

OPPIMISTAPOJEN HUOMIOIMINEN MUSIIKINOPETUKSESSA

Minna Huhtala

Kandidaatintutkielma

Musiikkikasvatus

Jyväskylän yliopisto

Kevätlukukausi 2014

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Huhtala Minna Anna Henriikka	
Työn nimi – Title Oppimistapojen huomioiminen musiikinopetuksessa	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Kandidaatintutkielma
Aika – Month and year Kevätlukukausi 2014	Sivumäärä – Number of pages 31
Tiivistelmä – Abstract <p>Tutkielmani tavoitteena on tuoda esiin erilaisia aistilähtöisiä oppimistapoja, jotka opettajan tulisi huomioida tuntisuunnitelmia tehdessään ja oppilaan kanssa työskennellessään. Tässä työssä keskityn erityisesti auditiiviseen, visuaaliseen ja kinesteettiseen oppimistapaan sekä niiden hyödyntämiseen opetuksessa. Tietäessään omat vahvuutensa oppimisessa opettaja pystyy paljon paremmin auttamaan oppilaitaan.</p> <p>Koen itse tarvitsevani paljon visuaalista materiaalia oppimisen tueksi. Halusin selvittää eri aistilähtöisten oppimistapojen tyypillisiä piirteitä, ja miten voisin huomioida niitä tulevaisuudessa ja kehittää näin ollen myös opettajuuttani.</p> <p>Aineistoa löytyi kattavasti, eikä ristiriidoilta voinut välttyä. Oppimistapoihin on olemassa kymmeniä näkökulmia, kuten tutkielmassani käyttämäni aistilähtöinen näkökulma, aivoihin perustuva näkökulma, sekä näkökulma jossa otetaan huomioon älyllisten ominaisuuksien lisäksi sosiaaliset ja ympäristölliset vaikutteet.</p> <p>Opettajan on vaikea huomioida täysin kaikki oppilaiden erilaiset oppimistavat. Kuitenkin tiedostamalla nämä eri oppimistyylyt ja tekemällä monipuolista opetusmateriaalia, voi opettaja rikastuttaa kaikenlaisten oppijoiden oppimista. Kun oppilaat oppivat itselleen parhaalla tavalla, heidän aktiivisuutensa, hyvinvointinsa ja opintomenestyksensä paranevat.</p> <p>Tulevaisuudessa haluaisin tehdä tutkimusta oppimistapojen huomioimisesta tunneilla. Haluaisin selvittää, kuinka opettaja pystyisi konkreettisesti huomioimaan erilaiset oppijat ja mitkä tekijät siihen vaikuttavat, sekä löytää vastauksia siihen, onko opettavien asioiden opetusjärjestyksellä todella merkitystä.</p>	
Asiasanat – Keywords oppimistapa, auditiivinen, visuaalinen, kinesteettinen, opetus, havainnollistaminen	
Säilytyspaikka – Depository	
Muita tietoja – Additional information	

Sisällysluettelo

1	Johdanto	4
2	Oppiminen	6
3	Erilaiset oppimistavat – opittua vai perittyä?	9
3.1	Oppimistapa	9
3.2	Auditiivinen oppimistapa	12
3.3	Visuaalinen oppimistapa	13
3.4	Kinesteettinen oppimistapa	15
4	Oppimistapojen huomioiminen	17
4.1	Opiskelutapojen testaus	19
4.1.1	Työskentelyanalyysi (TTA)	20
4.1.2	Oppimistyylianalyysi (OTA).....	20
4.2	Oppimistavat käytäntöön	21
4.3	Opetusjärjestys ja opetustila	23
4.4	Havainnollistaminen	24
4.4.1	Visuaalinen havainnollistaminen.....	25
4.4.2	Auditiivinen havainnollistaminen	26
4.4.3	Kinesteettinen havainnollistaminen.....	27
5	Oppimistavat osaksi musiikinopetusta	28
	Lähteet	30

1 JOHDANTO

Jokainen ihminen on omanlaisensa yksilö, näin ollen jokaisella on oma tapansa oppia. Ihminen ei yleensä tietoisesti mieti, millä tavalla oppii parhaiten ja mikä on hänelle luontainen tapa ottaa informaatiota vastaan. Jos kuitenkin hetkeksi pysähtyy miettimään omaa oppimistaan, voi huomata löytävänsä tapoja, jotka tuntuvat itselle hyvälle, ja joiden avulla saa parhaimmat oppimistulokset aikaiseksi. Tämä saattaa helpottaa jo omaa henkistä hyvinvointia ja jaksamista, kun ei tarvitse pinnistellä uusien asioiden oppimisen kanssa.

Oppimistapoja ja näkökulmia on useita, mutta keskityn tässä työssäni aistilähtöiseen oppimistapaan, joka pitää sisällään audittiivisen, visuaalisen sekä kinesteettisen oppimistavan. Usein nämä eri oppimistavat, kuten näön- ja kuulonvarainen oppiminen, toimivat yhtä aikaa, mutta keskityn tutkielmassani tarkemmin yksittäisiin oppimistapoihin.

Tuon esiin oppimisen eri näkökulmia sekä mitä musiikinoppiminen on. Esittelen yleisesti, mitä oppimistavalla tarkoitetaan, ja mitkä ovat tyypillisiä piirteitä esimerkiksi audittiivisesti oppivalle oppilaalle. Tarkoitukseni on tutkia, kuinka opettajan tulisi huomioida näitä eri oppimistapoja musiikintunneilla ja sitä, miten opettaja pystyy hyödyntämään oppimistapojen eri ulottuvuuksia mahdollisimman monipuolisesti tarjoten monipuolista materiaalia sekä työtapoja oppilaille, että haastaa omaa opettajuuttaan.

Pohdin myös sitä, onko opettavien asioiden järjestyksellä merkitystä, kun puhutaan oppimistapojen huomioimisesta? Onko esimerkiksi sillä merkitystä, missä järjestyksessä uuden bassoriffin opettelu toteutetaan: annetaanko nuotit ensin esille, kuunnellaanko riffistä näyte, vai näyttääkö opettaja mallia bassolla? Käytännön toteutus on yleensä riippuvainen opettajasta, opetusmetodeista ja opettajan kokemuksista. Omat kokemukseni ovat osoittaneet, että kappaleen vaikeus vaikuttaa opettajan opetusjärjestykseen.

Itse olen huomannut tarvitsevani oppimisen tueksi jotain visuaalista materiaalia. Rumpukompin opettelussa helpottaa, jos saan nähdä samaan aikaan rumpunotaation. Tai muistiinpanoja tehdessä minun on tärkeä saada asiat oikealla tavalla aseteltua, jotta pystyn oppimaan niistä paremmin. Toivon tätä työtä tehdessäni löytäväni oman oppimistapani ja sen

vahvuudet sekä heikkoudet. Toivon myös löytäväni työkaluja omaan oppimiseeni sekä sen kehittämiseen, ja mahdollisuuksien mukaan löytää sellaisia työkaluja, joita voin hyödyntää opetuksessani. Haluan löytää joitain vinkkejä, joista voisi olla hyötyä myös muille opettajille ja kasvattajille.

2 OPPIMINEN

”Oppiminen koostuu aina kahdesta osasta: on oltava avoin uudelle tai uusille kokemuksille sekä on löydettävä asioille oma ja yksilöllinen merkitys.” A. W. Combs (Prashnig 2003, 188)

Oppimista voidaan käsitellä monesta näkökulmasta. Schmeck (1988) jakaa oppimisen kokemusperäiseen, käytökselliseen sekä neurologiseen oppimiseen. Kokemusperäinen oppiminen määräytyy osallistuvien henkilöiden oppimisesta. Kaikkien oppilaiden kokemus opitusta asiasta ei siis ole sama, ja näin ollen variaatio on suuri. Käyttäytymiseen perustuvassa oppimisessa oppimista ovat havaittavat muutokset yksilön reaktioissa ja ärsykeissä. Neurologisesta näkökulmasta oppiminen on prosessi, jossa hermosysteemit muuttuvat oman aktiivisuutensa avulla tekemällä samalla uusia hermoyhteyksiä opittujen asioiden välille. (Schmeck 1988, 3–4.)

Tynjälä (1999) taas näkee oppimisen kokonaisvaltaisena prosessina, johon vaikuttavat yhdessä taustatekijät, itse prosessi sekä tulokset. Oppimisen taustatekijät vaikuttavat merkittävästi oppimiseen. Taustatekijät voidaan jakaa oppijan henkilökohtaisiin tekijöihin, eli ominaisuuksiin, joita oppijalla on, kuten älykkyys ja kyvyt, sekä taustalla vaikuttavaan persoonallisuuteen ja kotitaustaan, ja oppimiskontekstiin liittyviin tekijöihin kuten ympäristö, opetus suunnitelmat, opettajan persoonallisuus yms. Taustatekijöiden vaikutus oppimisprosessiin ei välttämättä ole suora, vaan se voi välittyä havaintojen sekä tulkintojen kautta. Nämä havainnot ja tulkinnat suuntaavat oppijan oppimista sekä opiskelustrategiaa. Oppimisen tulokset ovat puolestaan seurausta opitusta. Ne muodostuvat muun muassa oppijan omista käsityksistä opituista tiedoista ja asioista, taitojen hallinnasta sekä saaduista palautteista ja arvosanoista. Tynjälä kuitenkin muistuttaa, ettei oppiminen tapahdu tyhjiössä, vaan se on sidoksissa ympäröivään tilanteeseen ja kulttuuriin sekä sosiaaliseen kontekstiin. Näin ollen oppiminen on osa kulttuuria, ja tapahtuu kulttuurin ehdoin ja tuottamalla välineillä. (Tynjälä 1999, 16–19.)

Engeström (1981) puolestaan toteaa oppimisen ytimen olevan sen mielekkyydessä. Mielekäs oppiminen on aktiivista ja tietoista toimintaa, jonka avulla voi ratkaista ongelmia ja saavuttaa

asioiden korkeampitasoisen hallinnan. Engeströmin mielestä oppimisessa onkin kysymys siitä, että osaa valikoida tietoa, muokata sitä sekä tulkita että soveltaa oppimaansa tietoa. Hän painottaa, että oppimisessa ei ole kysymys pelkästään tietojen vastaanottamisesta ja varastoimisesta. (Engeström 1981, 12.)

Ahonen (2004) tuo esiin monia eri oppimisen puolia. Laajasti ajateltuna oppimisen tehtävänä on helpottaa organismien sopeutumista ympäristöön. Alkeellisessa muodossa oppiminen on tottumista ympäristön ärsykkeisiin, kun taas korkeimmalla tasolla oppiminen auttaa yksilöä ylittämään jopa normaalit inhimillisen suorituskyvyn rajat. Kuitenkin, kun puhutaan perinteisestä oppimisen määrittelystä, oppiminen on kokemuksen aiheuttamia, suhteellisen pysyviä muutoksia ihmisen käyttäytymisessä. Nämä muutokset voivat tapahtua oppimishetkellä tai myöhemmin, niin tiedoissa, taidoissa, tunnereaktioissa kuin käyttäytymisen potentiaaleissakin. (Ahonen 2004,13.)

Me otamme vastaan tietoa aistiemme välityksellä. Oppimisemme tapahtuu näiden aistien avulla: näkemällä, kuulemalla, koskemalla ja tekemällä, haistamalla ja maistamalla. Tosin haistamisen ja maistamisen avulla oppiminen rajoittuu lähinnä vauvaikään. On tutkittu, että ihmistä 35% oppii näkemällä, 25% kuulemalla ja 40% tekemällä. (Ojala 2001, 54.)

On havaittu, että oppiminen on jatkuva ja elinikäinen prosessi. Saatamme myös oppia paljon sellaista, jota ei ole edes tarkoitettu opittavaksi. (Tynjälä 1999, 9.) Prashnig (2000) painottaa, että jokaisella meillä on kyky oppia asioita, mutta todellisuudessa vain harvat meistä osaavat hyödyntää tätä kykyä täysin (Prashnig 2000, 107). Ei ole siis ihan tuulesta temmattu ajatus ”oppia ikä kaikki”. Elinikäistä oppimista ei tulisi aliarvioida, vaan löytää paremminkin uusia tapoja oppia ja opettaa.

Ihmisten suhtautuminen tiedon omaksumiseen vaikuttaa suuresti henkilön oppimiskykyyn (Prashnig 2003, 67). On myös muistettava, että fyysinen ympäristö, emotionaaliset sekä sosiaaliset tarpeet vaikuttavat oppimiskykyyn (Dryden & Vos 1998, 353). Nämä taustatekijät täytyy olla kunnossa, jotta hyvä oppimistilanne ja oppimistulos maksimoitaisiin.

Oppimistamme suuntaa usein motivaatio, joka on voima, jonka avulla ohjaamme, suuntaamme ja ylläpidämme toimintaa (Tynjälä 1999, 98). Prashnig (2003) puhuu myös oppimisen polttoaineesta eli motivaatiosta. Se on hänen mielestään ainetta, jolla on vaikutusta

dominoefektin lailla oppimiseen: kun osaa käyttää aivojaan omalla tavalla, sitä enemmän aivot haluavat oppia tietoa, tallentaa sitä ja palauttaa mieleen. (Prashnig 2003, 193.)

Ahonen (2004) tuo teoksessaan esiin mielenkiintoisia havaintoja musiikin oppimisesta. Ahosen mielestä musiikin oppimisessa suhteellisen pysyvät muutokset muodostuvat erilaisten kokemusten vaikutuksesta. Näitä kokemuksia voi saada muun muassa musiikin kuuntelusta, soittamisesta tai vaikka säveltämisestä. Eli kaikista toiminnoista, jotka ovat jollain tavalla suhteessa musiikkiin. Tämä on monimuotoinen ilmiö, mikä johtaa siihen, ettei musiikin oppiminen pysy samana ja se muuttaa muotoaan vaihtaessaan henkilöstä ja kulttuurista toiseen. (Ahonen 2004, 13–14.)

Kaikki musiikilliset tiedot, taidot ja valmiudet edellyttävät oppimisprosessia. Oppijalle syntyy tämän myötä käsitys musiikillisista rakenteista ja niiden järjestymisestä. Tällainen oppiminen on musiikin ymmärtämisen kannalta tärkeää. Suurin osa tästä musiikillisesta oppimisesta tapahtuu sopeutumisenä ympäristön ääniärsyksiin eli ympäröivään musiikkikulttuuriin, eikä esimerkiksi kouluopetuksessa. Tästä Ahonen (2004) käyttää nimitystä implisiittinen oppiminen. Tämä on selkeimmin nähtävillä pienten lasten musiikillisessa kehityksessä. Tällainen sopeutuminen ei kuitenkaan rajoitu ainoastaan lapsuuteen, vaan ihminen kokee sitä elämänsä läpi asti. Musiikillista oppimista tapahtuu myös tietoisesti, eksplisiittisesti. Tietoisesti opitut asiat vaativat harkittuja ponnisteluja ja ne rakentuvat implisiittisesti omaksuttujen tapojen ja taitojen varaan, joita pyritään kehittämään aktiivisella toiminnalla, kuten soittamalla tai laulamalla. (Ahonen 2004, 13–15.)

Musiikin oppimisen määrittelyssä on kuitenkin hyvä muistaa, mitä ikäryhmää ja tasoa, musiikillista ominaisuutta ja puolta tarkastellaan. Onko siis kyseessä lapsena saatujen ympäristön ärsykkeiden vaikutuksista, vai konserttiohjelmiston valmistamisesta. Länsimaisessa kulttuurissa musiikin oppiminen perustuu tonaalisen duuri-molli-tonaaliteetin omaksumiseen, ja se tarjoaa aineksia elinikäiseen oppimiseen, koska lapsena saadut opit vaikuttavat myöhempään musiikilliseen oppimiseen. (Ahonen 2004, 15–16.)

3 ERILAISET OPPIMISTAVAT – OPITTUA VAI PERITTYÄ?

3.1 Oppimistapa

Albert Einstein reppu matemaatiikan lukion alkutaipaleella. Myöhemmin hänestä tuli kuitenkin yksi suurimpia aikakautensa tiedemiehiä. Winston Churchill änkytti, sammalsi ja ei pärjännyt koulussa, ja silti hänestä tuli yksi vuosisatansa suurimpia poliittisia johtajia ja puhujia. Erään teorian mukaan Einsteinin ja Churchillin oppimistavat eivät sopineet yhteen koulujen käyttämien opetustapojen kanssa, ja näin ollen he kärsivät oppimisvaikeuksista. (Dryden & Vos 1998, 345.) Mitä näistä suurmiehistä olisi tullut oikeiden apukeinojen avulla? Ja mikä tämä mystinen oppimistapa on, joka olisi voinut johdattaa heidät vieläkin suurempiin saavutuksiin? Kärsivätkö he todellisuudessa vain vääristä oppimistavoista, vai oliko heillä oikeasti oppimisvaikeuksia, jotka johtuivat esim. hermostollisista syistä?

Oppimistapa aiheuttaa jo sanana ristiriitaisuuksia, koska eri tutkijat käyttävät tästä samasta aiheesta eri nimityksiä, kuten oppimistyyli tai oppimisstrategia, ja löytävät eri näkökulmia. Vai puhutaanko peräti hahmottamistavasta? Työn edetessä tulin siihen tulokseen, että tapa, tyyli ja strategia ovat äärimmäisen lähellä toisiaan, ja niiden käsitteet ovat erittäin häilyviä, joten käytän tutkielmassani käsitettä *oppimistapa*.

Oppimistapojen malleja/kategorioita on siis useita, mutta keskityn tässä tutkielmassani aistilähtöiseen malliin, jolloin jako tapahtuu tiedonsaantitavan mukaan. Eli jaan oppimistavat auditiiviseen eli näköaistin perustuvaan, visuaaliseen eli kuuloaistin perustuvaan sekä kinesteettiseen eli liikkeeseen perustuvaan oppimiseen ja tiedonhakuun. Tätä jaottelua käyttävät erityisesti neurolingvistit (Oppiminen 2014). Neurolingvistinen (NLP=neuro-linguistic programming) tutkimussuuntaus on kehittynyt USA:ssa 1970- ja 1980-luvuilla, ja se keskittyy ”vuorovaikutuksen ja psyykkisen toiminnan perusprosessien tutkimiseen sekä niihin mahdollisuuksiin, mitä niistä löytyy omien kokemusten ja sisäisten toimintaprosessien ymmärtämiseen ja ohjailuun”. Tämä tutkimussuunta on löytänyt paljon tietoa siitä, kuinka toiminta tulee mahdolliseksi eli *miten* se oikein tehdään. (Toivonen 2000, 12.)

Nämä kolme pääaistia vaikuttavat suurimmissa määrin tiedon omaksumiseen, muistiin sekä oppimiseen. Niistä voidaan puhua myös modaaliteetteina eli aistimieltymyksinä. (Prashnig 2000, 191.)

Oppimistapa on se tapa, jolla otamme uutta tietoa vastaan, omaksumme, käsitellemme ja säilytämme sitä tietoa. Se tapa, jolla keskitymme uuteen ja kenties vaikeaan tietoon. (Prashnig 2003, 21.) Oppimistapamme määrittyy kolmen tekijän yhdistelmästä: mikä on helpoin informaation vastaanottotapa, mikä on informaation käsittely- ja järjestystapa, sekä mikä on informaation vastaanotto- ja tallennusolosuhteet. Visuaalinen, auditiivinen ja kinesteettinen oppimistapa voivat siis esiintyä oppimisprosessin eri vaiheissa: tiedon sisäänotossa, sisäisessä käsittelyssä tai ulosannissa. (Dryden & Vos 1998, 353; Toivonen 2000, 43.) Keskityn työssäni tähän informaation vastaanottotapaan eli siihen, kuinka aistit ovat keskeisessä osassa informaation vastaanottamisessa.

On huomattu, että oppimistapa on vahvasti sidoksissa lapsen yleiseen psykofyysiseen kehitykseen, lapsen fyysiseen ja motoriseen kehitykseen, havaitsemis- ja ajattelutoiminnan kehitykseen sekä kielelliseen ja sosiaaliseen kehitykseen. Näiden avulla lapselle muodostuu yksilöllinen oppimistapansa. (Huisman 2003, 28–29.) On tutkittu, että kolme viidesosaa oppimistavasta on määrätynyt meille geneettisesti, ja se on yleensä melko pysyvä muoto. Loppuosa oppimistavasta kehittyy kokemuksen myötä, sitkeyttä lukuun ottamatta. Eli vaikka koulussa ja työssä usein tapahtuu ehdollistamista, ei meidän oppimismieltymyksemme juuri muutu, vaan keräämme ja omaksumme tiedon synnynnäisellä oppimistavalla. (Prashnig 2003, 31.) Saattaa myös olla, että kulttuuri painottaa tiettyä aistia enemmän kuin muita (Campbell 1991, 90).

Oppimistamme hallitsee yleensä yksi vahva oppimistapa, jonka lisäksi meillä on toissijainen oppimistapa (Dryden & Vos 1998, 353). Se oppimistapa, jota käytämme eniten, on kehittynyt muita paremmaksi, ja silloin siitä muodostuu ihmiselle suosikkitapa, jonka avulla pystyy havaitsemaan ympäristöstä täysin erilaisia vivahteita. Jokainen ”valitsee” oman suosikkitapansa, mutta siihen voivat vaikuttaa kulttuuri, ympäristön (esim. vanhempien) esimerkit, onnistumiset sekä erilaiset käytännölliset syyt, joiden takia joku toinen tapa täytyy sulkea pois. (Toivonen 2000, 37.) Oppimistapa voikin siis muuttua elinympäristön ja elämäntapojen myötä mutta se on arvovapaata ja spontaania (Huisman 2003, 28).

Oppimistavoissa on havaittu eroja ryhmien, sukupuolten ja saman kulttuurin, yhteisön, uskonnon ja sosioekonomisten ryhmän jäsenten välillä (Prashnig 2000, 109). Miehillä on useimmin kinesteettinen ja taktiilinen oppimistapa. Jos heillä on toinen vahva tapa oppia, se on yleensä visuaalinen tapa. Miehet tarvitsevat myös epävirallisemmän oppimisympäristön. Naiset taas ovat usein auditiivisesti orientoituneita sekä tarvitsevat merkittävästi hiljaisemmän opiskelu ympäristön. (Dunn 2000, 15.)

Vaikka ihmisellä onkin suosikkioppimis- ja ajattelutapansa, voi hän käyttää sujuvasti kahta tai jopa kolmea tapaa yhdessä. Näiden tapojen käyttö onkin usein tilanneriippuvainen. (Toivonen 2000, 37.) On olemassa tilanteita, joissa niin auditiivinen, visuaalinen kuin kinesteettinen ajattelu on paikallaan. Jos olemme sulkeneet jonkun näistä tavoista pois, on elämämme saattanut rajoittua joidenkin toimintojen suhteen. Tietoa voidaan siis ottaa vastaan usealla eri järjestelmällä ja näin ollen huomio kiinnittyy vain tiettyyn osaan todellisuutta. Tämä tarkoittaakin sitä, kun sama tieto tai kokemus otetaan eri järjestelmällä vastaan, on kokemus aina sisällöltään ja rakenteeltaan erilainen. (Toivonen 2000, 35–36.) Tämä myös mahdollistaa sen, että oppimisen onnistuminen on todennäköisempää, jos luotamme useampaan aistikanavaan. Esimerkiksi kuuntelemme luentoa ja teemme samalla muistiinpanoja. (Opi oppimaan 2014.) Musiikintunneilla yleensä luotetaan useaan aistikanavaan, yleisimmin kuulo- ja näköaistiin. Harva meistä kuitenkin lopulta tietää, kuinka pystyy toimimaan parhaiten ja millä oppimistavalla (Prashnig 2003, 33).

Toivonen (2000) uskoo, että ihmisen puheesta voi päätellä hänen suosikkioppimistapansa. Verbit, adjektiivit ja adverbit kertovat niistä hyvin. Jos jonkun tavan tyypillisiä sanoja esiintyy usein puheessa, voidaan siitä päätellä, että on hyvin kehittynyt järjestelmä mieltää tilanteita. Toivonen (2000) myös väittää että, suosikitavan voi päätellä silmien tahattomista liikkeistä, hengityksen syvyydestä ja tyylistä tai lihasjännityksen muodosta. (Toivonen 2000, 39.) Dryden ja Vos (1998) esittävät myös, että neurolingvistisen ohjelmoinnin perehtyneet opettajat pystyvät näkemään oppilaan silmänliikkeistä ja puhetavastaan oppilaan luontaisimman oppimistavan. Esimerkiksi oppilas, jonka silmät suuntautuvat vuoroin oikealle ja vasemmalle ja oppilas puhuu rytmikkäällä äänellä, oppii luultavasti helpoimmin auditiivisesti. (Dryden & Vos 1998, 366.)

Dryden ja Vos (1998) tuovat esiin oppimistapojen avainpiirteitä Ken ja Rita Dunnin tutkimusraporteista. He korostavat sitä, kuinka oppimistapamme on yhtä yksilöllinen kuin

nimikirjoitus. Kenenkään yksilöllinen oppimistapa ei ole toistaan parempi tai huonompi, ja jokaisella on omat vahvat puolensa. Keskeistä myös on, että kaikki ihmisryhmät käyttävät kaikkia oppimistapoja, vaikka jokin niistä olisi heille vahvempi tai heikompi (Dryden & Vos 1998, 344.)

Normaaliluokasta noin 75%:lla oppilaista on kyky ottaa vastaan informaatiota monin tavoin riippumatta siitä, tuleeko informaatio visuaalisesti, auditiivisesti vai kinesteettisesti. Vastaavasti taas 20%:lla oppilaista on vaikea omaksua informaatiota, jos sitä ei esitetä heille sopivimmalla muodolla, esimerkiksi visuaalisesti. Ja noin viisi prosenttia koostuu oppimisvaikeuksista kärsivistä oppilaista, joiden syyt löytyvät luokan ulkopuolelta. (Dryden & Vos 1998, 355.)

Kaikkien tulisi tavoitella mahdollisimman monipuolista oppimistapaa, jonka avulla voi saavuttaa hyvän oppimiskyvyn (Ojala 2001, 66). Aivojen työskentelykin on parasta silloin, kun on käytössä useita aisteja, eli enemmän kuin kaksi (Prashnig 2003, 73).

3.2 Auditiivinen oppimistapa

Lapsen saavutettua yhdentoista vuoden iän, alkaa auditiivinen modaaliteetti kehittyä, jolloin lapsi oppii helposti kuulonsa avulla ja muistaa monimutkaisiakin tietoja (Prashnig 2003, 69). Auditiivisesti oppivan henkilön oppiminen perustuu kuuloaistiin. Tällöin kuuloaistin ja kuulemisen merkitys korostuu, jolloin oppijalla on tarkat korvat, ja hän luo havainnoistaan kuulokuvia. (Opiskelutekniikat 2003.) Kun kuuloaisti käynnistää aivotoiminnallisen tapahtuman musiikin ja puheen avulla, alkaa henkilön auditiivinen oppimistapa viritä (Dryden & Vos 1998, 129; Haaparanta 2003, 22).

Auditiivisesti oppivalle henkilölle ei ole hyödyllistä antaa kirjaa käteen ja sanoa ”lue!”, vaan hänen on saatava tieto siitä kysymällä (Dryden & Vos 1998, 359). Toisin väittää Conner (2004), joka vakuuttaa, että kirjojen lukemisesta auditiivisesti henkilöt nimenomaan nauttivat, koska voivat kuulla tarinan ”sisäisen äänen kertomana” (Conner 2004, 42). Tätä väittämää tukee myös se, että auditiivinen henkilö usein rakastaa omaa ääntänsä (Oppimistekniikat 2013).

On todettu, että auditiivisesti oppivan henkilön ajattelu ja oppiminen on aikaavievää, koska ajattelua tapahtuu paljon ”mielessä puhumisena” ja koska se on perusteellista ja yksityiskohtaista. Hänen täytyy käydä asiat alusta asti järjestyksessä läpi, mikä on jokseenkin hidasta. (Toivonen 2000, 34, 41–42.) Tämän huomaa joskus ihmisistä, kun he miettivät kerrottavaa asiaa pitkään ja hartaasti.

Auditiivisesti oppiva henkilö puhuu asioista: *kuinka* asiat tulisi sanoa tai *kuinka* hän nauttii hiljaisuudesta. Heille yleisiä sanontoja ovat muun muassa: ”Se on pitkä tarina” tai ”Särähtää korvaan”. Usein he esittävät hyviä ja hankalia kysymyksiä niin opettajille, vanhemmille kuin kavereillekin. (Toivonen 2000, 38, 42.)

Koska auditiivisesti prosessoivalla henkilöllä on tarve olla järjestelmällinen ja looginen, saattaa hän häiriintyä pienestäkin äänestä (Toivonen 2000, 41). Musiikintunnit voivatkin olla auditiiviselle henkilölle hankalia hälyn ja mahdollisen epäjärjestelmällisyyden takia. Auditiivisen henkilön puheääni on tasainen ja rauhallinen, hänellä on kaunis äänensävy ja väri, hän hallitsee laajan ja monipuolisen sanaston ja käyttää monimutkaisia lauseita ja sanaleikkejä (Toivonen 2000, 41).

Opettaja pystyy antamaan auditiivisesti prosessoivalle oppilaalle useita tehtäviä samanaikaisesti ja oppilas muistaa ne. Toisin on visuaalisen henkilön kanssa, jonka tarvitsee muutaman tehtävän jälkeen kirjoittaa ohjeet ylös. Auditiivisella henkilöllä onkin usein niin sanottu kasettimuisti eli hän muistaa monia asioita peräkkäin ja voi kelata ”kasetin” alusta asti, jotta löytää haluamansa tiedon. (Toivonen 2000, 42–43.)

3.3 Visuaalinen oppimistapa

Alakoulussa, noin kahdeksan vuoden iässä, lapsille syntyy visuaalisia mieltymyksiä, jolloin tieto omaksutaan havainnoimalla ja tarkkailemalla ympäristön tapahtumia. Silloin näköaistin rooli oppimisvälineenä korostuu ja siitä tulee tärkeä osa oppimista. (Prashnig 2003, 67, 69.)

Visuaalinen henkilö hahmottaa hyvin tilaa ja hänen visuaalinen älykkyytensä perustuu näkömuistiin. Hän pystyy kuvittelemaan asioita ja ajattelemaan kuvia. Hänen on helppo ymmärtää vertauksia ja muistaa värejä. (Ojala 2001, 56.) Visuaalisesti oppivan henkilön

ajattelu tapahtuu pääasiassa kuvien avulla. Visuaalinen ajattelu on nopeaa, koska kuvat ilmestyvät muistista mieleen nopeasti ja yksityiskohtia on helppo poimia missä järjestyksessä tahansa. Ajattelu on myös joustavaa, mutta usein kuitenkin epäsystemaattista. Hänen tarvitsee visualisoida edessään esimerkiksi joku tilanne, jotta saa siitä tarvittavat tiedot palautumaan mieleensä. (Toivonen 2000, 34, 43.)

Toivonen (2000) on todennut, että visuaalinen henkilö tarvitsee kuvia, kuvioita, värejä ja yms. katsottavia asioita, jotta oppiminen mahdollistuu. Hänelle on tärkeä hahmottaa kokonaisuuksia ja tehdä mielikuvia asioista. Usein visuaalinen henkilö saattaa olla varovainen kunnes asiat ja tiedot ovat selvillä. (Toivonen 2000, 42.)

Siisteys, hyvin pukeutuneisuus sekä asioiden pitäminen järjestyksessä ovat tärkeitä ja yleisesti tyypillisiä piirteitä visuaalisesti oppiville henkilöille. Heille on tärkeää, miltä asiat näyttävät, oli sitten kyse ihmisistä tai kodista. Heille tyypillistä on myös hyvä organisointikyky. (Dryden & Vos 1998, 359; Toivonen 2000, 40, Oppiminen 2014.) Heille on myös tyypillistä tarkkailla ja havainnoida ympäristöä ja sen tapahtumia, ja saada sillä tavalla tietoa ja oppia (Prashnig 2000, 193).

Visuaalisesti oppivat pystyvät muistamaan noin kaksi viidesosaa lukemastaan tai näkemästään tiedosta. Heidät voidaan jakaa kahteen ryhmään: visuaaliset analyttikot ja visuaaliset holistikot. Analyttikoilla on jaksottainen ajattelutyyli ja he muistavat sanat ja numerot hyvin. Holistikoiden ajattelu on taas paljon luovempaa sekä satunnaista, ja he muistavat paremmin kuvia, piirroksia, graafisia esityksiä ja symboleita. He myöskin omaksuvat tiedon mielellään visuaalisin ja taktiilisin keinoin. (Prashnig 2003,71, 103.) Vaikka visuaalinen henkilö oppii näkemästään, ei hän välttämättä pidä lukemisesta. Tämä johtuu siitä, että useimmat ihmiset lukevat ”ääneen” mielessään tekstin, eivätkä luo mentaalisia kuvia sanoista, mitä visuaaliset henkilöt tarvitsisivat. (Conner 2004, 39.)

Toivonen (2000) valaisee, kuinka visuaalisesti hahmottava henkilö kysyy muiden mielipiteitä asioista ja tilanteista, käyttää sanoja ”värikäs” tai ”synkkä”, kertoo, *miten* asiat näyttävät nyt. He saattavat käyttää sanontoja: ”Nyt välähti” tai ”Asiaa täytyy valottaa eri puolilta”. (Toivonen 2000, 38.)

Visuaalisesti hahmottava henkilö hahmottaa asiakokonaisuudet nopeasti ja voi näin ollen olla nopeasti valmis toimimaan. Vaikka visuaalinen henkilö toimii usein nopeasti, saattaa hän olla kärsimätönkin. Tämä johtuu siitä, että hän ihmettelee muiden hidastelua ja organisointikykyä, koska hänen mielestään asioiden pitäisi olla hoidossa. (Toivonen 2000, 34, 40–41.) Puhe on usein nopeatempoista ja saattaa tulla purkauksina, jolloin hengittämiselle ei jää kovinkaan paljon aikaa ja se on hentoista. Puhetta tuetaan käsielein. (Toivonen 2000, 41–42.)

3.4 Kinesteettinen oppimistapa

Useissa teoksissa kinesteettisen ja taktiilisen oppimistavan ajatellaan tarkoittavan samaa asiaa tai ne rinnastetaan yhteiseksi oppimistavaksi. Osa taas painottaa niiden eroa niin, että kinesteettisen oppijan täytyy liikuttaa koko vartaloa, kun taas taktiilisen oppijan tehokkain oppiminen tapahtuu käsillä. (Opi oppimaan 2014.) Käsittelen tässä työssä kinesteettistä oppimistapaa niin, että siihen kuuluu myös taktiilisia puolia, koska näen, että taktiilinen osa kuuluu niin vahvasti kinesteettiseen puoleen, enkä halua erotella näitä toisistaan.

Oppiminen ja muistaminen tapahtuvat lapsena kinesteettisesti eli koko keho osallistuu tietojen omaksumiseen sekä perustaitojen oppimiseen. Oppiminen tapahtuu siis kokemalla. Tämän jälkeen kehittyy taktiilinen modaaliteetti, jolloin lapsen on saatava kosketella ja tunnustella kaikkea, mikä heitä kiinnostaa. Oppiminen tapahtuukin silloin vuorovaikutuksessa esineiden ja ihmisten kanssa. (Prashnig 2003, 67, 71.)

Kinesteettisesti oppivan henkilön täytyy olla koko ajan liikkeessä (Dryden & Vos 1998, 359). Hänen on siis helpointa muistaa asioita, kun hän saa käyttää koko kehoaan koskevia toimintoja. Usein tekemisen parissa on viihdyttävä ja sen on oltava mielekästä, tai muuten tiedon muistaminen vaikeutuu. (Prashnig 2003, 73.) Tällaisen oppijan täytyy saada esimerkiksi leikkiä, rakentaa, luoda samalla, kun opiskelee, jotta oppiminen ja muistiin painaminen olisi tehokkainta (Prashnig 2000, 197).

Otala (2001) käyttää nimitystä kinesteettinen älykkyys eli kehollinen älykkyys. Henkilö käyttää siis kinesteettistä älykkyyttä tunteiden ja ideoiden ilmaisuun kehollisesti. Tämä liittyy aivojen kuoriosan alueisiin, jotka kontrolloivat kehon liikkeitä. Kinesteettisesti älykkäät

henkilöt ovat usein siis taitavia käsistään, näpertävät jotakin kuunnellessaan ja heidän lihasmuistinsa on erittäin tehokas. (Ojala 2001, 57.)

Kinesteettisesti ajatteleva henkilö käyttää koko kehoaan ajattelussa: tuntemuksia, liikkeitä ja tunteita. Ajattelu saattaa kuitenkin olla melko hidasta, koska ajattelussa käytetään niin paljon tunteita sekä tuntemuksia. Tällaiset henkilöt saattavatkin monesti ratkaista asioita ”miltä tuntuu”- pohjalta. (Toivonen 2000, 34–35.) Kinesteettisesti oppiva henkilö kertoo siis asioista, *miltä* ne tuntuvat ja käyttää lausahdusta ”kuinka raskas taakka”. Heille tyypillisiä sanontoja voivat olla: ”Tuntee pisto sydämessään” tai ”pakahtua onnesta” tai ”kevyt olo”. (Toivonen 2000, 38–39.) Hän hahmottaa ihmisten tarkoitukset ilmeiden, eleiden ja liikkeiden kautta (Opiskelutekniikat 2013).

Usein kinesteettisesti oppivat henkilöt ovat niitä, joilta perinteisin menetelmin annettu opetus menee ”ohi korvien” (Dryden & Vos 1998, 353). He ovat myös tyypillisesti alisuoriutujia koulussa (Huisman 2004, 21). Heillä on myös taipumusta levottomuuteen, mutta tehtävän saadessaan he saattavat uppoutua siihen perinpohjaisesti (Oppiminen 2014).

Prashnig (2003) on huomannut, että ”Koosh-pallot”, eli kumiset kirkasväriset pallot, ovat mainio oppimisväline kinesteettis-taktilisille oppilaille, koska he haluavat aina näpertää tai pitää jotain kädessään, erityisesti omaksuessaan uutta tietoa tai yrittäessään keskittyä. Pallot eivät ole siis vain leikkikaluja, vaan ne stimuloivat oppilaiden oppimisprosesseja, etenkin taktilisten ja visuaalisten oppilaiden, sekä rentouttavat ja kohottavat aktiivitasoa ja niitä on hauska käyttää. (Prashnig 2003, 115, 117.) En näe yhtään huonona ideana, että musiikintunneilla kappaletta kuunneltaessa, voisi puristella tällaisia Koosh-palloja. Tämä voisi rauhoittaa oppilaita, ja saada heidät keskittymään paremmin. Koosh-pallot olisivat myös mainioita uuden ryhmän ryhmäytymisessä, tai musiikin ja liikkeen yhdistelmässä.

Kinesteettisesti oppivan henkilön on tärkeä tuntee, että voi hakeutua vapaasti itselleen sopivaan oppimisympäristöön ja olla itselleen hyvässä paikassa ja asennossa. Tällöin oppimisen onnistuminen on varmempaa. (Dryden & Vos 1998, 365.)

4 OPPIMISTAPOJEN HUOMIOIMINEN

Oppimistapojen merkitysten ja voimakkuuksien ymmärtäminen eri yksilöillä auttaa vanhempia sekä opettajia ymmärtämään lasten oppimistarpeita sekä yleisesti ihmisten tapaa oppia. Opetus oppilaiden omalla oppimistyyllillä muuttaa heidän käyttäytymistään välittömästi ja epäonnistumiset opiskelussa poistuvat. (Prashnig 2003, 67, 75.)

Dryden ja Vos (1998) ovat pohtineet teoksessaan Oppimisen vallankumous sitä, kuinka luultavasti yksi suurimmista yksittäisistä syistä siihen, miksi osa oppilaista ei menesty tai opi koulussa on se, että koulujen opetustapa ei sovi yhteen oppilaan oppimistavan kanssa. Heidän mielestään pahinta onkin se, että lukuisissa kouluissa toimitaan niin kuin jokainen oppilas olisi toisensa kaltainen, heitä yhdenmukaistetaan. Nämä koulut usein käyttävätkin arviointi- ja/tai testausjärjestelmää, joka palkitsee vain osan oppilaiden taidoista ja erottelee älykkäämmät ja lahjakkaammat niistä, joita ei pidetä lahjakkaina. (Dryden & Vos 1998, 345, 347.)

Dryden ja Vos (1998) haluaisivat muuttaa teini-ikäisten koulutusta niin, että kunkin oppilaan oppimistapa ja lahjakkuuden osa-alue selvitetäisiin ja toimittaisiin tulosten mukaisesti, huomioiden samalla oppilaan kaikki potentiaaliset kyvyt tasapuolisesti. Tämä pohjautuu siihen, että he ajattelevat jokaisen lapsen olevan lahjakas monilla eri tavoilla. Sen vuoksi tulisikin huomioida jokaisen paras oppimis- ja työskentelytapa sekä temperamentti. (Dryden & Vos 1998, 347, 349.) Heidän mielestään viesti opettajille ja seminaarien johtajille onkin selvä: vaikka ei ole mahdollista tyydyttää kaikkien oppilaiden tarpeita koko aikaa, voidaan kuitenkin huolehtia siitä, että eri oppimistapoihin kiinnitetäisiin huomioita säännöllisin väliajoin. Näin ollen oppilailta tulee vähemmän vastarintaa kuin yleensä ja oppiminen muuttuu hämmästyttävän helpoksi. (Dryden & Vos 1998, 367.) Aikaisemmin oppilaiden oppimistapoja ja -mieltymyksiä ei ole osattu ottaa huomioon tai ei ole osattu tunnistaa, ja näin ollen oppimista ei ole koettu palkitsevaksi (Prashnig 2003, 41).

Oppilaan luontaisen oppimistavan saa helpoimmin selville kysymällä suoraan oppilaalta. Oppilaan kanssa voi keskustella asiasta, ja puhetavastakin voi saada luontaisen oppimistavan selville. (Dryden & Vos 1998, 357, 359.) Tätä jokaisen luokan- ja aineenopettajan tulisi tehdä varsinkin, jos oppilaalla havaitaan oppimisvaikeuksia.

Me opettajat olemme usein verbaalisesti orientoituneita, jolloin unohdamme vaihtoehtoiset opettamistavat (Miller 2002, 7). Turvaudumme monesti pelkästään kuulo- tai näköaistinvaraiseen opetukseen, vaikka useimmilla lapsilla kosketuksen ja liikkumiseen perustuva oppiminen säilyy lähes koko alakoulun ajan (Prashnig 2003, 69). Monet opetuslalla työskentelevät henkilöt eivät olekaan tietoisia siitä, että kuuntelemalla oppiminen on useimmille vaikein ja kenties epämielikkäin tapa oppia ja muistaa uutta tietoa. Kuitenkin pitää muistaa, että useilla oppilailla on useita mieltymyksiä ja oppimistapoja. Toisaalta on myös oppilaita, joilla ei ole mitään tiettyä oppimistapaa ja he ovatkin sen takia paljon joustavampia oppimisen suhteen. (Prashnig 2000, 193; Prashnig 2003, 69, 71.)

Dryden & Vos (1998) tuovat esiin sen, että useassa koulussa painotetaan ”akateemista” kaksiulotteista opetusta, joka huomioi lähinnä kielellisesti ja loogisesti oppivat oppilaat. Monien kouluviranomaisten mielestä tällainen opetustyyli on luonnollisesti paras, eivätkä he näe siinä mitään vikaa, koska yleensä nämä henkilöt ovat itse menestyneet erinomaisesti loogis-matemaattisissa ja kielellisiä kykyjä vaativissa aineissa. (Dryden & Vos 1998, 357.) Voisiko siis päättävissä tahoissa ja kouluviranomaisten joukossa työskennellä monipuolisesti orientoituneita ihmisiä, joilta ei tulisi vain tiettyä näkemystä asioihin?

Prashnig (2003) pitää tärkeänä, että oppimistilanteen tulee sopia yhteen oppijan oppimistavan kanssa, jotta oppiminen on motivoivaa ja palkitsevaa (Prashnig 2003, 189). On turha lähteä väkisin luomaan oppimistilannetta, joka ei sovi opetettavaan aiheeseen.

Oppijan rooli oppimisessa on muuttunut passiivisesta aktiivisemmaksi. Oppija onkin luova ja aktiivinen toimija, jonka ajattelu ja osallistuminen yhteisölliseen toimintaan ja tiedonrakenteluun korostuu. (Tynjälä 1999, 19–20.) Musiikinopetuksessa tämä tulee hyvin esiin. Ennen oppilas lauloi pulpetin takaa, kun opettaja säesti pianolla kappaletta. Nykyään oppilaat soittavat aktiivisesti bändeissä, ja opettajan rooli on muuttunut entistä enemmän ohjaajan rooliksi.

Vaikka opettaja olisi kuinka aktiivinen ja hänellä olisi monipuolinen opetustyyli, on hänen silti vaikea huomioida kaikkia oppimistapoja. Tämä haastaa opettajaa käyttämään joustavampia opetusmenetelmiä, kuten pienryhmätöitä. (Leino & Leino 1990, 74.)

Oppimistapojen merkitys on huomattava kasvatukselle. Opettajien tulisi huomioida niitä, koska (Leino & Leino 1990, 83.):

1. ne ovat oppilaan persoonallisia ominaisuuksia
2. ne tarjoavat perustan opetustapojen valinnalle
3. niiden avulla voidaan paljastaa opetuksen ei-toivottuja sivuvaikutuksia (esim. pitäytyminen yhdessä opetustavassa)
4. niitä voidaan pitää eräänlaisena laaduntarkkailuna, kvalifikaatioina

Tieto oppimistyyleistä, ihmisten erilaisuudesta ja aivojen toiminnasta auttavat tehostamaan oppimista. On siis tärkeää oman oppimisen kannalta löytää oma oppimistapansa, jotta voi valita oppimistapaa vastaavan oppimismenetelmän (Prashnig 2003, 91, 103.) Jos opettaja on perehtynyt eri oppimistapoihin, voi hän monipuolisella opetuksellaan rikastuttaa opetusta suuresti. Tämä edellyttää myös opettajan kykyä nähdä oppilaiden eri tavat oppia eri vaiheissa opiskeluprosessia. (Leino & Leino 1990, 84.) Usein oppimistavat esiintyvät yhdessä, eikä niitä erotella toisistaan. Esimerkiksi bändisoitossa aktivoituu auditiivinen, kinesteettinen ja visuaalinen puoli. Opettaja omalla toiminnallaan ja monipuolisilla opetustavoillaan rikastuttaa ja aktivoi kaikkia aistikanavia. Näitä kaikkia aisteja tulisi musiikintunnilla huomioida ja välillä ottaa jokin aisti erityisesti huomion alle opetuksessa. Auditiivista puolta musiikinopettaja osittain tiedostamattakin huomioi, kun oppilaiden tehtävä on kuunnella kappaleesta soittimia, rakenteita tai yrittää löytää soinnut.

4.1 Opiskelutapojen testaus

Opiskelutapoja voi testata yksinkertaisimmillaan, kun analysoi itseään ja sitä, mitkä opetusmenetelmät ja oppimistavat ovat itselle sopivimpia. Internetistä löytyy kuitenkin paljon helppoja ”rasti ruutuun”-testejä, joiden avulla voi oma oppimistapansa selvittää. Tosin näihinkään testeihin ei välttämättä kannata täysin sinisilmäisesti luottaa, koska niissäkin voi olla virheitä. On myös kehitetty monia ammattilaisten käyttöön soveltuvia testejä, joiden avulla saa tarkemman analyysin oppimistavastaan. Nykyään ammattilaisten käytössä on noin 20 erilaista oppimistapojen tunnistusmenetelmää (Dryden & Vos 1998, 351).

4.1.1 Työskentelyanalyysi (TTA)

Työskentelyanalyysi (TTA) on arviointimenetelmä, jonka avulla voidaan saada selville henkilön mieluisin työskentely- ja opiskelutapa sekä paikka. Analyysistä ilmenee myös se, kuinka henkilö pystyy työskentelemään mahdollisimman tehokkaasti. Analyysi on valmistunut 1996, ja se on laajennettu ja paranneltu versio Dunnin & Dunnin laatimasta Learning Style Model ”PEPS” mallista. (Prashnig 2000,111: Prashnig 2003, 123.) Menetelmä koostuu 44 yksilöllisten mieltymysten arvioinnista kuudella pääalueella: lähiympäristö, asenteet, sosiaalisuus, eri aistien käyttäminen, fyysiset tarpeet ja vasemman/oikean aivopuoliskon hallitsevuus (Prashnig 2003, 123- 129).

Kun TTA-testi on tehty, voidaan raportista saada neuvoja ja yksittäisiä tekijöitä siihen, kuinka kukin voi hyödyntää vahvoja puoliaan. Jos toimii näiden suositusten mukaan, voi huomata, että yleinen työteho ja keskittymiskyky paranevat sekä oppimiskyky että ongelmanratkaisutaito kehittyvät. Suositusten avulla pystyy myös parantamaan henkisiä kykyjä, kuten itsetuntemusta ja vähentämään stressiä. Raporttien loppuun on laadittu niin sanottu toimintasuunnitelma, jonka avulla voi kehittää järjestelmällisesti haluamiaan osa-alueita, kuten minkälaisissa oloissa työskentelee parhaiten. (Prashnig 2003, 131, 141.)

Prashnig (2000) on löytänyt työskentelyanalyysin avulla työntekijöistään käyttämättömiä kykyjä, ja näin ollen he ovat onnistuneet hyödyntämään heidän erilaisia taitojaan työpaikalla (Prashnig 2000, 109).

4.1.2 Oppimistyylianalyysi (OTA)

Prashnig (2000) on kehittänyt oppimistyylianalyysin (OTA) yhteistyössä tohtori Ken Dunnin kanssa. Se on oppimistyylien arviointiväline, jonka peruseriaatteet perustuvat työskentelyanalyysiin. OTA jakautuu kahteen versioon: lapsille soveltuvaan osaan (6–12-vuotiaat), ja nuorille soveltuvaan osaan (12–16/17-vuotiaat). Tämä arviointiväline paljastaa lapsen pysyviä sekä päivittäin muuttuvien oppimistapojen piirteitä. Sen avulla arvioidaan 49:ää yksilöllistä piirrettä, jotka jakautuvat kuuteen perusalueeseen (Prashnig 2000, 109–119.):

1. vasemman ja oikean aivopuoliskon hallitsevuus
2. aistien käyttäminen
3. fyysiset tarpeet

4. ympäristö
5. sosiaalisuus
6. asenteet

Oppimistyylianalyysin avulla voidaan siis määritellä oppilaiden oppimistapoja koulussa ja kotona sekä auttaa opettajia ja vanhempia luomaan mielekkäitä oppimisympäristöjä, löytää keinoja opiskelutaitojen parantamiseen sekä opiskelumotivaation lisäämiseen, ja mahdollisesti myös auttaa vanhempia oppilaita urasuunnittelussa (Prashnig 2000, 115–117).

Prashnig (2000) on suunnitellut kyselylomakkeen, jonka avulla oppimistapaa analysoidaan. Lomakkeessa on oppilaita koskevia väittämiä, joihin heidän tulee vastata. Väittämät on tehty tarkoituksella helppolukuisiksi ja täytettäviksi, jotta lapset pystyvät niihin vastamaan. Lukutaidottomuuskaan ei estä oppilaita saamasta kuitenkaan tuloksia, vaan vaatii avustajan apua. Lapsille saatetaan esittää väittämiä kuten ”En pysty keskittymään, kun luokassa on hiljaista.” tai ”Saan tehtyä enemmän asioita, kun työskentelen ystäväni kanssa.” Nuorille voidaan esittää esimerkiksi väittämä ”Minun on todella vaikea istua rauhassa ja keskittyä paikallani pitkiä aikoja.” Kyselylomakkeen täytön jälkeen tiedot syötetään tietokoneeseen, joka antaa jokaiselle oppilaalle henkilökohtaisen profiilin ja yhteenvedon tuloksista. Näiden avulla selviää jokaisen yksilölliset vahvuusalueet sekä henkilökohtaiset oppimiseen, opiskeluun, lukemiseen sekä tiedon vastaanottamiseen liittyvät taipumukset. Henkilökohtaisen profiilin lisäksi analyysistä selviää arvioinnin osa-alueet sekä neuvoja henkilökohtaisten vahvuusalueiden hyödyntämiseen, ja myös vinkkejä, kuinka heikkojen osa-alueiden vaikutusta voidaan vähentää opiskelussa. (Prashnig 2000, 117–121.)

4.2 Oppimistavat käytäntöön

Visuaalisesti oppivien täytyy saada nähdä ja lukea nuotteja. He myös oppivat tarkkailemalla kun muut tekevät tai soittavat. (Campbell 1991, 90.) Visuaalisille henkilöille on hyvä tuoda muun materiaalin tueksi kuvia, ja esitellä asioita isompina kokonaisuuksina. Käsitekartat, korostekynät ja värit saattavat helpottaa ja jäsentää opittavaa ainesta. (Ojala 2001, 56.) Esimerkiksi kuoronuotista voi korostaa värillä oman stemmansa, jolloin sen hahmottaminen on helpompaa. Visuaaliselle henkilölle on kuitenkin hyvä pyrkiä antamaan sanojen tueksi kuvia (Conner 2004, 40). Kun musiikintunnilla opettaja kertoo esim. soittimen historiasta, olisi hyvä näyttää kyseisestä soittimesta valokuva tai konkreettisesti tuoda soitin näyttille.

Usein visuaaliset henkilöt piirtelevät vihkojen reunoihin ja marginaaleihin erilaisia kuvia. Yksinkertaisetkin luonnokset voivat olla aiheen oppimisen ja muistamisen kannalta tärkeitä, ja ne voivat olla yhtä tehokkaita kuin tarkat kuvat. (Conner 2004, 40.) Opettajan piirrokset, väritykset ja luonnokset kappaleiden reunoilla voivat auttaa jäsentämään opiskeltavaa aihetta.

Auditiivisesti oppivat hyötyvät sanallisista ohjeistuksista. Heidän on tärkeä kuulla musiikinäyte joko opettajan tai oppilaan soittamana tai äänitteeltä. (Campbell 1991, 90.) Kinesteettinen henkilö puolestaan kaipaa mahdollisimman vähän sanallista ohjeistusta. Hänelle on hyvä näyttää paljon esimerkkejä ja antaa kokeilla ja oppia yrityksiensä kautta. Opettajalta tämä vaatii omanlaistaan kärsivällisyyttä. (Conner 2004, 49). Tämän vuoksi on parempi antaa oppilaalle kitara käteen ja antaa kokeilla soittamalla, kuin yrittää liikaa sanallisesti selittää, kuinka A-duurisointu muodostetaan kitaralla.

Opettajan tulee käyttää värikkäitä adjektiiveja, ja katsoa suoraan oppilaan silmiin, kun haluaa tavoittaa visuaalisen oppijan (Conner 2004, 41). Uskon, että silmiin katsominen ja kuvaava puhe auttavat jokaista oppilasta. Musiikinopettaja usein saattaa kuvata oppilailleen, miltä jonkun kappaleen tai laulun tulee kuulostaa. Näin oppilaat pystyvät luomaan mielikuvia ja tuottamaan musiikillisia teoksia.

Kinesteettisesti oppivat kehittävät tietojaan ja taitojaan tuntemalla, osallistumalla sekä olemalla suoraan yhteydessä musiikkiin fyysisellä tavalla (Campbell 1991, 90). Kinesteettisen henkilön on hyvä liikkua musiikin tahtiin, koska se auttaa häntä oppimaan. Myös jotkut oppimispelit, näytteleminen tai roolileikit voivat auttaa saavuttamaan oppimistuloksen. (Ojala 2001, 57.) Kinesteettinen aisti liittyy kuullun ärsykkeen liikkeeseen, liikkeen tunteeseen ja tunteen kuulemiseen, ja näin ollen ne toimivat kehässä vaikuttaen toisiinsa (Campbell 1991, 215). Kinesteettisesti oppivalle henkilölle musiikkiliikunta voisi olla erittäin hyvä keino oppia. Siinä yhdistyisi myös muiden aistien käyttö ja se on kokonaisvaltaista.

Campbell (1991) on tuonut esiin, että usein oppilaille asetetaan tavoitteeksi oppia lukemaan nuotteja ja kehittämään auditiiivista herkkyyttä, joita tavoitellaan perinteisin keinoin kuten solfaamalla, vaikka on useita muita väyliä ja keinoja saavuttaa nämä tavoitteet. (Campbell 1991, 90, 215–216).

Musiikintunneilla olisi tärkeä saada vastaanottavan passiivinen sekä osallistuvan aktiivinen osuus tasapainoon. Äänitteiden kuuntelusta ja esiintymisistä auditiivinen oppija ottaa passiivisesti vastaan muiden esittämää musiikillista informaatiota. Toistot, laulaminen, puhuminen ja soittaminen liittyvät osallistuvaan puoleen. Jos oppilas soittaa musiikkia ja kuuntelee sen yksin, hän käyttää sekä passiivista että aktiivista puoltaan. Visuaalisen oppijan passiivinen puoli haluaa lukea ja ymmärtää symboleita, sanoja ja nuotteja, kun taas aktiivinen puoli tarvitsee nuottien kirjoittamista ja tekemistä. Kinesteettinen oppija kokee sekä passiivisen että aktiivisen osallistumisen täysin kokemusperäisesti. Ero näiden välillä on se, että hän tiedostamattaan ottaa kontaktia soittimiin, koskee ja pitelee niitä, tuntee rytmin, jolloin hän passiivisesti ottaa vastaan kokemusta. Osallistuva aktiivisuus on taas tietoisista, jolloin oppilas voi johtaa, liikkua ja tanssia sekä käyttää eurytmiikkaa. (Campbell 1991, 212–213.)

Vaikkei auditiivinen oppimistapa ole kaikille vahvin, on tärkeää, että musiikintunneilla ääntä ja musiikkia käytetään kuitenkin oppimistapojen tukena. Esimerkiksi eräässä koulussa oppilaat olivat tehneet rondomuodosta piirustuksen, jonka jälkeen esitystilanteessa kuvan mukana soitettiin myös musiikkia rondomuodosta. (Miller 2002, 5.)

Miller (2002) painottaa kinesteettisen liikkumisen tärkeyttä lapsen kehitykselle. Tätä voidaan hyvin hyödyntää musiikintunneilla: esimerkiksi marssiminen musiikin tahdissa tai rytmikaputus ovat hyvin yleisesti käytettyjä. Onkin hyvä muistaa, että on monia keinoja käyttää liikettä kuvaamaan musiikillisia elementtejä. Esimerkiksi oppilaan tulee valita erilaisia liikkeitä kuvaamaan kappaleen A-, B- ja C-osaa. A-osassa oppilas voi hypellä, B-osassa taputtaa, ja C-osassa heiluttaa käsiä ilmassa. (Miller 2002, 2.)

4.3 Opetusjärjestys ja opetustila

Opettaja, jolla on tietoa erilaisista oppimistavoista, sekä ottaa oppilaiden yksilölliset tarpeet huomioon, pystyy tehostamaan myös omia opetusstrategioitaan (Prashnig 2000, 107). Opettajalla on suuri rooli opetustilan suunnittelussa.

Visuaalisten lasten näköaistia tulisi aktivoida heti tunnin alussa. Heille tulisi antaa aikaa perehtyä uuteen opeteltavaan asiaan lukemalla tai katselemalla. Toisin on auditiivisten lasten

kanssa. Heille uusi materiaali tulisi antaa vasta tunnin loppupuolella tai jälkeen. (Haaparanta 2003, 22.) Aineistostani ei löytynyt tietoa siitä, onko opetusjärjestyksellä kokonaisuudessaan merkitystä. Onko siis parempi, että oppilaat näkevät heti uuden kappaleen nuotit vai annetaanko nuotit vasta kuuntelun jälkeen? Yleensä aina jokin aisti jää huomioimatta, samalla tavalla tunnin aloittaa. Kuinka siis saataisiin kaikki aistit aktivoitua sulassa sovussa ja oikeanlaisessa järjestyksessä?

Musiikkiluokan tulisi olla monipuolisesti suunniteltu, että sieltä löytyisin jokaiselle aistille virikkeitä, sekä edistäviä tekijöitä (Gault 2005, 7–8). Vaikka ihanteellista olisi, että oppimisympäristö olisi strukturoinniltaan kaikkia oppimistapoja huomioiva, on sen luominen käytännössä hyvin vaikeaa (Huisman 2003, 33). On tärkeää miettiä, mihin oppimisympäristön ominaisuudet ja ratkaisut perustuvat. Onko oppimisympäristö suunniteltu siihen, että oppilaiden oppimistapojen heikkoja puolia pyritään korjaamaan ja vahvistamaan, vai korostetaanko sen sijaan vahvoja puolia ja pyritään näin ollen mahdollisimman hyviin oppimistuloksiin opetussuunnitelmien mukaisesti? (Leino & Leino 1990, 75–76.)

Gault (2005) tuo esiin eräänlaisen rakenteen ja pääpiirteitä, jotka aktivoivat aistikanavia ja mitä on hyvä käyttää suunnitellessaan musiikintuntia. Jokaisen tunnin tulisi koostua kokemuksellisesta osuudesta, tekemisosuudesta sekä jostain soveltamisosasta. Kokemuksellinen osa voi sisältää esimerkiksi liikkumista musiikin tahtiin tiedostamatta tai tietoisesti, tai musiikin aktiivista kuuntelua. Tekemisosuudessa yhdistetään kokemukselliset osat musiikilliseen konseptiin, eli soitetaan ja lauletaan kappale. Soveltamisosassa luodaan uutta materiaalia, sävellyksiä tai improvisointia, sekä sovelletaan jo opittua uuteen materiaaliin. Tällainen kaikkien aistien huomioiminen vaatii luovuutta tuntien suunnittelussa, ja samalla sen tulisi edistää musiikillista ymmärrystä. (Gault 2005, 8.)

4.4 Havainnollistaminen

Havainnollistamisen avulla opettaja pyrkii edistämään ja tukemaan oppimista niin, että opetuksen tieto vastaanotettaisiin ja ymmärrettäisiin oikein. Samalla oppimisesta tulee mielekkäämpää, ja opetuksesta tehokkaampaa. (Koivusalo & Salenius 2012, 12.)

Havainnollistaminen perustuu aisteihin keskittyen pääaisteihin: näköön, kuuloon ja tuntoon. Havainnollistavassa opetuksessa pyritään käyttämään useaa aistikanavaa hyödyksi, jolloin oppimista voitaisiin mahdollisimman monipuolisesti tukea. Oppiminen on paljon tehokkaampaa, jos tiedon vastaanotto perustuu useammalle aistille. (Koivusalo & Salenius 2012, 12–13.)

Koivusalo ja Salenius (2012) painottavat, että opetuksen ei tarvitse olla täysin havainnollistavaa, vaan on tärkeä löytää tasapaino opetettavan aiheen ja havainnointimateriaalin kanssa, jolloin syntyy kompromissi. Opettajan tärkeä tehtävä onkin pohtia sitä, millaisilla keinoilla ja missä tilanteissa havainnollistaminen on hyödyllistä, millainen havainnollistaminen edesauttaa yms. Opetusta suunniteltaessa ja havainnollistamismenetelmiä valitessa on aina pidettävä mielessä oppilaiden eri oppimistyylyt, jotta näitä kaikkia tyylejä tuettaisiin tarpeeksi. Opetus- ja havainnollistamisvälineiden raja on tänä päivänä häilyvä, koska aiemmin havainnollistamisvälineenä pidetyt digitaaliset laitteet ovat muuttuneet merkittäväksi osaksi opetusta. (Koivusalo & Salenius 2012, 13.)

4.4.1 Visuaalinen havainnollistaminen

Visuaalisesti tapahtuva havainnollistaminen on koulussa eniten käytetty havainnollistamistapa, koska jokainen opettaja käyttää tekstiä ja puhetta osana opetustaan. Opettaja tukee opetustaan liitutaulujen, piirtoheitinkalvojen ja/tai PowerPoint-esityksien avulla. (Koivusalo & Salenius 2012, 14.) Taululle kirjoitetut nuotit ja sointutaulukot, PowerPoint-esitykset barokkimusiikista ovat musiikinopettajan arkipäivää, joten diaesitysten ulkoasulla saattaa olla suurikin merkitys joillekin oppilaille.

Opetuksessa käytettävän tekstin tulee olla napakkaa. Tärkeitä sanoja voidaan lihavoida ja kursivoida, mutta ennen kaikkea tekstin on oltava selkeää. Tämän vuoksi tekstin on hyvä olla vaakatasossa. Vaikka tekstin taustalla on hyvä käyttää yksiväristä ja selkeää väripohjaa, voi siitä tehdä mielenkiintoisempaa erilaisten kuvioden ja muotojen avulla. Tekstin oleellisia ja merkittäviä asioita voi myös kirjoittaa ja korostaa eri väreillä. (Koivusalo & Salenius 2012, 14–15.) Esimerkiksi pääotsikot voidaan kirjoittaa punaisella ja niihin kuuluvat alaotsikot sinisellä. Tämä auttaa oppilasta hahmottamaan ja jäsentämään käsiteltävää aihetta ja kokonaisuutta.

Kuvien käyttö visuaalisena havainnollistamismateriaalina on myös toimiva. Kuvat tuovat yksityiskohtaisemmin asioita esille, virittävät opetettavaan aiheeseen ja mahdollistavat myös oppilaiden omien kokemusten jakamisen. (Koivusalo & Salenius 2012,15.) Visuaalisen henkilön on mukava yhdistää kuva ja ääni, esimerkiksi se, että klassista musiikkiteosta kuunnellessa opettaja näyttää säveltäjän kuvan ja kertoo tämän historiasta, auttaa luomaan kokonaiskuvaa.

Opettajien tulee kuitenkin varoa, ettei visuaalinen materiaali pitkitä opetusta liikaa, saa oppilaita hämmentymään ja etenkin, että sitä ei käytetä opetuksen itsetarkoituksena. Visuaalisen materiaalin on tarkoitus elävöittää opetusta ja auttaa havainnollistamaan keskeisimpiä asioita. (Koivusalo & Salenius 2012, 16.)

4.4.2 Auditiiivinen havainnollistaminen

Opettajan puhe ja kielenkäyttö ovat keskeisessä asemassa opetuksessa. Näin ollen se on yksi keskeisimmistä auditiiivisen havainnollistamisenvälineistä. Yleisesti ottaen puheen tulee olla kiinnostavaa ja elävää, tilanteeseen sopivaa sekä ymmärrettävää. Elävällä äänenkäytöllään opettaja pystyy kiinnittämään oppilaiden huomion, saamaan heidät innostumaan ja vakuuttumaan asioista. (Koivusalo & Salenius 2012, 19.)

Puheesta saa elävämpää ja mielenkiintoisempaa käyttämällä painotuksia ja taukoja, sekä käyttämällä eri äänensävyjä ja -voimakkuuksia. Puhetta voi tehostaa esittämällä kysymyksiä, käyttämällä toistoa ja oikeanlaista, tilanteeseen sopivaa huumoria. Nämä tehokeinot aktivoivat kuulijaa, korostavat asioiden ydinpiirteitä, keventävät tunnelmaa, mutta ennen kaikkea ne tehostavat puhujan ja kuulijan vuorovaikutusta. (Koivusalo & Salenius 2012, 19.)

Musiikin ja äänitallenteiden käyttö tukevat auditiiivista havainnollistamista. Tällainen materiaali on silloin hyvää, kun opittava aihe on kytkeytynyt jollakin tavalla ääneen. On kuitenkin muistettava, että pelkän kuuloaistin varassa oleva oppiminen on tehottominta. (Koivusalo & Salenius 2012, 19.)

Musiikintunneilla opettajan äänenkäyttö ja ääni ovat suuressa roolissa. On tärkeää, että opettaja pystyy antamaan napakat ja havainnollistavat ohjeet, jotta oppilaat osaavat toimia.

Musiikinopettajan täytyy myös näyttää lauluäänellään esimerkkiä oppilailleen. Esimerkiksi opettaja toimii kappaleen esilaulajana ja hän myös rohkaisee äänellään oppilaita laulamaan. Opettaja voi saada oppilaat kiinnostumaan kenties ei niin kivasta uudesta laulusta.

4.4.3 Kinesteettinen havainnollistaminen

Koska liikkuminen ja liike ovat kinesteettisille oppijoille tärkeitä, on demonstraatio hyvä kinesteettisen oppimisen havainnollistamismenetelmä. Siinä asia esitetään toiminnan avulla ja siihen voi niin opettaja kuin oppilaskin osallistua. Sen avulla opiskeltava asia tuodaan lähemmäksi käytäntöä, ja voidaan helpottaa asioiden ymmärrettävyyttä ja luoda virikkeitä. Demonstraatiossa tapahtuva visuaalinen ärsyke vahvistaa osaltaan oppimista. (Koivusalo & Salenius 2012, 20.) Hyvä kinesteettisen havainnollistamisen keino voisi olla musiikkiliikunta. Liikkeen ja äänen yhdistäminen auttaa tuomaan esitettävän asian lähemmäksi oppilaita, sekä tehdä asioista ymmärrettävämpiä.

Joissakin tilanteissa draaman luominen on hyvä havainnollistamiskeino. Draaman avulla luodaan vuorovaikutussuhteita ja se tuo opittavan asian lähemmäksi itseä, jolloin saadaan myös mahdollisuus soveltaa uutta asiaa. (Koivusalo & Salenius 2012, 20.)

Opettaja voi tuoda luokkaan konkreettisen esineen, jota oppilaat saavat katsella ja kosketella. Oppilaista on yleensä mielenkiintoista kosketella esinettä, tunnistella millaisesta materiaalista se on valmistettu, ja saada selville mahdollisten kolhujen historia. Esineestä muodostuu havainnollistamismateriaalia vasta, kun se liitetään asiayhteyteen ja se saa merkityssisällön. (Koivusalo & Salenius 2012, 21.) Esimerkiksi opettaja kertoo kanteleen syntyhistoriasta, voi hän esittelyn jälkeen antaa oppilaiden koskea ja soittaa kannelta.

Koulun ulkopuolella tapahtuva oppiminen on oiva keino käyttää kinesteettistä havainnollistamista. Mahdollisuuksien ja resurssien puitteissa tehtävät opintoretket, luokkaretket, vierailijat ja tutustumiskäynnit muualla ovat vaihtelevia, ja tutustumiskäynnit antavat oppilaiden aisteille virikettä ja tuovat vaihtelua. (Koivusalo & Salenius 2012, 22.) Monesta oppilaasta voisi olla mielenkiintoista, jos opettaja veisi heidät esimerkiksi tutustumaan paikallisen viulunrakentajan luo, jossa he näkisivät ja kokisivat kuinka viulu syntyy sen sijaan, että he opiskelisivat samaa asiaa kirjasta tms.

5 OPPIMISTAVAT OSAKSI MUSIIKINOPETUSTA

Oppimistapojen näkökulma on laaja. Tärkeintä on ymmärtää, mistä näkökulmasta asiaa tarkastellaan, ymmärtää oppimistapojen vahvuudet ja heikkoudet, sekä kuinka oppimistapoja pystytään hyödyntämään opetuksessa.

Aistilähtöinen näkökulma oppimiseen tarjoaa etenkin musiikinopettajalle hyvän ja mielenkiintoisen näkökulman opettamiseen. Kuinka opettaja saa aktivoitua jokaista pääaistia oppitunnin aikana? Milloin on syytä kiinnittää huomiota yksittäisen aistin aktivoimiseen? Musiikintunnit yleisesti ottaen ovat monipuolisia ja useita aisteja aktivoivia. Esimerkiksi kappaletta soittaessa kitaralla aktivoituu kaikki kolme pääaistia: soittaessa liike, kuuloaisti kuunnellessa miltä soitto kuulostaa, sekä näköaisti kun seurataan nuotteja. Musiikinopiskelu mahdollistaa monipuolisen oppimistapojen hyödyntämisen, ja voi toimia monelle keinona aktivoida kaikkia aistikanavia. Kuitenkaan ei ole löytynyt vielä tieteellistä näyttöä siitä, onko opetusjärjestyksellä merkitystä. Onko parempi, että opettaja antaa nuotit heti aluksi oppilaille vai onko parempi aluksi saada uudesta kappaleesta pelkkä kuulokuva?

Miller (2002) uskoo, että opettaminen on tehokkaampaa, jos opettaja antaa oppilaille mahdollisuuden työskennellä kaikilla oppimistavoilla (Miller 2002, 10). Tärkeintä on siis löytää oppimistapoja ja menetelmiä jotka palvelevat kaikkia oppilaita ja heidän tyyliään (Prashnig 2003, 119).

Jokaisen meistä on tärkeä oppia tuntemaan vahvin oppimistapansa, sillä omat vahvuutensa tunnistava ihminen pystyy analysoimaan myös toisten oppimista paremmin. Tämä lisää omaa joustavuutta ja auttaa ymmärtämään muita ihmisiä paremmin. Tämä toimii puolin ja toisin, koska saamme samalla toisiltamme vihjeitä oppimistavoistamme, jotka puolestaan parantavat omaa oppimiskykyämme. (Dryden & Vos 1998, 361.) Näin ollen opettajienkin olisi hyvä tunnistaa omia vahvuuksiaan sekä oppimistapojaan, jotta voisimme työskennellä paremmin yhteistyössä oppilaiden kanssa, sekä kenties ymmärtää oppimisvaikeuksia paremmin. Meidän tulee siis ottaa erilaisuus huomioon ja kunnioittaa eri oppimistapoja oppimistapahtumassa, jolloin voisimme saavuttaa myönteisiä tuloksia opetustilanteissa ja taitojen omaksumisessa (Prashnig 2003, 21). Kuitenkin monet ihmiset, erityisesti opetuslalla olevat henkilöt, eivät suostu hyväksymään erilaisuuden etuja ja sitä, että on aina useampiakin tapoja oppia ja

toimia, kuin se yksi mihin on totuttu. Tämä ”yksi menetelmä sopii kaikille” -asenne onkin epäoikeudenmukainen kaikkia kohtaa, ja saattaa estää ihmisten voimavarojen kehittämistä, aiheuttaa motivaation heikkenemistä, stressiä tai ahdistuneisuutta, voi johtaa jopa itsetunnon alenemiseen sekä suoritustason vaihteluun. (Prashnig 2003, 33, 35.)

Onko oppilaan motivaation/kiinnostuksen puute oppimista kohtaan välttämättä opettajan syy? Oppilaan motivaation aleneminen voi myös johtua oppimisvaikeuksista (hermosto & geeniperimän muutokset yms. taustalla). Osa tutkijoista onkin sitä mieltä, että oppimisvaikeuksia ei olisi niin paljon, jos oppilaita osattaisiin opettaa heille oikealla oppimistavalla. Lääketieteellisesti perustellut oppimisvaikeudet ovat oma lukunsa. Mutta ymmärrän kyllä tutkijoita siinä mielessä, että tänä päivänä välillä liian helpoin perustein diagnosoidaan oppimisvaikeuksia (adhd:ta yms). Mutta voivatko pelkät opetustapojen muutokset ja oppimistavoista tietäminen vähentää oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden määrää?

Tutkielman edetessä havaitsin entistä vahvemmin sen, että olen visuaalinen oppija ja löysin itsestäni myös tavan oppia kinesteettisesti. Huomasin kuinka kuvat ja diagrammit auttoivat selkeyttämään tutkimusmateriaalia, ja tutkielmani eteni paljon paremmin, kun löysin itselleni sopivan työskentely ympäristön. Opin paljon paremmin näkemällä, tekemällä ja kokemalla kuin kuulemalla.

Osaan toivottavasti tulevaisuudessa kiinnittää entistä enempi huomiota muistiinpanoihin ja oheismateriaaliin, joita tulen käyttämään oppilaideni kanssa. Tarkoitukseni on myös huomioda opetustapani ja huomioda eri tavalla oppivat oppilaat. Haluan tuoda opettavan asian monella tavalla esille ja käyttää monipuolista opetusmateriaalia. Jokaisen on ymmärrettävä, että olemme uniikkeja yksilöitä, joilla on heikkouksia ja vahvuuksia. Opimme sitten näkemällä, kuulemalla tai liikkumalla, on oppia ikä kaikki!

LÄHTEET

- Ahonen, K. (2004). *Johdatus musiikin oppimiseen*. Helsinki: Finn Lectura.
- Campbell, P. S. (1991). *Lessons from the World. A Cross-Cultural Guide to Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books.
- Conner, M. L. (2004). *Learn More Now. 10 Simple Steps to Learning Better, Smarter, and Faster*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. [Viitattu 13.3.2014] Saatavissa: <http://blogs.unpad.ac.id/harypsy/files/2010/02/Learn-More-Now.pdf>
- Dryden, G. & Vos, J. (1998). *Oppimisen vallankumous. Ohjelma elinikäistä oppimista varten*. Suom. Salminen, R. Helsinki: WSOY
- Dunn, R. (2000). Capitalizing on College Student's Learning Styles: Theory, Practice, and Research. Dunn, R. & Griggs, S.A. (toim.) Teoksessa: *Practical Approaches to Using Learning Styles in Higher Education*. 3–18. Connecticut: Greenwood Publishing Group. [Viitattu 12.3.2014] Saatavissa: <http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/docDetail.action?docID=10001955>
- Engeström, Y. (1984). *Mielekäs oppiminen ja opetus*. Helsinki. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B 17. 5. muuttamaton lisäpainos.
- Gault, B. (2005). *Music Learning Through All the Channels: Combining Aural, Visual, and Kinesthetic Strategies to Develop Musical Understanding*. *General Music Today* 19:7. 7–9. [Viitattu 14.3.2014]. Saatavissa: <http://gmt.sagepub.com/content/19/1/7>
- Haaparanta, E. (2003). *Kultakutri, laululintu ja villiviikari. Visuaalinen, auditiivinen ja kinesteettinen oppija kuulemansa, lukemansa ja näkemänsä tulkitsijana*. Jyväskylän yliopisto: Pro gradu-tutkielma. [Viitattu 4.3.2014] Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10448/elihaa.pdf?sequence=1>
- Huisman, T. (2003). *Erilaiset oppilaat peruskoulussa: auditiiviset, visuaaliset ja taktiilisinesteettiset mieltymykset opiskelutavoissa*. Jyväskylän yliopisto: Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus.
- Koivusalo, H. & Salenius, H. (2012). *Aistit avoinna oppimaan. Opettajaopiskelijoiden oppimistyyliä ja havainnollistaminen*. [Viitattu 14.3.2014] Tampere: Tampereen Ammattikorkeakoulu: Kehittämishanke. Saatavissa: http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/38518/Koivusalo_Salenius.pdf?sequence=2
- Leino, A-I & Leino, J. (1990). *Oppimistyyli: teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Kirjayhtymä
- Miller, B. A. (2002). *Touch the Music! Learning Modalities in Elementary Music Class*. *General Music Today* 15.2: 4–13. [Viitattu 10.3.2014]

Saatavissa: <http://search.proquest.com/docview/195484330/fulltextPDF/FEC941DBF873428BPO/1?accountid=11774>

Otala, L. (2001). *Osaajana opintiellä. Opas elinikäisen oppimisen matkalle*. Porvoo: WSOY

Opi oppimaan. (2014). Jyväskylän yliopiston kielikeskus. Jyväskylä. [Viitattu 12.3.2014]
 Saatavissa: <https://kielikompassi.jyu.fi/opioppimaan/index.html>

Opiskelutekniikat (2013). [Viitattu 13.3.2014] Saatavissa:
<http://peda.net/veraja/ranua/opo/optuki/tekniikat>

Oppiminen. (2014). Jyväskylän yliopisto. Tietotekniikan laitos. [Viitattu 14.3.2014]
 Saatavissa: <https://koppa.jyu.fi/avoimet/mit/tietotekniikan-opetuksen-perusteet/oppiminen>

Prashnig, B. (2000). *Erilaisuuden voima: opetustyylit ja oppiminen*. Suom. Tossavainen, H. Jyväskylä: PS-kustannus.

Prashnig, B. (2003). *Eläköön erilaisuus. Oppimisen vallankumous käytännössä*. 3.painos. Jyväskylä: PS-kustannus: Atena.

Schmeck, R. R. (1988). *An Introduction to Strategies and Styles of Learning*. Schmeck, R. R. (toim.) (1988). Teoksessa: *Learning Strategies and Learning Styles*. 3–19. New York: Plenum Press.

Toivonen, V-M. (2000). *Karttoja mielen toiminnasta*. Toivonen, V-M & von Harpe, P. (toim.) (2000). Teoksessa: *NLP Mielikirja. Kuinka muuttaa mieltään*. 11–45. Förlags Ab ai-ai Oy & Suomen NLP-yhdistys.

Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.