiaan ja mielikuviaan puhumalla, mutta laulujen ja leikkien sekä instrumenttien avulla he voivat eläytyä näihin tunteisiin. Tunteet ovat ihmisessä ilman musiikkiakin, eikä musiikki itsessään synnytä tunteita, mutta musiikin avulla ne voidaan nostaa esiin.

Laulun laulaminen ajoittui pääsiäisen jälkeiseen aikaan ja Valle oli viettänyt pääsiäislomansa isän luona. Loman jälkeinen aika oli hänelle vaikeaa, koska ikävä isää kohtaan oli vielä hyvin pinnalla. Laulun lyriikka saattoi koskettaa Vallea syvästi, sillä sanoissa viitattiin "...en siksi tänne jää... taas vuoden päästä näen sun..." Valle ei pystynyt heti kuvailemaan itkunsa syytä, vaan vasta illalla äidille, jolloin hän oli saanut itse hiukan etäisyyttä päivän tapahtumiin. Musiikilla on taipumus koskettaa tunteita ja ilmentää erilaisia psyyken periaatteita, vaikka kokemukseen ei suoranai-

sesti liity käsitteellistä assosiaatiota tai sanallista luonnehdintaa. Yleensä nämä tunteet tulevat käsitteiksi vasta sen jälkeen, kun ne on välitetty kokemuksena jollekin toiselle. (ks. Kurkela 1997, 52) Toisaalta laulun kaihoisa melodia saattoi nostaa Valen syvimät ajatukset esiin ja hän tunsu samalla musiikin tuovaan hänelle turvallisuuden tunnetta uskaltaakseen ilmaista sitä luokassa. (ks. Lehikoinen 1973, 168; Tervo 1993, 207; Ahonen 1993, 271). Vastaavanlaista tunteiden esiin tulemistä voi havaita elokuvamusiikin vaikuttaessa katsojiin.

5.6 Largoa lattialla

Vesa irvistelee ja kiusaa Saria. Karilla on kädet korvilla eikä hän ilmeisesti halua kuulla eikä nähdä mitään. Oli iltapäivä harjoitteluluokassamme (Siru ja Katja) ja oppilaat olivat jo melko väsyneitä. Miten saisimme tämän tunnin vielä vietyä kunnialla läpi? Mietiskelimme erilaisia vaihtoehtoja. Ehdotimme oppilaille rentoutusharjoitusta ja vastaukseksi saimme epämääräistä mutinaa. Meille jäi epäselväksi oppilaiden innostus ehdotukseemme. Komensimme kuitenkin kaikki siirtämään pöydät sivuun ja etsimään itselleen oman paikan ja makaamaan siinä ihan hiljaa.

Valitsimme Vivaldin huilukonserton, joka sattui olemaan pöydän nurkalla. Oppilaiden maatessa kuului vielä tirsuntaa ja kuiskintaa, mutta emme kiinnittänyt siihen mitään huomiota. Musiikin alkaessa soida oppilaiden äänet vaimenivat aluksi ja lopulta loppuivat kokonaan. Seuratessamme oppilaiden reaktioita huomasimme, että heidän hengityksensäkin tasaantui vähitellen ja osa näytti melkein mukahtaneen.

Musiikin loputtua annoimme oppilaiden vielä maata vähän aikaa paikoillaan. Keskusta hiljaisiin tyttö, Kirsi, joka harvoin puhuu mitään, kuiskaa hiljaisella äänellä: "Kuunnellaan vielä se sama." Ilmeemme olivat varmaankin paljon puhuvia ja Vesa ennätti antaa Kirsillemme vahvistusta: "Kyllä me jaksetaan kuunnella!" Kuuntelimme vielä konserton viimeisen largo-osan uudelleen, jonka jälkeen annoimme työskentelyohjeet. Oppilaat siirtyivät hyvässä järjestyksessä etsimään omat pulpettinsa ja jat-

koivat heille annettuja tehtäviä. Alkutunnin kaaos oli poissa ja työskentelyrauha oli palannut luokkaan.

Tässä tuokiassa musiikkia käytettiin rauhoittamaan oppilaat optimaaliseen työskentelyvireeseen. Suggestopedisten opetusmenetelmien mukaan rauhallinen ja harmoninen soitinmusiikki luovat rentoutuneen mielentilan ja samalla se kuljettaa tietoa aivoihin. Musiikin tulee olla tarkoin valittua, mielellään barokkimusiikkia ja sen perusrytmiin tulee olla 60-70 iskua minuutissa. Tällöin saavutetaan alfatoiminnan taso, joka johtaa rennon keskittymisen tilaan. Kun ihminen on rentoutunut ja hänen aivonsa ovat vastaanottavaisella tasolla, oppiminen ja tiedon omaksuminen tapahtuvat nopeasti ja helposti. (ks. Oikarinen 1986, 143; Dryden & Vos 1996, 165-167.) Tuokiossa käytetty musiikki edustaa barokkimusiikkia.

Tuokiosta paljastui myös elämysten merkitys opetustyössä. Parhaat elämykset luodaan usein huomaamatta ja intuition vaikutuksesta. Opettaja osasi tässä tilanteessa aistia oppilaiden mielialan ja toimi sen mukaisesti antamalla musiikin toimia rauhoittajana sen sijaan, että olisi yrittänyt omaa ääntään korottamalla saada oppilaat rauhoittumaan. Elämyksille voidaan luoda tilaisuus, mutta jokainen luo sen lopulta omassa mielessään. Tässäkin tuokiossa ainakin kaksi oppilasta sai tuntea musiikin avulla elämyksen, jonka he halusivat kokea uudelleen. (ks. Raulamo 1988, 12)

5.7 Kohti teorian löytymistä

Kokemuspäiväkirjoistamme valituista tuokioista saimme runsaasti johtolankoja, jotka johdattelivat meidät teorian etsintään. Musiikin rauhoittava ja rentouttava vaikutus oli havaittavissa Simpukan tarina - ja Largoa lattialla -tuokioissa. Nämä esimerkit kuvaavat hyvin suggestopedian keinojen vaikutuksia, minkä vuoksi valitsimme suggestopedian osaksi teoriaamme.

Kevättalven tarina -tuokiosta nousivat esiin tunteiden kokeminen ja musiikin terapeuttisuus. Sen vuoksi oli luontevaa lähteä etsimään vahvistusta teorian muodostukseen musiikkiterapiasta.

Kaikissa valitsemissamme opetustuokioissa oli yhdistävänä tekijänä virikkeiden tarjoaminen eri aistikanavien kautta. Lisäksi oppimisen ilo, elämykset ja esteettiset elementit olivat oleellisena osana opetustuokioita. Tästä syystä tuntui tarkoituksenmukaiselta hakea teoreettisia perusteluja myös kokonaisvaltaisen oppimisen näkökulmasta.

Pronomini- rockissa- ja Kolmen kulman hattu- tuokioissa ensisijaisesti huomiomme kiinnittyi musiikin osuuteen opeteltavien asioiden muistamisen ja omaksumisen helpottamisessa. Muistitoimintojen ja oppimisen yhteyttä lähdimme kartoittamaan kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan. Tuokioiden analyysinä tehdessämme havaitimme, että opeteltavat asiat eivät olleet täysin uusia oppilaille, vaan heidän aikaisemmat kokemuksensa olivat osana oppimisprosessia. Tämä havainnon vuoksi koimme tärkeäksi liittää teoriaamme konstruktivistisen oppimiskäsityksen.

6 SUGGESTOPEDIA JA MUSIIKKI

6.1 Suggestologia ja suggestopedia

Yleismerkitykseltään suggestio tarkoittaa vaikuttamista. Se voidaan käsittää myös sanoman sisällöksi. Erityismerkitystä kuvatessa suggestio voi tarkoittaa sanaa, elettä, ilmettä, signaalia ja mielikuvaa. (Lindh 1983, 8.)

Bulgarialaisen Lozanovin 1960-70-luvuilla kehittämä oppimispedagogiikka suggestopedia on Suomessa tunnetuin suggestiopohjaisista opetusmenetelmistä. Se on suggestologian tärkeä tutkimusalue. Suggestologia on kokonaisvaltainen tiede suggestioon vaikutuksesta ja käytöstä, itsekontrollin ja ihmisen monipuolisten lahjojen nopeutetusta harmonisesta kehittämisestä pyrittäessä entistä parempiin oppimistuloksiin. Samoja suggestologiassa ilmeneviä psykoterapian keinoja käytettiin jo antiikin aikana. (Lozanov 1980, 15.) Lozanov on taidokkaasti kehittänyt suggestologian keinoja yhdistämällä eri elementtejä toimivaksi kokonaisuudeksi. Suggestologian tavoitteena on saada keho sekä molemmat aivopuoliskot toimimaan harmonisena kokonaisuutena (Ostrander ym. 1979, 21).

Suggestologian yksi alue on Lozanovin kehittämä kokonaisvaltainen pedagoginen järjestelmä suggestopedagogiikka eli suggestopedia. Sen pääelementtejä ovat sisäisten voimavarojen vapauttaminen, virkistävä rentoutuminen, mielikuvien käyttö ja positiiviset suggestiot. Suggestopedinen opetus pyrkii suotuisaan kasvatukselliseen vaikutukseen antamalla miellyttäviä opiskelukokemuksia sekä aktivoimalla molempia aivopuoliskoja kokonaisvaltaisesti. (Lozanov 1980, 33, 41-52.) Tiivistetysti se on menetelmä, joka pyrkii organisoimaan kommunikatiiviseen oppimistapahtumaan liittyvät tiedostamattomat suggestiiviset tekijät luodakseen korkean motivaatiotason

ja sellaisen sisäisen valmiuden, joka mahdollistaa piilevien voimavarojen hyödyntämisen tavalla, joka ottaa oppilaan huomioon ehjänä kokonaisuutena (Saféris 1987, 105).

6.2 Suggestopediset keinot

Suggestopediset keinot ovat luonteeltaan psykologisia, didaktisia ja taiteellisia. Psykologisilla keinoilla tarkoitetaan niitä keinoja, joilla pyritään suggestiolle suotuisaan ilmapiiriin. Opettajan tulisi osata yhdistää perifeeriset havainnot ja emotionaalinen stimulaatio kokonaisvaltaisesti esitetyn oppiaineen kanssa. Didaktisilla keinoilla pyritään esittämään oppiaines laajana kokonaisuutena käyttämällä lukuisia aktiviteetteja. Tarkoituksena on välttää yksitoikkoisuutta ja saada aikaan motivoitunut ilmapiiri, jossa oppiminen tapahtuu huomaamatta. Taiteelliset keinot tarkoittavat sitä, että esimerkiksi musiikin, kirjallisuuden ja näyttelemisen avulla luodaan miellyttävä ilmapiiri oppitunnille, jossa taiteelliset keinot on rakennettu oppitunnin ainekseen kuuluviksi. Taiteen keinoja käytetään myös parantamaan suggestiivista olotilaa oppitunnin tietosisällön vastaanottamisessa, ymmärtämisessä ja muistamisessa.

(Lozanov 1980, 47-52; Oikarinen 1986, 137.)

Taiteelliset keinot vaikuttavat positiivisesti myös tunnin asenteisiin ja odotuksiin. Opettajan on pyrittävä siihen, että kaikki toiminta on aktiivista ja jatkuvaa luomis-työtä, oman itsensä toteuttamista. Se luo pohjan oppilaan esteettisille pyrkimyksille ja luovalle toiminnalle. (Saféris 1987, 100, 111 - 114.) Näistä elementeistä muodostuva kokonaisuus edistää sekä opettajan että oppilaan kehittymistä aidoksi ja kokonaisvaltaiseksi ihmiseksi (Oikarinen, 1986, 137).

Suggestopediassa erityistä huomiota kiinnitetään oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen, joka pyritään luomaan mahdollisimman avoimeksi ja luottamukselliseksi. Sanattoman ja sanallisen viestinnän tulee olla sopuoinnussa keskenään. Rohkaisevan, palkitsevan ja psykologisesti oikein viritetyn ilmapiirin on todettu vapaut-

tavan oppilaan piileviä, henkisiä voimavaroja sekä helpottavan ja edistävän oppimista. (Oikarinen 1986, 137.)

Lozanovin mukaan suggestopedia on juuri ala-asteella motivoiva ja stimuloiva opetusprosessi (Lozanov 1980, 88). Jotta oppilaalla olisi mahdollisuus saada yleiskäsitys opetettavasta asiasta, se tulisi tarjota tarkoituksenmukaisina kokonaisuuksina. Ahdistuneisuuden, pelon ja väsymyksen syntymisen välttämiseksi vaikeat kohdat pyritään esittämään huomaamattomasti. Oppimiskokemus voi olla vapauttava, hauska ja miellyttävä, kun pingottuneet ja väsyneet aivot eivät ole estämässä oppimista ja mieleen painumista. (Oikarinen 1986, 137-138.)

6.3 Musiikki suggestopediassa

Monipuolisilla taiteellisilla keinoilla on henkisiä voimavaroja elvyttävä ja vapauttava vaikutus. Musiikki, kirjallisuus, kuvaamataiteet ja dramatisointi liittyvät luontevalla tavalla suggestopedisen oppitunnin kulkuun vapauttaen ja aktivoiden oppilasta ja lisäksi hänen vastaanotto- ja muistikykyään. Suggestopedian periaatteet ja keinot kietoutuvat toisiinsa erottamattomaksi kokonaisuudeksi käytännön opetustilanteissa. (Oikarinen 1986, 137-138.)

Suggestopedinen opetusmenetelmä käyttää tarkoin valittua musiikkia, jonka tehtävänä on sekä luoda rentoutunut mielentila että kuljettaa tietoa aivoihin. Tähän tehtävään soveltuvat parhaiten rauhallinen, harmoninen soitinmusiikki, lähinnä andante, adagio, larghetto ja largo-osat. Suggestopediassa suositaan wieniläisklassikkojen tai varhaisromanttikkojen tunnepitoista, dramaattista musiikkia. Tunnetuimpia säveltäjiä ovat Haydn, Mozart, Beethoven ja Tsaikovsky. Selkeärytminen ja looginen barokkimusiikki kuuluu myös suggestopediseen ohjelmaan, koska sen perussyke on 60-70 iskua minuutissa eli se vastaa alfatoimintojen taajuutta. Suosittuja barokkisäveltäjiä ovat mm. Bach, Händel, Vivaldi, Telemann ja Corelli. Lisäksi rentouttavana taustamusiikkina voidaan käyttää harmonista ja rauhallista viihdemusiikkia ja instrumen-

taalimusiikkia. (Oikarinen 1986, 143; Dryden & Vos 1996, 167, 170, 178, 326; Prashnig 1997, 109; Vuorinen 1997, 174.)

Lozanov teki tärkeän havainnon joogan musiikkiteorioiden ja psykoakustisen tutkimuksen perusteella. Hän huomasi, että rytmiltään aivan tietynlainen musiikin laji voi saada kehossa aikaan rentoutuneen tilan. Tällä ei kuitenkaan tarkoiteta rentoutunutta tilaa sen tavanomaisessa merkityksessä, vaan se on musiikin avulla aikaansaatu tila, jossa mieli pysyy virkeänä ja keskittymiskykyisenä. (Ostrander ym. 1979, 54-55.)

Lozanov käytti tutkimuksissaan rytmiltään hyvin hidasta, rauhallista ja vaikuttavaa klassista musiikkia. Koehenkilöiden kehon rytmit hidastuivat tämän musiikin rytmin mukaisiksi ja rauhoittuivat tehokkaammalle ja terveellisemmälle tasolle. Sydämenlyönnit harvenivat ja verenpaine laski hieman. Aivojen beta-sähkökäyrät kävivät harvinaisemmiksi ja hidastuivat alfa-rytmiin. Rentoutumisen tila ei kuitenkaan ollut millään tavalla unelias. Lozanov havaitsi, että voimme olla rentoutuneessa tilassa ja henkisesti vireitä samaan aikaan. (Ostrander ym. 1979, 54-55.)

6.4 Aivojen sähkökäyrät ja piilotajunta

Kun aivosähkökäyriä tarkkaillaan ihmisen ollessa hereillä, huomataan aivojen toimivan tietyllä taajuudella. Ihmisen ollessa täysin hereillä ja virkeässä tilassa tai pohties- sa vaikeaa loogista ongelmaa, aivot toimivat taajuudella 13-25 jaksoa sekunnissa. Tätä kutsutaan beetatoiminnaksi, joka ei kuitenkaan ole paras mahdollinen tila säi- lömuistin stimuloimiseksi. Valtaosa informaatiosta opitaan parhaiten piilotajuisesti. Piilotajuntaan saadaan parhaiten yhteys alfatoiminnan kautta, jonka taajuusalue on 8-12 jaksoa sekunnissa. Brittiläisen nopeutetun oppimisen kehittäjän Colin Rosen mu- kaan (Dryden & Vos, 1994) alfatoiminta on tyypillistä rentoutumiselle ja mietiske- llylle. Tässä mielentilassa voidaan haaveilla ja antaa mielikuvituksen lentää. Se on samalla rennon keskittymisen tila, joka mahdollistaa tietojen nopean omaksumisen, inspiraation ja muistitoiminnan tehostumisen. (Dryden & Vos 1994, 165 - 167.)

Ihmisen ollessa valve- ja unitilan rajoilla aivosähkötoiminnan taajuus hidastuu 4-7 jaksoon sekunnissa, mitä kutsutaan theeta toiminnaksi. Unitilassa taajuus on 1,5-3 jaksoa sekunnissa ja näitä aaltoja kutsutaan delta toiminnaksi. Tässä vaiheessa hengitys on syvää, verenpaine ja kehon lämpötila laskevat jonkin verran ja sydämen lyöntinopeus hidastuu. (Dryden & Vos 1996, 167.)

Selvitäkseen päivittäisistä toiminnoista ihminen käyttää beeta toimintaa, joiden taajuus on kaikista suurin. Päästäkseen mielen syvimpiin kerroksiin, ihminen tarvitsee alfa ja theeta toimintoja, joille ovat ominaisia rentoutuneisuus, keskittyneisyys ja hyvänolon tunne. Näissä toiminnoissa ihmisen keskittymis- ja luomiskyky paranevat huomattavasti ja voidaan käyttää supermuistia. (Dryden & Vos 1996, 167.)

Jotta tällainen rentoutunut tila saavutettaisiin, voidaan apuna käyttää rentoutusharjoituksia, mietiskelyä ja syvähengitystä. Myös kuuntelemalla tietynlaista musiikkia päästään nopeammin ja helpommin samaan rentoutuneeseen tilaan. Varsinkin tietynlaiset musiikkirytmit auttavat kehoa rentoutumaan ja saavuttamaan rennon keskittymisen tilan, jossa on mahdollista oppia uutta informaatiota helposti. Musiikki auttaa rentoutumisen lisäksi aktivoimaan oikean aivopuoliskon vastaanottamaan uutta informaatiota ja auttaa siirtämään saadun informaation säilömuistiin (Dryden & Vos 1996, 167, 175.)

Tehokkaat oppimistilanteet tarvitsevat aluksi rentoutuksen, jotta aivot saataisiin vastaanottavaiselle toimintataajuudelle, alfa-tilaan. Silloin piilotajunta saa selkeitä viestejä ja informaatiota, jotka se voi tallentaa oikeaan muistilokeroon. Pelkästään mielen rentouttaminen ei riitä, vaan koko keho on saatava rentoutumaan. (Dryden & Vos 1996, 133 - 135; Prashnig, 1997, 95-97.)

Kokemuspäiväkirjojemme kokemuksissa suggestopedisia elementtejä oli havaittavissa mm. Largoa lattialla- tuokiassa, jossa hyödynnettiin barokkimusiikin rauhoittavaa vaikutusta. Pronomini -rockissa suggestopedisuus ilmeni siten, että vaikea asia omaksuttiin huomaamatta. Simpukan tarinassa näkyivät suggestopedian taiteelliset keinot. Omalle käyttöteoriallemme nämä havainnot antoivat vahvistusta siitä, että musiikin avulla voidaan välttää monta ristiriitatilannetta. Opettaja voi monella tapaa

helpottaa omaa työskentelyään tuomalla musiikin osaksi opetusmenetelmäänsä. Suggestopedinen musiikin käyttö mahdollistaa kokonaisvaltaisen kehon ja mielen rentoutumisen. Tällä tavalla saavutetaan optimaalinen oppimisen taso, jossa on mahdollista omaksua asioita tehokkaasti ja helposti.

7 MUSIIKKITERAPIA

7.1 Musiikkiterapian määrittelyä

Musiikkiterapialla tarkoitetaan kaikkia niitä menetelmiä, joissa musiikkia tai sen eri elementtejä käytetään terapeuttisen avun tarpeessa olevien ihmisten hoitamiseen, vammautuneiden kuntouttamiseen tai psyykkisten häiriöiden ennaltaehkäisevään toimintaan (Lehikoinen 1973, 37). Musiikkiterapiassa on kysymys terapiasta, jossa musiikin parantavia ja terapeuttisia elementtejä käytetään välineenä. Musiikkiterapiassa musiikki ei ole pelkästään taiteenlaji, joka sisältää ilmaisevia, miellyttäviä ja älyllisiä äänien yhdistelmiä tietyssä muodossa. Terapiaprosessissa musiikkiterapeutti ja asiakas kommunikoivat keskenään musiikkia ja siinä piileviä ihmistä hoitavia aineksia johdonmukaisesti käyttämällä. (Ahonen 1993, 32.) Musiikkiterapiassa keskeisenä tekijänä on musiikista saatu mahdollisimman kokonaisvaltainen vaikutus, eivätkä niinkään erilaisten puhdasoppisten metodien soveltaminen tai terapian muodot sinänsä (Lehikoinen 1973, 85).

Musiikkiterapia on luonnollisesti oma, itsenäinen ammattialansa, joka vaatii sitä varten suunnitellun koulutuksen. Useilla aloilla on kuitenkin mahdollista ottaa huomioon musiikkiterapian näkökohtia ja soveltaa niitä käytäntöönkin. (Lehikoinen 1973, 157; Tervo 1993, 209.)

7.2 Musiikkiterapian tavoitteet

Musiikkiterapiassa ei lapselta edellytetä musiikillisia taitoja, vaan musiikkia käytetään välineellisesti. Myöskään terapian tavoitteet eivät ole musiikillisia tavoitteita vaan tavoitteiden asettamiseen, määrittelyyn ja menetelmän valintaan vaikuttavat lapsen lähtötaso ja ongelmat. Musiikkiterapian tavoitteena voi olla esimerkiksi ihmisen persoonallisuuden jonkin osa-alueen kehittämisen tukeminen. Tavoitteena voi yhtä hyvin olla kehitysvammaisen lapsen hienomotoriikan parantaminen kuin psykiatrisen potilaan psykoosista ulospääseminenkin. (Ahonen 1993, 33; Tervo 1993, 207.)

Musiikkiterapian tavoitteet voidaan jakaa kokonaisvaltaisiin ja rajattuihin tavoitteisiin. Kokonaisvaltaisiin tavoitteisiin kuuluvat persoonallisuuden eheyttäminen, tunne-elämän kehittäminen, luovan ilmaisun kehittäminen, omatoimisuuden ja -aloitteisuuden lisääminen, sosiaalisuuden parantaminen sekä viihdytys ja virkistäminen. Rajattuihin tavoitteisiin kuuluvat ne tavoitteet, joissa voidaan rajata esimerkiksi persoonallisuuden alue, käyttäytymisen piirre, johon halutaan vaikuttaa. Näitä rajattuja tavoitteita ovat lihasjännityksen poistaminen tietyltä alueelta, herkkyysharjoitus, tiettyjen aistitoimintojen ja liikesuoritusten harjoittaminen, äänielinten harjoittaminen, tiettyjen käyttäytymisen piirteiden poistaminen ja toivottujen reaktiotoimintojen vakiinnuttaminen sekä puutteellisiin aivotomintoihin vaikuttaminen. (Lehikoinen 1973, 48-49.)

7.3 Musiikkiterapian toimintatapoja

Musiikkiterapiassa on useita erilaisia tapoja käyttää musiikkia terapeuttisesti ja hyödyntää musiikin vaikutuksia. Tavallisimpia ovat musiikin kuunteleminen eri tavoilla, laulaminen ja laulujen tekeminen, improvisointi soittimin ja musiikin mukaan liikuminen. Musiikin avulla autetaan asiakasta lisäämään persoonallisuutensa integraa-

tiota ja eheyttä, vastuuta omista toiminnoistaan ja itsetuntemustaan. Lisäksi voidaan luoda väyliä ulos eristyneisyydestä. (Ahonen 1993, 180.)

Musiikkiterapian menetelmät valitaan aina tavoitteiden mukaisesti. Musiikkiterapeutti käyttää musiikkia ja erilaisia musiikkiharjoituksia auttaakseen asiakasta saavuttamaan asetetut tavoitteet. Musiikin elementtien, rytmin, melodian ja harmonian avulla terapeutti ja yksilö voivat kehittää suhdettaan ja parantaa elämän laatua. On yhtä monta tapaa tehdä musiikkiterapiaa, kuin on terapeuttejakin. Silti voidaan tehdä erilaisia jaotteluja musiikkiterapian eri muodoista. (Ahonen 1993, 33-34.) Koulussa myös opettaja voi musiikin avulla parantaa vuorovaikutusta oppilaiden kanssa.

Musiikkiterapiasta voidaan erottaa aktiivinen ja passiivinen musiikkiterapia. Aktiivista musiikkiterapiaa on silloin, kun yksilö itse vaikuttaa terapiaprosessin etenemiseen, hän on motivoitunut ja aktiivisesti mukana. Passiivista musiikkiterapiaa on silloin, kun musiikki tuodaan yksilön ulottuville ja sen annetaan vain vaikuttaa. Itse asiassa terapia ei tässäkään tapauksessa jää täysin passiiviseksi, vaan musiikin vaikutuksesta aktivoituvat monet ihmisen tahdosta riippumattomat kehontoiminnat. Niiden vaikutus leviää vähitellen yhä laajemmalle keskushermostoon kasvattaen asiakkaan tietoisuusastetta. Yksilö alkaa ehkä itsekkin reagoida ja tällöin ollaan lähestymässä aktiivisen musiikkiterapian rajaa. (Ahonen 1993, 35; Lehikoinen 1973, 85.)

Musiikkiterapiaa voidaan antaa sekä yksilö- että ryhmämuotoisena. Musiikki on henkisesti yhdistävä tekijä, joka auttaa arkojakin yksilöitä toimimaan ryhmäterapiatilanteessa. Musiikkiterapiatilanteessa kommunikoidaan musiikin avulla, se on vuorovaikutusta ilman sanoja ja toisen ymmärtämistä tunnetasolla. (Ahonen 1993, 32-33.)

Lisäksi musiikkiterapia voidaan jakaa kliiniseen- ja pedagogiseen musiikkiterapiaan. Kliinisellä musiikkiterapialla tarkoitetaan musiikillista toimintaa, jossa pääpaino asetetaan hoitonäkökohdille. Pedagogisessa musiikkiterapiassa vastaavasti pääpaino on opettamisessa ja harjoittamisessa. (Lehikoinen 1973, 88.)

7.4 Musiikkiterapian mahdollisuudet koulussa

Koulun musiikkiterapia ei edellytä syvällistä terapeutista koulutusta. Loppujen lopuksi kysymys on varsin arkipäiväisistä asioista, jotka itse asiassa jokaisen kasvatus- tai opetustyötä tekevän tulisi jollakin tavalla huomioida. Nykyaikana ihminen viettää koulussa ja muissa oppilaitoksissa niin monia elämänsä ratkaisevista vuosista, että niiden aikaisiin tapahtumiin ei kiinnitetä koskaan liian paljon huomiota. Kouluvuosien aikana ihmisen persoonallisuuden kehittymiseen voidaan vaikuttaa vielä ratkaisevasti, myöhemmin mahdollisuudet ovat huomattavasti vähäisemmät. (Lehikoinen 1973, 160.)

Kun musiikkiterapiaa käytetään kasvatuksellisissa tilanteissa, kouluissa ja erityisopetuksessa, ollaan usein hyvin lähellä aktiviteettiterapian muotoja. Musiikin avulla lapsi voi oppia esim. kognitiivisia, motorisia, sosiaalisia tai tunne-elämän taitoja. Lähellä aktiviteettiterapioita on myös musiikkiterapia, jonka avulla motivoidaan lasta puhumaan tai lukemaan. (Ahonen 1993, 35-36.) Kaikki lapset voivat olla toiminnassa mukana sillä normaaleillekin lapsille siitä olisi hyötyä. Sopivia musiikkiterapian sovellutuksia ovat erilaiset musiikin kuunteluharjoitukset, musiikkimaalaus, johdetut mielikuvitusmatkat, improvisointi, liikkuminen musiikin mukana ja bänditoiminta jammailuperiaatteella. Koulumaailmassa musiikkiterapian tavoitteena voidaan pitää lähinnä tunne-elämän kehittämistä, onhan musiikki tunteiden ilmaisukieli, jonka avulla voidaan kokea ja ilmaista asioita, jotka ovat hankalasti esitettävissä sanallises- sa muodossa tai joita ei voida kääntää sanoiksi. Musiikin avulla lapsi voi purkaa paineitaan hyväksyttävällä tavalla ja saada myös positiivisia tunnekokemuksia. Sosiaalistumista musiikkitoiminta tukee antamalla mahdollisuuksia kokea asioita ja elämyksiä yhdessä. (Ahonen 1993, 271.)

Musiikin avulla voidaan myös lujittaa lapsen minä-käsitystä. Kun itsetunto vähitellen lujittuu myönteisen toiminnan piirissä, sitä ei tarvitse pönkittää aggressiivisen tai negatiivisen käyttäytymisen keinoilla. Lapsi saa henkistä pääomaa oman persoonallisuutensa kehittymiselle. Tämän energian hän voi nyt suunnata oppimiseen ja koko-

naisvaltaiseen kehittymiseen omien sisäisten jännitteidensä sijasta. (Ahonen 1993, 271.)

Musiikin parissa toimivilla kasvattajilla on hyvä asema tarkastella lapsen kokonaisvaltaista kehitystä, kuten keskittymiskykyä, kehon hallintaa, kielellisiä valmiuksia, itseilmaisua, kykyä vuorovaikutukseen toisten lasten ja aikuisten kanssa. Musiikki-toiminnan yhteydessä lapsi voi ilmaista kasvun mahdollisuuksia, myös ongelmia, joita aikaisemmin ei ole voitu havaita. Musiikki antaa mahdollisuuden kokea iloa, riemua ja vapautumisen kokemuksia, mutta se voi myös nostaa esiin asioita, jotka tuottavat lapselle ahdistusta. Varhainen lapsen ongelmien havaitseminen ja hoidon, esimerkiksi musiikkiterapian tai psykoterapian tai näiden molempien aloittaminen, voi monin tavoin auttaa lasta mukaan ikäkauden kehitykseen. (Tervo 1993, 206.)

Laulaminen soittaminen ja musiikkileikit ovat luontaisia useimmille lapsille. Musiikki antaa motorisiin harjoituksiin intoa, leikkimieltä ja ryhtiä, kun se tuodaan oikealla tavalla lapsen toimintaan. Musiikillisen toiminnan kautta syrjään vetäytyvä, arka lapsi voi uskaltautua vuorovaikutukseen toisten kanssa, koska hän kokee musiikin suojaavaksi ja mukavaksi. Ahdistuneelle ja aggressiiviselle lapselle musiikki voi tarjota turvallisen keinon, jonka avulla hän voi ilmaista ja jakaa vaikeitakin tunteita ilman, että se vahingoittaisi häntä itseään tai hänen ympäristössään. Musiikki mahdollistaa kontaktin luomisen ja lisää yhteistyön mahdollisuuksia myös vaikeissa kehityshäiriöissä. (Tervo 1993, 206-207.)

Kevättalven tarina -esimerkissä havaitsimme selkeimmin musiikin terapeuttisen vaikutuksen. Musiikki sai Vallen ilmaisemaan hänelle vaikean tunteen, josta hän ei pystynyt puhumaan heti, vaan vasta jonkin ajan kuluttua, jolloin hän oli ehtinyt nimitä esiin tulleen tunteen itselleen. Ilman musiikkia Valle olisi todennäköisesti joutunut kätkemään ahdistavan tunteensa pitkäänkin, tietämättä sen syytä. Pronomini -rock -tuokiossa musiikin terapeuttinen vaikutus näkyi sosiaalisten suhteiden ja luokan ilmapiirin paranemisena. Lisäksi Villen itsetunto vahvistui hänen saadessaan positiivisen kokemuksen oppimisen helppoudesta ja hauskuudesta.

Käytännön opetustyössä musiikkia voidaan hyödyntää vaikeuden asioiden selvittämisessä. Oikein valitun musiikin avulla voidaan vedota oppilaiden tunteisiin ja saada näin keskustelua aikaan esimerkiksi koulukiusaamisesta tai -pelosta.

8 KOKONAISVALTAISEN OPPIMINEN

8.1 Kokonaisvaltaisen oppimisen määrittelyä

Koulun ei pitäisi olla irrallinen instituutio, jossa opitaan yksittäisiä tieto- ja taitoaineita, vaan opittavien asioiden olisi oltava vuorovaikutuksessa oppilaan todellisen elämän kanssa. Opetuksen lähtökohtina tulisi olla oppilaan oma kokemusmaailma, lähiympäristö, persoonallinen luonne ja oppimistapa. Opetuksessa tulisi kunnioittaa oppilaan ihmisarvoa, joka on perustana opettajan ja oppilaan väliselle luottamukselle ja vuorovaikutussuhteelle. (Lehtovaara 1986, 20 - 21.)

Kohonen (1988) määrittelee kokonaisvaltaisen oppimisen oppijaa monipuolisesti aktivoivaksi ja koskettavaksi, toiminnalliseksi oppimiseksi, joka vetoaa tunteisiin, aistikanaviin, elämyksiin, kokemuksiin, mielikuviin ja mielikuvitukseen. Kokonaisvaltaisessa oppimisessa on olennaista, että oppija on mahdollisimman paljon kosketuksissa opittavan asian kanssa omakohtaisen kokemuksen kautta. Kokemus ei yksistään vielä takaa oppimista, tärkeää on myös opittavan asian havainnointi ja pohtiminen sekä sen tietoinen ymmärtäminen ja käsitteellistäminen sopivan teorian tai säännön avulla. (Kohonen 1988, 184-185.)

Kokonaisvaltaisen oppimisen piirteinä voidaan pitää oppilaan oma-aloitteisuutta, tekemällä oppimista, oivaltavaa oppimista, syväprosessointia, oppilastovereilta oppimista, omaehtoista oppimista, yhteisvastuullista oppimista, yhdessä tehtäviä ratkaisuja, oppimaan oppimista, omien kokemusten käyttöä, itsenäistymistä ja itsearviointin korostamista. (Kohonen 1988, 189-190.)

Kokonaisvaltaisessa oppimisessa oppilas käyttää mahdollisimman monta aistikanavaa hyödykseen. Opettajan tehtävänä on laatia opetusmateriaali sellaiseen muotoon,

että oppilas pystyy ottamaan itselleen keskeisen tiedon sisällön hänelle parhaalla mahdollisella tavalla. Dryden ja Vos (1996) määrittelevät pääasiallisiksi oppimista-voiksi haptisen, visuaalisen, ja auditiivisen oppimisen. Haptisessa oppimisessa käytetään hyväksi tekemistä ja liikkumista, kokemista ja kokeilemistä. Visuaalisessa oppimisessa hyödynnetään opittavaan asiaan liittyviä kuvia. Osa tällä tavalla oppivista on "kirjoitussuuntautuneita" ja he oppivat pääasiassa lukemalla. Auditiivinen oppiminen tarkoittaa oppimista äänen avulla. Tällaisia ääniä voivat olla esimerkiksi musiikki ja puhe. Kaikkia yksilöllisiä oppimistapoja on mahdotonta ottaa huomioon kaiken aikaa. Testien avulla voidaan selvittää, mikä on kunkin oppilaan ihanteellisin oppimistapa ja huomioida ainakin tärkeimmät niistä opetuksessa. (Dryden & Vos 1996, 99, 129.)

8.2 Esteettisyyden merkitys kokonaisvaltaisessa oppimisessa

8.2.1 Esteettisyys-käsitteen määrittelyä

Ihmisen kokonaisvaltainen hyvinvointi, terveys ja tasapaino edellyttävät vahvaa kulttuurista perintöä. Ihmiselle on välttämätöntä sekä tiede että taiteen eri lajit, erityisesti musiikki, joka jo lapsuudessa esiintyy spontaanina lasten leikeissä ja liikunnassa. (Bergström 1997, 72-74.) Esteettisyys kuuluu myös Maslowin mukaan ihmisen perustarpeisiin. Gardnerin (1973) mukaan (ks. Sovelius-Sovio 1992, 12) jo varhaislapsuudesta lähtien esteettisten kokemusten merkitys lapselle on suuri ja hän reagoi herkästi ympäristön mielihyvää tuotaviin ärsykkeisiin. Esteettisiä tarpeita esiintyy kaikilla normaalisti kehittyneillä yksilöillä. Hebbin (1969) mukaan (ks. Sovelius-Sovio 1992, 12) näihin tarpeisiin liittyy läheisesti psyykinen aktiivisuus, jonka kehittyessä lapsi alkaa myös itse luoda esteettisen toimintansa kohteita. Ikävuosien lisääntyessä esteettisesti kiinnostavien asioiden määrä kasvaa ja sillä on erityisen suuri merkitys lapsen ollessa konkreettisen ajattelun kaudella. Silloin lasten ajatukset kauneudesta liittyvät pääasiassa luontoon. Puberteetti-ään aikana kauneutta yhdistetään myös ihmiseen, kasvoihin ja myöhemmin vartaloon sekä valmistettuihin esineisiin. (Sovelius-Sovio, 1992,12.)

Esteettisten virikkeiden puute saattaa johtaa puutostilaan, johon reagoidaan rauhatomuudella ja stressillä. Liian voimakkailla virikkeillä ja ärsykkeillä voidaan vaikuttaa epäedullisesti esteettiseen toimintaan. Kovat äänet ja räikeät värit voivat puolestaan vaikuttaa aktiivisesti yksilön motivaatioon, mutta seurauksena voi olla liian kiihkeä aivotoiminta, mikä estää varsinaisen toiminnan aloittamista. Esteettisyyden yhtenä tavoitteena on tuottaa yksilön kannalta sellainen tila, joka säätelee myös liiallista aivojen aktivoitua. (Sovelius–Sovio 1992, 12.)

Esteettisessä kasvatuksessa tulisi pyrkiä pysyvän kiinnostuksen herättämiseen. Tämä vaikuttaa myönteisen asenteen syntymiseen. Vasta näiden tavoitteiden saavuttamisen jälkeen voidaan tuottaa esteettisiä ja taiteellisia valmiuksia. Luovan toiminnan tulisi sisältyä kaikkeen opetukseen ja opiskeluun, eikä sitä tulisi nähdä erillisenä toimintatapana. Varsinkin alemmilla luokilla opetettaessa, tämä ajatus olisi erityisen tärkeää. Toteutettaessa luovan opetuksen periaatetta, oppilas kokee opiskelun mielekkäänä ja kiinnostavana. (Sovelius-Sovio 1992, 11-14.) Esteettisen kasvatuksen tavoitteet tulisi sisällyttää jo opetussuunnitelmiin ja niiden tulisi sisältyä läpäisevästi kaikkiin oppiaineisiin.

8.2.2 Esteettinen kasvatus ja musiikki

Tutkimusten mukaan musiikilla on eniten psykofyysisiä vaikutuksia ihmiseen. Ihmisen keho aistii musiikkia jokaisella solullaan ja sen rytmit pyrkivät yhdentymään musiikin rytmin kanssa. On olemassa pelkästään rentoutumiseen sävellettyä musiikkia, joka ei kosketa kuulijaansa musiikkina, mutta auttaa saavuttamaan optimaalisen tilan tehokkaalle oppimiselle. (Sovelius–Sovio 1992, 27-28.)

Esteettisen kasvatuksen osana musiikkia voidaan liittää opetettavien asioiden yhteyteen. Esimerkiksi taidekuvia tarkasteltaessa musiikki tukee ja täydentää kuvien tunnelmaa. Kirjallisen kuvauksen yhteydessä musiikki voi tukea tekstin luomaa tunnelmaa. Se voi toimia myös kirjallisen ja kuvallisen ilmaisun lähteenä. Musiikki voi toimia myös draamallisen ilmaisukyvyn ja tunnetilojen kuvaajana. Tutustumalla mo-

nenlaiseen musiikkiin voidaan laajentaa oppilaiden käsityksiä eri kulttuureista. (Sovelius–Sovio 1992, 29.)

8.3 Elämysten merkitys oppimisessa

Opetuksessa on vielä suhteellisen yleisenä käsityksenä, että oppimisen tulisi olla raskasta ja puuduttavaa, jopa ikävää toimintaa. Oppilaiden naurun purskahdukset ja iloiset kommentit vaiennetaan usein häiritsevinä tekijöinä. On kuitenkin voitu todistaa, että ilo itsessään on hyvin motivoiva tekijä lasten oppimisessa. Lapset voivat opiskellessaan tuottaa omia leikkejä, vitsejä ja hassuja keksintöjä itsensä ja toistenkin iloksi, eikä näiden asioiden ole katsottu hidastavan oppimista. (Karlsson & Riihelä 1991, 27-28.) Mitä ylemmille luokille siirrytään, sitä pirstaleisemmaksi ja hajanaisemmaksi opetus muuttuu ja elämyksellisen aineksen osuus näyttää vähenevän. Peruskoulussa oppikirjakeskeisyys ja tietopainotteisuus ovat pahimmat elämyksellisen oppimisen esteet. (Raulamo 1988, 12.)

Elämykset voivat tietysti olla myös oppimisen esteenä. Esimerkiksi välitunnilla mieliä kuohuttaneet tapaukset tai kodin ja viikonlopun kokemukset voivat sisältää oppimista estäviä elämyksiä ja opettaja joutuukin miettimään, miten ne saisi oppilaiden ajatuksista pois. Keinoja tähän ovat mm. keskustelu, musiikin kuuntelu, lukemisen kuuntelu ja kuvien katselu. (Raulamo 1988, 13.)

Mielihyvää ja iloa voidaan tuottaa lapsille erilaisten elämysten kautta. Oppimisen kannalta elämykset ovat tarpeellisia. Kun opittavaan asiaan liittyy mieluisia ja vahvoja elämyksiä, ne tukevat samalla muistia. Vain elämyksen kautta opittu tieto jää pysyvästi mieleen. (Raulamo 1988, 3-4; Dryden & Vos 1996, 125.) Karlssonin ja Riihelän (1991) mukaan ilman mielikuvitusta ja visioita ei voi oppia uutta. Oppimisprosessi itsessään näyttää ja vaikuttaa suhteellisten samanlaiselta iästä riippumatta. Eri kehityskausinaan lapsi käyttää vain erilaisia välineitä ja lapsille leikki ja sen tuoma mielihyvä ja ilo ovat tärkeimpiä ja tehokkaimpia välineitä. Siksi on tärkeää ope-

tusta suunniteltaessa olla erottamatta leikkiä ja oppimista toisistaan. (Karlsson ym. 1991, 50.)

Turvallisen ja lasta kannustavan ilmapiirin luominen luokkaan on perusedellytys sille, että koulutyössä voidaan kokea positiivisia elämyksiä. Opettajan tulisi antaa itsensä kokonaan, jopa virheineen, lasten käytettäväksi. Opettajien tulisi uskaltaa tehdä jotain tavallisuudesta poikkeavaa ja yllättävää ja lasten elämäntilanteeseen sopivaa. Tätä kautta ovet elämyksille avautuisivat. Opettaja voi tietoisesti järjestää elämysten syntymisen edellytyksiä, mutta oppilaat voivat luoda niitä myös ihan itse, jos opettaja vain antaa siihen mahdollisuuksia. On tärkeää, että opettaja irrottautuu omasta tärkeydestään. Auktoriteettikriisiä ei synny, kun lapset ovat innolla oppimassa. Mikäli opettaja ei itse eläydy opetettaviin asioihin on hänen vaikea saada lapsiaan eläytymään. (Raulamo 1988, 5-11.)

Parhaat elämykset saadaan yllättäen ja valmistautumatta. Tilaisuus elämysten kokemiseen voidaan luoda, mutta itse elämyksen kokeminen on kuitenkin omaehtoista. Kaikki eivät koe asioita ja elämyksiä samalla tavalla ja siksi elämysten tarjonnan tulisi olla vaihtelevaa ja monipuolista. (Raulamo 1988, 12.) Kasvattajan tulisi osata aistia lasten tärkeiksi kokemia ajatuksia, tunnelmia ja ideoita eri tilanteissa ja antaa lasten luoda omannäköisiä elämyksiä.

Kokonaisvaltaisen oppimisen periaatteita havaitsimme kaikissa valitsemissamme kokemuksissa. Se näkyi mm. musiikin tuottamien elämysten muodossa, esteettisyytenä, useiden aistikanavien aktivoimisena ja oppimisen ilona. Oppimista tapahtuu parhaiten silloin, kun oppilailla on mahdollisuus saada informaatiota usean eri aistikanavan kautta ja omaksua tietoa oman oppimistyyylinsä mukaisesti. Elämyksellisyys ja oppimisen ilo poistavat oppimisen esteitä tehokkaasti. Sen lisäksi, että oppitunneista luodaan hauskoja tuokioita, mahdollistetaan samalla oppilaiden itsetunnon kehittyminen ja positiivinen suhtautuminen koulunkäyntiin ja oppimiseen.

9 KOGNITIIVINEN JA KONSTRUKTIVISTINEN OPPIMISKÄSITYS KOKONAISVALTAISEN OPPIMISEN PERUSTANA

9.1 Kognitiivisen ja konstruktivisen oppimiskäsityksen määrittelyä

Kognitiivisen psykologian kehittyessä on päästy siihen tulokseen, että ajatteleva, muistaminen, ymmärtäminen ja oppiminen liittyvät toisiinsa ja nämä toiminnot tarvitsevat samalla toisiaan. Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan ihminen on perusluonteeltaan aktiivinen ja tavoitteisiin suuntautuva ja oppiminen on ihmisen sisäisten prosessien ja kognitiivisen toiminnan tulosta. Vygotsky painottaa sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimistilanteissa, mitä painotetaan myös konstruktivisessa oppimiskäsityksessä. Tämän käsityksen mukaan ihmisen toiminnalla ja omalla ajattelulla on tärkeä merkitys ja yksi ajattelun muotoja on kieli ja puhe, joiden avulla ihminen pystyy vaihtamaan ja käsittelemään ajatuksiaan ja tietojaan. (Kristiansen 1998, 20-21.)

Oppiminen on aina sosiaalinen vuorovaikutustilanne, jossa korostuu valikoivan tarkkaavaisuuden merkitys. Yksilön oppimista ohjaavat hänen aikaisemmat kokemuksensa, skeemansa, opittavasta asiasta. Oppimisessa korostuu yksilön oma toimiminen ja sen tulos, jota säätelee tavoitteellisuus ja toisaalta taas tavoitetta säätelee yksilön toiminta. Oppimisstrategioista riippuu opittava asia ja opitun asian määrä, siksi oppijan on hyvä tietää erilaiset oppimisen strategiat ja omat rajoituksensa käyttää niitä. Oppimistilanteissa yksilön tulisi tietää tavoite ja kuinka siihen on mahdollista päästä. Opettajan rooli oppimistilanteissa on lähinnä toiminnan ohjaaja, tukija ja palautteen antaja, varsinaisen tiedon konstruoi oppija itse, valitsemallaan tavalla. (Kristiansen 1998, 23-24.)

Konstruktiiivisessa oppimiskäsityksessä ihminen nähdään tiedonkäsittelijänä, joka voi asettaa itselleen tavoitteita ja ohjata toimintaansa niiden suuntaisesti. Tavoitteisiin ja toimintatapojen valintaan vaikuttavat yksilön aikaisemmat kokemukset, tiedot ja taidot. (Lehtinen, Kinnunen, Vauras, Salonen, Olkinuora & Poskiparta 1991, 27.)

9.2 Muisti osana oppimisprosessia

Oppimisprosessiin kuuluu kiinteästi muisti ja sen hallinta. Oppimisprosessi alkaa havainnosta ja etenee tulkinnan ja tiedon käsittelyn kautta jäsentyneeksi oppimistulokseksi. (Vuorinen 1997, 7-9.) Lähes kaikilla yksilöllä on suuret mahdollisuudet tallentaa uutta tietoa aivoihinsa ja palauttaa sitä mieleensä. Ongelmaksi jää se, kuinka löydetään sellaiset assosiaatiot, joilla tieto voidaan palauttaa mieleen. Muistin toimintaa voidaan kehittää opettelemalla tallentamaan tietoa erilaisten assosiaatioiden, hahmojen ja käsitteiden avulla. Parhaiten asiat jäävät muistiin käyttämällä yksinkertaisia hauskoja menetelmiä, joissa käytetään apuna kaikkia aisteja. Tähän tarkoitukseen sopivat hyvin musiikki, rytmi, hokemat, kuvat, tunteet ja toiminta. Varsinkin lapsilla näiden elementtien käyttö on luonteenomaista ja ne ovat siksi valjastettavissa helpottamaan vaikeiden asioiden oppimista. Esimerkiksi oppilaulujen avulla, joissa opittava aines on muokattu laulun sanojen yhteyteen, vaikeat asiat voidaan oppia huomaamatta hausalla ja helpolla tavalla. Laulujen sanoja ei tarvitse opetella ulkoa, vaan ne painuvat lasten mieleen huomaamatta laulujen laulamisen yhteydessä. Samalla ne vaikuttavat esimerkiksi luokan ilmapiiriin virkistävästi ja luovat yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Dryden & Vos 1996, 99,131-133; Raulamo 1986, 236, 247; Vuorinen 1997, 168.)

Oppimisprosessin kannalta on ensiarvoisen tärkeää, että oppilas pystyy keskittymään itse oppimiseen ja mieleen painamiseen. Luomalla esimerkiksi loppusointuja, lauluja ja riimejä voidaan saada aikaan tällainen optimaalinen tilanne, jossa oppilas voi omaksua vaikeita käsitteitä nopeasti ja tallentaa ne säilömuistiin. (Prashnig 1997, 111.)

Muisti voidaan jakaa kolmeen peräkkäiseen toimintaan ja jokaisella niillä on oma tehtävänsä. Aluksi asia tulee havaintona sensoriseen muistiin käsiteltäväksi, jossa se viipyy vain 1-2 sekuntia sellaisenaan. Tätä muistia tarvitaan erityisesti esimerkiksi tekstin hahmottamiseen lukemisen aikana. Seuraavaksi havainto etenee työmuistiin, jossa se muokataan sellaiseen muotoon, että se voidaan säilöä muistiin. Samalla työmuistissa pyritään etsimään havainnosta sisäinen skeema, johon uusi informaatio voidaan lisätä ja sisällyttää. Työmuistissa valikoidaan myös informaatiosta se osa, joka halutaan muistaa. Säilömuistissa ovat yksilön aikaisemmat elämäkokemukset, tiedot ja taidot. Hyvä oppimistulos edellyttää, että uusi asia sisältyy säilömuistissa oleviin sisäisiin skeemoihin, tai että siitä muodostuu uusi skeema eli ajattelumalli. (Vuorinen 1997, 7-9.) Mieleen palauttaminen on skeeman pohjalta tapahtuvaa rekonstruktiota, jolle on ominaista samat piirteet kuin oppimisvaiheen konstruktioprosesille (von Wright 1992, 13).

9.3 Skeemateoria ja elaborointiteoria oppimisessa

Tiedot ja taidot eivät ole muistissa irrallisina osina, vaan järjestäytyneinä tietorakenteina, kognitiivisina skeemoina. Kognitiivinen skeema on muistissa olevien tietojen kokonaisuus jostakin asiasta, tilanteesta tai kohteesta. Skeemat ovat muistissa olevia monimutkaisia verkostoja, joissa on opittuja asioita, tietoa asioiden välisistä suhteista sekä tietoa siitä, mihin näitä opittuja asioita voidaan käyttää. Skeemat sisältävät kaiken sen, mitä ihminen tietää. Niihin sisältyy myös ihmisen tuntemukset, omanarvon tunne sekä arvostukset ympäristöstä, maailmasta ja muista ihmisistä. (Kristiansen 1998, 26-27; Lonka & Lonka 1991, 13; Korkiakangas & Kuusinen 1992, 50.)

Skeemateoria korostaa aikaisemmin opitun tiedon merkitystä uuden omaksumisessa. Eri yksilöillä nämä konstruointiprosessit ovat pääpiirteittäin samanlaisia, mutta sisällöt vaihtelevat yksilöiden omien kokemusten ja kulttuuriympäristöjen mukaan. Oppiminen tapahtuu helpommin, jos uusi opittava asia sopii yhteen aikaisempien skeemojen kanssa. Tieto ei saisi olla irrallista, vaan aina muunnettavissa oppijan ai-

kaisempiin kokemuksiin. Jokaisella yksilöllä on omat skeemaverkostonsa, joiden pohjalta hän käsittelee uusia tietoja. (Kristiansen 1998, 2,6-27; Korkiakangas & Kuusinen 1992, 50.)

Yksilön muistissa on olemassa erilaisia skeemoja; henkilö-, esine-, toiminta-, tilanne- ja asiaskemoja. Skeemat ovat sisällöltään yleisiä ja ne pitävät sisällään skriptejä, jotka sisältävät enemmän yksityiskohtaisempia tietoja asiasta. Oppimisessa skripteillä on tärkeä tehtävä. Ne toimivat oppimisen tehokkaina helpottajina mieleenpainamis- ja muististahakuprosesseissa, kun opittava asia sisältää paljon erilaisia yksityiskohtia. (Kristiansen 1998, 28.) Myös musiikki on eräänlainen tyhjä skeema, johon kuuliija voi sijoittaa itselleen merkityksellistä sisältöä (Ahonen-Eerikäinen 1997, 57).

Skeemojen avulla voimme jäsentää tietoa. Oppimista voisi kutsua yleisesti skeemojen tarkistamiseksi, täydentämiseksi ja uusien skeemojen konstruomiseksi. Uuden asian oppimisen ehtona on se, että asia liitetään mielekkääseen kokonaisuuteen eli skeemaan. Opetuksen ja oppimisen kannalta skeemat toimivat pohjana uuden oppimiselle ja sen sulauttamiselle aikaisempaan tietoon, päättelemiselle, tärkeiden asioiden huomioimiseen, järjestelmälliselle muistamiselle, kokonaisuuksien hahmottamiselle sekä laajojen asioiden tiivistämiselle. (Kristiansen 1998, 29-30; Lonka & Lonka 1991, 21.)

Oppiminen on toimintaa, jossa yksilö muokkaa kuvaa ulkoisesta maailmasta ja etsii selityksiä sen eri ilmiöille. Oppija sulauttaa ja tulkitsee uutta ainesta omiin aikaisempiin tiedollisiin skeemoihinsa. Uutta tietoa ohjaavat yksilön kognitiiviset emotionaaliset skeemat, jotka helpottavat työmuistin toimintaa. Elaborointi tarkoittaa tätä syvälistä, monipuolista ja laajaa prosessointia, jolla uusi ja aikaisemmin opittu tieto sulautetaan uudeksi kokonaisuudeksi. Asioiden muistaminen on sitä varmempaa, mitä perusteellisempaa elaborointi on. Elaborointi viittaa myös sellaisiin asioihin, joita ei tarvitse muistaa, mutta jotka helpottavat asian mieleen palauttamista. (Lehtinen ym., 1991, 28; Kristiansen 1998, 32.)

9.4 Aivotoiminnan merkitys kokonaisvaltaisessa oppimisessa

Ihmisen oppimiskykyä hyödynnetään suhteellisen tehottomasti suhteessa hänen oppimiskapasiteettiinsa, joka on rajaton (Lehtovaara 1986, 26). Kokonaisvaltaisen oppimisen eräänä tarkoituksena on saada keho, oikea sekä vasen aivopuolisko toimimaan yhdessä. Ihmisen aivoissa on vielä paljon kapasiteettia, jota ei ole pystytty hyödyntämään ja ottamaan käyttöön. Suurin osa oppituntien informaatiosta käsitellään vasemmassa aivopuoliskossa, joka käsittelee loogisia ja analyyttisiä tietoja ja taitoja. Päästäksemme tavoitteelliseen kokonaisvaltaiseen oppimiseen, meidän tulisi käyttää sellaisia opetusmenetelmiä, jotka aktivoivat yhtä aikaa molempia aivopuoliskoja (Dryden & Vos 1996, 355, Ostrander ym. 1981, 11.)

Vasen aivopuolisko on yleensä ihmisen aivoissa hallitseva puolisko, joka säätelee oppimisen älyllistä puolta, esimerkiksi puhetta, kirjoittamista ja lukemista. Konkreettisuus, yksityiskohdat, käytännöllisyys ja looginen päättely sijaitsevat myös tässä aivopuoliskossa. (Dryden & Vos 1996, 123.) Vasen aivopuolisko käsittelee myös musiikin muotoa ja rakennetta, sekä rytmiä ja sanoja (Ahonen 1993, 52).

Oikea aivopuolisko on yleensä taiteellisempi ja luova. Se vastaa visuaalisuudesta, avaruudellisesta hahmottamisesta, muodoista, kokonaisuuksista ja abstraktioista. Siellä käsitellään myös tunteita ja musiikkiin liittyviä asioita, kuten melodiaa ja harmoniaa, sekä riimejä ja hokemia. (Dryden & Vos 1996, 123; Ahonen 1993, 52.)

Vasemman ja oikean aivopuoliskon yhdistää aivokurkiainen, joka pitää saapuvaa informaatiota tasapainossa. Aivokurkiainen liittää konkreettisiin ja loogisiin viesteihin abstrakteja ja kokonaisvaltaisia muistikuvia. (Dryden & Vos 1996, 123) Musiikin avulla voidaan hakea sopusointua oikean ja vasemman aivopuoliskon välille. Oikea aivopuolisko tuottaa ja tuntee musiikillisen elämyksen, jota ei voida kielellisesti ilmaista. Vasen aivopuolisko tuo elämykseen mukaan havainnoivan ja ulkopuolisen

elementin. (Sinkkonen 1997, 49.) Aivopuoliskojen toimiessa integroidusti yhdessä ne tehostavat oppimista. Tämän tiedostaminen opetusta suunniteltaessa mahdollistaa nopeamman ja tehokkaamman oppimisen, koska oppiminen tapahtuu silloin kokonaisvaltaisesti.

Opetusmenetelmiä ja niiden tehokkuutta on paljon tutkittu. On voitu todistaa, että monipuolisesti esitetty informaatio on sekä motivoivaa että helpommin omaksuttavaa. Mahdollisimman monen aistikanavan kautta tuleva informaatio on helpompi muistaa, koska oppilaille on tarjottu mahdollisuus käsitellä tietoa omalla oppimistavallaan. O'Brien on havainnut (ks. Dryden & Vos 1996, 129), että peruskoululaiset ja lukiolaiset oppivat parhaiten liikkumalla ja tekemällä. Parhaat ja nopeimmat oppimistulokset voidaan kuitenkin saavuttaa yhdistämällä aivojen useita eri ominaisuuksia. Oppimisen kannalta aivojen kyvyistä kolme on erityisen tärkeää: Kyky tallentaa ja palauttaa informaatiota muistiin perusteellisesti, nopeasti ja tehokkaasti, ongelmienratkaisukyky ja kyky luoda uutta. (Dryden & Vos 1996, 129.)

Kognitiivis-konstruktivinen oppimiskäsitys ilmeni Pronomini –rock- tuokiossa, jossa hyödynnettiin oppilaiden aikaisempia skeemoja pronomineista ja tutusta laulun melodiasta. Muissa esimerkeissämme tämä oppimiskäsitys näkyi siten, että oppilaille tarjottiin mahdollisuuksia rakentaa uusia skeemoja annettujen, monipuolisten virikkeiden avulla. Kolmen kulman hattu- tuokiossa hyödynnettiin myös oppilaiden aikaisempaa tietoa. Tiedon käsittelyn yhteydessä oppilailla oli mahdollisuus konstruoida informaatiota monen eri aistikanavan kautta. Varsinkin uuden asian opettamisen yhteydessä on hyvä huomioida oppilaiden aikaisemmat kokemukset, tiedot ja taidot opeteltavasta asiasta. Varsinainen asian oppiminen on aina uuden tiedon konstruointia ja elaborointia entuudestaan tuttuun ja opittuun asiaan.

10 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Kuvaamamme kokemukset ja niistä tehdyt johtopäätökset eivät ole suoranaisesti yleistettävissä, vaan jokainen lukija peilaa niihin omaa elämismaailmaansa, historiaansa ja esiymmärrystensä. Tutkimuksemme aineisto ohjaa teorian rakentumista. Ensisijaisesti teoria tukee tutkijoiden oman käyttöteorian vahvistumista ja laajentumista sekä ammatillista kasvua. Lisäksi käytännön kokemusten ja teorian vuoropuhelun jälkeen löydetään yleistettäviä pedagogisia perusteluja musiikin käytölle opetuksessa.

Teorian etsinnässä havaitsimme, että kokemuksemme pohjautuivat moneen eri teorian käsityksiin musiikin vaikutuksesta oppimiseen. Jokaisessa teoriassa käsiteltiin oppimista hiukan eri suunnasta. Teorioiden anti meidän tutkimuksellemme oli se, että musiikilla voidaan vaikuttaa ihmisen piilotajuntaan ja muistiin ja sitä kautta helpottaa oppimista. Pääasiallisena tavoitteenamme ei ollut löytää yleistettäviä lainalaisuuksia, vaan lähinnä oman itsen ja oman opettajuuden ytimeen pääseminen. Tutkimuksessamme oli tarkoitus hakea vastauksia käytännöstä nousseisiin kysymyksiin.

Yleistettävyyttä rajoittavana tekijänä on se, että tutkimuksemme aineisto on omasta kokemusmaailmastamme. Toisenlaisella kokemuspohjalla teoria olisi todennäköisesti muotoutunut eritavalla ja erisuuntaan. Fenomenologis –hermeneuttinen tutkimusote mahdollistaa ilmiön tarkastelun omista lähtökohdista ja yksilöllisen etenemisen ymmärtämisen ja ajattelun laajentumisen kehällä.

Tutkimuksen ankaruutta voidaan perustella sillä, että teoriasta ja käytännön kokemuksistamme nousseet yleistettävyydet ovat sovellettavissa koulumaailmaan. Tätä puoltaa myös se, että teorianamme on muodostunut suggestopedian ja musiikkiterapian käytänteistä, joiden on todettu helpottavan ja nopeuttavan oppimista. Tutkimuksemme osoittaa sen, että musiikin elementtien vaikutuksia on mahdollista laajentaa kos-

kemaan koko perusopetusta, riippumatta siitä, mistä opetettavasta aineesta on kysymys.

Tässä tutkimuksessa rajoituttiin tarkastelemaan musiikkia kaikkia peruskoulun oppiaineita läpäisevänä, kokonaisvaltaisena työvälineenä. Ulkopuolelle tutkimuksessamme olemme jättäneet varsinaisen taidekasvatuksen, musiikkikasvatuksen, ilmaisukasvatuksen ja monikulttuurisen kasvatuksen.

11 MUSIIKIN MAHDOLLISUUKSISTA KÄYTÄNNÖN OPETUSTYÖSSÄ

Tutkimustehtävänäimme oli selvittää, mitä vaikutuksia musiikki saa aikaan pitämisesämme opetustuokioissa. Tärkeimmäksi musiikin vaikutukseksi kokonaisvaltaisessa oppimisessa voimme tutkimuksemme perusteella mainita musiikin helpottavan oppimista. Musiikki vaikuttaa ihmisen psykofyysiseen kokonaisuuteen monella eri tavalla. Se voi rentouttaa, motivoida, aktivoida, auttaa ilmaisemaan tunteita, luoda elämyksiä, ylläpitää mielenkiintoa opittavia asioita kohtaan, luoda assosiaatioita muistin tukemiseksi ja vaikuttaa yksilön piilotajuntaan. Musiikki on myös terapeuttinen väline, jonka avulla voidaan käsitellä vaikeitakin asioita. Musiikin avulla voidaan tukea ja kasvattaa myös lapsen itsetunnon kehittymistä.

Omien kokemusiemme kirjaaminen ja tarkastelu oli meille avartava ja kasvattava kokemus. Haasteellista oli etsiä lukuisista päiväkirjamerkinnöistämme ne esimerkkitaupukset, jotka parhaiten ja monipuolisesti kuvaisivat musiikin eri käyttömahdollisuuksia opetuksessa. Syvällisen arvioinnin jälkeen onnistuimme mielestämme hyvin esimerkkien valinnassa, sillä tarkastelumme tuloksena löysimme moninaisia musiikin vaikutuksia, jotka johdattelivat meidät mielenkiintoisen teorian pariin.

Oma kasvatustilofiamme sai vahvistusta. Kokonaisvaltaisen opettamisen periaatteet näyttävät toimivan käytännössä ja omilla kokemuksissamme. Aikaisemmin olemme toteuttaneet näitä periaatteita tiedostamattomasti ja intuition varassa. Tämän tutkimuksemme jälkeen voimme tietoisesti pyrkiä hyödyntämään ja aktivoimaan eri aisteja, tunteita, kokemuksia, mielikuvia ja mielikuviusta käytännön opetustyössä.

Suggestopedia tukee omia näkemyksiämme siitä, että on tärkeätä luoda jännittämätön ja iloinen oppimisilmapiiri luokkaan ja ennen kaikkea vahvistaa oppilaiden uskoa omaan kykyihinsä oppia. Tärkeää on siis tietoisesti pyrkiä poistamaan oppimisen esteitä. Lasten oppimisen ongelmana on usein passiivisuus, motivaation puute ja epä-

onnistumisen pelko. Tästä johtuen motivaation luominen ja ylläpitäminen on tehokkaan oppimisen välttämätön edellytys. Musiikin kokeminen on kokonaisvaltaista, johon liittyy aina fyysisiä ja psyykkisiä prosesseja. Musiikki terapeuttisena ja pedagogisena kuntouttajana sopii siis hyvin opetuksen tueksi.

Koko ajan saadaan yhä enemmän tutkimustuloksia, jotka osoittavat, että aivoteorian ja oppimiskäytäntöjen välinen suhde on ratkaisevan tärkeä pyrittäessä kehittämään henkisiä voimavaroja ja oppimiskykyä. Aivojen toiminnan ymmärtäminen on tutkimuksemme myötä saanut erityisen aseman miettiessämme eri opetustyylien vaikutusta lapseen. Opettajina meidän on syytä tiedostaa, miten eri menetelmät vaikuttavat lapseen ja millä oppimistyyllillä hän parhaiten omaksuu uutta tietoa. Musiikki aktivoi tutkijoiden mukaan oikean aivopuoliskon toimintoja, mikä tukee ilmaisullisen luovuuden ja mielikuvituksen käynnistymistä. Niinpä musiikki tukee opiskelua erityisesti silloin, kun käytetään meditaatiota, rentoutusta, mielikuvatyöskentelyä tai luovaa ideointia. Musiikin eri elementtien avulla on mahdollista tukea esimerkiksi oppilaiden keskittymistä annettuun tehtävään. Tehtävän luonne vaikuttaa siihen, millaista musiikkia on tarkoituksenmukaista käyttää. Rentoutuneen ja keskittyneen työskentelyilmapiirin luomiseksi tarvitaan rytmiltään ja tempoltaan rauhallista musiikkia. Jos halutaan aktivoida ja motivoida oppilaita innokkaaseen ja toimeliaaseen työskentelyyn, on syytä valita nopeatempoista ja mukaansatempaava musiikkia, joka soveltuu oppilaiden omaan kokemusmaailmaan.

Jokainen opettaja voi oppia käyttämään musiikkia opetuksessaan mielekkäällä ja hyödyllisellä tavalla. Opettajan ei tarvitse olla muusikko, sillä musiikin käyttömahdollisuudet ovat lähes rajattomat. Tärkeintä on, että osaa muuttaa oman asenteensa musiikkia kohtaan ja antaa oman luovuutensa kukkia. Esimerkiksi helppoihin lastenlauluihin on hauskaa riimitellä uusia loruja ja sanoituksia ja antaa näin lauluille uusi, tärkeä sisältö. Opettajalla on myös luokassaan lahjakkaita lorun tekijöitä, taitavia säestäjiä ja muita ideanikkareita, joita voi hyödyntää. Musiikin käytössä tulee kuitenkin olla suunnitelmallinen ja joustava. Opettajan tulee jatkuvasti havainnoida oppilaidensa oppimistyyliä, mieltymyksiä ja kehittää samalla omaa tapaansa käyttää musiikkia opetuksessa.

On myös muistettava, että kaikki oppilaat luokassa eivät pidä musiikista eivätkä koe hyötyvänsä siitä. Tähän voivat vaikuttaa aikaisemmat kokemukset musiikista ja sen käytöstä. Opettajien olisi kunnioitettava tätä ja suunniteltava opetustuokioiden erilaiset oppijat. Oppilaiden negatiivista suhtautumista voidaan poisottaa antamalla positiivisia elämyksiä ja kokemuksia musiikin välityksellä vähitellen. Myös musiikin kuuntelua ja muuta käyttöä on mahdollista oppia. Ei ole syytä olettaa, että esimerkiksi suggestopediset keinot toimisivat välittömästi luokassa. Oppilaita tulee harjaannuttaa vähitellen kuuntelemaan ja rentoutumaan musiikin parissa. Jos tämä tehdään suunnitelmallisesti ja positiivisessa hengessä, opettajat voivat löytää musiikista uusia ulottuvuuksia oman opettamisensa tehostamiseen.

Elämysten merkitys oppimisessa on todettu ensisijaisen tärkeäksi. Elämysten avulla vedotaan tunteisiin ja siten mahdollistetaan asian muistaminen. Juuri elämysten luomisessa musiikki ja muut taiteelliset keinot ovat keskeisellä sijalla. Musiikin avulla voidaan edistää myös oppilaiden kouluviihtyvyyttä. Lasten huomatessa oppivansa helposti ja mukavasti, heidän itsetuntonsa kohoaa.

Musiikkia voidaan käyttää väärin esimerkiksi taustamusiikin muodossa. Taustamusiikkia ei tulisi käyttää jatkuvasti, vaan harkiten ja perustellusti. Musiikki saattaa häiritä jonkun lapsen keskittymistä, ellei hän ole tottunut siihen. Taustamusiikin käytössä on huomioitava musiikin tarkoitus opetustilanteessa; onko sen tarkoituksena motivoida oppilaita aktiiviseen työskentelyyn, vai rauhoittaa heitä vastaanottamaan informaatiota. Tärkeimpänä taustamusiikin valinnan perusteena on siis musiikin rytmitys ja tempo.

Musiikin avulla on mahdollista elävöittää opetusmenetelmiä ja tehdä opetuksesta innostava ja erilainen. On kuitenkin muistettava, että musiikki ei suinkaan ole ainoa tapa luoda opetustuokiosta elämyksellisiä ja miellyttäviä. Se on yksi työväline muiden kokonaisvaltaisten opetusvälineiden joukossa, jolla on kuitenkin paljon potentiaalista voimaa auttaa oppilasta keskittymään, oppimaan ja muistamaan sekä saamaan elämyksellisiä hetkiä oppimisen myötä.

Kauas ulottuvat sen moninaiset säikeet,
niin syvältä kyntävät sen terapeuttiset äkeet.
Sen sävelet kylvävät kultajyvää,
sen vaikutus on varmaa ja syvää.

Kaikkiällä voit havaita sen,
Musiiikin, niin elinvoimaisen.

-Siru & Katja



LÄHTEET

Ahonen, H. 1993. korj. 2. painos 1997. Musiikki, sanaton kieli: Musiikkiterapian perusteet. Helsinki: Finn Lectura.

Ahonen, K. 1996. Ala-asteen oppilaat musiikin rakenteiden käsittelijöinä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja No:32.

Ahonen-Eerikäinen, H.1997. Musiikin maailmasta mielen maisemiin. Teoksessa Kaikkonen, M, Mattila, S (toim.) Musiikki ja mielen mahdollisuudet. Helsinki: Sibelius-Akatemia. 55-70.

Bergström, M. 1997. Taide, kulttuuri ja mieleemme terveys. Teoksessa Kaikkonen, M & Mattila, S (toim.). Musiikki ja mielen mahdollisuudet. Helsinki: Sibelius-Akatemia. 71-76.

Dryden, G. & Vos, J. 1996. Suom. R. Salminen. Oppimisen vallankumous. Ohjelma elinikäistä oppimista varten. Juva: WSOY.

Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piiroinen, A. & Mäkinen, L. 1993. Musiikki varhaiskasvatuksessa. Espoo: Fazer-Musiikki.

Jordan- Kilkki, P. 1993. Toiminnallinen musiikkiterapia. Teoksessa Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piiroinen, A. & Mäkinen, L. Musiikki varhaiskasvatuksessa. Espoo: Fazer-Musiikki. 213-217.

Karlsson, L, Riihelä, M, 1991. Ajattelu alkaa ihmetyksestä. Ryhmätyöstä yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Helsinki: VAPK-kustannus.

Karma, K. 1986. Musiikkipsykologian perusteet. Helsinki: Suomen Musiikkitieteellinen Seura.

Kohonen, V. 1988. Kokonaisvaltainen oppiminen. Sovellusnäkökohtia kielikasvatukseen. Teoksessa Kohonen, V. & Lehtovaara, J. (toim.) Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 2. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A10. 184 - 231.

Korkiakangas, M & Kuusinen, J. 1992 Oppiminen. Teoksessa Kuusinen, J (toim.) Kasvatuspsykologia. Juva: WSOY. 23-64.

Kristiansen, I. 1998. Tehokkaita oppimisstrategioita, esimerkkinä kielet. Helsinki: WSOY.

Kurkela, K. 1997. Mielen maisemat ja musiikki. 3. painos. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Lehikoinen, P. 1973. Parantava musiikki. Johdatus musiikkiterapian peruskysymyksiin. Helsinki: Fazer-Musiikki.

Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta E. 1991. Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä. Helsinki: Kouluhallitus.

Lehtonen, K (toim.) 1989. Musiikki terveyden edistäjänä. Juva: WSOY

Lehtovaara, J. 1986. Ihmiskäsitys kokonaisvaltaista oppimista edistävässä kasvatuksessa. Teoksessa Kohonen, V. & Lehtovaara, J. (toim.) Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 1. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A7, 6-31.

Lindeberg-Piiroinen, A., Nenonen, P. & Tynninen, J. 1996. Musica 1-2. Opettajan kirja. Espoo: Warner/Chappel Music Finland.

Lindh, R. 1983. Mielikuvaoppiminen. Suggestopohjaisen oppimisen opas. Porvoo: WSOY.

Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1988. Musiikin didaktiikka. Juva: WSOY.

Lonka, K. & Lonka I. (toim.) 1991. Aktivoiva opetus. Käsikirja aikuisten ja nuorten opettajille. Tampere: Kirjayhtymä.

Lozanov, G. 1980. Suom. J-P Takala. Suggestopedia. Uusi hämmästyttävä tapa oppia. Jyväskylä: Gummerus.

Nykysuomen sanakirja 1973. 4. painos. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Porvoo: WSOY.

Oikarinen, M-L. 1986. Suggestopedinen kokeilu yläasteen englannin ja ruotsin opetuksessa. Teoksessa Lauriala, A. & Karonen R. (toim.) Kokeileva koulu. Kohti eheää kasvatusta. Rauma: Kirjayhtymä, 36 - 148.

Ostrander, S., Ostrander, N. & Schoroeder, L. 1981. Suom. P. Helasti. Oppimisen vallankumous. Helsinki: Tammi.

Prashnig, B. 1997. Eläköön erilaisuus: oppimisen vallankumous käytännössä. 2.painos. Jyväskylä: Atena.

Raulamo, M. 1988. 2. painos. Elämyksellinen aines ala-asteen opetuksessa. Teoksessa Kohonen, V & Lehtovaara, J (toim.) Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 2. Peruskoulun kielten opetuksen kehittämiskysymyksiä. Tampereen yliopisto Tampereen opettajan koulutuslaitoksen julkaisuja A10. Tampere, 1-31.

Raulamo, M. 1986. Laulaen oppiminen - oppilaulut oppimisen ja opettamisen apuna. Teoksessa Kohonen, V. & Lehtovaara, J. (toim.) Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 1. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A7. Tampere, 236-266.

Saféris. F. 1987. Suom. O. Syväoja. Suggestopedia. Oppimisen vallankumous. Keuruu: Otava.

Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulun yliopisto Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55. Oulu.

Sinkkonen, J. 1997. Musiikin merkitys lapsen kehityksessä. Teoksessa Kaikkonen, M & Mattila, S (toim.). Musiikki ja mielen mahdollisuudet. Helsinki: Sibelius-Akatemia, 41-54.

Sovellus-Sovio, E. 1992. Esteettisyys opetuksen sisältönä. Kuvaus esteettisen kasvatuksen kokonaisopetuskokeilusta. Jyväskylä: Kasvatustieteen tutkimuslaitos.

Tervo, J. 1993. Musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian suhteesta. Teoksessa Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piiroinen, A. & Mäkinen, L. Musiikki varhaiskasvatuksessa. Espoo: Fazer-Musiikki, 206-212.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Von Wright, J. 1992. Oppimiskäsitysten historiaa ja pedagogisia seurauksia. Helsinki: Opetushallitus.

Vuorinen, I. 1997. 4. painos. Tuhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmänohjaajille. Naantali: Suomen markkinointi-instituutti.