

**MUSIIKIN TERAPEUTTISET MAHDOLLISUUDET
ALAKOULUN MUSIIKKITUNNILLA ERITYISLUOKASSA**

Sanna Paajanen

Pro gradu-tutkielma

Musiikkikasvatus

Musiikin laitos

Jyväskylän yliopisto

kevät 2016

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistinen tiedekunta	Laitos Musiikin laitos
Tekijä Sanna Paajanen	
Työn nimi Musiikin terapeuttiset mahdollisuudet alakoulun musiikkitunnilla erityisluokassa	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Pro Gradu -tutkielma
Aika 5.2016	Sivumäärä 77 sivua + 6 liitesivua
<p>Tiivistelmä</p> <p>Suomen kouluissa on enenevässä määrin oppilaita erityisopetuksen piirissä. Tukea saadaan yleisenä, tehostettuna tai erityisenä tukena. Yhtenä syynä erityisopetukselle on tunne-elämän häiriö tai sosiaalinen sopeutumattomuus. Tällaisten oppilaiden on vaikeaa tulla toimeen toisten kanssa ja he joutuvat usein konflikteihin vuorovaikutustilanteissa. He eivät osaa tunnistaa eivätkä säädellä omia tunteitaan niin hyvin kuin muut ikätoverit. Kouluikäiset myös kokevat paljon sekä onnistumisia että epäonnistumisia, jolloin hyvä minäkäsitys ja itsetunto korostuvat, koska ne auttavat selviämään epäonnistumisista. Musiikin sekä fysiologisia että psyykkisiä vaikutuksia on tutkittu paljon. Musiikki mm. alentaa verenpainetta, rauhoittaa tai aktivoi pulssia, vähentää stressiä ja edistää mielihyvähormonien eritystä. Musiikki voi tukea identiteetin kehitystä ja auttaa tunnistamaan ja käsittelemään tunteita erilaisissa tilanteissa. Musiikin avulla päästään käsiksi vaikeisiin ja kipeisiin tunteisiin, koska ne ovat turvallisen symbolisen etäisyyden päässä – musiikissa.</p> <p>Maisterintutkielmani on tapaustutkimus alakoulun erityisluokalla, ja sen tavoitteena oli selvittää ryhmämuotoisen musiikkitoiminnan mahdollisuuksia vahvistaa erityisluokan oppilaiden sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Tutkimusta varten toteutin kahden musiikkitunnin aikana tunteisiin liittyviä ryhmätehtäviä erityisryhmän kanssa ja haastattelin ryhmän luokanopettajaa, musiikin aineenopettajaa ja oppilaita, sekä keräsin oppilailta loppukyselyn. Opettajien haastatteluista selvisivät oppilaiden erityiset sosiaaliset ja emotionaaliset haasteet. Oppilailta sain tietää heidän kokemuksistaan ja tuntemuksistaan koulusta ja toiminnasta ryhmässä. Musiikkitunneilla keskityimme tunteiden käsitteisiin ja niiden ilmaisemiseen musiikin avulla ensin itse maalaamalla, ja sen jälkeen yhdessä soittamalla.</p> <p>Oppilaat pitivät usein siitä kouluaineesta, missä tunsivat pärjäävänsä. Musiikkitunnilla mukavinta oli soittaminen. Tunteista helpoimpia tunnistaa olivat ilo, suru ja pelko. Vihan kohdalla vastaukset vaihtelivat. Vihaa ”mukavana” pitävät saavat kenties vihasesta musiikista voimaa. Pantomimehtävä, missä oppilaat esittivät toisilleen tunteita, oli oppilaiden mielestä erityisen mukava. Siinä he pääsivät heittäytymään ja ilmentämään erilaisia tunteita. Tunteisiin liittyvän soittotehtävän oppilaat arvioivat mukavaksi tai neutraaliksi.</p> <p>Erytisluokassa voi hyödyntää musiikin identiteettiä vahvistavaa voimaa kartoittamalla ja käyttämällä oppilaita miellyttävää musiikkia rauhoittavana tekijänä. Opettaja voi pienillä musiikillisilla tehtävillä saada aikaan oppilaille onnistumisen kokemuksia yhdessä tekemisen kautta. Voidaan myös keskustella musiikkikappaleen tunnelmasta ja tunteesta. Miksi siinä kappaleen tarinassa on jokin tunne? Miten musiikki kuvaa sitä tunnetta? Näin päästään käsittelemään tunteita liikkuen joustavasti symbolisen kokemuksen ja käsitteellisen ymmärryksen välimaastossa. Musiikkia voi myös integroida muihin kouluaineisiin, milloin motivaatio käsiteltävään musiikin aiheeseen sekä integroituun aiheeseen lisääntyy. Oppilaat voivat esimerkiksi tehdä äidinkielen tunnilla tehdä omia rap-sanoituksia tai soittaa opiskelemansa historian aikakauden aikaista musiikkia.</p>	
Asiasanat erityisopetus, musiikkiterapia, musiikkifysiologia, musiikkipsykologia, musiikin terapeuttinen käyttö, sosio-emotionaalinen kehitys	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Faculty Humanistic faculty	Department Department of music
Author Sanna Paajanen	
Title Terapeutic prospects in music on elementary school in special education class.	
Subject Music education	Level Master's Thesis
Month and year 5.2016	Number of pages 77 + 6
<p>Abstract</p> <p>In Finnish schools increasing number of students needs special education. Aid may be general, enhanced or specific. One of the reasons for special needs for education is a disorder of emotional or social maladjustment. Such pupils have difficulty to get along with others and often have conflict interaction. They will not be able to recognize and regulate their own emotions as well as other age-mates. School age children experience a lot of successes and failures in different situations. A good self-image and self-esteem helps to cope and deal when facing a failure. Poorer self-esteem may be associated with a variety of defense mechanisms while dealing with failures.</p> <p>Musics physiological and psychological effects in humans have been studied extensively. Music has been found to lower blood pressure, calming or activating pulse and reduce stress hormone and so on increases the feel of pleasure. Studies of changes in activity in brain section, and the changes of hormonal and immune systems are also very interesting. This seems to be the effect of music training and hobby.</p> <p>Positive experiences with music helps to develop the identity of a child's, as well as to identify and deal with emotions in different situations. Music is used to gain access to difficult and painful emotions and feelings, so that they are at a safe symbolic distance - the music.</p> <p>In my research at primary school special class I interviewed classroom teacher, music teacher and all students of the group. Interviews with teachers came up with the social and emotional challenges of pupils. From pupils I got to know about their experiences and feelings about school and working in group. Music lessons focused on the concepts of emotions and expressing themselves through music, first by painting, and later playing together.</p> <p>I noticed that students often like the subject what they felt to cope. In music lessons instrument playing was the most comfortable. The easiest feelings to identify were joy, sorrow and fear. Answers concerning about anger varied a lot. The ones that feels angers as "comfortable feeling" might get some feelings of power from music.</p> <p>The mime-exercise where students played each other emotions, was in their view, comfortable. There they were able to throw themselves and express a variety of emotions. Playing music by emotions -exercise was rated comfortable or neutral.</p> <p>In special education class, you can take advantage of the reinforcing power of music by identifying the pleasant music and then using it as a calming factor. The teacher can make little common musical tasks to provide students experience success together through doing. It is also possible to discuss about atmosphere and feeling of some piece of music. Why there is some feeling in a piece? How can music describe that feeling? This then leads to deal with the feelings of a symbolic distance away - music.</p> <p>Music can be integrated into other school subjects, when the motivation to the subject of music, as well as an integrated subject increases. For example, students can make the mother tongue class to make your own rap lyrics or play some historical music of the era they are studying.</p>	
<p>Keywords</p> <p>special education, music therapy, music physiology, music psychology, therapeutic use of music, social and emotional development</p>	
<p>Depository</p> <p>University of Jyväskylä</p>	
<p>Additional information</p>	

SISÄLLYSLUETTELO

1. JOHDANTO	7
2. ERITYISPEDAGOGIIKKA	9
2.1. Vaiheet ja historia	9
2.1.1. Aistivammaiset	9
2.1.2. ”Heikon käsityskyvyn” oppilaat	10
2.1.3. Erityisopetus peruskoulussa	10
2.2. Erityispedagogiikan koulutus Suomessa	11
3. ERILAISET OPPIJAT	12
3.1. Näkökulmia	12
3.2. Tuen muodot	12
3.3. Erityisoppilaat Suomen peruskoulussa	13
4. SOSIO-EMOTIONAALISET HAASTEET	14
4.1. Määritelmiä	14
4.2. Sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys	15
4.2.1. Sosiaalinen kehitys	15
4.2.2. Tunne-elämän kehitys	16
4.3. Sosiaaliset ja emotionaaliset taidot, minäkäsitys ja itsetunto	18
4.3.1. Itsetunnon kehitys	19
4.3.2. Minän uhat ja vahvistaminen	21
4.3.3. Itsetunto ja tunteet	22
4.3.4. Sosiaaliset taidot ja temperamentti	23
4.3.5. Temperamentin määräytyminen	25
5. MUSIIKIN TERAPEUTTISET VAIKUTUKSET	26
5.1. Musiikin terapeuttiset vaikutukset tunneprosessoinnin näkökulmasta	26
5.1.1. Musiikki, tunnekokemukset ja tunteiden säätely	26
5.1.2. Musiikin tunneprosessit ja fysiologia	29
5.2. Musiikkiterapia Suomessa ja musiikin terapeuttinen käyttö	31
5.2.1. Musiikkiterapia	31
5.2.2. Terapeuttinen musiikki	32
5.2.3. Oppimispainotteinen musiikkiterapiamenetelmä	33
5.2.4. Psykodynaaminen musiikkiterapiamenetelmä	33
5.2.5. Toiminnallinen musiikkiterapiamenetelmä	34

5.2.6.	Luova musiikkiterapiamenetelmä.....	35
6.	TAPAUSTUTKIMUS ALAKOULUN ERITYISLUOKASSA	37
6.1.	Tutkimuskysymykset	37
6.2.	Tapaustutkimus tutkimusmenetelmänä.....	38
6.3.	Haastattelujen kuvaus	38
6.3.1.	Oppilaiden haastattelut.....	38
6.3.2.	Luokanopettajan haastattelu	39
6.3.3.	Musiikin aineenopettajan haastattelu	39
6.4.	Musiikkitunnit	40
6.4.1.	Tunteiden nimeäminen.....	41
6.4.2.	Musiikki kuvaa tunteita.....	42
6.4.3.	Musiikkimaalaus tunteista.....	43
6.4.4.	Pantomiimatehtävä	44
6.4.5.	Yhteissoitto tunteista.....	45
6.5.	Loppukysely	46
6.5.1.	Kyselyn rakenne	46
6.5.2.	Kyselyn toteutus	46
7.	TULOKSET.....	48
7.1.	Tulokset oppilaiden haastatteluista.....	48
7.1.1.	Mukavinta ja ikävintä koulussa	48
7.1.2.	Mukavin ja ikävin kouluaine.....	48
7.1.3.	Musiikkitunnit	49
7.1.4.	Musiikkiesitykset.....	50
7.1.5.	Yhteenvedoa.....	51
7.2.	Tulokset luokanopettajan haastattelusta.....	52
7.2.1.	Oppilaiden taustat.....	52
7.2.2.	Sosiaaliset taidot	52
7.2.3.	Emotionaaliset taidot	53
7.2.4.	Kognitiiviset taidot	53
7.2.5.	Motoriset taidot	54
7.2.6.	Oppiaineet – vahvuudet ja heikkoudet	54
7.2.7.	Emotionaalisten taitojen vahvistamisen menetelmät	55
7.2.8.	Kognitiivisten taitojen vahvistamisen menetelmät	56
7.2.9.	Motoristen taitojen vahvistamisen menetelmät	56
7.2.10.	Sosiaalisten taitojen vahvistamisen menetelmät.....	56

7.2.11.	Musiikki muilla oppitunneilla	57
7.2.12.	Musiikki muualla koulussa ja esiintymiset	57
7.2.13.	Lopputoivotukset	58
7.3.	Tulokset musiikin aineenopettajan haastattelusta.....	58
7.3.1.	Musiikkitunnit: Materiaali ja opetusmenetelmät	58
7.3.2.	Tuntien kulku	59
7.3.3.	Musiikki ja tunteet	59
7.3.4.	Motoriikka.....	60
7.3.5.	Motoriikka ja tunteet.....	60
7.3.6.	Kognitiivinen osaaminen	60
7.3.7.	Sosiaaliset taidot	61
7.3.8.	Työtavat musiikkitunneilla.....	61
7.3.9.	Musiikkiesiintymiset koulussa ja tämän luokan esiintymiset.....	62
7.3.10.	Loppuajatuksia	62
7.4.	Oppilaiden loppukysely: kokemukset musiikkituntitoiminnasta	63
7.4.1.	Tunteiden nimeäminen.....	63
7.4.2.	Tunteet musiikissa	63
7.4.3.	Musiikkimaalaus.....	64
7.4.4.	Pantomiimitehtävä	64
7.4.5.	Soitto tunteista	64
8.	POHDINNAT JA TYÖTAPA-EHDOTUKSIA OPPITUNNEILLE.....	65
8.1.	Lähtökohtia.....	65
8.2.	Musiikin mahdollisuudet haastavissa sosiaalisissa ja emotionaalisissa tilanteissa	66
8.3.	Interventiot muihin kouluaineisiin	71
8.4.	Tulosten rajoitukset ja yleistettävyyden	73
9.	LÄHTEET	74
	LIITTEET	78

1. JOHDANTO

Miksi musiikki saa aikaan voimakkaita reaktioita? Joskus iho ”menee kananlihalle” ja joskus joku musiikkikappale saa itkemään. Olen monesti miettinyt niitä fyysisiä ja psyykkisiä vaikutuksia, joita musiikki meissä synnyttää. Nämä kokemukset ovat olleet itselläni niin voimakkaita, että useasti olen halunnut palata niihin musiikkikappaleisiin, jotka saivat minussa aikaan niin suuren hyvän olon tunteen. Tuntuu kuin kaikki sisälläni lokahtaisi oikeille paikoilleen.

Olen kulkenut varmasti monelle tutun reitin pienestä musiikkileikkikoululaisesta alkaen. Kuusivuotiaana aloitin pianonsoitonopinnot Itä-Helsingin musiikkiopistossa, mikä jatkui koko kouluajan. Musiikkiopistossamme on vahvana nk. Kodály – menetelmä, minkä pohjana on relatiivinen solmisaatio ja siitä kasvava melodian ja harmonian hahmotus. Tämän menetelmän kautta hahmotan musiikin elementtejä edelleen, eli sillä on ollut hyvin voimakas vaikutus omaan musiikkisuhteeseeni. Musiikkiopistomme pianonopettajani sekä teorianopettajani ovat olleet hyvin tärkeitä positiivisia vaikuttajia musiikkiopistojeni jatkumisen kannalta.

Kolmannella luokalla koulussa pääsin musiikkiluokalle. Samoihin aikoihin pääsin mukaan kavereiden bändiin soittamaan pianoa. Harjoittelimme bändin kanssa muutamia kertoja viikossa – vielä kaiken muun musiikkiharrastuksen lisäksi. Sekä ala-asteen musiikkiluokan opettajani että yhteinen bändi kavereiden kanssa on vaikuttanut vahvasti motivaatioon ja musiikkiharrastuksen mielekkääseen jatkumiseen. Kruununhaan yläasteella ja Sibelius-lukiossa ala-asteella saatu musiikkipohja syveni, kun saimme tehdä musiikkia paljon yhdessä ja monipuolisesti. Tärkeinä ovat jääneet mieleen esiintymiset, musiikkiproduktiot ja musikaalit kouluaikana.

Musiikinopetus kouluissa on vähentynyt ja tukea tarvitsevia oppilaita on yhä enemmän. Tämä kuulostaa huolestuttavalta, sillä en osaa ajatellakaan, millaiseksi elämäni olisi muotoutunut, jos en olisi kulkenut tuota musiikkipolkua tai saanut nauttia niistä musiikkielämyksistä, mistä yllä mainitsin. Suomessa peruskoulussa annetaan erityisopetusta sitä tarvitseville oppilaille. Tutkimustani varten vierailin eräässä helsinkiläisessä alakoulun erityisluokassa, heidän musiikkitunneillaan. Haastattelin luokanopettajaa ja musiikinopettaja, joka piti ryhmälle musiikkia sekä kaikkia yhdeksää oppilasta. Tutkimuskysymyksiksi asetin:

- 1. Mitkä ovat ryhmän sosiaaliset ja emotionaaliset taidot ja miten ne tulevat esille jokapäiväisessä koulutyössä sekä musiikkitunneilla?
- 2. Miten ryhmä osaa tunnistaa ja ilmaista tunteita ja millaisilla musiikillisilla tehtävillä näitä voidaan vahvistaa?

- 3. Miten musiikillinen yhdessä tekeminen voi vahvistaa tunteiden tunnistamista ja säätelyä sekä musiikkitunnilla että interventiona muilla oppitunneilla?

Haastattelujen pohjalta sain käsityksen oppilaiden sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen haasteista, joten päädyin keskittymään tunteiden käsittelemiseen – tunnistamiseen, ilmaisemiseen ja säätelyyn yhdessä tekemisen kautta. Kahdella musiikkitunnilla oppilaat tunnistivat tunteita musiikkikappaleista, maalasivat tunteista, esittivät toisille tunteita ja soittivat yhdessä erilaisia tunteita. Näin pyrin lisäämään ryhmän käsitystä ja kykyä tunnistaa ja ilmaista tunteita, mikä mahdollista myös tunteiden säätelyn. Tärkeää oli myös ryhmässä toimiminen tutkimuksen tunteen ilmaisen tehtävissä.

Maisterintutkielmani rakenne jäsentyy seuraavasti. Luvuissa kaksi ja kolme esittelen erityispedagogiikan lähtökohtia ja vaiheita sekä erityisoppilaita Suomen kouluissa nykyään. Luvussa neljä keskityn tarkastelemaan ihmisen sosiaalista ja emotionaalista kehitystä sekä niihin vaikuttavia tekijöitä ja uhkia. Luvussa viisi paneudun musiikin vaikutuksiin ihmisessä sekä musiikin terapeutiseen käyttöön. Esittelen muutamia musiikkiterapian suuntauksia, joiden ajatuksista voisi olla hyötyä myös pedagogisessa käytössä.

Luvussa kuusi esittelen oman tapaustutkimukseni helsinkiläisessä alakoulun erityisluokassa, ja saamani tulokset esittelen luvussa seitsemän. Lopussa, luvussa 8, pohdin mahdollisia työtapahdotuksia musiikin terapeuttiselle käytölle koulussa – itsetunnon vahvistamiseen, tunneilmaisuun ja tunteiden säätelyyn, yhdessä tekemisen elämyksellisyyteen ja motivaation kasvuun.

2. ERITYISPEDAGOGIIKKA

2.1. Vaiheet ja historia

Erityispedagogiikan juuria voidaan katsoa kolmen alan puitteista. Tärkeää on hyödyntää ilmeisen kasvatustieteen lisäksi lääketieteen ja psykologian aloja (Kivirauma, 2015, 12). Teoksessa Erityispedagogiikka 1 – erityispedagogiikka tieteenä tekijät mainitsevat myös yhteiskuntatieteen erityispedagogiikan hyödyntäväksi alaksi. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg, Tuunainen, 1993, 13)

Ajatuksena on kaikkien yhteinen oppivelvollisuus, missä ovat mukaan luettuina myös ”oppimiskyvyttömät”. Myös heille on tarjottava opetusta. Miten sitten näitä kouluun sopeutumattomia voidaan opettaa? On löydettävä sopivia metodeja ja käytäntöjä näille erityisille oppilaille. Samalla on pidettävä tärkeänä oppilaiden hyvinvoinnin edistämistä. Osa oppilaista tarvitsee lääkitystä tukemaan kehitystään ja tässä kohtaa käytetään lääketieteen alaa asiantuntija-alana. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg, Tuunainen, 1993, 16-17)

Erityispedagogiikka alana on saanut alkuajatuksensa vuosisatojen takaa. Perusta koko ikäluokan opetuksesta löytyy 1600-luvulta J. A. Comeniukselta, kun hän ehdotti yhtenäiskoulua, missä saisi opiskella kaikki lapset (Hautamäki, Lahtinen, Moberg, Tuunainen, 1993, 23). Valistuksen ajalla ajatus vammaisista ja heidän kuntoutuksestaan muuttui, ja heitä alettiin pitää ”alati kehittyvinä yksilöinä, joihin voitiin vaikuttaa kasvatuksella” (Kivirauma, 2015, Winzerin (2007) mukaan, 27).

2.1.1. Aistivammaiset

Ensimmäisenä oman erityisen koulumuotonsa saivat aistivammaiset, ja Suomen ensimmäinen kuurojenkoulu perustettiin Porvooseen vuonna 1846 (Kivirauma, 2015, 29 ja Hautamäki, Lahtinen, Moberg, Tuunainen, 1993, 25). Hieman erikoiselta kuuluva nimitys ”tylsämieliset” luettiin myös aistivammaisiin. Sokeainkoulu perustettiin ensin Helsinkiin vuonna 1865 ja pian sen jälkeen tuli Suomeen uusi kansakoulujärjestys vuonna 1866. Jo mainittu tylsämielisyyden aistivammatyyppi oli hieman monimuotoisempi kuin esimerkiksi sokeat ja kuurot. Ei ollut tarkkoja kriteerejä tai välineitä tylsämielisyyden todentamiseksi. 1900-luvun alussa kehitettiin älykkyystestejä oppilaiden luokitteluun (Kivirauma, 2015, 29-30). Ranskassa vuonna 1905 Alfred Binet kehitti menetelmän, millä ”erottaa koululuokasta erilleen ne lapset, jotka eivät pysty seuraamaan opetusta”. Tätä voidaan pitää ensimmäisenä älykkyystestinä, ja kehittäjä itse korostaa, että näihin suuressa luokassa oppimisvaikeuksiin joutuneisiin oppilaisiin on kiinnitettävä erityistä huomiota (Hautamäki, Lahtinen, Moberg, Tuunainen, 1993, 23).

Jo ennen tätä huomattiin kuuromykkäkoulussa olevan oppilaita, joilla ongelma ei ollutkaan kuulossa vaan älyllisen kehityksen heikkoudessa. Ensimmäinen kehitysvammaisten koulu Suomessa perustettiin Pietarsaareen vuonna 1877. Myös vuonna 1890 perustettu tylsämielislaitos oli tarkoitettu kehitysvammaisille oppilaille. (Kivirauma, 2015, Nygårdin (1998) mukaan, 30 ja Hautamäki, Lahtinen, Moberg, Tuunainen, 1993, 26) Erityisten oppilaiden luokkia ja apukouluja perustettiin vain suurimpiin kaupunkeihin Suomessa, joten maaseudulla tilanne oli erityistä opetusta tarvitsevilla oppilailla huono. Jos kansakoulussa ei pärjännyt, voitiin koulusta jopa erottaa. Tavallisempaa oli kuitenkin oppilaiden vapaaehtoinen koulun lopettaminen, sillä he eivät enää pärjänneet. (Kivirauma, 2015, 30-33)

2.1.2. ”Heikon käsityskyvyn” oppilaat

Oppivelvollisuuslaki vuonna 1921 ei erityisesti auttanut ”heikon käsityskyvyn” oppilaiden asemaa. He sijoitettiin mahdolliseen apukouluun – mitä ei ollut kuin suurimmissa kaupungeissa – tai vapautettiin oppivelvollisuudesta. Ruotsista Suomeen tulleet tarkkailuluokat perustettiin jo vuonna 1939 Helsinkiin ja myöhemmin myös Turkuun, Jyväskylään ja Tampereelle. Niiden tarkoituksena nimensä mukaisesti oli tarkkailemalla määritellä oppilaille sopiva erityisopetusmuoto. (Kivirauma, 2015, 34-35)

1940-luvulta lähtien ensin suurissa kaupungeissa – Helsingistä alkaen – alettiin kiinnittää huomiota ongelmiin kommunikaatio-aidoissa kuten puheessa, lukemisessa ja kirjoittamisessa. Kasvatusneuvoloiden avustuksella diagnosoitiin ja jopa kustannettiin erityisopetusta näille oppilaille muutama tunti viikossa. 1950- ja 60-luvulla tällainen osa-aikainen erityisopetuksen muoto yleisty, missä annettiin tukevaa lisäopetusta sitä tarvitseville oppilaille. (Kivirauma, 2015, 35-37)

2.1.3. Erityisopetus peruskoulussa

Peruskoulun koulumuotoon siirryttäessä alettiin systemaattisemmin suunnitella erityisopetusta osana koulujärjestelmää. Samaan aikaan erityisopetuksen suunnittelukomitea julkaisi mietintönsä kouluissa järjestettävästä erityisopetuksesta, ja valvottiin, että erityisopetus sai tarpeeksi resursseja. Osa-aikainen erityisopetus lisääntyi, missä oppilaat olivat integroitua yleisopetuksen luokkaan. Sekä luokkamuo- toisilla erityisryhmillä että osa-aikaisella yleisopetuksen tukena tapahtuvalla erityisopetuksella oli kannattajansa. Nämä eri opetusmuodot jakavat edelleen mielipiteitä. Toisaalta ajatellaan, että jokaisen oppilaan olisi hyvä saada käydä koulua ikäluokkansa kanssa ilman eristystä omaan erityisryhmäänsä. Toisaalta taas väitetään oman pienryhmän takaavan jokaiselle yksilöllisesti parhaat metodit oppimiselle. (Kivirauma, 2015, 38-41)

1960-luvulta lähtien sekä luokkamuotoisen erityisopetuksen että osa-aikaisen erityisopetuksen oppilasmäärät ovat kasvaneet 2010-luvulle asti. Vasta viime vuosina kasvu on kääntynyt pieneen laskuun. Enemmän ja huimempaa vauhtia on kasvanut osa-aikainen erityisopetus. Erityisesti peruskouluun siirryttyä kasvu alkoi, sillä tasa-arvotavoitteet toivat erityisopetuksen suunnitelmallisemmin mukaan koulujen tavoitteisiin kaikkien oppilaiden opetuksesta. Haluttiin siis tietoisesti lisätä erityisopetusta – erityisesti osa-aikaisena –, jolloin pystyttäisiin turvaamaan mahdollisimman monen oppilaat onnistunut koulunkäynti. Kasvua on lisännyt myös kenties uudet lääketieteen luokitukset, mitkä ovat kehittyneet ajan myötä. (Kivirauma, 2015, 42-44)

2.2. Erityispedagogiikan koulutus Suomessa

Erityispedagogiikan alalla on ollut koulutusta vuodesta 1948, jolloin Jyväskylään perustettiin suojelu- ja parantamiskasvatusopin professuuri. Niilo Mäki (1902–1068) hoiti professuuria ensin virkaa tekevänä ja sittemmin virassa. Nimike muuttui 1960-luvulla ensin erityiskasvatusopiksi ja lopulta 1967 erityispedagogiikaksi. (Tuunainen, 1998, 31-33 ja Hautamäki, Lahtinen, Moberg, Tuunainen, 1993, 14-15) Kari Tuunainen kuvaa Mäen vaikutusta erityispedagogiikan alalle teoksessaan *Poikkeava vai erityinen? – Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet* (1998, 26) näin: ”Oppiaineen perustamisessa Niilo Mäen persoona on keskeinen. Toiminta on laajentunut neljään yliopistoon, ja erityispedagogiikkaa on nykyään kaikessa opettajankoulutuksessa.” Nykyään erityisopettajia koulutetaan Jyväskylän lisäksi Helsingissä, Itä-Suomen ja Turun yliopistoissa sekä Åbo Akademiassa. Koulutukseen haetaan usein kasvatusalan tutkinto pohjalla, kuten luokan- tai aineenopettajan kelpoisuus. Toisaalta taas haetaan ylioppilastutkinto pohjana lukion penkiltä. (Takala, Pirttimaa, 2010, 161-162)

3. ERILAISET OPPIJAT

3.1. Näkökulmia

Normaalista poikkeavaa oppilasainesta voidaan tarkastella erilaisista näkökulmista. Jaakko Salmisen kirjassa *Erityispedagogiikka ja erityisopetus* (1989) biologis-lääketieteellinen näkökulma jakaa poikkeavia seitsemään eri luokkaan. Listattuna ovat älyllisesti poikkeavat, käytöshäiriöiset, puhehäiriöiset, erityisistä oppimisvaikeuksista kärsivät, aistivammaiset, fyysisesti vammaiset ja monivammaiset. Lääketieteellinen diagnosointi on joissain tapauksissa hyvin tärkeää oppilaan parhaan mahdollisen tuen suunnitteluun ja toteutukseen, mutta käänttöpuolella voi olla sairaaksi leimaaminen ja siitä aiheutuvat sosiaaliset haitat. Pedagogisessa tarkastelussa ”pyritään luokitukseen, joka edistää poikkeavuuden kasvatuksellista tunnistamista, arviointia ja kasvatuksellisten opetusjärjestelyjen kehittämistä”. Rinnalle kuitenkin usein tarvitaan lääketieteellistä luokittelua. (Salminen, 1989, 25-29)

Oppilaita voidaan tarkastella ja luokitellaan fyysisen tilan, sopeutumisen tilan ja kasvatuksellisen tilan näkökulmista. Tärkeää on huomioida millä alueella oppilaalla on erilaisuudesta johtuvia tarpeita erityisopetukseen. Tässä näkemyksessä on tärkeää muistaa, ettei oppilaan ole tarkoitus muuttaa identiteettiään, vaan kaikkien yksilöllisyyttä on kunnioitettava. (Salminen, 1989, Mobergin ja Iscoe & Paynen mukaan, 29-30)

Sosiaalinen näkökulma pitää tärkeänä ympäristön merkitystä, kun yksilön käyttäytyminen on muovautumassa. Poikkeava on yksilö, joka käyttäytyy yhteisön hyväksymien normien vastaisesti. Vakavimmillaan poikkeavat toimet voivat olla vahingoksi joko yksilölle itselleen tai yhteisölle. Yksilö voidaan leimata poikkeavana pois yhteisöstä sopeutumattomana. Jos koulussa on ilmapiiri, missä kognitiivisia onnistumisia arvostetaan enemmän kuin oppilaiden yksilöllisiä, poikkeavia taitoja. Ristiriitoja voi syntyä myös perheyhteisön ja koulu yhteisön yhteentörmäyksessä, tai oppilas voi näissä yhteisöissä saada epäonnistujan leiman. Nämä erilaiset lähestymis- ja tarkastelutavat auttavat eri näkökulmista selvittämään oppilaan poikkeavaa käyttäytymistä. Syy-seuraus – suhdetta pyritään analysoimaan tietyltä kantilta, jotka tuovat esiin erilaisia ratkaisuja ja toimia oppilaan hyväksi. (Salminen, 1989, Sipilän (1982) mukaan, 31-35)

3.2. Tuen muodot

Erityisopetusta kouluissa saa yleisenä tukena, tehostettuna tukena sekä erityisenä tukena. Kevein tuen muoto on yleinen tuki, missä oppilas saa yleisopetuksen luokassa tukea, jos koulutiellä tulee

esiin hankaluuksia. Opettaja puuttuu ongelmiin varhain, usein erityisopettajan konsultaatiota apuna käyttäen, ja oppilaalle voidaan laatia oppimissuunnitelma. Tärkeintä on kuitenkin miettiä käytännöt, millä oppilaan oppimista voidaan tukea ja auttaa. Seuraava tuen taso, tehostettu tuki tulee kysymykseen, jos yleinen tuki ei aivan riitä. Tässä tuen muodossa osa-aikainen erityisopetus tulee mukaan, ja vahvistukseksi saadaan myös muita koulun toimijoita. Ellei tämä tuen muoto ei näytä riittävän, on siirryttävä kohti erityisen tuen muotoa. Selvitetään tarkkaan, mitä tukitoimia on tehty ja mitä mahdollisesti vielä tarvitaan. Selvitystä tehtäessä voidaan hankkia psykologinen tai lääketieteellinen lausunto arvioiden tueksi, jolloin mahdollisimman monen ammattilaisen avustuksella tehdään suunnitelma oppilaan opetuksesta ja tuen tarpeesta. Erityinen tuki voidaan järjestää joko yleisopetuksen luokassa tai erityisluokassa, missä tuki on entistä yksilöllisempää, mutta edellisiin tuen muotoihin tärkeää on laatia oppilaalle henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Suunnitelmaa laatimassa opettajan kanssa ovat sekä oppilaan vanhemmat että oppilas itse. (Takala 2010, 21-24, Suomen virallinen tilasto, 2014)

3.3. Erityisoppilaat Suomen peruskoulussa

Tilastokeskus listaa erityisopetuksen piirissä olevia oppilaita Suomessa vuodelta 2014. Erityistä tai tehostettua tukea sai tuolloin 15 prosenttia peruskoulun oppilaista. Tehostettua tukea sai 7,5 prosenttia ja erityistä tukea 7,3 prosenttia peruskoulun oppilaista. Näistä tehostetun tuen oppilaista oli poikia 65 ja tyttöjä 35 prosenttia. Erityistä tukea saavilla oppilailla luvut olivat melko samat, poikia oli 69 ja tyttöjä 31 prosenttia. Tehostetun tuen piirissä suurimmalla osalla oppilaista liittyi osa-aikaista erityisopetusta, mutta mukana oli myös hieman yli puolella tukiovetusta ja hieman alle puolella avustajapalveluja. Erityisen tuen oppilaista vastaavasti yli puolella oli mukana avustajapalveluja, ja noin kolmanneksella oli mukana osa-aikaista erityisopetusta tai tukiovetusta. Osa erityistä tukea saaneista oppilaista on kokonaan erityisryhmässä, osa osittain erityisryhmässä ja osittain yleisopetuksen ryhmässä, osa kokonaan yleisopetuksen ryhmässä. Näistä pienimmälle jää se oppilasaines, jotka ovat kokonaan yleisopetuksen ryhmässä, kun taas kaksi muuta vaihtoehtoa kattavat suurimman osan opetusmuodoista erityistä tukea saavilla. (Suomen virallinen tilasto, 2014)

Lisäksi kouluissa on mahdollisuus saada osa-aikaista erityisopetusta. Vuonna 2014 jopa 23 prosenttia peruskoululaisista kuului osa-aikaisen erityisopetuksen piiriin. Noin kolmannes niistä oppilaista, jotka saivat vuonna 2014 osa-aikaista erityisopetusta, kuuluivat tehostetun ja erityisen tuen piiriin. Kaksi kolmannesta siis sai tuolloin osa-aikaista erityisopetusta yleisenä tukena. (Suomen virallinen tilasto, 2014)

4. SOSIO-EMOTIONAALISET HAASTEET

4.1. Määritelmiä

Yksi erityisopetuksen saannin perusteista on tunne-elämän häiriö tai sosiaalinen sopeutumattomuus. (Suomen virallinen tilasto, 2014). Sosio-emotionaaliset vaikeudet ajavat siis yhdeltä osin oppilaita erityisopetuksen piiriin. Mitä tarkalleen ottaen tarkoitetaan sosio-emotionaalisilla taidoilla? Edu.fi -internetsivuilla (Hotulainen, Kuorelahti, Lappalainen, Tanskanen, 2010) kerrotaan näin:

”Sosio-emotionaalisilla taidoilla tarkoitetaan ihmisen kykyä tulla toimeen itsensä ja toisten kanssa. Emotionaalinen viittaa ihmisen kykyyn tunnistaa omia tunnetilojaan ja toisaalta myös kykyyn kontrolloida niitä. Sosiaalisuus saa ilmiänsä toisten ihmisten kanssa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Se tarkoittaa kykyä ymmärtää ja hahmottaa sosiaalisia suhteita ja sopeuttaa omaa käyttäytymistään näissä suhteissa. Lyhyesti sanottuna, sosioemotionaalisuudessa on kyse tunne-elämästä ja ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta.”

Miten sitten määritellään ja kuvataan haastavaa tai ongelmallista käyttäytymistä? Se saattaakin olla hankalaa, vaikka tilanteiden kuvauksista varmasti monet tunnistavat helposti häiritsevän käyttäytymisen. Oppilaan fyysinen olemus, esimerkiksi kireä puheääni ja muu kielenkäyttö, yleinen jännittyneisyys ja levottomuus, paljastavat helposti mahdollisen häiriökäyttäytymisen. Oppilaan tunnetilassa voi olla ahdistuneisuutta, mikä tulee esiin fyysisenä käytöksenä, ja samalla jatkumona kanss oppilaisiin ja opettajiin ongelmallinen tilanne vaikuttaa tunteen tasolla. (Takala, Kontu, 2010, 79-83) Häiritsevä käyttäytyminen voi toisaalta olla impulsiivista ja aggressiivista, toisaalta voi ilmetä masentuneisuutta ja vetäytymistä (Salminen, 1989, 100-101). Käytöshäiriöitä luokiteltaessa käytetään usein kahtiajakoa ulospäin suuntautuviin ja sisäänpäin kääntyneisiin käyttäytymisen tapoihin. Ensimmäiseksi mainittu sisältää aggressiivisen, riitaisen ja epäsosiaalisen käytöksen. Jälkimmäiseen taas luetaan oppilaat, joilla on masentuneisuutta, ahdistuneisuutta ja vetäytyvät syrjään. (Kuorelahti, 1998, 127 ja Hotulainen, Kuorelahti, Lappalainen, Tanskanen, 2010) Molemmissa tilanteissa oppiminen häiriintyy, ja tarvitaan toimia oppilaan koulutyön ja koulunkäynnin auttamiseksi (Kuorelahti, 1998, 126).

Tunne-elämään liittyvät vaikeat tilanteet saavat usein aikaan sisäänpäin kääntyvää käytöstä. Tämä voi olla pitkäaikainen tila, missä vaikuttavat monet psyykkiset tekijät tai nopeasti ilmenevä vaihdos käytöksessä. Jälkimmäisenä mainittu johtuu esimerkiksi yllättävän, traumaattisen tilanteen johdosta.

Lapsesta tulee ahdistunut, syrjäänvetäytyvä ja jopa pelokas, eikä halua tulla nähdyksi. (Hotulainen, Kuorelahti, Lappalainen, Tanskanen, 2010)

Vuorovaikutustilanteissa ilmenevät ongelmat johtuvat usein ulospäin suuntautuvasta sosio-emotionaalisesti hankalasta käytöksestä. Lapsi ei onnistu toivotulla tavalla sosiaalisissa tilanteissa muiden kanssa, on aggressiivinen ja levoton, eikä usein osaa ymmärtää toisten mielipiteitä ja tarpeita. Tilanteet päättyvät konfliktiin ja apua haetaan takertuen aikuisiin. (Hotulainen, Kuorelahti, Lappalainen, Tanskanen, 2010 ja Kuorelahti, 1998, 127) Ulospäin suuntautuvan haastan käytöksen esiintymismuodot voidaan jakaa tarkkaavaisuushäiriöön, yliaktiivisuuteen ja impulsiivisuuteen. Ensimmäiseen liittyy oppilaan ongelmat keskittyä annettuun tehtävään pitkäkestoisesti. Oppilas ei vaikuta kuuntelevan ohjeita ja voi unohdella tavaroita. Toiseen liittyvät fyysinen levottomuus, kuten vaikeus paikalla istumisessa ja rauhallisten tehtävien tekemisessä tai leikkimisessä. Viimeisessä luokittelussa ovat oppilaat, joiden on vaikea odottaa vuoroaan ja keskeyttävät muita. (Kuorelahti 1998, 127-128)

Seuraavaksi tarkastelen edellä mainittujen sosiaalisten ja emotionaalisten ominaisuuksien kehitystä.

4.2. Sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys

4.2.1. Sosiaalinen kehitys

Esikouluiän kynnyksellä lapsen sosiaaliset taidot ovat yleensä kehittyneet sille tasolle, että hän kykenee odottamaan vuoroaan, jakamaan tavaroita toisen kanssa ja ottamaan toisten erilaiset mielipiteet huomioon omassa toiminnassaan. Sosiaalisissa tilanteissa lapsi ensin havainnoi muiden tilanteessa mukana olevien eleitä ja ilmeitä ja peilaa havaintoja omiin tuntemuksiinsa. Sen jälkeen lapsi tulkitsee havaintojaan aiempien kokemusten perusteella, minkä jälkeen hän toimii tilanteessa valitsemallaan toimintatavalla. (Lyytinen, Lyytinen, 2006, 54-55) Lapsi voi suhteuttaa ja jopa mukauttaa tietoa sopivaksi aiemmin koettuihin malleihin tai aikaisemmat ajattelumallit eli skeemat voivat muuttua uuden sosiaalisen kokemuksen kohtaamisessa. Havainnointi on ihmiselle jo lapsenakin luontaisesti selektiivistä ja luokittelevaa. (Laine, 2004, 69-72) Perheen ja vanhempien antama malli vuorovaikutussuhteista vaikuttaa lapsen sosiaalisten taitojen kehitykseen. Turvallinen kiintymys vanhempiin antaa hyvän pohjan näiden taitojen kehitykselle. (Lyytinen, Lyytinen, 2006, 55)

Leikin avulla lapsi oppii uutta ympäristöstään ja jakaa kokemuksia toisten kanssa. Varhaisimmat leikit ovat tutustumista esineisiin ympärillään, miten ne toimivat ja miltä ne tuntuvat ja kuuluvat ja oppivat myös symbolista leikkiä. Lapsi voi ”leikisti” tehdä asioita leluilla, kuten syöttää leikisti

nukke ja laittaa sen nukkumaan tai ajaa leikisti palikka-autoa. Näillä symbolisilla leikeillä on tärkeä vaikutus lapsen emotionaaliselle kehitykselle. (Lyytinen, Lyytinen, 2006, 57-58) Kommunikaatiossa toisten kanssa hyödyt ovat kaksisuuntaisia: toisaalta tilanteet kasvattavat kokemuksia ja kunnioitusta kasta kohtaan sekä kasvattavat lapsen itsetuntoa. (Dowling 2013, 31-32)

Hieman alle kouluikäisenä lapsen leikki toisten kanssa on hyvin vuorovaikutteista. Roolileikit ja sääntöjä sisältävät pihaleikit kehittävät kykyä ottaa toinen ja toisenlaiset mielipiteet huomioon sekä kykyä ratkaista ongelmatilanteita toisten kanssa. Samalla opitaan myös koulunkäynnin kannalta tärkeitä taitoja kuten tarinankerrontaan ja kielellä leikkimiseen liittyvät pelien ohjeet lukutaidon oppimisessa. (Lyytinen, Lyytinen, 2006, Heleniuksen ja Hännikäisen sekä Pellegrini & Galdan ja Roskos & Christien mukaan, 61) Myös Marion Dowling pitää kouluiän kynnyksellä ja sitä nuorempia lapsia yleisesti ottaen sosiaalisina ja toisten seuraan hakeutuvina. Jos varhaisissa vuorovaikutustilanteissa samanikäisten lasten kanssa kuitenkin tulee epäonnistumisia, saattaa toverisuhteiden muodostaminen koulussakin hankalaa. (Dowling 2013, 31-34) Alle kouluikäinen lapsi ei vielä erota toisen ihmisen psykologisia ja ominaisuuksia toisistaan vaan ajattelee näitä kokonaisuutena. Esimerkiksi suurikokoinen lapsi on rohkea ja pienikokoinen arka tai kovaääninen on ilkeä ja hiljainen on kiltti. Lisäksi ominaisuudet liittyvät häneen itseensä ja niitä peilataan siltä kannalta, miten ne ovat yhteydessä juuri häneen. Onko toinen mukava juuri hänelle ja leikkiikö toinen hänen kanssaan? Lapsi ymmärtää tunteita, mutta sekoittaa tunteet toiminnan kanssa. (Laine, 2004, 84)

Kouluiässä ja kouluympäristössä ystävyysuhteet tulevat tärkeäksi lapselle. Hakeudutaan erityisesti samaa sukupuolta olevaan porukkaan, missä opitaan yhdessä sosiaalisia taitoja ja käyttäytymistä. Opitaan vuorovaikutustaitoja, pelisääntöjä ja empatiataitoja. Toveripiirissä omaksutusta sopivasta käytöksestä ja jopa ulkoisista tekijöistä – kuten esimerkiksi pukeutumisesta – voidaan olla hyvinkin tarkkoja ja puuttua poikkeavaan käytökseen herkästi. (Ahonen, Pulkkinen, 2006, 109-110) Kouluiän kynnyksellä ja kouluikäisenä lapsi alkaa erottaa psykologiset piirteet ulkoisista fyysisistä ominaisuuksista. Aluksi ajattelu on hyvin yksisuuntaista, mutta muuttuu yksityiskohtaisemmaksi loogisen ajattelun kehittyessä. Lapsi pystyy havaitsemaan ja ymmärtämään pysyviä ja väliaikaisia ominaisuuksia toisissa sekä tarkastella muiden käytöstä myös toisten näkökulmasta ja toimia sen mukaan. (Laine, 2004, 84)

4.2.2. Tunne-elämän kehitys

Miten ihmiset reagoivat kun havaitsevat tietyn tunteen toisessa ihmisessä? Oma tunneilmaisu sekä kyky tunnistaa ja tulkita toisten tunteita kehittyvät vuorovaikutustilanteissa. Tunne-elämän kehitys on yhteydessä samanaikaisesti tapahtuvaan muuhun kehitykseen, kuten esimerkiksi kielelliseen kehitykseen. (Ahonen, Pulkkinen, 2006, 105 ja Cowie, 2012, 8) Käsitelmä itsestä on yhteydessä pienen lapsen tunneilmaisuun. Jo syntymästä alkaen voidaan selvästi lukea ja ymmärtää lapsen tunnetila, onko hän tyytyväinen ja iloinen vai onko jokin asia huonosti. (Cowie 2012, 8) Pieni lapsi alkaa näyttää aggressiivisia puoliaan kun hänellä on epämiellyttävää tai jokin asia on vastoin hänen ajatuksiaan toiminnasta (Ahonen, Pulkkinen, 2006, 105). Lapsi myös matkii aikuisen ilmeitä ja tunneilmaisuuta positiivisista ja negatiivisista tunteista. Lapsi voi pysähtyä tutkimaan aikuisen reaktiota johonkin tilanteeseen ennen kuin toteuttaa aikeensa tai matkii aikuisen aikaisemmin kuulemaansa aikuisen reaktiota johonkin toimintaan. (Cowie 2012, 8)

Empatiakyvyn siemen voidaan katsoa löytyvän myös jo varhain, kun lapsi alkaa itseä silloin kuin toinen lapsi itkee. Kun lapsi alkaa ymmärtää ja hahmottaa itseään suhteessa toisiin ympärillään, myös empatiakyky kehittyy. Lapsi alkaa ymmärtää aluksi, että toiset ovat fyysisesti omia yksilöitään ja sen jälkeen, että jokaisella on oma sisäinen maailmansa ja tunteensa (Cowie, Hoffmanin mukaan, 2012, 10-11, 17) Leikki-ikäinen alkaa oppia säätelemään aggressioita eikä enää joka tilanteessa heittäytyä tunteen valtaan. Esikouluikäisenä lapsi on usein oppinut säätelemään hyvin aggression tuntemuksiaan. Osalla lapsista voi kuitenkin esiintyä hyökkäilevää toimintaa ja kiusaamista. (Ahonen, Pulkkinen, 2006, 105)

Kouluiässä yksilöiden väliset erot kasvavat. Tunne-elämän kuohuja opitaan tulkitsemaan säätelemään jokaisen omalla persoonallisella tavalla. Lapsi oppii käyttämään ongelmaratkaisutaitojaan, kuten ajattelemaan asiaa toiselta kannalta, tukeutumaan toisiin tai vastaavasti vetäytymään omiin oloihinsa. Tunteiden säätelyn ja ongelmaratkaisun mallissa voidaan kuvata yhdellä asteikolla sisäänpäin ja ulospäin suuntautuvaa toimintaa ja toisella asteikolla vahvaa tai heikkoa tunteiden säätelytaitoa. Ulospäin suuntautuvalla ja aktiivisesti käyttäytyväällä lapsella voi olla joko vahva tai heikko tunteiden säätely. Jos säätely on heikko, on tuloksena usein aggressiivinen tai impulsiivinen tilanne. Vahvan säätelyn omaava lapsi vastaavasti on sosiaalinen ja rakentava. Sisäänpäin suuntautunut lapsi, jolla on heikko tunteiden säätelykyky, on ahdistunut ja varautunut, kun taas toinen, jolla säätely on vahva, harkitsee ja mukautuu muiden mukaan. (Ahonen, Pulkkinen, 2006, 106-109)

Valikoituihin menetelmiin vaikuttavat sekä temperamenttitekijät, mutta myös kokemukset kasvuympäristössä ja tilannetekijät. On tutkittu, että näillä jo kouluiässä vakiintuneilla käytös- ja

ongelmaratkaisumalleilla on vaikutusta pitkälle tulevaisuuteen. Esimerkiksi asenteet koulua ja opiskelua vastaan ovat negatiiviset ahdistuneilla ja sisäänpäin kääntyneillä ihmisillä. (Ahonen, Pulkkinen, 2006, 109-111) Ahdistuksen tai jopa masennuksen tunnereaktiot voivat johtaa fysiologisiin ongelmiin kuten esimerkiksi syömishäiriöön (Cowie 2012, 23). Mukautuvilla voi olla vaikeuksia pitää ystävyssuhteita yllä. Aggressiivisilla ihmisillä on suurempi taipumus liialliseen päihteiden käyttöön ja usein irrottautuvat kotoa aikaisin. (Ahonen, Pulkkinen, Pitkäsen mukaan, 2006, 107, 109) Heillä on usein haasteita keskittymisessä ja tarkkaavaisuudessa sekä kohtaavat haasteita vuorovaikutustilanteissa ja ystävyssuhteissa (Cowie 2012, 23). Tasapainoiset löytävät itsensä vastuullisista ja luovista, kehittävästä töistä. Tärkeää olisi ennaltaehkäistä ongelmallisia tunne-ilmiasun ratkaisumalleja ja vahvistaa itsehallintaa. (Ahonen, Pulkkinen, 2006, 108-109) Seuraavassa käsitellän sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja minäkäsityksen, itsetunnon ja temperamentin kehityksen näkökulmista.

4.3. Sosiaaliset ja emotionaaliset taidot, minäkäsitys ja itsetunto

Minäkäsitys on kokonaisvaltainen näkemys itsestään eli käsitys, millainen olen. Tämä voi jakautua vielä osa-alueisiin, missä painotetaan todellista minäkäsitystä, tavoiteminäkäsitystä tai minäkäsitystä muiden toiveiden mukaan. Eri tilanteissa esiintyy minäkuvan erilaisia puolia tai tarkastelutapoja, millaisena ihminen itseään pitää eri tilanteissa: Suoritusminäkuva näkyy tiedollisissa ja suorituskeskeisissä tilanteissa kuten töissä ja opiskelussa. Sosiaalinen minäkuva tulee esiin kanssakäymisessä muiden kanssa. Emotionaalinen minäkuva kertoo käsityksen luonteenpiirteistä ja tunnetilanteista. Fyysis-motorinen minäkuva korostaa käsitystä ihmisen ulkoisista ja fyysisistä ominaisuuksista. (Aho, 2004, 16-20 ja Huhtanen, Ahon mukaan, 2005, 11)

Yksilön itsetuntoa voidaan kuvata näin: Se ”kertoo, tiedostaako hän itsensä, tuntee ko hän itsensä ja arvostaako hän itseään”. (Aho, 2004, 20) Tuolloin edellä mainitut minäkäsityksen osa-alueet ovat parhaassa tapauksessa sopivassa kasvavassa yhteydessä keskenään. Todellinen minäkäsitys ja tavoiteminäkäsitys olisi esimerkiksi hyvä olla melko lähellä toisiaan, mutta niin, että ensimmäisellä on varaa kasvaa eteenpäin toiveiden mukaan. (Aho, 2004, 20-21) Jos nämä edellä mainitut käsitykset ovat kovin kaukana toisistaan, voi tuloksena olla heikko itsetunto (Cowie, 2012, 20-21). Itsetunnon kehityksessä on enemmän affektiivisiä piirteitä minäkäsitykseen verrattuna. Itsetunto voidaan jakaa muodostuvan viidestä ulottuvuudesta: turvallisuuden tunteesta, itsensä tuntemisesta, yhteenkuuluvuuden tunteesta, tehtävä- ja tavoitetietoisuudesta ja pätevydentunteesta. Nämä osatekijät rakentavat yksilön kasvaessa ja ominaisuuksien vahvistuessa hyvän itsetunnon. (Aho, Borban mukaan, 2004, 20-23) Vahvan itsetunnon omaavalla yksilöllä nämä ominaisuudet ovat

tasapainossa ja tällöin on helpompi sietää pettymyksiä ja uskaltaa ottaa riskejä (Huhtanen, 2005, 12).

4.3.1. Itsetunnon kehitys

Itsetunnon kehityksen prosessiin vaikuttavat sosiaaliset tekijät kuten muiden reaktiot omaan käytökseen sekä omat tulkinnat saadusta palautteesta. (Aho, 2004, 24 ja Cowie, 2012,18-19) Palautteesta ja tulkinnasta tapahtuu muutos omassa minäkäsityksessä ja itsetunnossa. Se kehittyy, jäsentyy kunnes taas tulee uusi palaute, ja prosessi alkaa alusta. On todettu, että yksilön minäkäsitys ja itsetunto kehittyvät vielä pitkään kouluikäisenä jopa 13 vuoden ikään asti. Silti pohja hyvälle itsetunnolle saadaan lapsen aivan varhaisimmissa kokemuksissa läheisten kanssa. Lapsen itsetunnon kehitykselle on tärkeää saada kokea tulevana hyväksytyksi ja olevansa rakastettu. (Aho 2004, 24-25 ja Dowling, 2013, 14-19) Positiiviset kokemukset oppimisessa ja kasvamisessa auttavat ehjän itsetunnon kehityksessä. Jos lapsi kokee olevansa arvostettu, kasvaa hänen turvallisuuden tunteensa ja on näin ollen tärkeä osa lapsen kehitystä. (Huhtanen, 2005, 12) Rakkaudella kasvatettu lapsi saa tulevan elämän varrelle paljon positiivisia mahdollisuuksia niin päätöksenteon varmuuteen kuin rohkeuteen kohdata vaikeita tilanteita. He ovat parhaimmillaan innokkaita ja aloitteellisia niin töissä kuin perhe-elämässäkin, omaavat hyvän moraalien ja käytöksen sekä osaavat näyttää tunteitaan, tunnistaa toisten tunteita ja suhtautua empaattisesti toisten tunnetiloihin. Tällaiset piirteet ihmisellä vaikuttavat ja loistavat kaikessa, mitä hän tekee. (Dowling, 2013, 7-8)

Ryhmätilanne esimerkiksi päiväkodissa on aivan uusi verrattuna tuttuun kotioloon. Ollessaan vielä hyvin varhaisessa ja herkässä sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen vaiheessa, on aikuisten rooli hyvin tärkeä. Sekä vanhemmilta ja muilta tutuilta aikuisilta saatu yhteinen tuki on tärkeä pohja uuden opettelulle. (Dowling 2013, 14-17) Erityisesti koulussa lapsella on paljon vuorovaikutuskontakteja niin ikätovereistaan kuin opettajista ja muista aikuisista. Lapsi saa palautetta päivittäin omasta toiminnastaan turvallisen kodin ulkopuolelta. Vuorovaikutustilanteissa pystyy arvioimaan ja vertailemaan omaa toimintaansa ja käsitys omasta osaamisesta ja kyvyistä alkaa muodostua välillä onnistumisten ja toisaalta epäonnistumisten kautta. Onnistumisten tuoma voima ja palaute vievät eteenpäin. Toisaalta negatiivinen palaute voi aiheuttaa ristiriitaisen tilanteen palautteen ja oman minäkäsityksen törmäyskohdassa. Tällöin tilanne koetaan ahdistavana ja voi aiheuttaa jopa aggressiota tai vetäytymistä. Jos palaute tuntuu tärkeältä tai se tulee tärkeältä henkilöltä, on sillä erityistä painoarvoa henkilön tulkinnassa – niin positiivisessa kuin negatiivisessakin. (Aho, 2004, 24-25) Tärkeää olisi keskittyä jo ennaltaehkäiseviin toimintatapoihin sosiaalisissa tilanteissa lasten kanssa. Tässä on tärkeää avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri, missä

aikuinen antaa tukensa lapsen kehitykselle eikä lyttää lapsen ajatuksia negatiivisella ja kielteisellä asenteella. Tämä voi pysäyttää vahvuuksien kasvun lapsen kehityksessä, mitä hän tarvitsisi tulevilla ongelmatilanteiden ratkaisuisaan. (Huhtanen, 2005, 18-19)

Sirkku Aho kirjoittaa tarkkoja kuvauksia suomalaisten lasten itsetunnon kehityksestä kouluiän ensimmäisinä vuosina teoksessa *Minä ja muut – Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen* (2004). Hänen mukaansa ennen kouluikää lapsella on hyvinkin kokonaisvaltaisen positiivinen minäkuva. He pitävät itseään osaavina, mukavina ja seurallisina yksilöinä. Koulun ensimmäiseltä luokalta alkaen itsetunto alkaa saada kolauksia, sillä lapsi vertailee itseään muihin sekä hakee hyväksyntää aikuisilta. Erityisesti toiselta luokalta alkaen kognitiiviset taidot – onnistumiset ja epäonnistumiset koulussa opituissa taidoissa – vaikuttavat minäkuvaan. Lapsi saattaa asettaa itselleen suuriakin suoritusasteita, jotka välillä epäonnistuvat. Suoritusminäkuva kokee eniten kolauksia tämänikäisillä lapsilla ja sosiaalinen puoli vastaavasti on vahvana. (Aho, 2004, 26-27)

Ahon mukaan 10-vuotiaina lapsien analysointikyky paranee entisestään ja minäkuvasta tulee realistisempi. Ystävät tulevat entistä tärkeämmäksi osaksi itsetunnon rakentamista, ja alkavan murrosiän tuovat fyysiset muutokset murentavat itsetuntoa tässä iässä. Lisäksi n. 11-vuotias voi olla tunteidensa kanssa hyvin rauhaton hakiessa omaa identiteettiään. Samalla pitäisi koulussa kuulua joukkoon ja hyväksytyksi tuleminen on hyvin tärkeää. Vielä kuudesluokkalaisena 12-vuotiaana ristiriita omien itsenäisten päätösten ja joukkoon mukautuminen aiheuttaa ristiriitoja. Koululainen osaa kuitenkin tunnistaa omia puutteitaan ja vahvuuksiaan ja mukauttaa toimintaansa sen mukaan. Ahon tutkimuksien mukaan suomalaisista alakoululaisista kuudennella luokalla 30 prosenttia kärsii vaikeista itsetunto-ongelmista ja vain kahdella prosentilla on hyvin positiivinen käsitys itsestään. (Aho, 2004, 27-29) Tämä kuulostaa mielestäni melko hälyttävältä.

Lisäksi minäkäsitys ja itsetunto on todettu olevan melko pysyvä, millaiseksi se on alakoulun loppuun mennessä muodostunut. Syy tähän on se, että ihminen suodattaa pois sellaisen informaation, mikä ei sovi hänen minäkuvaansa, ja suodattimen läpi pääsee usein vain omaa minäkäsitystä tukeva tieto. Erityisesti negatiiviset käsitykset itsestä ovat kasvaneet hyvin syväälle, ja niitä on vaikea muuttaa. Positiivinen palaute siitä aihealueesta, mistä lapsella on negatiivinen käsitys saakin aikaa ahdistavan tunteen. Saattaa jopa käydä niin, että seuraavaksi tämä positiivinen tulos muuttuu myöhemmin huonommaksi, sillä se vastaa paremmin yksilön minäkäsitystä ja identiteettiä. Toisaalta terve itsetunto voi olla joustava ja sallia ristiriitoja paremmin. Yksilö voi onnistua muuttamaan käsityksiä itsestään turvallisessa ympäristössä ja rentoutuneesti. Yksilö oppii enemmän itsestään ja samalla myös muista. (Aho, 2004, 32-24)

4.3.2. Minän uhat ja vahvistaminen

Edellä mainitut ristiriitatilanteet minäkäsityksen ja ympäristön välillä on ratkaistava, jotta päästään eteenpäin. Ristiriitatilanteesta seuraa stressiä ja ahdistusta, jolloin yksilön on otettava käyttöön selviytymiskeinoja psyykkisen tasapainon saamiseksi takaisin. Ihminen arvioi tilannetta ja valitsee strategian uhan hallintaan. Joskus turvaudutaan puolustusmekanismeihin, mitkä erityisesti usein käytettynä toimintamallina voivat olla vahingollisia minäkäsityksen kehitykselle. Näihin toimintamalleihin turvautuu usein heikon itsetunnon omaava henkilö ja niistä voi tulla jopa tapa. (Aho 2004, 34-35)

Sirkku Aho listaa yhdeksän eri puolustusmekanismia. Hänen mukaansa yksi tärkeimmistä on torjunta eli repressio, milloin kielletään toiminnan tärkeys tai voidaan jopa unohtaa koko tapahtuma. Näin voi tapahtua myös tiedostamattomasti uhkaavassa tilanteessa. Monella ikätasolla tulee esiin taantumista eli regressiota. Silloin ihminen palaa käyttäytymään vaikeassa tilanteessa kuten lapsi. Hän voi kaivata jatkuvasti huomiota, syyliä ja huolenpitoa, mutta myös hysteerinen nauru ja itku ovat esimerkkejä regressiivisestä käyttäytymisestä. Projektio on omien negatiivisten ominaisuuksien siirtämistä toiselle. Ihminen keskittyy ja siirtää uhkaavat elementit ulkopuolisiksi, jolloin ne on helpompi kohdata. Puolustusmekanismeja ovat myös ulkopuolisten asioiden tai toisten syyttely eli sublimaatio, tuttuun ja turvalliseen takertuminen ja todellisten tunteiden ja ajatusten peittely päinvastaisella toiminnalla. Sosiaalisissa tilanteissa tulee esiin kompensatiomenetelmä, missä yritetään keskittää ponnistelut toiseen aihealueeseen ahdistavan sijasta. Esiin voi tulla myös eristäytymistä, joko fyysistä tilanteista pois menemistä tai vaikka fantasioihin pakenemista. Vielä Aho mainitsee siirtämisen eli sublimation, missä ahdistavat toiveet, mitkä eivät muuten saisi sijaa, muutetaan hyväksyttymmiksi toiminnoiksi. (Aho, 2004, 35-38)

Näistä sosiaalisissa tilanteissa näkyvästi tulee esiin taantuminen, sublimaatio, takertuminen ja eristäytyminen. Omalla käyttäytymisellä puolustusmekanismien tavalla henkilö saattaa joutua negatiiviseen valoon muiden joukossa ja joutua jopa torjutuksi. (Aho, 35-38) Sublimaatio liittyy usein aggressiiviseen käytökseen, mikä Marion Dowlingin mukaan voi olla seurauksena varhaisen kiintymyssuhteen puutteesta. He eivät osaa säädellä tunteitaan tai osaa rauhoittua tunteenpurkauksen jälkeen. Takertumisen kuvauksessa hän kirjoittaa myös huomionhakuisuudesta ja ei-toivotusta käytöksestä. Lapsi voi jopa tiedostamattaan ottaa tavaksi käyttäytyä epätoivotulla tavalla saadakseen huomiota. Kun huomataan eristäytynyt ja surullinen lapsi, voi sen laukaisijana olla traumaattinen kokemus. Dowlingin mukaan myös eristäytymisen yhteydessä esiintyy taantumista vanhoihin toimintatapoihin, kuten esimerkiksi pienenä lapsena. (Dowling, 2013, 127-

129) Jossakin määrin käytettynä nämä puolustusmekanismit voivat tarjota helpotusta ahdistavaan tilanteeseen, mutta usein käytettynä niistä on haittaa tunne-elämän kehitykselle sekä tuo hankaluuksia sosiaalisissa tilanteissa. Jos henkilön ihanneminäkuva poikkeaa suuresti todellisesta minäkuvasta, turvautuu hän helpommin tällaisiin defenssimekanismeihin, mitkä voivat jatkuvasti käytettynä olla haitallisia. Tärkeää olisikin vaikuttaa jo ahdistusta ja stressiä aiheuttavaan tekijään ja auttaa tulkitsemaan uhkaavia tilanteita, jolloin lapsi voi onnistua vähentämään haitallisia puolustusmekanismeja. (Aho, 2004, 38)

4.3.3. Itsetunto ja tunteet

Kaarina Laine kuvaa attribuutioteoriaa, millä onnistumiset ja epäonnistumiset ja niistä syntyvät tunteet pyritään selittämään. Se, millä tavalla tilanteita tarkastellaan, saa aikaan erilaisia tunteita. Syitä onnistumiseen tai epäonnistumiseen voidaan tulkita joko sisäisistä tai ulkoisista ominaisuuksista. Sisäisiä ominaisuuksia ovat esimerkiksi persoonallisuus ja omat taidot. Ulkoisia vastaavasti ovat toisten kyvyt ja toiminta sekä sattuma. (Laine, 2004, 86-88)

Onnistumistaan sisäisillä tekijöillä selittävät ovat usein hyvän itsetunnon omaavia. He kokevat tilanteesta tyytyväisyyttä, luottamusta ja ylpeyttä. Samalla heidän toiminta aktivoituu ja tavoittelevat samaa tilannetta ja tunnetta uudelleen. Heikomman itsetunnon omaavilla on tapana selittää onnistumista muilla kuin itsestä johtuvista tekijöistä. Tällöin he tuntevat kiitollisuutta ja yllätyksellisyyttä, sillä muut tekijät ovat auttaneet onnistumisessa. He eivät aktivoitu hakeutumalla samaan tilanteeseen, vaikka edellisen kerran tapahtuman saikin iloisuuden tunteita aikaan. (Laine, 2004, 88-89)

Epäonnistuminenkin selitetään samoin kuten edellä, sisäisillä tai ulkoisilla ominaisuuksilla. Tässä tapauksessa passivoituneempi on sisäisten syiden etsijä, sillä hän tuntee olevansa huono ja kykenemätön. Esiin voi nousta jopa syyllisyyden ja häpeän tunteita. Heikolla itsetunnolla tästä seuraa arkuutta vuorovaikutustilanteissa, eikä tällainen henkilö uskalla tehdä aloitteita. Vastaavasti ulkoisilla syyllä epäonnistumisen selitys voi saada aikaan pahimmillaan turhautuneisuutta ja jopa aggressiivisuutta. Toisaalta se voi lisätä aktiivisuutta yrittää uudelleen. Tämä on tyypillistä vahvan itsetunnon yksilöillä, jotka etsivät syitä epäonnistumiseen esimerkiksi huonosta ajankohdasta tai toisten tekemisistä. (Laine, 2004, 88-89)

Hyvään itsetuntoon liittyvät sisäiset selitykset (omat kyvyt) onnistumisista saavat aikaan toiveikkautta ja luottoa uusiin onnistumisiin. Kun kiinnitetään huomiota ulkoisiin tekijöihin onnistumisten yhteydessä, on kyseessä usein heikon itsetunnon henkilö. Hän ei luota omiin

kykyihinsä vaan selittää onnistumisen tilapäisellä syyllä kuten esimerkiksi sattumalla. Epäonnistumisen hyvän itsetunnon omaava henkilö selittää tilapäisillä syyllä, ja näin hän usein yrittää rohkeasti uudelleen. Heikko itsetuntoinen henkilö on epäonnistuessaan vaarassa passiivisuuteen, masentuneisuuteen ja avuttomuuteen. Ulkoisia ja sisäisiä tekijöitä onnistumisessa tai epäonnistumisessa voidaan tarkastella myös syiden kontrolloitavuuden näkökulmasta. Jos onnistuminen tapahtuu itsestä kontrolloimattomasta syystä ja ulkoisesta syystä (toisen henkilön toimesta), kokee henkilö kiitollisuutta. Epäonnistumisen yhteydessä ulkoiset syyt, mitkä olisivat olleet kontrolloitavissa, voivat aiheuttaa harmistumista ja jopa aggressiivisuutta. Samoin itsestä johtuneet kontrolloitavissa olleet syyt voivat saada aikaan vihastusta itselle sekä syyllisyyttä ja häpeää. Jos epäonnistuminen tapahtuu sisäisistä kontrolloimattomista syistä, saa se aikaan häpeän tunnetta. Heikko itsetuntoinen henkilö ei helposti luota omiin kykyihinsä, mutta vahvempi itsetuntoinen voi aktivoitua ja yrittää uudelleen epäonnistumisesta huolimatta. (Laine, 2004, 86-99)

Koulutilanteessa opettajan on otettava huomioon edellä mainittuja monenlaisia tapoja kokea onnistumisia ja epäonnistumisia. Tärkeää on huomata ja pyrkiä vaikuttamaan passiivisen ja negatiivisen asenteen omaksuneiden henkilöiden toimintaan. Tällainen käytös on usein aiheutunut epäonnistumisista jonkin alueen osalta, mutta ajattelutapa on myös siirtynyt muihinkin toimintaympäristöihin. Kaarina Laine (2004, 100) kirjoittaa, mitä tällaisessa tilanteessa olisi tehtävä:

”Pyrittäessä muuttamaan koulussa oppilaan epäedullista attribuointitapaa tärkeänä lähtökohtana on hänen itsetuntonsa voimistaminen. Pessimististä elämänasennetta voidaan pyrkiä muuttamaan luomalla oppilaaseen ensin luottamuksellinen suhde ja tukemalla hänen perusturvallisuuttaan. Sitten itsetuntoa vahvistetaan edistämällä itsensä tiedostamista, yhteenkuuluvuutta ja tehtävätietoisuutta.”

Laine painottaa, että epäonnistumisen tilanteissa opettajan tulee rohkaista oppilasta yrittämään eli vahvistaa sisäisiä, tilapäisiä ja kontrolloitavia syiden käyttämistä. Hänen tulee myös vahvistaa sisäisten syiden (kykyjen) realistista merkitystä onnistumisten kohdalla. Palautteen antaminen konkreettisesta toiminnasta – niin negatiivisesta kuin positiivisesta – on tärkeää, jolloin yhteys toimintaan löytyy parhaiten. Oppilaita rohkaistaan ja ohjataan arvioimaan omia kykyjään oikein ja realistisesti, jolloin epärealistiset käsitykset onnistumisesta ja epäonnistumisesta vähenevät. (Laine, 2004, 99-101)

4.3.4. Sosiaaliset taidot ja temperamentti

Teoksessa *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot* (2010) Liisa Keltikangas-Järvinen kuvaa kahta käsitteitä sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot näin:

”Sosiaalisuus on synnynnäinen temperamenttipiirre, kun taas sosiaaliset taidot tulevat oppimalla. Ne eivät ole synnynnäisiä. Sosiaalisuudella tarkoitetaan sitä, miten kiinnostunut ihminen on muiden ihmisten seurasta ja miten itsestään selvästi hän joka tilanteessa asettaa muiden ihmisten seuran yksinolon edelle. - -. Sosiaaliset taidot tarkoittavat taitoa selvittää sosiaalisista tilanteista. Sosiaalisuus tarkoittaa halua olla ihmisten kanssa, kun taas sosiaaliset taidot tarkoittavat kykyä olla muiden kanssa.”

Keltikangas-Järvinen vielä jatkaa, että nämä voivat olla toisistaan riippumattomia, sillä ihminen voi olla sosiaalinen, vaikka hänellä olisi puutteelliset sosiaaliset taidot. Joku voi tulla erittäin hyvin muiden kanssa toimeen olematta kuitenkaan erityisen sosiaalinen. Sosiaalisuus voi auttaa sosiaalisten taitojen omaksumista ja kartuttamista, mutta ei ole sen edellytys tai myöskään tae. Toisaalta myös kaikenlaisille temperamenttipohjille voidaan rakentaa hyvät sosiaaliset taidot. (Keltikangas-Järvinen, 2010)

Kukin valitsee sopivat ongelmanratkaisutavat sosiaalisissa tilanteissa. Valintaan vaikuttaa eettiset ja moraaliset arvot, ja näin sosiaalisissa tilanteissa tulee esiin jokaisen oma persoona. Rakentavissa sosiaalisissa tilanteissa on mukana ”tervettä itseluottamusta, tasapainoista tunne-elämää, harkintaa, kykyä kontrolloida ja arvioida omaa käytöstään, empatiaa”. (Keltikangas-Järvinen, 2010)

Temperamentti on jokaisen ”synnynnäisiä valmiuksia, taipumuksia tai reaktiotyyplejä”. Tällaisia ovat uuden asian kokeminen, tunneilmaisun tyyli ja voimakkuus, sosiaalisuus, järjestelmällisyys ja sensitiivisyys. (Keltikangas-Järvinen, 2014, 15-19) Teoksessa *Lapsen sosiaalisen kehityksen moninaisuus* listaan lisätään vielä aktiivisuus, mieliala, pitkäjänteisyys ja reagoitokyky (Keiski-Salonen, Keskinen, Keskinen, Thomasin ja Chessin mukaan, 2005, 97). Jokainen kokee tilanteet omalla persoonallisella tavallaan, eikä kahta samanlaista kokemusta samasta tilanteesta ole. Uusi asia ja muutos voi toiselle olla jännittävän innostavaa, kun vastaavasti toiselle ahdistavaa. Toinen reagoi voimakkaasti tunteella jokaiseen tilanteeseen, kun toinen taas pysyy tyyneenä tilanteessa kuin tilanteessa. Yksi on olla kuin kala vedessä suuressa joukossa, ja kaipaakin suurta ihmismäärää ympärilleen, kun taas toinen ei isosta joukosta välitä. Jollekin asioiden tekeminen aina samalla tavalla tuo turvallisuuden tunnetta, kun taas toiselle aikataulun ja järjestyksen ylläpitäminen on vaikeaa. Ulkoa tulevat ärsykkeet ovat toisille hyvin vahvoja, kun taas toiset eivät erityisesti niitä huomaa. (Keltikangas-Järvinen, 2014, 15-19)

4.3.5. Temperamentin määräytyminen

Jokaisen ihmisen oma ja persoonallinen temperamentti määräytyy perimästä ja biologisista eroista. Biologinen puoli ja erot liittyvät sikiöaikaan eli tuolloin koettuihin kokemuksiin ja niiden voimakkuuteen. Aivojen välittäjäaineiden kuten serotoniinin ja dopamiinin tasot vaihtelevat ja saavat näin aikaan biologisia eroja. (Keltikangas-Järvinen, 2010)

Määräytynyt temperamentti on pysyvä ominaisuus, mutta kasvatuksen ja kasvun aikana muuttaa ilmaisumuotoaan. Kuitenkin sama temperamenttityyppi pysyy läpi elämän, mutta osaamme vanhempana kontrolloida temperamentin reaktioita. (Keltikangas-Järvinen, 2014, 19-20) Ensimmäisten vuosien varhaiset kokemukset voivat kuitenkin vielä vaikuttaa erityisesti välittäjäainesysteemiin. Turva ja hoiva ovat tärkeitä serotoniinisysteemille, ja onkin tutkittu, mitä vaikutusta on hylkäyksellä ja laiminlyönnillä tälle systeemille. Havaittiin systeemin muutoksia ja stressin lisääntymistä. Serotoniini onkin tärkeä välittäjäaine stressin ja mielialan säätelyssä. Näin siis aivan varhaisilla kokemuksilla voi muuttaa temperamentin biologista pohjaa. (Keltikangas-Järvinen, 2010)

Temperamentti on se osa, joka tekee ihmisestä yksilön. Samassa kulttuurissa kasvaneet ihmiset ovat osittain asenteiltaan ja tavoitteiltaan samankaltaisia, mutta temperamentiltaan erilaisia. Yhteisöissä elävät ihmiset muokkaavat kasvatuksen ja kasvun kautta persoonaansa niin, että voivat olla sosiaalisessa kanssakäymisessä toistensa kanssa. Näin ikään kuin kavennetaan temperamenttieroja, mutta jäljelle jäävät temperamenttierot saavat kuitenkin jokaisen loistamaan yksilönä eikä toinen toisensa kopiona. Temperamentin päälle kasvava persoonallisuus pitää sisällään toiminnat, mikä pitää sisällään minäkuvan, päämäärät, tavoitteet, ongelmanratkaisukeinot, arvot ja eettiset normit. (Keltikangas-Järvinen, 2010)

5. MUSIIKIN TERAPEUTTISET VAIKUTUKSET

5.1. Musiikin terapeuttiset vaikutukset tunneprosessoinnin näkökulmasta

”Musiikin avulla ihminen voi saavuttaa piilotajuntansa, lisätä omien sisäisten prosessiensa ymmärtämisen tasoa; tehdä tiedostamattomista ristiriidoistaan tai tunteistaan tiedostettuja ja käsitellä niitä tunteen tasolla.”

Näin kirjoittaa Heidi Ahonen teoksessa *Musiikki – sanaton kieli*. Hän vielä listaa, miten musiikkia voi käyttää terapeuttisesti seuraavasti: Musiikki ”1. kanavoi tiedostamattomia impulsseja 2. saa aikaan katarssin eli tunteiden purkautumisen 3. antaa ”turvaa” eli toimii nk. transitionaaliobjektina 4. auttaa läpityöskentelyssä eli toimii nk. self-objektina 5. vahvistaa egon heikkoja rakenteita 6. lisää itsetuntemusta eli toimii eräänlaisena välittäjänä omien tiedostamattomien psyyken rakenteiden välillä 7. saa aikaan vuorovaikutusta eli on kommunikaation väline 8. antaa esteettisen kokemuksen 9. saa aikaan mielihyvää”. (Ahonen, 1993, 56-57) Tutkimusaiheeni ja tutkimuskysymykseni vuoksi keskityn myös aineistossa tarkastelemaan musiikin terapeuttisia vaikutuksia erityisesti tunneprosessoinnin näkökulmasta.

5.1.1. Musiikki, tunnekokemukset ja tunteiden säätely

Suvi Saarikallion (2009) mukaan musiikin esiin tuomat tunnekokemukset ovat juuri se syy, miksi musiikki on meille tärkeää. Musiikin synnyttämät positiiviset tunnekokemukset liittyvät psyykkisen kasvun ja kehityksen tarpeisiin kuten identiteettiin, itsemääräämiseen ja ihmissuhteisiin. Musiikki ilmentää ja saa aikaan positiivisia tunteita, mutta auttaa myös negatiivisten tunteiden käsittelyssä, ymmärtämisessä ja ilmaisemisessa. (Saarikallio, 2009, mm. Sloboda & O’Neillin (2001), Saarikallion (2005, 2006) ja Saarikallio & Erkkilän (2007) mukaan, 226-227) Samat painotukset musiikin synnyttämistä tunteista on myös Kimmo Lehtosella. Myös hän kirjoittaa, että musiikin avulla voi käsitellä, kokea ja hallita tunteitaan turvallisesti. Näin musiikki on mukana vahvistamassa yksilön olemassaoloa ja persoonallisuutta. (Lehtonen, 2007, 18-19)

Kasvat nuoret voivat käyttää musiikkia myös suoraan säätelämään omia tunteitaan ja mielialaansa. Saarikallion seitsemän tunteiden säätelykategoriaa ovat: ”Musiikki voi toimia viihdykkeenä, tarjota voimakkaita tunne-elämyksiä, auttaa elpymään raskaan koulupäivän jälkeen, tarjota väylän suuttumuksen purkamiselle, auttaa käsittelemään ja ymmärtämään omia ristiriitaisia tunnekokemuksia, tarjota lohdutusta yksinäisyyden hetkellä, tai saada murheet unohtumaan

mukavan musiikilliseen toimintaan”. (Saarikallio, 2009, Saarikallion (2006) ja Erkkilän, (2007) mukaan, 226-227)

Samoja ajatuksia löytyy myös Kari Kurkelalta. Hänen mukaansa ”musiikki voi auttaa kohtaamaan hyvin erilaisia omaan itseyteen liittyviä puolia, tukea niiden prosessoitumista ja helpottaa niiden integroitumista rakennusaineena kehittyvään itseyteen”. Näin musiikin avulla päästään itseyden kokonaisvaltaiseen kohtaamiseen ja sen ilmentämiseen. (Kurkela, 1997, 9-11) Musiikki on kuin symbolinen kieli mielen tulkitsemattomista maisemista (Lehtonen, 2007, Ehrenzweigin (1953) mukaan, 15-16).

Jo hyvin varhaisessa vaiheessa syntyneisiin (musiikillisiin) merkitysrakenteisiin liittyy usein jokin tunne. Kun vastaavanlainen rakenne esim. rytmi tai harmonia esiintyy myöhemmin uudelleen, tulee esiin tuo sama tunne. Sekä musiikki että tunne voivat olla vaikeasti sanallisesti selitettävissä, mutta puhuvat samaa symbolista kieltä. Musiikin kuulija tai esittäjä sijoittaa musiikin sopimaan omaan käsite- ja tunnemaailmaansa. Sillä voidaan olla yhteyksissä syvällä oleviin ja jo unohdettuihinkin tunteisiin ja mielikuviin. (Ahonen, 1993, mm. Mayerin (1956), Recharhtin (1988) ja Lehtosen (1989) mukaan) Itsensä ilmentämiselle voi jossakin tilanteessa olla rajalliset puitteet, tai jotkin tunteet, mielikuvat ja tilanteet ovat tavoittamattomissa. Tässä musiikki antaa välineet ilmentämiselle, mikä muilla välineillä ja symboleilla olisi vaikeaa tai melkein mahdotonta. (Kurkela, 1997, 17-18)

Musiikki on muodoltaan symbolista ja abstraktia, mutta saa ihmisen muistamaan jotakin hyvinkin konkreettista, esimerkiksi tilanteita, makuja, hajuja, värejä ja muotoja (Ahonen, 1993, Bonnyn (1973) mukaan, 58). Referentiaalinen näkökulma painottaa musiikin kuvaavan näitä ulkomusiikillisiä merkitysisältöjä (Meyer 1970, 1-3, Erkkilä 1994, 36). Kun musiikki ”koskettaa tiedostamatonta sekä sanattomia kokemuspuoliamme”, voi se auttaa käsittelemään ja purkamaan tunteita (Lehtonen, 2007, 22-23). Musiikki siis muodostuu ja saa enemmän merkityksiä vielä siinä vaiheessa, kun kuulija tai soittaja muodostaa siitä oman merkityskokonaisuutensa lisäämällä siihen omat tunteensa ja assosiaationsa (Ahonen, 1993, 58-60). Myös Kari Kurkela pitää tärkeänä tätä musiikin mahdollisuutta saada abstrakti ja kenties tiedostamatonkin tunnekokemus symboliseen muotoon, missä koettu tunne on vahvasti mukana. Hän kirjoittaa vielä, että uuden kohtaamisessa kohdataan aina myös jotakin itsestämme. Tällaisessa ”toiseuden kohtaamisessa reflektio kertoo myös itsestä”. (Kurkela, 1997, 21-22) Mielen symbolinen kieli ilmentää kuulijan tai musiikin tekijän henkilökohtaista maailmankuvaa ja arvoja (Lehtonen, 2007, mm. Ehrenzweigin (1953) ja Lehikoisen (1980) mukaan, 15-16).

Musiikillisilla sisällöillä, mitkä ovat omalla kulttuurialueella tunnettuja, voidaan saada aikaan turvallisuuden tunnetta. Tätä tuttua ja turvallista onkin hyvä käyttää pohjana, sillä yleisesti tunnettujen koodien avulla voidaan hieman ennustaa niiden merkityksiä ja esille tuomia tunteita. Heidi Ahonen kirjoittaa Meyerin ajatuksia: ”Elämyksellinen musiikki, kuulijan odotusten täyttyminen yllätyksellisellä tavalla saa aikaan emootioita.” (Ahonen, 1993, 58-59)

Musiikissa tapahtuvat yllätykselliset elementit tuovat esiin jokaisen henkilökohtaisen merkityksen juuri siitä musiikista sillä hetkellä. Niitä merkityksiä on mahdoton ennustaa ja esiin voi nousta tunteita ja mielikuvia kaukaakin. Näiden tunteiden purkautuminen musiikin avulla tällaisessa yhteydessä on hedelmällistä. Ahonen (1993, 59) jatkaa vielä omia sekä Erkkilän ajatuksia näin:

”Musiikin muotoja hyväksikäyttämällä terapeutti voi pyrkiä ohjaamaan kuulijaa joihinkin tunnelmiin ja sen ongelman juurelle tai sitä reunustaviin asioihin, joiden uskoo olevan tärkeä sillä hetkellä. Yleisistä koodeista pois siirryttäessä musiikin merkityksen määrittävät kuitenkin yksinomaan sen kuuntelijan tai esittäjän psyykkiset merkityskokonaisuudet. Juuri tässä piileekin musiikin terapeuttinen anti. Musiikin avulla ihminen voi koskettaa itseään, sillä musiikki voi toimia eräänlaisena välittäjänä ihmisen tunteisiin ja tiedostamattomaan ja nostaa hänen tietoisuuteensa erilaisia unohduksiin painuneita asioita, tunteita ja ajatuksia.”

Tunteet, mitkä musiikki on nostanut esille, voivat olla vaikeita käsitellä, ristiriitaisia tai ahdistaviakin. Nyt musiikissa näillä samalta muistuttavilla elementeillä on käsitteet, mitkä ovat konkreettisia. Musiikissa on jännitteitä aivan kuten ihmisen psyykkisissä prosesseissa ja näiden jännitteiden purkautumisessa musiikki on voi auttaa. Kun musiikki kuvaa ihmisen kokemusta vastaavaa sisäistä tunnetta, sitä voidaan käsitellä ulkoisin käsittein. Ensin voidaan käsitellä musiikin tunnetta, eikä vielä puhuta ihmisen omasta sisäisestä tunteesta. Lopulta kuitenkin musiikilla voidaan auttaa purkamaan myös sisäisiä tunnelukkoja tällaisen prosessin avulla. Voidaan käsitellä ja vapautua tukahdutetuista ja kipeistä tunteista, hallita ja käsitellä traumaattisia tilanteita ja tunteita sekä oppia nauttimaan säännöllisyydestä ja alistua sääntöihin musiikin vietäväksi. (Ahonen, 1993, Rechartin(1988) ja Lehtosen (1986 ja 1989) mukaan, 59-61)

Joskus kokemukset ovat traumaattisia ja kipeitä, jolloin niiden käsittely voi olla vaikeaa ja ahdistavaa. Musiikki antaa kuitenkin tähän käsittelyyn symbolisen etäisyyden, jolloin ikään kuin leikin avulla voidaan käsitellä näitä tunteita ja tilanteita. Voidaan soittaa näitä tunteita, jolloin tunne on soitossa eikä siis olekaan niin pelottavaa juuri siinä tilanteessa. Ja vaikka soitetaan kuinka pelottavasti tai voimakkaasti, ei lopulta tilanteessa käy pahasti. (Ahonen, 1993, Rechartin (1988),

Lehtosen (1986 ja 1989) ja Kohutin (1956) mukaan, 60-62) Aggression purkaminen turvallisesti ketään vahingoittamatta on mahdollista musiikin avulla (Lehtonen, 2007, 23). Jonkin asian kohtaaminen sanallisesti voi olla liian vaikeaa ja konkreettista. Ei-konkreettinen etäisyys säilytetään, kun ilmennetään tätä tilannetta musiikilla. (Kurkela, 1997, 20) Musiikki on siis turvallinen väline tunteiden esiin tuomiselle ja käsittelylle leikin avulla. Toiselta puolelta ajateltuna musiikki muistuttaa jostakin mukavasta ja turvallisesta. Jos tilanne tai maailma on sillä hetkellä pelottava tai kaoottinen, tuttu musiikki saa turvallisuuden tunteen. Näin musiikkia voidaan käyttää transitionaaliobjektina. (Ahonen, 1993, 60-61)

5.1.2. Musiikin tunneprosessit ja fysiologia

Musiikilla on yhteys aivojen limbiseen järjestelmään ja sen kautta muistiin ja kokemuksiin tunteisiin. Kuunneltu tai esitetty musiikki saa aikaan vastaavanlaisen tunteen kuin jokin aiemmin koettu tilanne ja tästä voi seurata fysiologinen reaktio. Toisaalta voidaan miettiä vaikuttavatko musiikin esiin tuomat fyysiset reaktiot tunteisiin. (Ahonen, 1993 Tuomikosken (1987) mukaan, 53-54) Ihmisen aivojen tuottamat endorfiinit eli hyvän olon hormonit lisääntyvät musiikista. Tästä voi olla reaktiona stressin, jännittyneisyyden, ahdistuneisuuden ja jopa kiputilojen väheneminen. Hormoneita kutsutaankin usein elimistön luontaisiksi huumausaineiksi (Lehtonen, 2007 ja Ahonen, 1993 Lehtosen (1986) mukaan, 54). Voidaan jopa sanoa, että stressihormonin väheneminen ja endorfiinin lisääntyminen parantaa immunitettia. (Ahonen, 1993, Rider, Floyd & Kirkpatrickin (1985) mukaan, 54) Seuraavaksi tarkastelen uuden tutkimuksen mukaan musiikin vaikutuksia aivojen rakenteeseen ja aivoalueiden aktivoitumiseen. Sen jälkeen keskityn näiden muutosten mahdollisuuksiin tunne-elämän ja tunteiden säätelyn näkökulmasta. Kappaleen lopulla tarkastelen vielä uusia tutkimuksia musiikin vaikutuksista hormonitoimintaan sekä immuunijärjestelmään sekä niiden yhteyksistä musiikin herättämiin tunteisiin.

Musiikin on todettu aktivoivan molempia aivopuoliskoja tehokkaasti. Musiikilla voidaan vahvistaa aivopuoliskojen välisiä yhteyksiä ja stimuloida laajempia alueita aivokuorella kuin muilla yksittäisillä ärsykkeillä. (Ahonen, 1993, 51-54) Uudessa tutkimuksessa on todettu muusikkojen aivojen laajempi symmetrinen aktivoituminen molemmilla aivopuoliskoilla ei-muusikkoihin verrattuna. Tutkimuksessa tutkittiin eri aivoalueiden aktiivisuutta musiikin kuuntelutilanteessa. Tulokset johtunevat suuresta määrästä harjoittelua ja näin motorisen tekniikan harjaantumisesta. (Burunat, Brattico, Puoliväli, Ristaniemi, Sams, Toiviainen, 2015).

”Instrumenttiharjoittelu näyttää tehostavan auditiivista melodian ja rytmin erottelukykyä. Esimerkiksi muusikot reagoivat ei-muusikoita nopeammin esitettyyn

musiikin virtaan, erityisesti ääniin, jotka sisältävät tuttuja sointivärejä, mutta myös hienovaraiseen epävireisyyteen, viitaten suurempaan tarkkaavaisuuteen äänien erottelukyvyyssä musikaalisten yksilöiden keskuudessa.” (Burunat, Brattico, Puoliväli, Ristaniemi, Sams, Toiviainen, 2015).

Huomattavia tuloksia löydettiin myös muusikkojen kesken, jousisoittajien ja pianistien välillä. Pianisteilla löydettiin vielä enemmän aivoalueilla tapahtuvaa synkronista toimintaa jousisoittajiin verrattuna. Tämä saattaa olla seurausta pianistien harjaantuneesta kyvystä lukea samanaikaisesti nuotteja kahdelle kädelle, samalla kontrolloiden molempien käsien yhtäaikaista soittoa ja siihen liittyviä motorisia taitoja. (Burunat, Brattico, Puoliväli, Ristaniemi, Sams, Toiviainen, 2015).

Aivojen aktivoitumisella musiikin aktiivisesta käytöstä voi olla vaikutusta myös tunne-elämän kannalta. Suomalaisessa tutkimuksessa oli mukana miehiä ja naisia, joilla ilmeni masentuneisuutta, ahdistuneisuutta ja neuroottisuutta. Musiikki ja sen käyttö tunteiden säätelyn metodina huomattiin olevan erilaista naisilla ja miehillä. Miehet käyttävät musiikkia ilmentämään negatiivisia tunteita, kun taas vastaavasti naiset käyttävät musiikkia viedäkseen huomion pois negatiivisista tunteista. (Carlson, Saarikallio, Toiviainen, Bogert, Kliuchko, Brattico, 2015)

Tutkijat huomasivat myös aivojen aktiivisuuden korrelaation näihin tunteiden säätelyn metodeihin. Naisilla, joilla ”harhautus-metodi” oli korkealla tasolla, tapahtui myös suurempaa aktiivisuutta aivoissa tunteikasta musiikkia kuunneltaessa. Vastaavasti miehillä, joilla negatiivisten tunteiden ilmentämisen strategia oli korkealla tasolla, huomattiin pienempää aktiivisuutta aivoissa. Ainoastaan pelkoa kuvaavan musiikin kohdalla heidän aivonsa aktivoituivat. Tällä metodilla voi olla negatiivisia vaikutuksia terveyteen, sillä se voi pitkittää negatiivisen tunteen pysymistä paikoillaan. Tutkijat pohtivat, että jälkimmäinen strategia (usein miehillä) voi olla helpommin valittu tiedostamatta, kun taas ensimmäinen strategia (usein naisilla) on valittu tiedostaen helpottamaan omaa ahdistusta. (Carlson, Saarikallio, Toiviainen, Bogert, Kliuchko, Brattico, 2015)

Stefan Koelsch ja Thomas Stegemann painottavat musiikin mahdollisuuksia hormonitoiminnan sekä immuunijärjestelmän toimintahäiriöiden parissa. Tutkimuksissa (mm. Dantzerin (2008) mukaan) on todettu, että musiikilla voi aktivoida ja saada aikaan muutoksia aivojen tunteiden prosessoinnin ydinrakenteissa. Siitä saa apua masentuneisuuteen ja ahdistuneisuuteen. Musiikki muuttaa aktiivisuutta onnistumisen ja mielihyvän tunteiden alueella, jolloin musiikin kuluttaja saa kokea enemmän ilon ja onnen kokemuksia. Nämä ilon ja onnen kokemukset ovat seurausta musiikillisesta yhdessä tekemisestä ja sosiaalisesta kohtaamisesta musiikin avulla. ”Musiikki ei ole pelkästään hauskaa, vaan voi myös saada ihmisen onnelliseksi.” (Koelsch, Stegemann, 2012, 450-

456) On kuitenkin todettava, että esimerkiksi Bloodin ja Zatorren (2001) tutkimuksen mukaan ei voida löytää vain yhtä sisällöllistä musiikillista tekijää mielihyvän aikaansaamiseksi. Se musiikki, mikä toiselle sai aikaan ”kylmät väreet”, sai toisella koehenkilöllä aikaan erilaisen reaktion. (Kreutz, Quiroga Murcia, Bongard, 2012, 473)

Tunneprosesseilla ja erityisesti musiikin herättämillä tunteilla on yhteyttä hormonijärjestelmän ja immuunijärjestelmän aktivoitumiseen. Musiikilla väitetään olevan enenevässä määrin hyötyä musiikkiterapian alalla dementian, masennuksen ja ahdistuksen hoidossa, vaikka kirjoittajat peräänkuuluttavat lisää laadukasta, kvalitatiivista tutkimusta näistä edellä mainituista hyödyistä. (Koelsch, Stegemann, 2012, 456-464) Musiikki vaikuttaa immuunijärjestelmän hormoneihin, joko lisäämällä (ja siten parantamalla immuunijärjestelmää) tai vähentämällä (eli heikentämällä). On todettu, että erityisesti rauhalliseksi sävelletty musiikki yhdistettynä itsestä kumpuavaan musiikin positiiviseen vaikutukseen saavat aikaan näiden hormonien lisääntymistä. (Kreutz, Quiroga Murcia, Bongard, 2012, 476-477) Tällaisilla hormonitason tutkimuksilla voidaan paremmin ymmärtää musiikin avulla koettuja tunteita. ”Ymmärtämällä, miten musiikki vaikuttaa hormonitoimintaan, lisäämme tietoa siitä, miten musiikki vaikuttaa tunteisiin.” (Kreutz, Quiroga Murcia, Bongard, 2012, 485)

5.2. Musiikkiterapia Suomessa ja musiikin terapeuttinen käyttö

5.2.1. Musiikkiterapia

Nykyaikaisen musiikkiterapian juuret ovat Yhdysvalloissa toisen maailmansodan jälkeiseltä ajalta, missä musiikkia alettiin käyttää sotaveteraanien fyysisten ja psyykkisten vammojen kuntoutuksessa. Se levisi myös muihin hoitolaitoksiin ja muihin kuntoutusmuotoihin. (Ahonen, 1993, 30, Ahonen-Eerikäinen, 1998, Petersin (1987) mukaan, 5, ja Lehtonen, 2007, Schneiderin (1968) mukaan, 36) Alkuaikoina musiikkiterapia oli luonteeltaan lähellä musiikkikasvatusta. Ero oli asetetuissa tavoitteissa, mutta terapeutti saattoi hyvinkin olla samalla sekä opettaja että terapeutti. Tavoite musiikkiterapiassa oli tavallisesti yhteisöön soziaalistaminen. (Ahonen-Eerikäinen, 1998, 6)

Suomessa musiikkia on käytetty harrastus- ja viihdytystoimintana, missä voidaan katsoa olleen terapeuttisia vaikutuksia ja näin ollen vaikuttanut musiikkiterapian syntyyn. Musiikkia on käytetty jo 1920-luvulla vaikeavammaisten kuntoutuksessa ja ennen sotia myös psykiatrisessa hoidossa. Koulutuksen puolella erityiskasvatuksen opintoihin Jyväskylän yliopistossa 1966 tuli terapeuttinen rytmiiikan opetus. Tuolloin toiminta liittyi siis selvästi pedagogiikkaan. (Ahonen-Eerikäinen, 1998, Lehtonen, Salo ja Wirzeniuksen (1991) mukaan, 7)

1900-luvun puolivälin jälkeen alkoi Suomeen tulla musiikkiterapian alan vaikutteita muualta. Esimerkiksi Paul Nordoffin ja Clive Robbinsin luovan musiikkiterapian menetelmä sekä Lasse Hjelmin toiminnallinen musiikkiterapia ovat saaneet jalansijaa suomalaisessa musiikkiterapian taipaleessa. Musiikkikasvatuksen puolelta rytmimusiikkia painottava Orff-menetelmä on antanut myös vaikutuksensa musiikkiterapian puolelle. (Ahonen-Eerikäinen, 1998, 8)

Vuonna 1974 perustettiin Suomen musiikkiterapiayhdistys. Ryhmämuotoisesta terapiasta on alettu siirtyä enemmän yksilöterapiaan ja näkemyksinä on alkanut nousta psykodynaamisesti painottunut musiikkiterapia. (Ahonen-Eerikäinen, 1998, 8) Nykyään musiikkiterapiaa käytetään Suomessa esimerkiksi psykiatrisissa sairaaloissa, kehitysvammalaitoksissa sekä ja koulukodeissa. Lisäksi musiikkiterapeutit tarjoavat palveluitaan ostopalveluna. Käytännön työ ja kokemus on Suomessa karttunut vuosikymmenten ajan ja teoreettista ja filosofista pohjaa arvokkaalle työlle antaa monet uudet tutkimukset. (Lehtonen 2007, 36-37)

5.2.2. Terapeuttinen musiikki

Terapiatilanteessa musiikki voi olla painottunut eri metodeihin ja tavoitteisiin. Näitä samoja ajatuksia ja tapoja musiikin käytölle voi hyödyntää myös koulu- ja luokkaympäristössä, erityisesti erityisoppilaille. Musiikinopettaja ei voi toimia täysin terapeutin tavoin ja esimerkiksi diagnosoida oppilaita, mutta voi käyttää terapeuttisia metodeja oppimistilanteessa. Kiireisessä musiikkituntitilanteessa olisi hyvä välillä pysähtyä oppilaiden ajatusten äärelle. Heiltä voi kysyä heidän musiikkisuhteestaan, jolloin opettaja saa ainutlaatuista tietoa ja rakennusaineita tuleville musiikkitunneilleen. Oppilaat voivat parin kanssa keskustella, mikä musiikkikappale kuvaa heidän persoonaansa ja miksi. He voivat jopa kirjoittaa oman musiikillisen elämäkertansa tähän mennessä. Opettaja saa käsityksen, mikä musiikissa on oppilaille tärkeää. (Berman, 2014)

Kommunikaatiopainotteisen lähestymistavan tavoitteena on kontaktin luominen ja itseilmaisun opetteleminen ja siihen kannustaminen. *Neuropsykologisessa* painotuksessa musiikki on moni aistillinen kokemus, missä autetaan virittämään muistitoimintoja. *Oppimisteoreettinen* lähestymistapa musiikin käyttöön auttaa toisaalta stimuloimaan oppimiseen tai toisaalta käytöksen muokkaamiseen. *Psykodynaamisessa* painotuksessa musiikkia käytetään apuna tunne-elämän läpityöskentelyssä ja oman toiminnan hallinnan harjoittelussa. (Ahonen-Eerikäinen, 1999, 13-14) Edellä mainitut painotukset ja musiikin käytön mahdollisuudet tällaisilla vaikutusalueilla olisi opettajien hyvä tiedostaa. Siten näitä terapeuttisia toimintatapoja ja tavoitteita voisi hyödyntää oppilaiden koulutaipaleella.

5.2.3. Oppimispainotteinen musiikkiterapiamenetelmä

Tämä menetelmä jo nimensä mukaisesti ansaitsee tarkastelun, kun mietitään menetelmiä, mitkä sopisivat kouluympäristöön. Kasvatus ja terapia musiikissa voivat usein olla lähellä toisiaan, sillä molemmissa kartutetaan musiikillisia tietoja ja taitoja. Ero on kuitenkin tavoitteissa. Kasvatuksen tavoitteet ovat musiikillisissa elementeissä, ja terapiassa vastaavasti hyvinvoinnissa, mikä saavutetaan musiikin avulla. (Ahonen-Eerikäinen 1998, 143-144)

Oppimispainotteisen musiikkiterapian menetelmän voi jakaa kahteen alajakoon. Musiikkia voidaan käyttää ehdollistajana ja käytöksen muokkaajana tai oppimisvalmiuksia lisäävänä välineenä. (Ahonen-Eerikäinen 1998, 145)

”Oppimisteoreettisesti painottuneessa musiikkiterapiassa oppimisen siirtovaikutus on keskeinen tavoite. Musiikkikommunikaation toivotaan johtavan muuhunkin kommunikaatioon ja keskittymisen musiikillisen oppimisen tilanteissa toivotaan siirtyvän myös muihin oppimistilanteisiin.”

Ensimmäiseksi mainitussa menetelmässä lapsen toimintaa jaotellaan ja sen jälkeen muokataan haluttua tulosta kohti. Suunniteltu aineisto pyrkii ennustamaan käyttäytymistä ja lopulta kontrolloimaan sitä. Toivottua käytöstä vahvistetaan ja ei-toivottua käytöstä sammutetaan. Toiseksi mainitussa oppimisvalmiuksia lisäävässä metodissa työtapa lapsen kanssa on enemmän vuorovaikutuksellinen. Aikuisen työtapa voi olla strukturoitua, mutta mukautuu oppilaan musiikillisiin tulkintoihin hyväksyvästi. Voidaan puhua oppimaan oppimisesta, kokonaisuuksien hahmottamisesta ja kouluvalmiuksien edistämisestä musiikin elementtien ja musiikillisten toimintojen avulla. (Ahonen-Eerikäinen 1998, 145-147 ja 153-157)

5.2.4. Psykodynaaminen musiikkiterapiamenetelmä

Väitöskirjassaan Heidi Ahonen-Eerikäinen (1998) kirjoittaa musiikista ja tunteista psykodynaamisen musiikkiterapian osana. Tämä menetelmä ansaitsee tarkemman tarkastelun tutkimukseni kannalta.

Tunteiden kokeminen ja niiden tutkiminen musiikin avulla avaa tunneportteja symbolisen etäisyyden avulla ilman sanoja. Lapsen voikin olla vaikea pukea sanoiksi tunteitaan ja siinä musiikki ja soitto ovat oiva apuväline. Musiikki voi ikään kuin kuulostaa joltakin tunteelta, minkä hän on konkreettisesti kokenut. Musiikista voi löytyä samanlaisia elementtejä kuin jokin tunne saa aikaan kehossa. Musiikin abstraktit sisällöt saavat konkreettisen muodon, kun ne yhdistyvät

soittajan tai kuulijan tunteisiin. Näin musiikin avulla läpityöskennellään lapsen tunne-elämän kirjoa aina tunteiden kohtaamisesta, tunnistamisesta ja nimeämisestä ilmaisuun ja lopulta purkuun ja käsittelyyn. Lopulta suhde omiin vaikeisiin tunteisiin voi kasvaa niin, että niitä on mahdollista käsitellä terapian kautta. (Ahonen-Eerikäinen, 1998, 178-189). ”Se, miten ihminen terapiassa kokee musiikin, millaisia mielikuvia se synnyttää hänelle ja miten hän sitä tulkitsee, on terapiassa merkittävää.” Musiikkia tehdessään ihminen käyttää omia merkityskokemuksiaan luovassa prosessissa. Näistä syntyvät tunteet tulevat konkreettisiksi musiikissa, mutta ovat turvallisen, symbolisen etäisyyden päässä, milloin sitä on helpompi käsitellä. (Ahonen, 1993, 134) Musiikki tehostaa ihmisen psyykkistä työskentelyä ja näin avaa myös muille elämän alueille merkityksiä. (Lehtonen, 2008)

Seuraavalla tasolla tunteita voidaan ilmaista musiikin avulla. Erityisesti, jos lapsella on vaikeuksia omassa ilmaisussaan, voi musiikki ymmärtävän aikuisen kannustavalla avulla avata itseilmaisukanavia. Ilmaistut vaikeatkin ja unohdetut tunteet purkautuvat musiikin avulla. Tämä kokemus voi olla hyvin vapauttava, ja vastaavasti näiden tunteiden käsittelemättä jättäminen voi jättää lukkoja. (Ahonen-Eerikäinen, 1998, 183-184) Myös Lehtonen pitää itseilmaisua tärkeänä osana omaa terapiatyötään. Siihen liittyvät identiteetti, tunteet, muistot ja mielikuvat, mikä syntyy vuorovaikutteisessa improvisoinnissa musiikin avulla. Vapaasti soljuva improvisointi juuri siinä hetkessä syntyy tunteesta eikä sitä ole suunniteltu etukäteen. Yhdessä soittaminen toisen kanssa on vuoropuhelua ilman sanoja. Se on ymmärrystä ja empatiaa, mitä toinen ymmärtää juuri tunteen tasolla musiikin välityksellä. (Lehtonen, 2008)

Kun tunteita on ilmaistu musiikin avulla, voi sen myöhempi läpikäynti myös verbaalisesti onnistua paremmin. Leikin avulla tunteita voidaan käsitellä symbolisen etäisyyden päästä ja niiden käsittely on myös tuolloin helpompaa. (Ahonen-Eerikäinen, 1998, 186-187)

5.2.5. Toiminnallinen musiikkiterapiamenetelmä

Toiminnallisen musiikkiterapian muotoa kuvaavat kirjoittajat Jordan-Kilkki, Kokko ja Rissanen kirjassa Musiikkiterapian monet kasvot (1999):

”Toiminnallinen musiikkiterapiamenetelmä (TMT -menetelmä) lähestyy oppimisvaikeuksien kuntouttamista lähinnä kehitysteoreettista ja neurofysiologista, ihmisen kehittymiseen liittyvistä näkökulmista käsin. TMT -menetelmän toimintaperiaatteet tähdentävät yksilöllisen kokonaisvaltaisen, psykofyysisen kehityksen olemassaoloa ja tukemista terapiatyöskentelyn lähtökohtana. Tässä

yhteydessä sana ”toiminnallinen” sisältääkin ajatuksen yksilössä luonnostaan olevasta ja kehityksen myötä kypsyvästä sisäisestä kyvystä toimia tarkoituksenmukaisesti ympäristön asettamiin haasteisiin vastaten.”

He kirjoittavat identiteetin lähtökohtana olevan kehonhallinnan ja positiivisen kokemuksen omasta kehollisesta toiminnasta, minkä kehityksessä musiikki on omiaan auttavana tekijänä. Menetelmän tavoitteet voivat olla ”yksilön kehollisten toimintaedellytysten, havaitsemisen ja itseluottamuksen kehittäminen tarkoituksenmukaisen toimintakyvyn saavuttamiseksi”. (Jordan-Kilkki, Kokko, Rissanen, 1999, Kärjeksén (1994) ja Kukkosen (1987) mukaan, 26-27)

Toiminnallisella musiikkiterapiamenetelmällä voidaan uusien opittujen motoristen taitojen avulla auttaa uusien havaintojen tekemiseen. Keho liikkuessa uudella tavalla lähettää aistien kautta uusia viestejä aivoille. Tällöin vaikutetaan aivojen eri osien väliseen informaation kulkuun, ja tuloksista voi näkyä jäsentyneempi käyttäytyminen, oman kehon parempi hallinta ja kyky käyttää kehoaan ajatusten toteuttamiseen. (Jordan-Kilkki, Kokko, Rissanen, 1999, 27)

5.2.6. Luova musiikkiterapiamenetelmä

Tämä 1960-luvulla Paul Nordoffin ja Clive Robbinsin kehittämä metodi soveltuu monenlaiseen terapiatarpeeseen. Myös lapset, joilla on oppimisvaikeuksia sekä käytöshäiriöistä ja tunne-elämän ongelmista kärsivät lapset ovat olleet luovan musiikkiterapian käytössä mukana. (Wigram, Nygaard Pedersen, Bonde, 2002, 126)

Musiikki vaikuttaa kaikissa ihmisissä ja saa aikaan vastakaikua ja reaktioita. Musiikilla päästään kiinni jokaisen ”musiikilliseen lapseen” (”music child”) ja sitä kautta itseilmaisuuksiin ja kommunikaatioon. Jokaisella on luontainen taipumus tulla mukaan musiikkiin, vaikka omat kyvyt tai vaikeudet muissa tilanteissa rajoittavat toimintaa tai käytöstä. Terapeutilla on lasta myötäilevä ja lapsilähtöisesti tilannetta eteenpäin vievä ote terapiatilanteessa. (Wigram, Nygaard Pedersen, Bonde, 2002, 126)

Keskeisessä asemassa on improvisoitu musiikki ja siitä kumpuava kokemus ja vastareaktio. Musiikki on mukana tilanteessa lapsen kanssa koko ajan. Aluksi tavataan lapsi musiikin saattelemana, improvisointia käyttämällä herätetään musiikillisia vastauksia kuultuun musiikkiin ja sitä kautta kartutetaan musiikillisia taitoja sekä musiikillista kommunikaatiota ja ilmaisua. Käytetty musiikki ja sen sisältämät elementit (intervallit, harmoniat, asteikot, sävelkulut) vaikuttavat tunteisiin ja saavat aikaan vastareaktion musiikin avulla. Tästä syntyy kommunikaatio kahden (tai useamman) musiikkia tekevän välille. (Wigram, Nygaard Pedersen, Bonde 2002, 127-128)

Musiikissa ja yhdessä musiikilla kommunikoimisessa tapahtuvat muutokset voivat vaikuttaa muutokseen myös muussa elämässä. Musiikillisessa kommunikaatiossa tärkeäksi tulee erityisesti juuri tässä tilanteessa tapahtuva musiikki soittajien välillä – ei niinkään erillisesti analysoitavat musiikilliset elementit. (Pavlicevic, 1997, 24-26)

6. TAPAUSTUTKIMUS ALAKOULUN ERITYISLUOKASSA

6.1. Tutkimuskysymykset

Asetin kolme tutkimuskysymystä:

- 1. Mitkä ovat ryhmän sosiaaliset ja emotionaaliset taidot ja miten ne tulevat esille jokapäiväisessä koulutyössä sekä musiikkitunneilla?

Tutkimukseni kannalta on tärkeää ja mielenkiintoista tietää, millaisia vahvuuksia ja heikkouksia oppilailla on jokapäiväisissä koulunkäyntitilanteissa. Halusin tietää sekä opettajien, että oppilaiden näkökulman koulunkäynnistä, sosiaalisista tilanteista sekä mukavista ja ikävistä asioista koulussa. Miten oppilaat solmivat toverisuhteita ja käyttäytyvät sosiaalisissa tilanteissa? Mitä oppilaat pitävät opettajasta, muista kavereista ja kouluaineista? Miten selvitetään hankalia tilanteita koulussa? Näihin kaikkiin näyttää liittyvät sekä sosiaalinen (tehdään yhdessä luokkana) että emotionaalinen puoli (millaiseksi koulu, kaverit ja koulunkäyntitilanteet koetaan ja millaisia tunteita ne herättävät).

- 2. Miten ryhmä osaa tunnistaa ja ilmaista tunteita ja millaisilla musiikillisilla tehtävillä näitä voidaan vahvistaa?

Haastattelujen jälkeen musiikkitunnilla käsiteltäessä tunteita teimme erilaisia tehtäviä, missä näkyi tunteiden tunnistamisen ja ilmaisun herkkyyks. Kartoitan tehtävillä sekä loppukyselyllä tietoa, onko oppilaiden helppo tunnistaa listatut tunteet entä onko niitä helppo ilmaista maalatan, esittäen tai soittaen. Alkuhaastattelun perusteella oletan oppilailla olevan joissain tilanteissa hankaluuksia säädellä ja kenties tulkitakin tunteitaan. Haasteita saattaa esiintyä myös toisten kanssa tekemisessä, jolloin tunteet jälleen nousevat pintaan. Tunne-elämän hankaluudet saattavat olla seurausta monesta eri syystä, mutta olisi tärkeää yrittää löytää koko ryhmälle mahdollisimman sopiva, mielekäs toiminta, missä näitä tunne-elämän kuohuja voidaan käsitellä. Näin käytetään elementtejä psykodynaamisesta musiikkiterapian ajatuksesta ryhmätilanteessa.

- 3. Miten musiikillinen yhdessä tekeminen voi vahvistaa tunteiden tunnistamista ja säätelyä sekä musiikkitunnilla että interventiona muilla oppitunneilla?

Musiikin positiiviset vaikutukset, mielihyvä ja onnistumisen kokemuksiin liittyvät usein sosiaaliseen yhdessä tekemiseen. Nämä kokemukset saavat aikaan hormonitoiminnan ja immuunijärjestelmän positiivisia muutoksia ja ovat yhteydessä tunteiden kokemiseen musiikin avulla. Koulussa musiikkitunneilla sekä interventiona muilla oppitunneilla tunteita ja tunteikkaita tilanteita olisi varmasti mahdollista enemmän käsitellä.

6.2. Tapaustutkimus tutkimusmenetelmänä

Valitsin tutkimukseeni menetelmäksi tapaustutkimuksen, jonka toteutin yhdessä helsinkiläisessä erityisluokassa. Luokalla oli yhdeksän oppilasta, joita kaikkia haastattelin ennen musiikkituntien tehtäviä. Lisäksi haastattelin luokanopettajaa sekä musiikin aineenopettajaa, joka piti ryhmälle musiikkia. Suunnittelin ja toteutin kaksi musiikkituntia, joiden aikana teimme oppilaiden kanssa erilaisia tunteiden tunnistamiseen, ilmaisemiseen ja käsittelyyn liittyviä musiikillisia ryhmätehtäviä. Lopuksi keräsin oppilailta vetämiini musiikkitunteihin kohdistuvan palautekyselyn.

Tapaustutkimuksessa ja tässä tapauksessa kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tarkoitus kerätä aineistoa yksittäiseltä kohteelta, mikä tutkimuksessani oli edellä mainittu helsinkiläinen erityisluokka (oppilaineen ja opettajineen). Tulosten analysointi on tärkeässä osassa tutkimustani, myös niiden yleistettävyyden arvioinnin näkökulmasta. Pohdin myös, miten tuloksista saatua tietoa voisi hyödyntää konkreettisissa vastaavanlaisissa ryhmissä tai tilanteissa. (Saaranen-Kauppinen, Puusniekka, 2006)

6.3. Haastattelujen kuvaus

Tutkimuksessani haastattelin luokanopettajaa, ryhmän musiikinopettajaa sekä luokan jokaista oppilasta. Opettajilta sain tietoa oppilaiden taidoista niin musiikissa kuin muissakin oppiaineissa. Tärkeää oli kuitenkin oppilaiden sosiaaliset ja emotionaaliset taidot jokapäiväisessä koulunkäynnissä. Oppilailta sain tietoa heidän omista kokemuksista ja tuntemuksista ryhmässä toimimisesta. He saivat kertoa, mistä pitävät koulussa ja mitä mieltä he opettajasta ja luokkatovereista. Näin sain sekä opettajien ja oppilaiden näkökulman oppilaiden oppimisesta, vahvuuksista ja haasteista erityisesti ryhmässä toimimisesta ja tunteiden kohtaamisesta.

Oppilaiden haastattelut olivat melko lyhyitä ja kestivät noin kymmenen minuuttia, mutta opettajien haastattelut venyivät pidemmiksi, noin puoleen tuntiin. Haastatteluissa käytin puolistrukturoitua haastattelupohjaa, joten tein lisäkysymyksiä valmiiksi aseteltujen kysymysten lisäksi. Erityisesti opettajien haastatteluissa keskustelut jatkuivat vielä lisäkysymyksillä, joiden avulla sain syvennettyä aihetta.

6.3.1. Oppilaiden haastattelut

Aloitin oppilaiden haastattelut selvittämällä ensimmäiseksi haastateltavan luokka-asteen, sillä oppilaita oli tässä ryhmässä kahdelta luokka-asteelta. Samalla kartoitin kuinka kauan kukin on ollut nykyisellä luokallaan. Haastattelu eteni seuraavaksi kysymyksillä liittyen yleisesti koulun asioihin

ja oppilaiden koulunkäyntiin liittyviin tuntemuksiin. He kertoivat mielipiteensä luokkakavereistaan sekä opettajasta ja koulunkäyntiavustajasta. Haastateltavat saivat myös kertoa mikä on koulussa heidän mielestään mukavinta ja ikävintä sekä yleisesti että oppiaineiden mukaan. Keskustelimme vielä oppilaiden välituntiaktiiviteeteista ja muusta vapaasta ajasta oppituntien lomassa.

Tämän jälkeen siirryin kysymyksissäni musiikkitunteihin ja oppilaat kertoivat mielipiteensä musiikinopettajasta sekä yleisesti musiikkitunneista. Halusin selvittää mitä mieltä oppilaat ovat tunneilla opetettavista asioista ja opettajan käyttämistä työtavoista. Käsittelimme myös, mikä heistä on mukavaa ja mikä toisaalta ikävää musiikkitunnilla. Lopuksi he saivat vielä kertoa oman käsityksensä koulun musiikkikulttuurista ja omat kokemuksensa koulun juhlista ja esiintymisistä. Omille esiintymiskokemuksille annettiin myös aikaa.

6.3.2. Luokanopettajan haastattelu

Luokanopettajan haastattelu alkoi taustatietojen kartoituksella, jolloin opettaja kertoi koulutustaustastaan ja myös kokemuksestaan tämän ryhmän kanssa. Luokan oppilaista keskusteltaessa opettaja kertoi lasten taustoista tulla tälle erityisluokalle.

Seuraavaksi keskityimme haastattelussa oppilaiden toimintatapoihin sekä luokkana että yksilöinä. Halusin erityisesti tietää oppilaiden vahvuuksista ja heikkouksista ryhmässä toimimisesta ja koulun oppilaina. Tästä jatkoimme keskustelemaan myös oppilaiden vahvuuksista ja heikkouksista eri koulunaineissa. Käsittelimme äidinkieltä, matematiikkaa, kieliä sekä taideaineita, sekä oppilaiden menestyksestä niissä.

Kysyin opettajalta oppilaiden motorisista, kognitiivisista, emotionaalisista ja sosiaalisista taidoista. Erityisesti keskityimme emotionaaliin ja sosiaaliin taitoihin, sillä opettajan mukaan näillä alueilla oppilailla on eniten haasteita. Keskustelimme opettajan kanssa tilanteista, joissa näiden taitojen puutteet näkyvät, sekä opettajan keinoihin niiden kehittämiseksi.

Seuraavaksi luokanopettaja kertoi näkemyksensä oppilaiden kokemuksista ja reaktioista toisen opettajan pitämistä musiikkitunneista ja niiden jälkeisistä tunneista. Keskustelimme myös hänen näkökulmastaan koulun musiikkikulttuuriin.

6.3.3. Musiikin aineenopettajan haastattelu

Musiikin aineenopettajan haastattelun aloitin – kuten luokanopettajankin haastattelun - kysymällä hänen koulutustaustansa sekä kokemuksensa tämän luokan kanssa. Tämän jälkeen hän sai kertoa

ryhmän kanssa käytettävästä materiaalista ja millaisia musiikkitunnit käytännössä ovat. Lisäksi keskustelimme opettajan työtavoista ja siitä, miten ne eroavat muihin ryhmiin verrattuna.

Opettaja kertoi esimerkin rauhattomasta tunti-ilanteesta sekä näkemyksensä rauhattomuuden syystä. Hänellä on tietyt menetelmät työrauhan säilyttämiseen erityisesti tämän ryhmän kanssa.

Seuraavaksi siirryimme keskustelemaan oppilaiden kehitystasoista samoilla neljällä eri osa-alueella kuin luokanopettajakin kanssa: emotionaalisella, motorisella, kognitiivisella ja sosiaalisella.

Oppilaiden emotionaalisista taidoista musiikkitunneilla puhuttaessa virisi hieno keskustelu tunteiden ilmaisemisesta ja niiden säätelystä. Samalla opettaja kertoi millaisia metodeja hän käyttää tunteita herättävissä tilanteissa.

Musiikkitunteihin liittyy usein fyysinen tekeminen, joten oli tärkeää puhua oppilaiden motorisesta kehityksestä ja motoriikkaan liittyvistä musiikkiharjoituksista. Opettaja kertoi myös, miten motoriset onnistumiset vaikuttavat tunteisiin.

Käsittelimme vielä oppilaiden kognitiivista ja sosiaalista kehitystä. Keskustelimme ensin yleisellä tasolla yhdessä tekemisen tilanteista musiikkitunneilla, minkä jälkeen keskityimme juuri tutkimuksen oppilasryhmään. Opettaja analysoi, miten tämä ryhmä on hänen opetuksessa olon aikana kehittynyt ja missä on vielä parantamisen varaa.

Aivan viimeiseksi opettaja kertoi oman kokemuksensa tämän koulun musiikkikulttuurista ja miten hänen mielestään musiikkiin suhtaudutaan tässä koulussa.

6.4. Musiikkitunnit

Musiikkitunnilla keskityimme käsittelemään tunteita sekä niiden ilmaisemista. Ensin tehtiin henkilökohtaisempi maalaustehtävä tunteista, minkä jälkeen soitimme yhdessä näitä nimettyjä ja työstettyjä tunteita. Lopulta sain tietää, mitkä tunteet olivat oppilaiden mielestä olleet helppo tunnistaa ja mitkä vastaavasti olivat vaikeita.

Ensimmäiselle tutkimuksessani pitämälle tunnille oppilaat tulivat musiikkiluokkaan ja istuivat lattialle. Tunnilla oli mukana myös musiikinopettaja ja luokan koulunkäyntiavustaja. Toivotin oppilaille hyvää huomenta ja kysyin mitä heille kuuluu. Muutama oppilas vastasi ”hyvää”, mutta joku heistä vastasi kovaan ääneen ”huonoa”. Ymmärsin, että oppilaille oli ollut riitaisa aamu, eivätkä he olleet parhaimmalla tuulella. Yksi oppilaista meni suoraan sivuun istumaan ja sekä minä että musiikinopettaja kehotimme häntä menemään istumaan lattialle muiden oppilaiden kanssa. Hän

ei suostunut. Päätin jatkaa tuntia eteenpäin ja sanoin hänelle, että menisi hetken päästä istumaan lattialle. Näin tilanne rauhoittui ainakin hetkeksi ja pääsimme aloittamaan.

6.4.1. Tunteiden nimeäminen

Olin kirjoittanut taululle suurilla kirjaimilla sanan tunteet ja kerroin, että tällä kertaa musiikintunnilla puhumme tunteista. Aloimme listata taulun otsikon alle luetteloja tunteista ja kysyin oppilailta, mitä tunteita heille tulee mieleen. Aluksi nimeäminen oli vaikeaa, mutta sitten yksi oppilas rohkeni ehdottamaan tunnetta rakkaus. Kirjoitin sen taululle ja aloimme listata lisää tunteita. Tilanne alkoi tässä vaiheessa muuttua levottomaksi ja oppilaiden keskittyminen herpaantua. Nimeäminen tuotti vieläkin hankaluuksia, joten helpotin tehtävää hieman. Kirjoitin taululle tunteen ilo. Sen jälkeen oppilaiden olikin helppo keksiä siihen vastakohta suru. Toinen oppilas ehdotti tunteeksi väsymystä, mutta selitin, että se on enemmänkin olotila kuin tunne. Jälleen kirjoitin taululle kaksi tunnetta ja ne olivat viha ja pelko. Tämän jälkeen oppilaat keksivät tunteen mustasukkaisuus ja se myös kirjoitettiin taululle. Tässä välissä oppilaat aloittivat häiriköinnin jälleen ja jouduin moneen kertaan pyytämään heitä keskittymään tehtävään.

Saimme kirjattua taululle vielä muutaman tunteen: tyytyväisyys, pettymys ja autuus. Nämä halusin käydä erityisesti läpi oppilaiden kanssa, jotta kaikki ymmärtäisivät niiden merkityksen. Ensin kysyin heiltä mitä tarkoittaa pettymys. Yksi oppilas ehdotti sen tarkoittavan pettämistä. Selitin, että pettymys tarkoittaa sitä, että odottaa jotakin tapahtuvan, ja kun niin ei käykään, pettyy. Käytin esimerkkinä tilannetta, että oppilas on lukenut kokeeseen oikein hyvin ja uskoo onnistuvansa siinä, mutta jostain syystä koe ei menekään hyvin ja oppilas pettyy.

Tässä välissä oppilaat jälleen näyttivät harmistuksensa. Yksi oppilas kertoi olevansa pettynyt opettajan arviointikykyyn jossakin tilanteessa. Tämä jälleen kertoo siitä, että aamulla oli jäänyt jotakin selvittämättömiä asioita vaivaamaan. Kävimme vielä yhdessä läpi, mitä tarkoittaa autuus. Sama oppilas arveli sen liittyvän auttamiseen. Tämän oppilaan äidinkieli ei ole suomi, joten on ymmärrettävää, että hän ei aluksi ymmärtänyt näiden sanojen merkitystä. Hän oli kuitenkin hyvin aktiivinen ja innoissaan ja lopulta osasi nimetä oikein nämä tunteet. Käytin autuuden kohdalla myös konkreettista esimerkkiä. Pyysin oppilaita kuvittelemaan itsensä kesällä mökin riippukeinuun juomaan virvoitusjuomaa. Aurinko paistaa ja kaikki on oikein hyvin, on rauhallista eikä tarvitse huolehtia mistään.

Kun tunteet oli nimetty, kirjoitettiin taululle sekä käyty läpi mitä ne tarkoittivat, kyselin oppilaiden omista kokemuksista. Halusin oppilaiden kertovat tilanteita, missä olivat tunteneet vaikkapa iloa tai

vihaa. Ilon kohdalla sain vain varovaisia viittauksia eikä kukaan halunnut kertoa tilannetta ilosta. Surun kohdalla oppilaat jälleen purkivat harmistustaan ja joku kertoi olevansa surullinen joutuessaan tähän luokkaan. Muutamien vastaavanlaisten ja ajattelemattomien vastausten jälkeen yksi oppilas kertoi tunteneensa surua, kun heidän perheen koira oli kuollut. Kaikkein innostuneimman vastauksen sain kun kysyin vihan kokemuksista. Moni oppilas huudahti, että ovat kokeneet vihaa tänään. Viimeistään tämä paljasti, että päivä ei ollut alkanut oppilailla aurinkoisesti. Tilanne ei onneksi edennyt toisten syyttelyyn asti, mutta paha mieli oli selvästi sillä hetkellä aito. Kun kysyin autuudesta, vain kaksi oppilasta viittasi tunteneensa niin. Huomioin, että positiivisten tunteiden kohdalla oppilaat eivät olleet innokkaita vastaamaan, mutta negatiivisten tunteiden esiintullessa esimerkkejä löytyi paljonkin.

6.4.2. Musiikki kuvaa tunteita

Seuraavaksi pyysin oppilaita menemään hieman kauemmaksi toisistaan omaan rauhaansa, jottei kukaan häiritse. Laitoin soimaan kolme erilaista musiikkinäytettä ja heidän tehtävänään oli kirjoittaa jokaisesta näytteestä 1-3 tunnetta, jota musiikki kuvaa. Vaikka aluksi oppilailla oli hieman vaikeuksia keskittyä, ja oman paikan löytäminen vei odottamaani enemmän aikaa, musiikin alkaessa oppilaat rauhoittuivat ja jäivät kuuntelemaan.

Ensimmäinen kappale oli Adiemus-yhtyeen Hymn. Se oli enimmäkseen mollissa kulkeva rauhallinen kappale, jossa on kaunis, melankolinen melodia jousisäestyksellä. Laulajalla oli melko matala, syvä ääni ja hän lauloi wii-tavulla, joka korostaa laulun pehmeyttä. Itse olin ajattelut tämän musiikin kuvaavan surua.

Toinen näyte oli elokuvamusiiikkia. Kappaleessa oli nopea tempo ja intensiivinen rytmi. Siinä on käytetty voimakkaissa kohdissa suurta orkesteria, mutta välillä vastakohtana vain muutamaa soitinryhmää luomaan kontrastia ja jännitettä. Välillä kappaleessa on voimakkaasti rummuilla aksentoivia kohtia ja välillä taas jousilla soitettua kromaattista, hiljaista melodiaa. Mielestäni tämä kappale kuvaa pelkoa, vihaa tai ahdistusta.

Kolmas kappale kulki duurissa ja siinä oli kaunis ja pelkistetty kosketinsoittimilla soitettu melodia kitarasäestyksellä. Tämän olin ajattelut kuvastavan iloa tai autuutta.

Kun kaikki kappaleet oli kuunneltu, oppilaat saivat kertoa listaamansa tunteet joka kappaleista. Ensimmäiseen kappaleeseen oppilaat listasivat yhteensä kuusi eri tunnetta: ahdistus, viha, pettymys, suru, ilo, ärsytys ja pelko. Suurin osa näistä oli negatiivisia tunteita, mutta yllätyin niinkin vahvoista

tunteista kuin ahdistus, viha ja pelko. Myös ilo oli sellainen tunne, jota en osannut tähän kappaleeseen odottaa.

Elokuvamusiikki oli selvästi osan oppilaista mieleen ja sen näki myös heidän vastauksista. Enimmäkseen oppilaat vastasivat tämän musiikin kuvastavan riemua ja iloa, mutta mukana oli myös viha ja ahdistus. Kirjasin kaikki oppilaiden vastaukset ylös, mutta sen jälkeen vielä kyselin, miksi musiikki heidän mielestään kuvasi riemua. Vastaukseksi sain ”se oli niin hyvää musaa” ja ”siitä tuli mieleen sota”. Osa oppilaista siis selvästi ihannoii sotaa ja ammuskelua. Kävin kuitenkin vielä läpi oppilaiden kanssa, että sodassa on muitakin tunteita, vähättelemättä kuitenkaan heidän listaamiaan tunteita. Lopulta olimme yhtä mieltä siitä, että sodassa voi olla myös pelkoa ja surua. Tähän kappaleeseen listattiin myös tunteet viha ja ahdistus.

Kolmas kappale ja siihen listatut tunteet yllättivät minut eniten. Tämä kappale kuvasi oppilaiden mielestä myös minun ajattelemieni ilon, rakkauden, autuuden ja tyytyväisyyden lisäksi surua ja pettymystä. Viimeisintä tunnetta oppilaat eivät osanneet erityisesti selittää, mutta surun kohdalla yksi oppilas kertoi hänelle tulleen mieleen tilanne, kun joku olisi kuollut. Oppilaiden listausten läpikäymisessä oli jälleen jonkin verran levottomuutta ja häiritsevää käytöstä. Lopulta kuitenkin sain kirjattua oppilaiden vastaukset ylös ja oli paras jatkaa reippaasti eteenpäin seuraavaan tehtävään.

6.4.3. Musiikkimaalaus tunteista

Jatkoimme tuntia kuuntelemalla samat musiikkinäytteet uudelleen. Oppilaiden tehtävänä oli maalata vesiväreillä miltä musiikki kuulostaa. Oppilaiden tuli mennä jälleen rauhalliseen omaan paikkaansa tekemään maalausta. He kävivät hakemassa tarvikkeet ja pienen hetken paikan etsimisen jälkeen sain kerrottua ohjeet, jotta päästiin maalaamaan.

Jälleen oppilaat rauhoittuivat kun musiikki alkoi. Ensimmäisen näytteen aikana oppilaat saivat työnsä valmiiksi eri aikaan ja se lisäsi hieman juttelua. Näin kuitenkin, että maalaaminen oli oppilaiden mieleen ja musiikin rauhallisuus rauhoitti oppilaita. Ensimmäiseen kappaleeseen he olivat valinneet erilaisia värejä, joku lilaa joku sinistä ja joku vihreää, mutta käyttivät enimmäkseen vain muutamaa väriä omassa työssään. He maalasivat enimmäkseen laajoja alueita tai tekivät suuria kuvioita.

Toisen musiikkinäytteen aikana osalla oppilaista keskittyminen hieman herpaantui, ja tämä heijastui heidän maalaamiseensa. Osalla töissä näkyi sodan ihannoitinta ja he yllyttivät toisiaan näyttämällä töitään toisille kesken tehtävän. Työt kuvasivat sotaa, niissä oli paljon yksityiskohtia ja päävärinä

oli punainen kuvaamaan verta. Osa oppilaista kuitenkin keskittyi työhönsä itsenäisesti ja näissä töissä oli enimmäkseen voimakkaita ja erilaisia värejä.

Kolmas kappale hieman rauhoitti oppilaita, vaikka osalla näkyi keskittymisen herpaantumista tai tehtävään ei enää jaksettu paneutua. Kuitenkin osa ryhmästä teki tehtävän kunnolla ja työssä näkyi musiikin mukaan valittuja värejä ja kuvioita kuten esimerkiksi punaiseksi maalattu sydän jota reunusti kauniit vedot muutamalla muulla värillä.

Oppilailla oli erilaisia tyylejä tehtävän suorittamisessa. Eräskin oli tehnyt kaikkien kappaleiden kuvat jo toisen kappaleen soidessa. Kysyttäessä hän sanoi selitykseksi, että muisti miten kolmaskin kappale meni ja mitä hän siitä ajatteli. Toinen oppilas taas kolmannen kappaleen soidessa palasi takaisin tekemään toisen kappaleen työtä, sillä tämä kappale oli ollut hänelle mieleinen. Lopulta oppilaat siivosivat omat jälkensä ja lattialle jättämänsä vesiväritahrat. Työt jäivät luokkaan kuivumaan myöhempää tarkastusta varten.

6.4.4. Pantomiimatehtävä

Toinen tunti seuraavalla viikolla alkoi ryhmän omassa luokassa vielä oman opettajan läsnä ollessa. Kertasimme viime kerralla kirjoitetut tunteet ja soitetut musiikkinäytteen. He saivat muistella, mitä tunteita musiikit kuvasivat ja huomasi, että samat tunteet nousivat esille kuin edelliselläkin tunnilla. Lopulta siirryimme musiikkiluokkaan.

Kun tunteet oli kerrattu sanallisesti, voitiin leikkiä niillä hieman. Oppilaat saivat esittää pantomiimina eri tunteita. Olin kirjoittanut tunteet taululle, ja näyttelijä näki paperilapulta esitettävän tunteen. Jokainen halukas oppilas sai tulla esittämään pantomiimia ilman sanoja.

Halukkaita oli monia, joten leikki näytti olevan oppilaiden mielestä hauska. Ensimmäinen näyttelijä sai tunteen suru ja hän esitti sen kolauttamalla päänsä ja itkemällä. Toisilla ei mennyt montaa hetkeä arvata oikea vastaus. Seuraavalle esittäjälle annoin tunteeksi vihan. Myös tämä esitys oli arvaajille helppo, kun näyttelijä esitti puukon heilutusta. Vielä oli luvassa yksi negatiivinen tunne, pettymys. Näyttelijä käveli hieman allapäin, jolloin nopeasti arvattiin oikein. Tunteet olivat siis jääneet hyvin mieleen.

Positiivisista tunteista ensimmäisenä oli ilo. Näyttelijä esitti sen iloisesti hypellen ja tässä kohdassa monet huusivat oikean vastauksen yhteen ääneen. Vielä viimeisenä oli rakkaus, joka myös arvattiin nopeasti. Tilanne eteni mutkattomasti lopun muutamaa riehaantumista lukuun ottamatta ja pantomiimatehtävä onnistui hyvin.

Oppilaat osasivat esittää sekä positiivisia että negatiivisia tunteita. Esitykset olivat yhtä innokkaita sekä positiivisia että negatiivisia tunteita esittäessä ja muut arvasivat nämä yhtä nopeasti. Tunteiden nimeäminen ja konkreettiset esimerkit olivat selvästi jääneet muistiin.

Esitystehtävän jälkeen kävimme sanallisesti läpi, millaisia ilmeitä ja eleitä mikäkin tunne tuo esille. Tässä tuli selvä ero negatiivisten ja positiivisten tunteiden välillä. Kun puhuimme surusta, osattiin helposti selittää surullisella olevan suupielet alaspäin ja kävelevän selkä kyyryssä. Jo ennen kun mainitsin vihan, osa oppilaista jo alkoi kertoa ihailevasti hakkaamisesta ja kostamisesta. Vastaavasti kun pyysin kertomaan, miltä näyttää iloinen ihminen, tuli luokkaan hiljaista. Sain vastaukseksi, että voi esittää iloista, mutta onkin surullinen tai vihainen. Yritin kysellä, että voikohan ihminen olla vain yksinkertaisesti iloinen, mutta kukaan ei erityisemmin vastannut tai edes reagoanut.

6.4.5. Yhteissoitto tunteista

Otin esille erilaisia rytmisoittimia, rytmikapuloita, marakasseja, tamburiineja ja rumpuja ja soittimet jaettiin oppilaille. Tunteet olivat yhä listattuna taululle ja näytin vuorotellen yhtä kerrallaan. Oppilaiden tehtävänä oli soittaa kuvaten näyttämäni tunnetta.

Ensin näytin surua. Soittimet soivat harvakseltaan, mutta osa soittimista soi melko voimakkaasti. Ilon kohdalla soitettiin selvästi nopeasti ja jälleen voimakkaasti. Pelkoa oppilaat soittivat nopeilla pyrähdyksillä, mutta onnellisuus soi osalla oppilaista selvästi kaikkia edellisiä hiljaisemmin. Mietin, että joko onnellisuutta oli vaikea kuvata soitolla tai sitten oppilaat olivat hämmentyneitä.

Viha sai oppilaissa eniten reaktiota aikaan ja hurjan soiton lisäksi mukana oli myös paljon ääniä ja eleitä. Yksi oppilas jopa mainitsi jo aiemmin, että haluaisi soittaa vihaa.

Teimme vielä voimavaihteluharjoituksen, missä käden merkkiä seuraamalla soitto voimistuu ja hiljenee. Soitimme harjoituksen vuoksi voimakkaamman ja hiljaisemman surun, jolloin osalla oppilaista soitto meni riehakkaaksi. Saimme lopulta aikaan myös hiljaisemman surun.

Päätin laittaa oppilaat liikkeelle, jotta tehtävään saatiin uutta mielenkiintoa. Pyysin heitä ryhmänä kävelemään luokan reunalta keskelle soittaen surua. Tämä onnistui nyt hyvin ja saimme tulkittua surua soittaen. Luokan keskellä he vaihtoivat soittamaan vihaa, jolloin soitto ja eleet tulivat esiin niin voimakkaina, että jouduin laittamaan tehtävän hetkeksi poikki. Lopulta oppilaat menivät luokan toiseen päähän soittaen onnellisesti. Se onnistui jälleen hyvin ja paljon paremmin kuin lattialla soitettu onnellisuus. Kertasimme soitot liikkeen kanssa muutaman kerran, sillä se tuntui oppilaille luontevammalta kuin paikallaan soitto.

6.5. Loppukysely

Tein oppilaille kyselylomakkeen, jonka he täyttivät muutaman päivän musiikkituntien jälkeen. Mielestäni oli tärkeää saada lopuksi kuulla heidän ajatuksia siitä mitä teimme. Tärkeää oli saada tietää tuntien jälkeen, oliko tunteiden nimeäminen, niiden ilmaiseminen maalauksella sekä tunteista soitto yhdessä ollut helppoa vai vaikeaa, mukavaa vai ikävää.

Halusin, että oppilaat saavat vastata kyselyyn rauhassa ja ilman häiriöitä, joten pyysin kaksi oppilasta kerrallaan täyttämään lomaketta luokan ulkopuolelle. Selitin heille tarkasti kyselyn rakenteen ja kävimme yhdessä läpi jokaisen kohdan. Näin varmistin, että he ovat ymmärtäneet tehtävän, eivätkä turhautuisi vastatessaan kysymyksiin.

6.5.1. Kyselyn rakenne

Kahdella ensimmäisellä sivulla oli kysymyksiä tunteiden nimeämisestä ja muista oppituntien tehtävistä. Oppilaat vastasivat merkitsemällä rastin kohtaan, joka parhaiten kuvaa heidän ajatuksiaan.

Oppilaat arvioivat oliko tunteiden nimeäminen heidän mielestään mukavaa vai ikävää viisiportaisella asteikolla: mukavaa - melko mukavaa - ei mukavaa eikä ikävää - melko ikävää - ikävää. He vastasivat myös oliko näiden tunteiden nimeäminen helppoa vai vaikeaa vastaavanlaisella asteikolla: helppoa - melko helppoa - ei helppoa eikä vaikeaa - melko vaikeaa - vaikeaa. Kyselyyn olin valinnut viisi tunnetta: ilo, suru, pelko, viha ja riemu.

Seuraavalla sivulla oppilaat miettivät projektissa tehtyjä tehtäviä ja toimintoja samoja asteikkoja käyttäen. Aiheet olivat: musiikin ilmaisemien tunteiden tunnistaminen, musiikkimaalaus tunteista, tunteiden esittäminen pantomiimina, pantomiimiesityksessä olevien tunteiden arvaaminen, tunteiden ilmentäminen soitolla ja erilaisten tunteiden soittaminen yhdessä muiden kanssa.

Kolmannella sivulla oli avoimia kysymyksiä, joihin oppilaat vastasivat kirjallisesti. He arvioivat sopiiko tekemämme tehtävät heidän mielestään musiikkitunnille. Seuraavaksi oli lista tunteista, joita olimme käsitelleet. He ympyröivät ne tunteet, joita ovat kokeneet elämänsä aikana. Se jälkeen he saivat valita näistä yhden tunteen ja kuvailla tilanteen, jossa ovat kokeneet tämän valitsemansa tunteen. Lopussa he saivat myös kertoa mitä he pitivät koko projektista ja miten arvioisivat ryhmän toimintaa yhdessä.

6.5.2. Kyselyn toteutus

Kysely alkoi rastitustehtävillä, joissa oppilaat tekivät valintoja valmiisiin vastausvaihtoehtoihin. Ensimmäiselle sivulle olin valinnut viisi tunnetta: kaksi positiivista (ilo, riemu) ja kolme negatiivista (suru, pelko, viha). Oppilaat merkitsivät rastilla viisiportaiseen asteikkoon, miten mukavaa tai ikävää ja helppoa tai vaikeaa oli nimetä näitä tunteita.

Toisella sivulla rastitustehtävät jatkuivat ja oppilaat arvioivat projektiin liittyviä tilanteita ja toimintoja. Asteikot olivat samat kuin edellisissä kysymyksissä. Arvioitavia kohtia oli yhteensä kuusi. Ensimmäisenä kohtana oli tunnistaa musiikin ilmaisemia tunteita. Toinen kohta oli arvioida musiikkimaalauksen tekemistä. Seuraavaksi oppilaat arvioivat tunteiden esittämistä pantomiimilla sekä niiden arvaaminen. Vielä oli vuorossa miettiä soittamista, miltä eri tunteet kuulostaa sekä näiden tunteiden soittamista yhdessä.

Oppilaat vastasivat kahteen ensimmäiseen sivuun melko nopeasti, kunhan ensin olimme käyneet läpi arviointiasteikon, jotta he osaisivat vastata mahdollisimman hyvin omien arvioidensa mukaan.

Rastitustehtäviä arvioitaessa on otettava huomioon, että yksi oppilas teki tehtävän huolimattomasti ja laittoi kaikki rastit samaan vaihtoehtoon. Myös kaksi muuta oppilasta teki samoin osassa tehtävistä. Yritin saada oppilaat täyttämään kyselyn uudelleen huolellisesti, mutta eivät kehotuksista huolimatta tehneet niin.

Kyselyn viimeisellä sivulla oli avoimia kysymyksiä. Oppilaat saivat kertoa, sopiko tällainen projekti heidän mielestään musiikkitunnille ja myös perustella vastauksensa. Vastaukset olivat melko lyhyitä ja vain osaan vastauksista sain perusteluita.

Seuraavana oli lista tunteista ja oppilaiden tehtävänä oli ympyröidä ne tunteet, jotka he olivat kokeneet jossain vaiheessa elämäänsä. Tunteita oli kaikkiaan kaksitoista. Oppilaat tunnistivat hyvin kokemansa tunteet ja valitsivat reippaasti oikeat vaihtoehdot.

Tämän jälkeen he valitsivat yhden näistä tunteista ja kertoivat tilanteen, jossa ovat sen kokeneet. Jokainen oppilas muisti ja kertoi tarkan tilanteen omasta tunnekokemuksestaan.

Kysyin vielä oppilailta, miten heidän mielestään ryhmä toimi yhdessä projektin aikana sekä millainen tunne heille jäi tuntien jälkeen. Näihin kysymyksiin oppilaat vastasivat melko lyhyesti parilla sanalla, mutta jokaiselta sain oman mielipiteen.

Lopuksi oppilaat saivat kertoa, millainen olo heille jäi tästä projektista.

7. TULOKSET

7.1. Tulokset oppilaiden haastatteluista

Aloitin oppilaiden haastattelut selvittämällä haastateltavan iän ja luokka-asteen, sillä ryhmässä on oppilaita kahdelta luokka-asteelta. Oppilaat olivat kymmenestä kolmeentoista vuotta vanhoja ja kävivät neljättä tai viidettä luokka-astetta. Yhdeksästä oppilaasta viisi on neljännellä luokalla ja neljä oppilasta viidennellä luokalla.

Viisi oppilasta aloitti tässä ryhmässä erityisluokalla heti ensimmäisestä luokka-asteesta. Kolme oppilasta taas tuli tälle luokalle toisena kouluvuotenaan. He olivat olleet ensimmäisen luokan toisessa ryhmässä tai toisessa koulussa, mutta tulivat tähän ryhmään toiselle luokalle samaan aikaan kun edellä mainitut viisi aloittivat ensimmäisen luokkansa. Suurin osa ryhmästä oli siis ollut yhtenä ryhmänä jo neljättä lukuvuotta. Yksi oppilas tuli tähän ryhmään viidennelle luokalle eli kuluneen lukuvuoden alusta.

7.1.1. Mukavinta ja ikävintä koulussa

Oppilaat saivat kertoa mikä heidän mielestään on mukavinta ja ikävintä koulussa. Tässä vaiheessa emme vielä keskustelleet oppiaineista vaan yleensä koulussa viihtymisestä. Viisi oppilasta mainitsi mukavimmaksi asiaksi kaverit tai ystävien kanssa yhdessä pelailun välitunnilla. Kaksi oppilasta kertoi jokapäiväisen koulunkäynnin olevan mukavaa kun opitaan uutta tai tehdään yhdessä jotakin hauskaa, että jaksetaan käydä koulua. Sain vielä kaksi erilaista vastausta. Yksi oppilas kertoi mukavinta olevan kun saa tehdä jotakin vapaasti tietokoneella. Toisen mielestä mukavinta ovat sijaiset, sillä silloin ei tehdä niin paljon tehtäviä.

Ikävintä asiaa koulussa kysyttäessä vastaukset jakautuivat kahtia. Kolmen oppilaan mielestä ikävintä koulussa on kiusaaminen sekä ryhmän oppilaiden huonotuulisuus. Yksi heistä jopa mainitsi luokkakavereiden olevan välillä ”sekoja” ja sen takia koulussa on kurjaa. Neljä oppilasta piti koulunkäynnin olevan melko raskasta. Pitkät päivät ja oppitunnit sekä kokeet olivat ikävintä koulussa kahden oppilaan mukaan, ja erityiseksi harmiksi yksi oppilas mainitsi englannin läksyt. Yksi oppilas kertoi hänen mielestään koulussa olevan tylsää ja rankkaa, vaikka siellä opitaankin tärkeitä asioita. Kaksi oppilasta ei kuitenkaan löytänyt koulusta mitään ikävää.

7.1.2. Mukavin ja ikävin kouluaine

Oppilaat saivat valita mielestään mukavimman ja ikävimmän kouluaineen. Mukavimpien aineiden listalla lukuaineet jäivät hieman liikunta- ja taideaineiden varjoon, mutta saivat myös muutamia mainintoja. Kolme oppilasta mainitsi liikunnan mukavimmaksi oppiaineeksi ja syyksi he kertoivat, että siinä saa purkaa energiaa ja pelata pelejä. Kahden oppilaan mielestä musiikki on mukavin kouluaine siitä syystä, että tunnilla ”saa soittaa kivoja soittimia”. Matematiikan mukavimmaksi kouluaineeksi valitsi kaksi oppilasta, sillä he pitivät laskujen laskemisesta, mutta toinen heistä myös sanoi sen välillä olevan vaikeaa. Vielä ympäristö ja luonnontieto, kuvaamataito, fysiikka ja kemia, historia ja englanti mainittiin mukavimmiksi aineiksi. Syiksi sanottiin, että on mukava tutkia uutta, toisaalta taas tehdä käsillä töitä. Myös oppiaineessa pärjääminen kannustaa ja motivoi eteenpäin.

Ikävimmän oppiaineen listauksen voitti matematiikka, sillä jopa kuusi oppilasta kertoi sen olevan ikävin kouluaine. Syitä oli monia: mainittiin sen olevan vaikea oppiaine, sillä ”eteen tulee paljon uusia laskuja, jotka vievät aikansa oppia” tai sitten kerrottiin sen olevan tylsää, mutta hyödyllistä. Kaksi oppilasta piti englantia ikävimpänä oppiaineena siitä syystä, että oppiaine tuntuu niin vaikealta. Yhden oppilaan mielestä äidinkieli oli ikävintä, sillä siinä joutuu kirjoittamaan paljon.

Seuraavaksi oppilaat nimesivät oppiaineen, missä mielestään pärjäävät hyvin. Vastaukset jakautuivat melko paljon, ja viisi eri oppiainetta mainittiin. Kolme oppilasta pitivät historiaa vahvimpana aineenaan ja kaksi ääntä saivat neljä eri oppiainetta: ympäristö ja luonnontieto, englanti, matematiikka ja äidinkieli. Kaikki näistä olivat lukuaineita eikä yhtään liikunta- ja taideainetta tullut tässä kohtaa esiin.

Viisi oppilasta mainitsi pärjäävänsä juuri siinä oppiaineessa, minkä mainitsi myös mukavimmaksi aineeksi. Neljän mielestä taas pärjää jossakin muussa kuin lempioppiaineessaan.

Käsittelimme oppilaiden kanssa seuraavaksi vaikeita oppiaineita. He saivat kertoa, mikä oppiaine tuntuu vaikealta ja missä tarvitsevat vielä paljon työtä. Selvästä vaikein oppiaine viidellä äänellä oli matematiikka. Muut vaikeina pidetyt aineet olivat fysiikka ja kemia, äidinkieli ja englanti, kukin kahdella äänellä. Liikunta- ja taideaineet jäivät jälleen pois tästä listauksesta.

Seitsemän oppilaan mielestä se oppiaine, mikä oli ikävin, oli myös vaikein. Vain kaksi oppilasta piti vaikeimpana oppiaineena jotakin muuta kuin listaamansa ikävin oppiaine.

7.1.3. Musiikkitunnit

Seuraavaksi keskityin oppilaiden kysymyksissä musiikkitunteihin. Jokaisen oppilaan kanssa kysymykset olivat osittain yksilöllisiä, mutta osa kysymyksistä oli samoja.

Oppilaat saivat ensin kertoa mitä pitävät musiikinopettajasta perusteluineen. Sen jälkeen keskustelimme, mikä on heidän mielestään mukavaa ja vastaavasti ikävää musiikkitunneilla. Tässä kohtaa he paljastivat myös lempisoittimensa. Kysyin vielä, mitä he ovat oppineet musiikkitunneilla ja he saivat myös kertoa vapaasti musiikkituntien toiminnasta. Lopuksi kysyin koulun musiikkikulttuurista ja oppilaat saivat kertoa, miten musiikki kuuluu muualla koulussa kuin musiikkitunnilla – vai kuuluuko ollenkaan.

Kahdeksan yhdeksästä oppilaasta pitivät musiikkitunneista. Vain yksi oppilas sanoi ensin, ettei pidä musiikkitunneista, mutta lopulta hänkin myönsi, että ”ovat tunnit joskus mukaviakin”. Myös ne kahdeksan musiikista pitävää oppilasta kertoivat musiikinopettajan olevan mukava. Vain sama edellä mainittu yksi oppilas sanoi, ettei opettaja olisi mukava, mutta myönsi jälleen opettajan ”välillä olevan mukavakin”.

Opettajaa pidettiin mukavana enimmäkseen siksi, että hän antaa soittaa soittimia ja osaa pitää kuria. Muutama oppilas mainitsi myös, että hän on hauska, mukava ja kiltti sekä opettaa hyvin ja antaa soittovuorot reilusti. Syyksi, miksi opettaja ei aina pidetä niin mukavana, sanottiin, että hän on epäreilu ja huutaa joskus.

Mukavin tekeminen musiikkitunneilla oli soittaminen, mistä kaikki pitivät. Ikäväksi asiaksi sanottiin tunnin aikana tulevan aamunavauksen koulun radiosta, sillä sen sanottiin vievän tuntiaikaa.

Kaikki oppilaat sanoivat, että musiikkitunneilla soitetaan ja lauletaan, ja osalle oppilaista oli jäänyt mieleen myös musiikin kuuntelu. Kun kysyin oppilailta, onko tunneilla opittu musiikinteoriaa, sain kaikilta vastaukseksi, ettei sitä ole ollut.

Ylivoimaisesti mukavin soitin oppilaiden mielestä oli rummut. Osa oppilaista mainitsi rumpusetin, mutta toiset kertoivat conga- tai bongorummut olevan mieluisin soitin. Muita oppilaiden mainitsemia soittimia olivat kitara, basso ja kosketinsoittimet.

Kysyin vielä, mitä oppilaat ovat oppineet musiikkitunneilla. Suurin osa kertoi oppineensa soittoa ja osa muisti mainita laulamisen ja jopa muistavansa jonkin laulun. Yksi oppilas ei kuitenkaan osannut nimetä mitään opittua ja toinen kertoi, että oppii enemmän isänsä luona kuin musiikkitunnilla.

7.1.4. Musiikkiesitykset

Kartoitin musiikin merkitystä ja musiikkikulttuuria koulussa muualla kuin musiikkitunnilla. Oppilaat kertoivat omista kokemuksistaan koulun juhlista ja tilaisuuksista, missä musiikkia oli mukana.

Sain ensin hieman hämmentyneitä vastauksia. Yksi oppilas ei osannut kertoa mitään koulun juhlista ja toinen ei muistanut, että koulun tilaisuuksissa olisi yleensä ollut musiikkia. Lopulta yksi oppilas kuitenkin muisti itsenäisyyspäivän juhlan, missä tämä luokka esiintyi. Kun aloin kysellä tilaisuuksista vielä tarkemmin, oppilaat kertoivat, että koulun juhlissa on kuin onkin usein harjoiteltuja musiikkiesityksiä. Retket musiikkiesityksiin olivat myös mahdollisia, sillä sain tietää, että luokka oli aiemmin sinä lukuvuonna ollut katsomassa musiikki- ja tanssiesitystä Finlandia-talolla. Se oli muutamalle oppilaalle jäänyt mieleen.

Kysyin oppilailta lisää siitä itsenäisyyspäivän juhlasta, jossa luokka oli esiintymässä. Yksi oppilas oli soittanut rumpuja orkesterin kanssa, ja oppilaiden kertoman mukaan muut olivat laulamassa kuorossa. Kuorossa laulaneista oppilaista muutama ei kuitenkaan kertonut sen tarkemmin kokemuksestaan tai edes maininnut olleensa mukana.

Oppilas, joka soitti rumpuja, jännitti esiintymistä, mutta lopulta onnistumisesta oli tullut todella hyvä tunne. Häntä jännitti suuri yleisö ja se, että hänen isänsä oli myös yleisön joukossa. Myös kuorolaisista suurin osa hieman jännitti esiintymistä, ja vain kaksi oppilasta sanoi, ettei heitä jännittänyt. Yksi oppilas kertoi, että oli hieman noloa laulaa koko koulun edessä ja toinen odotti kuorossa jo kotiin pääsyä. Kaikki kuitenkin myönsivät lopulta, että esiintymisen jälkeen oli positiivinen olo.

7.1.5. Yhteenvetoa

Kokonaisuutena haastattelussa oppilaan puhuivat melko positiiviseen sävyyn. Vain yhden oppilaan kohdalla huomasin negatiivisen tunteen, joka saattoi johtua siitä, että oppilas oli pahoittanut mielensä aiemmin päivällä.

Luokasta ja luokanopettajasta kerrottaessa oppilaat puhuivat hyvin positiiviseen sävyyn ja negatiivisia asioita kysyttäessä he kertoivat niistä rehellisesti, mutta liioittelematta.

Musiikkitunneista kertoessa oppilaiden vastaukset vaihtelivat jonkin verran. He puhuivat enemmän soittamisesta kuin laulamista ja he selvästi tuntuivat pitävän soitosta enemmän. Soittaminen mainittiinkin mieluisammaksi toiminnaksi musiikkitunneilla, mutta laulamista puhuttiin negatiivisempaan sävyyn. Oppilaat olivat yhtä mieltä mieluisimmista soittimista, mutta toiminnasta

ei oltu niin yksimielisiä. Suurin osa kertoi tuntien olevan oikein mukavia, mutta muutaman mielestä tunnit olivat turhauttavia. He eivät mielestään saa soittaa haluamiaan soittimia tai siten osaavat soittaa jo paremmin kuin mitä tunnilla opetellaan. Musiikkitunneista kaikilla kuitenkin oli mielipide, eli tämä oppiaine tuntui olevan kaikille tärkeä.

Esiintymisestä ja siihen liittyvistä tunteista oltiin myös hieman eri mieltä. Osa oppilaista esiintyminen jännitti, joten luulen, että he pitivät esiintymistä tärkeänä. Osa oppilaista taas tuntui melko välinpitämättömiltä esiintymiseen.

7.2. Tulokset luokanopettajan haastattelusta

Luokanopettajan haastattelun alussa opettaja kertoi koulutustaustansa ja kokemuksestaan tämän ryhmän kanssa. Opettajalla on luokanopettajan koulutuksen lisäksi erityisopettajan opinnot, joten hän on pätevä erityisluokanopettaja. Tätä luokkaa hän on opettanut puolitoista vuotta. Ryhmä on monimuotoluokka eli oppilaat opiskelevat normaalin opetussuunnitelman mukaan, mutta ryhmäkoko on pieni. Oppilaita tällä luokalla on yhdeksän.

7.2.1. Oppilaiden taustat

Opettaja kertoi, että osa tämän ryhmän oppilaista on aloittanut ensin yleisopetuksen luokassa ja sitten siirtynyt pieneen ryhmään. Osa taas on aloittanut jo heti koulun ensimmäiseltä luokalta tässä pienessä luokassa.

Heille, jotka ovat tulleet tähän ryhmään ensimmäiselle luokalle, on päiväkodissa ehdotettu koulun aloittamista pienryhmässä. Syyksi on esitetty ongelmia sosiaalisissa ja ryhmässä toimimisen taidoissa sekä tunteiden säätelyssä. Toinen osa oppilaista, jotka aloittivat yleisopetuksen luokassa, ovat kohdanneet ongelmia ryhmässä toimimisessa niin paljon, että opiskelu on kärsinyt. Tällöin myös heille on suositeltu pienryhmää. Opettaja painotti samassa, että oppimisvaikeuksien takia ei oppilaita ole tähän ryhmään tullut.

Jatkoimme keskustelua oppilaiden ryhmässä toimimisen taidoista. Opettaja kertoi, että ryhmä on hyvin tiivis ja ehkä juuri sen takia ”hyvin räiskähtelevä”. Ongelmatilanteita tulee hänen mukaansa enemmän kuin yleisopetuksen luokassa.

7.2.2. Sosiaaliset taidot

Oppilaat saattavat pahastua vääränlaisesta katseesta tai sanasta, jos se ei vastaa juuri sen hetken omia ajatuksia. Osalla oppilaista on helpompaa asettua toisen asemaan ja ymmärtää toisen erilaiset

mielipiteet ja tunteet, mutta toisia voi ahdistaa tilanteet, jossa toisten mielipiteet on otettava huomioon ja omat ajatukset eivät aina mene läpi.

Ryhmä harjoittelee joka päivä oppitunnilla rauhallisena pysymistä, niin ettei provosoi eikä provosoidu joka asiasta. ”On opittava erilaisia toimintatapoja erilaisilla oppitunneilla ja silti onnistua käyttäytymään kuten koulussa kuuluu”, opettaja kertoo.

Oppilaiden ajatukset pyörivät hyvin paljon oman itsensä ympärillä, joten heillä on vaikeaa ymmärtää ja hyväksyä erilaisuutta ja toisen yksityisyyttä ja omaisuutta. Omat ajatukset ja tavat toimia ovat oikeat ja heidän on vaikea hyväksyä, jos joku toimiikin aivan toisin.

Voimakkaat tunteet voivat toiminnassa olla vahvuus, sillä oppilaat ovat erittäin lojaaleja ja puolustavat heikolla olevaa kaveriaan, mutta toinen ääripää on, että voidaan hyökätä, jos joku sanoo omia ajatuksia vastaan.

Aikuisiin liittyvissä sosiaalisissa kohtaamisissa tilanne on kuitenkin hyvin positiivinen. Opettaja kertoi, että oppilaat osaavat olla erittäin kohteliaita ja tulla reippaasti tervehtimään varsinkin tuttua aikuista, helpommin kuin muut oppilaat. Toisaalta ryhmässä vedetään hyvin helposti päälle rooli, joka täytyy pitää yllä. Hankaluuksia pyritään vähentämään pitämällä tiiviisti yhteyttä kodin ja koulun välillä.

7.2.3. Emotionaaliset taidot

Tunteiden säätely on tällä ryhmällä suuri haaste, sillä tunteet kulkevat laidasta laitaan hyvinkin nopeasti. Opettaja kertoi, että hänen käsityksen mukaan osa oppilaista on joutunut nuoren ikänsä aikana sellaisiin tilanteisiin ja käsittelemään sellaisia tunteita, joita heidän ikäisen lapsen ei tarvitsisi kohdata. He ovat joutuneet hyppäämään liian suuria askelia kehityksessä, vaikka heillä ei vielä ole tarvittavaa kykyä käsitellä sen tuomia tuntemuksia.

Emotionaalisia siteitä vahvistetaan luomalla hyvä luottamus oikeudenmukaiseen opettajaan, joka on oppilaan puolella. Opettaja myös kartoittaa jokaiselle oppilaalle yksilöllisiä menettelytapoja tilanteissa, missä hän huomaa hermojen kiristyvän. Näin saadaan jo ennaltaehkäistyä ongelmatilanteet.

7.2.4. Kognitiiviset taidot

Kaikki oppilaat menevät vielä normaalin opetussuunnitelman mukaan, mutta osalla alkaa näkyä jo jälkeen jäämistä oppimisessa. Opiskelua haittaa se, että huomio kiinnittyy usein muuhun kuin opeteltavaan asiaan ja osalla jopa oppimistaidot ovat jääneet hieman vajavaisiksi.

7.2.5. Motoriset taidot

Motorisissa taidoissakin on opettajan mukaan tällä ryhmällä parannettavaa. Vain muutamalla oppilaalla hienomotoriikka näkyy käsialan ja kuvataiteen osalta olevan hyvällä tasolla, mutta muilla taidot ovat korkeintaan keskitasoa tai heikkoa.

Motoriset taidot tulevat opettajan mukaan esiin kirjoittamisen ja kuvataiteen lisäksi mm. liikuntatunneilla. Tähän ryhmän opetuksen lisäksi hän opettaa liikuntaa myös yleisopetuksen luokissa, joten hänellä on hyvä vertailupohja oppilaiden motorisista liikuntatuntien puitteissa.

7.2.6. Oppiaineet – vahvuudet ja heikkoudet

Ensin keskityimme äidinkieleen. Opettaja kertoi, että oppilaiden vahvuudet vaihtelevat suuresti. Osa oppilaista on lahjakkaita tarinankertojia, kun taas toiset oppivat tekniset kielioppisäännöt helposti. Vielä on osa oppilaita, jotka ovat innostuneita ja osaavia ilmaisutaidossa.

Heikkoudet voidaan jakaa yhtäläillä osa-alueisiin. Ensimmäiseksi opettaja mainitsi motivaation puutteen olevan yleinen ongelma äidinkielen kohdalla. Myös jollain oppilaalla motoriset taidot käsin kirjoittamisessa ovat vieläkin puutteelliset, joten oppiaine kärsii sen takia. Osa oppilaista kuitenkin pärjää äidinkielessä, jolloin sitä pidetään mukavana aiheena.

Matematiikassa ja lukuaineissa viidennen luokka-asteen oppilaat ovat neljäsluokkalaisia edellä siinä, miten uusia asioita opitaan. Matematiikassa on kuten äidinkielessäkin oppilailla on omat vahvuudet ja heikkoudet, mutta kauttaaltaan siinä ollaan kuitenkin hieman vahvempia kuin äidinkielessä. Lukuaineista historia on varsinkin viidesluokkalaisten suosiossa, ja erityisesti oppilaat pitävät sen tarinankerronnallisesta puolesta. Koko luokan yhdessä opiskelema fysiikka on myös oppiaine, mistä pidetään. Ympäristö ja luonnontieto on melko neutraali oppiaine opettajan mielestä.

Tällä luokalla ainoa vieras kieli on englanti. Tässä aineessa on suuri ero neljännen ja viidennen luokka-asteen välillä. Viidesluokkalaiset osaavat kielestä jo paljon ja käyttävät englantia kenties vapaa-aikana tietokoneiden ja tietokonepelien parissa. Yleisopetuksen luokkaan verrattuna taso voi olla jopa parempi ja he ovat myös innostuneita. Neljäsluokkalaisissa joku on hyvin osaava, mutta osalla taas on hyvin paljon vaikeuksia. Samoilla oppilailla on yhteys myös vaikeuksiin

äidinkielessä. Vaikeudet vaikuttavat motivaatioon, ja opettaja arvaa englannin kielestä tulevan vaikea taival jollekin oppilaalle.

Taideaineista opiskellaan kuvaamataitoa, käsitöitä ja musiikkia. Musiikkia ja käsitöitä oman luokan opettaja ei opeta, mutta hän kertoi oppilaiden vahvuuksista ja heikkouksista oman näkemyksensä mukaan. Taideainetunneille oppilaat menevät innoissaan, mutta heikkoutena näkyy häiriökäyttäytymisen lisääntymisen riski vapaammalla tunnilla. Yleisesti ottaen osalla oppilaista taidot ovat hyvät, mutta vierustoverilla saattaa olla saman aineen taidot hyvin heikot. Osalla oppilaista saattaa olla hienot taidot jossakin taideaineen osa-alueella, mutta kiinnostus voi olla hyvin yksipuolista ja ehdotonta. Kuten äidinkielessä ja matematiikassa keskiverto-oppilasaines puuttuu opettajan mukaan.

Liikuntatunnin vahvuutena on oppilaiden innostus, ja liikuntatuntia odotetaan innolla. Oppilaat pelailevat monesti välitunneillakin, ja opettaja on huomannut, että fyysistä energianpurkua tarvitaan tämän ryhmän kanssa. Heikkoutena tulee vastaan joukkuepeleissä se, että täytyy vastata ryhmästä eikä vain itsestään. Opettajan on asetettava tarkat säännöt, jottei satu vaaratilanteita. Hän mainitsi myös, että tässä iässä oppilaat ovat murrosiän partaalla, joten fyysiset ominaisuudet ja muutokset voivat saada pintaan myös häpeäntunteita. Yleisesti ottaen liikuntatunneilla motoriset taidot vaihtelevat näillä oppilailla, mutta ovat kenties yleisopetuksen luokkaan verrattuna hieman heikommat.

7.2.7. Emotionaalisten taitojen vahvistamisen menetelmät

Opettaja yrittää saada luokassa joka päivä aikaiseksi keskusteluja, missä oppilaat miettivät toisten tunteita ja harjoittelevat olemaan toisen asemassa.

On myös tärkeää antaa oppilaille paljon positiivista palautetta tilanteista, missä tunteiden säätely on onnistunut hyvin. Samalla hän kuitenkin mainitsi, että joskus tilanteita ei voida selvittää saman päivän aikana. Jos tunteet ovat liian vahvoja, ettei tilannetta saada selvitettyä siinä hetkessä, jätetään se seuraavaan päivään. Kun kaikki ovat rauhoittuneet, on tilanne mahdollista selvittää keskustelemalla rauhallisesti.

Opettaja on käyttänyt opetuksessa Lion's Quest -materiaalia. Se on Lion's Klubin tekemä materiaali opettajille, missä tavoitteina on kasvattaa juttelemalla ja pohtimalla ryhmässä toimimisen taitoja, yhteisiä pelisääntöjä ja toisten huomioonottamista. Lion's Klub järjestää myös opettajille koulutusta näistä aiheista. Tuntisuunnitelmamateriaalia on käytetty soveltavasti tämän ryhmän kanssa.

Esimerkkinä Lion's Quest -materiaalin käytöstä opettaja kertoi tunti-ilanteen, missä he käsitteivät vastuuta. Oppilaat olivat saaneet ensin kertoa, mikä heidän mielestään on vastuu, minkä jälkeen heidän oli pohdittava, mitkä heidän omat vastuunsa ovat. He miettivät myös mitä vastuita kullakin koulun henkilökuntaan kuuluvalla on, ja lopuksi vielä mitä tapahtuisi, jos kaikki eivät huolehtisi vastuualueistaan.

Kysyin vielä opettajalta emotionaalisia taitoja vahvistavien menetelmien tuloksista. Hän kertoi prosessin olevan pitkä, mutta oppilaat oppivat koko ajan uutta. Tilanteet muuttuvat monesti haastaviksi, silloin kun tunnilla on hieman vapaampia. Toisinaan joku oppilas saattaa kommentoida toisen mielipidettä negatiivisesti tai huudella väliin eikä anna puheenvuoroa. Tästä saattaa seurata, että ei uskalleta sanoa mielipiteitä, kun pelkää tulla haukutuksi.

7.2.8. Kognitiivisten taitojen vahvistamisen menetelmät

Kognitiivinen puoli on koulussa tietysti esillä joka oppitunnilla. Halusin kuitenkin tietää onko vielä jokin metodi, millä opettaja erityisesti vahvistaa tätä oppilaiden tiedollista puolta.

Hän kertoi, että pyrkii saamaan aikaa positiivista keskustelua oppilaita kiinnostavista aiheista. Esimerkiksi lehdistä lukemalla he saavat uutta tietoa sellaisista aiheista, jotka saattavat olla heitä lähellä, ja niistä voidaan sitten yhdessä keskustella ja saada vielä uutta näkökulmaa toisilta.

7.2.9. Motoristen taitojen vahvistamisen menetelmät

Motoristen taitojen vahvistamisesta opettaja mainitsi liikuntatunnit yhdeksi tärkeäksi alueeksi. Kuten siellä, myös muilla oppitunneilla motorinen oppiminen on tavoitteellista ja sen kehittymiseen kiinnitetään huomiota.

Tässä koulussa on alkanut liikunta- ja vapaa-ajantottumuksiin liittyvä tutkimus. Sen alkukartoituksessa on tarkistettu muun muassa oppilaiden liikuntatottumukset, yön pitempi ja television katselu. Sen jälkeen oppilaille on jaettu liikuntakortteja, mihin he saavat merkata rasteja suorittamastaan tietynpituudesta liikunnasta. Myöhemmin on sitten edessä seuraava kartoitus, missä katsotaan, miten liikunta- ja vapaa-ajantottumukset ovat muuttuneet.

7.2.10. Sosiaalisten taitojen vahvistamisen menetelmät

Tällä ryhmällä jokainen tilanne koulussa on sosiaalisen tilanteen hallinnan harjoittelua. Opettaja kertoi kuitenkin oppitunnin olevan tärkein perusyksikkö, joka on aivan ensin saatava toimimaan. Sen jälkeen tulee muunlaiset tilanteet, kuten koulun juhlat ja yhteiset retket.

Oppitunnilla täytyy taata kaikille työrauha ja on tultava toimeen koko luokan kanssa, vaikka kaikki eivät olekaan samanlaisia ja samaa mieltä kaikista asioista.

Jos konflikti tulee eteen, niin asiat pyritään selvittämään toisessa tilassa, mihin muut eivät pääse häiritsemään. Tässä tilanteessa opettaja toimii aina tietyn kaavan mukaan, mikä on tullut tutuksi oppilaille. Opettaja kuuntelee molempaa osapuolta, niin, ettei häntä keskeytetä, ja näin yritetään selvittää, mitä todellisuudessa tapahtui. Tämän jälkeen pyritään saamaan aikaan sovinto, jotta pystytään palaamaan takaisin luokkaan.

Halusin tietää, tehdäänkö tässä luokassa ryhmätöitä ja miten ne tilanteet toimivat. Opettajan mukaan ryhmätyön tekeminen on vaikeaa osalle oppilaista, joten he eivät kovin paljon tee ryhmätöitä. Aina löytyy muutama, jotka haluavat tehdä työtä kunnolla, mutta sitten osa yrittää päästä hommasta kokonaan tai laittaa leikiksi. Joten välillä muutama oppilas saa tehdä ryhmätyötehtävää, mutta kaikkia ei voida laittaa siihen tilanteeseen, sillä he tuntevat olonsa turvattomaksi. Opettaja ei kuitenkaan näe pakolliseksi kaikkien osallistua juuri tietynlaisten ryhmätöiden tekemiseen. Ryhmätyötaitoja voidaan kokeilla myös muissa tilanteissa, missä pystytään säästymään konflikteilta.

7.2.11. Musiikki muilla oppitunneilla

Kun kysyin opettajalta, miten musiikki näkyy oppilaiden käytöksessä, hän kertoi oppilaiden esimerkiksi rummuttavan pulpettiin välillä. Jatkoimme keskustelimme kuitenkin musiikin tarkoituksenmukaisesta käytöstä muilla oppitunneilla kuin musiikkitunneilla. Opettaja ei käytä musiikkia oppitunneillaan, vaikka kertoi ajattelevansa, että se voisi olla hyvä metodi. Uuden toimintatavan saaminen toimivaksi vie kyllä paljon aikaa, joten opettaja en näe enää syytä aloittaa sellaista 4-5-luokkalaisten kanssa, sillä muut metodit ovat jo olleet käytössä toimivasti.

Ryhmän kanssa on muutaman kerran vietetty ”levyraatia”, missä oppilaat ovat saaneet soittaa mielikappaleitaan. Se oli kuitenkin hankalaa, sillä vain muutamat oppilaat osaavat arvostaa myös muunlaista musiikkia kuin omaa lempimusiikkiaan, mutta osa oppilaista on hyvin ehdottomia musiikin suhteen. Nämä ovat opettajan mukaan jälleen niitä edelläkin mainittuja tulenarkoja tilanteita, joten ne ovat jääneet vähään.

Oppilaat kyllä pitävät kovasti musiikinkuuntelusta, joten levyn tai radion kuuntelua opettaja on pitänyt joskus palkintona onnistuneesta tilanteesta.

7.2.12. Musiikki muualla koulussa ja esiintymiset

Tässä koulussa on opettajan mukaan hyvin vahva musiikkiperinne. Hän kertoo, että koulussa on neljä musiikkiluokkaa – aina yksi luokka-astetta kohden kolmannesta luokasta kuudenteen. Koulussa on monta luokanopettajaa, jotka opettavat itse musiikkia ja sen lisäksi musiikin aineenopettaja, joka on yhteinen saman paikkakunnan ala-asteen ja yläasteen välillä. Musiikkitaitoja hyödynnetään niin koulun juhlissa kuin muissa juhlissa koulun ulkopuolella esimerkiksi kirkossa.

Oppilaat pitävät näistä konserteista ja osaavat arvostaa esitystä, mitä toiset ovat harjoitelleet. He saivat jopa olla mukana itsenäisyyspäivän juhlassa laulamassa kuorossa.

Kun opettaja kertoi tästä esiintymisestä hieman tarkemmin, selvisi myös selitys oppilaiden haastatteluissa tullessiin erilaisiin vastauksiin. Oli hänen mukaansa selvää, että muutamalle oppilaalle koulun edessä esiintyminen oli aivan liian kova paikka, eikä ollut mukana ollenkaan. Muutama oppilas vastaavasti oli innoissaan eturivissä ja muut kylläkin mukana, mutta piilossa takarivissä. Tämä kertoo opettajan mielestä takana kytevästä huonosta itsetunnosta kovasta ulkokuorosta huolimatta, sillä tarvitaan rohkeutta kun menee lavalle laulamaan.

7.2.13. Lopputoivotukset

Opettaja halusi vielä lopuksi kertoa, että toivoo oppilaiden pystyvän elämään myöhemmin itsenäistä elämää ja olevan tavallisessa, mukavassa työpaikassa. Taitoja näihin päämääriin harjoitellaan joka päivä tämän ryhmän kanssa.

7.3. Tulokset musiikin aineenopettajan haastattelusta

Musiikin aineenopettaja kertoi aluksi koulutustaustansa ja kokemuksensa tämän ryhmän kanssa. Alun perin opettaja on koulutukseltaan kuoronjohtaja Viron musiikkiakatemiasta. Sen jälkeen hän muutti Suomeen ja työskenteli Nivalassa musiikinlehtorina. Lopulta hän lähti opiskelemaan Sibelius-akatemiaan aine- ja pedagogisia opintoja ja sai pätevyyden musiikkipedagogiksi. Tämän ryhmän kanssa hän on työskennellyt kaksi vuotta.

7.3.1. Musiikkitunnit: Materiaali ja opetusmenetelmät

Opettaja on kahdessa vuodessa oppinut tunnistamaan tämän ryhmän tarpeet musiikkitunneilla. Hän on päättänyt käyttämään aivan samaa materiaalia kun muidenkin ryhmien kanssa, ja ottaa huomioon – niin kuin muidenkin ryhmien kanssa - oppilaiden kiinnostuksenkohteet niin soitossa kuin laulussakin.

Musiikkitunneilla he laulavat, soittavat, harjoittelevat musiikinteorian tehtäviä ja kuuntelevat musiikkia. Muihin ryhmiin verrattuna opeteltavat asiat käydään hieman hitaammassa tempossa ja oppimisella annetaan aikaa.

Yleisopetuksen luokkaan verrattuna tämä ryhmä saattaa kuitenkin olla yhdellä tunnilla rauhallinen ja taas seuraavalla tunnilla vilkas. Paljon tunnin kulumisesta riippuu, millainen luokan ilmapiiri minäkin päivänä on.

7.3.2. Tuntien kulku

Opettaja kertoo onnistuneen tunnin esimerkin. Hänen mielestään tunti on onnistunut, jos kaikki soittavat tai laulavat yhdessä kenenkään vastaan hangoittelematta. Myös onnistumisen kokemukset uuden asian oppimisesta ovat iloisia kokemuksia, kuten myös pelkästään rauhallisesti kuluneet tunnit.

Toinen opettajan kertoma esimerkki on vastaavasti ei niin hyvin onnistuneesta tilanteesta. Tunti ei lähde kulkemaan, jos vain osakin luokasta on hermostuneita ja huonolla tuulella. Tällöin menee paljon aikaa hiljaisuuden saamiseksi, ennen kuin päästään opettelemaan tunnilla opeteltavia tehtäviä. Soittoa ei aloiteta, ennen kuin on hiljaista.

Opettajalla on selvät menetelmät työrauhan saamiseksi luokkaan ja sen pitämiseksi yllä. Hän itse pysyy rauhallisena, vaikka onkin tiukkana, ja myös muistuttaa, että vain ne oppilaat pääsevät soittamaan, jotka osaavat käyttäytyä rauhallisesti. Tämä auttaa useimpiin oppilaista tässä ryhmässä.

Kahden vuoden aikana opettaja on oppinut tuntemaan oppilaat hyvin, ja saavuttanut heidän luottamuksensa, joten tunnit kuluvat suurimmalta osin varsin hyvin. Yleisesti ottaen oppilaat pitävät musiikista oppiaineena ja suhtautuvat siihen positiivisesti.

7.3.3. Musiikki ja tunteet

Seuraavaksi keskustelimme oppilaiden tunteiden ilmaisemisesta ja säätelystä. Opettajan kokemuksen mukaan nämä oppilaat näyttävät hyvin tunteensa, eikä muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta jätä tunteitaan sisälle. Tunteiden säätelyssä oppilaat ovat jakautuneet kahtia. Osa oppilaista pystyy hillitsemään esimerkiksi raivopuuskiaan, mutta osalle on vaikea kuunnella opettajaa, jos raivostuminen saa vallan. Osa heistä pystyy hiljentymään kun tarvitaan, mutta osalle ihan vain hiljaa oleminen on välillä vaikeaa.

Halusin vielä tietää opettajan ajatuksia siitä, miten musiikkitunnilla voidaan vahvistaa tunteiden säätelyä. Hän kertoi tarkkailevansa tilanteita tarkkaan ja reagoi heti, jos jollain oppilaalla alkaa nousta esiin hermostumista tai turhautumista. Hän antaa oppilaalle heti tehtävän esimerkiksi rumpujen soitto eli hän kanavoi energian toimintaan. Tämä on hänen mielestään ehdottomasti paras tapa ehkäistä oppilaiden tunnepurkauksia.

Opettaja pitää tärkeänä suunnitella tarkkaan tunnin kulku, toiminta ja tempo, sillä tämän ryhmän oppilaiden kanssa ei saa jäädä tyhjiä välejä toimintojen väliin. Tuolloin oppilaat voivat turhautua ja alkaa keksiä häiritsevää toimintaa.

7.3.4. Motoriikka

Musiikkitunnilla on monia erilaisia motorisia tehtäviä, joista opettaja mainitsee erityisesti latinalaiset rytmit, mitä he tälläkin hetkellä harjoittelevat. Rytmisoittimista he käyttävät rytmimunia, rytmikapuloita, conga- ja bongorumpuja sekä rumpusettiä. Näiden lisäksi soitetaan myös melodiasoittimia, mutta esimerkiksi kitara on ohjelmassa vasta myöhemmin.

Motorisilta taidoilta oppilaat ovat jakautuneet kahtia eli noin puolella oppilaista on hyvät motoriset taidot ja taas toisella puolella hieman heikommät. Tällainen jako näkyy vastaavanlaisena myös yleisopetuksen luokissa, joten siinä tämä ryhmä ei eroa muista luokista. Opettaja voi siis esimerkiksi opettaa koko ryhmälle tietyt rytmit, missä hän olettaa kaikkien onnistuvan.

7.3.5. Motoriikka ja tunteet

Motorisesta onnistumisesta ja musiikillisesta hallinnasta nousee esiin tunteita. Opettaja luo tunnille aina positiivisen iltapiirin, jossa oppilaita kannustetaan soittamaan hieman vierastakin soitinta. Kun oppimisia ja onnistumisia tulee, oppilaat uskaltavat ja haluavat tulla uudelleen soittamaan samaa soitinta. Parhaimmillaan innostus on johtanut esiintymiseen koulun juhlissa, ja lopulta koulussa soittimen kokeilu voi kasvaa harrastukseksi jossakin musiikkikoulussa.

7.3.6. Kognitiivinen osaaminen

Jatkoimme keskustelua oppilaiden kognitiivisesta osaamisesta. Opettaja vertaa heidän osaamistaan kotimaansa Viroon oppilaiden musiikinteorian tietoihin. Virossa musiikkia opiskellaan hänen mukaansa hieman enemmän, joten tästä näkökulmasta Suomessa oppilaat tietävät melko vähän musiikinteoriasta.

Virossa lauletaan paljon ja opiskellaan myös paljon musiikinteoriaa laulun lomassa, kun taas Suomessa soitetaan paljon erilaisia soittimia, mikä taas Virossa on hyvin vähäisellä painolla. Opettaja kertoo, että oppitunnit sujuvat täällä usein soittaen, joten musiikinteoria jää välillä melko vähäiselle. Kuitenkin tiedolliset taidot opitaan soiton lomassa, kuten esimerkiksi basson kielet opetellaan heti käytännössä kun soitetaan.

7.3.7. Sosiaaliset taidot

Keskustelimme opettajan kanssa myös yhdessä tekemisen tilanteista musiikkitunnilla. Hän kertoi esimerkin yhteistyötehtävästä, missä on laulua ja kehorytmejä. Ne voidaan myös yhdistää, joten saadaan vielä lisää vaikeutta tehtävään, kun kaikkien on pysyttävä yhteisessä rytmissä. Tietysti bändisoittaminen on musiikkitunnilla myös usein käytetty työtapaa. Tämän ryhmän tunnilla oppilaat saavat valita soittimet ja kuuntelevat opettajalta ohjeet yhdessä soittamiseen. Heidän täytyy ensin kuunnella opettajaa ja soittaessa myös toisiaan tehden yhteistyötä.

Opettaja kertoi tällä ryhmällä olleen ensin vaikeuksia yhtyesoitossa ja heidän oli vaikeaa kuunnella ja sen lisäksi noudattaa annettua tehtävää. Oppilaat ovat kuitenkin kehittyneet huomattavasti. Tunnin onnistuminen riippuu paljon oppilaiden sen päivän tunnelmasta ja koko luokan ilmapiiristä. Opettajan on kasvatettava vähitellen oppilaiden yhteistyötaitoja kaikenlaisissa tilanteissa, jotta tunnukset olisivat rauhallisia ja onnistuneita. Toisaalta oppilaiden musiikillinen hallinta ja uusien taitojen oppiminen auttaa onnistuneisiin yhteisiin soittokokemuksiin.

Opettaja mainitsee esimerkkinä tilanteen, missä koko luokka lauloi kuorona yhdessä rivissä. Seuraava vaihe opettajan ajatuksissa olisi, että tehtäisiin kaksi kuoroa eri puolilla luokkaa ja he laulaisivat kaanonina. Hän haluaa mainita, että yhteissoitto on toiminut monesti tämän ryhmän kanssa. Siihen vaaditaan kuitenkin rauhallinen ilmapiiri, ja jos sitä ei ole, on onnistunut yhteissoitto todella vaikeaa.

7.3.8. Työtavat musiikkitunneilla

Kysyin opettajalta, missä kahdessa kategoriassa tällä ryhmällä on eniten haastetta: motorisissa, emotionaalisissa, kognitiivisissa vai sosiaalisissa taidoissa. Hän vastasi samat kategoriat kuin mitä minäkin olin ajatellut luokanopettajan haastattelun perusteella eli sosiaaliset ja emotionaaliset taidot. Ajattelen, että musiikin avulla voisi mahdollisesti auttaa oppilaita näissä vaikeissa tilanteissa. Niistä kategorioista olinkin ajatellut valmistavani tehtävät kahdella musiikkitunnilla vieraillessani.

Halusin vielä kysyä opettajalta, oliko hänellä mielessä jotakin harjoitusta, missä musiikin terapeuttisista ominaisuuksista voisi olla hyötyä tälle ryhmälle. Emotionaalisen puolen harjoitukseksi opettaja ehdotti jotakin hauskaa ääniharjoitusta tai muuta äänen kanssa tehtävää harjoitusta. Voisi tarkastella tilannetta, millä tuulella oppilaat ovat ja sen mukaan tehdä vaikka hengitysharjoituksia.

Sosiaalisten taitojen vahvistamiseen hän ehdotti harjoitukseksi jotakin musiikkiliikuntaa. Opettajan mielestä on kuitenkin tärkeää, että toiminta olisi jotakin uutta, sillä oppilaat tarvitsevat uutta ja innostavaa toimintaa.

Kun ehdotin emotionaalisen puolen harjoitukseksi musiikkimaalausta, opettaja piti sitä mainiona ideana. Oppilaat eivät olleet tehneet vastaavaa aiemmin, joten se olisi ainakin erilaista kun mihin he ovat tottuneet.

Ehdotin sosiaaliseen puoleen jonkin esityksen harjoittelemista, mutta sanoin myös, että jokin musiikkileikki olisi varmasti pienen ajan puitteissa helpompi toteuttaa. Opettaja piti ideaani hyvänä vaihteluna oppilaiden muuhun musiikkituntitoimintaan.

7.3.9. Musiikkiesiintymiset koulussa ja tämän luokan esiintymiset

Tässä koulussa on musiikinopettajan näkökulmasta hyvä musiikkikulttuuri ja siitä ollaan ylpeitä. Koulussa on neljä musiikkiluokkaa, yksi joka luokka-asteella kolmannesta kuudenteen luokkaan. Koulun juhlissa musiikki on aina esillä jossain muodossa, ja koulussa järjestetään myös erilaisia tapahtumia ajankohtaista aiheista. Opettaja mainitsi esimerkkinä, kuinka koulussa oli vuonna 2007 järjestetty omat Euroviisujuhlat Suomessa pidettävien suurien laulufestivaalien mukaan.

Nämä oppilaat eivät opettajan mukaan ole olleet esiintymisissä mukana, paitsi nyt viimeisimmässä itsenäisyyspäivän konsertissa. Opettaja arvelee kuitenkin, että oppilaat ovat olleet innokkaasti mukana juhlissa yleisössä ja laulaneet siellä mukana.

7.3.10. Loppuajatuksset

Opettaja painottaa, että ryhmä on oikein mukava ja kun tilanne on rauhallinen, niin tunti sujuu hyvin. Oppilaat ovat myös hyvin iloisia ja positiivisia opettajaa kohtaan muuallakin kuin tuntitilanteessa.

Toisaalta tunnin onnistumiseen vaikuttaa negatiivinen ilmapiiri, jos oppilaat ovat jo valmiiksi huonolla tuulella. Yllättävät ja häiritsevät tilanteet ja äänet rikkovat rauhallisen ilmapiirin. Tuolloin työjärjestyksen saaminen takaisin voi kestää kauan.

7.4. Oppilaiden loppukysely: kokemukset musiikkituntitoiminnasta

7.4.1. Tunteiden nimeäminen

Kyselyssä oli rästitehtävä, missä oppilaat vastasivat oliko tunteiden nimeäminen helppoa vai vaikeaa sekä vastaavasti mukavaa vai ikävää. Asteikot olivat viisiportaiset: mukavaa - melko mukavaa - ei mukavaa eikä ikävää - melko ikävää - ikävää ja taas vastaavasti toinen asteikko: helppoa - melko helppoa - ei helppoa eikä vaikeaa - melko vaikeaa - vaikeaa.

Halusin tietää mahdollisimman monipuolisesti tunteista, joten valitsin viisi erilaista, mutta varmasti oppilaille tuttua tunnetta. Valitsin kaksi positiivista (ilo ja riemu) ja kolme negatiivista tunnetta (suru, viha ja pelko).

Positiivisista tunteista oppilaat olivat melko yhtä mieltä. Kumpikaan positiivisista tunteista ei saanut oppilailta yhtään rastia ikävän tai vaikean puolelle. Ilon nimeämisen oppilaat rastittivat olevan enimmäkseen mukavaa ja melko helppoa tai ei helppoa eikä vaikeaa. Riemu oli oppilaiden mielestä enimmäkseen mukavaa ja helppoa nimetä.

Negatiivisissa tunteissa oli selvästi enemmän hajontaa. Sekä surun että pelon nimeämisen oppilaat vastasivat enimmäkseen olevan ikävää tai ei mukavaa eikä ikävää, mutta kuitenkin enimmäkseen helppoa. Nämä tunteet olivat kenties helppo tunnistaa, mutta itse tunteena ne eivät ole ollenkaan mukavia.

Vihan nimeämisen kohdalla oppilailla oli eniten hajontaa. Vaihtelua oli mukavasta melko ikävään ja helposta vaikeaan eli melkein kaikki vaihtoehdot. Tähän saattaa vaikuttaa osan oppilaista vihan, sodan ja kenties tappelun ihannoiti, mikä tuli tunteilanteissa esille. Ehkä oppilaat vastasivat, että viha on heidän mielestä ”mukava” tunne siksi, että se tekee heistä ”kovan” ja voimakkaan.

7.4.2. Tunteet musiikissa

Seuraavaksi rästitehtävissä oppilaat arvioivat miten musiikki kuvaa tunteita. He saivat samalla viisiportaisella asteikolla rastittaa millaista oli etsiä musiikista tunteita.

Tämän kohdan oppilaat vastasivat olevan enimmäkseen mukavaa ja helppoa. Vain yksi oppilas oli laittanut rastin kohtaan vaikeaa. Muut eivät olleet laittaneet yhtään rastia melko vaikean tai vaikean puolelle, vaan kaikki vastaukset menivät melko helpon tai helpon puolelle.

Tunteiden nimeäminen meni tunnillakin melko rauhallisesti, joten oppilaiden vastaukset kuvaavat hyvin tunnilla ollutta tilannetta.

7.4.3. Musiikkimaalaus

Seuraavaksi arvioitiin musiikkimaalauksen tekemistä. Tämäkin oli enimmäkseen mukavaa ja helppoa, mutta ei niin suurella enemmistöllä. Nyt kaksi oppilasta oli laittanut sen olevan jopa ikävää.

Osa oppilaista pitää piirtämisestä ja kuvaamataidosta koulussa. Varmaankin siitä syystä tämä kohta sai osittaista suosiota, vaikka kaikille oppilaista se ei ollutkaan aivan niin mieluinen.

7.4.4. Pantomiinitehtävä

Seuraavaksi oppilaat arvioivat tunteiden esittämistä pantomiimilla sekä niiden arvaamista. Näistä molemmat olivat enimmäkseen mukavaa ja helppoa, mutta yksi oppilas rastitti tunteiden pantomiimiesittämisen melko ikäväksi ja niiden arvaamisen ikäväksi. Muut oppilaat eivät laittaneet kumpaankaan kohtaan yhtäkään rastia ikävän eivätkä melko ikävän puolelle.

Tässä oppilaiden huumorintaju pääsi esille hyvin. He osasivat heittäytyä esityksiin hyvin ja halusivat päästä esiintymään. Tehtävässä näkyi myös parhaimmillaan olevan hyvä ryhmän ilmapiirin, jossa kaikkia esityksiä kunnioitetaan.

7.4.5. Soitto tunteista

Vielä oli vuorossa arvioida soittamista, miltä eri tunteet kuulostaa sekä näiden tunteiden soittamista yhdessä. Soiton arvioinnissa oppilaat laittoivat rasteja kahteen kohtaan. Soitto oli oppilaiden mukaan mukavaa tai ei mukavaa eikä ikävää sekä helppoa tai ei helppoa eikä vaikeaa. Yhdessä soittaminen oli arvioitu mukavasta ja helposta ei mukavaan eikä ikävään ja ei helppoon eikä vaikeaan. Vastaukset siis vaihtelivat tässä kohtaa melko paljon, mutta yhtään vastausta ei mennyt negatiivisen vastauksen puolelle.

8. POHDINNAT JA TYÖTAPAEHDOTUKSIA OPPITUNNEILLE

Tutkimuksen tuloksissa tärkeää on miettiä, mitä käytännönhyötyä tutkimuksen tuloksista on koulumusiikkitunneilla.

8.1. Lähtökohtia

Lähtötilanteessa tämän ryhmän oppilaat olivat erityisryhmässä sosiaalisten sekä emotionaalisten haasteiden vuoksi. He olivat kuitenkin jo tottuneet sekä opettajan että toisiensa työtapoihin muutaman vuoden ajan. Opettajan ohjauksella pienryhmässä oppilaat vahvistavat näitä taitojaan jokapäiväisissä tilanteissa kouluympäristössä. Myös musiikin aineenopettajan kanssa harjoitellaan yllämainittujen taitojen kehitystä musiikkituntien puitteissa. Musiikinopettajakin oli huomionut samat haasteet, vaikka ei joka päivä oppilaiden kanssa olekaan tekemisissä. Oppilaat olivat olleet hänen ohjauksessa jo toista lukuvuotta. Oppilaiden käyttäytymisen ja tunteiden säätelyn mallit ovat erilaisia eri oppilailla. Joku oppilas voi herkästi tuoda esiin tunteensa, kun taas toinen voi pitää ne sisällään, vaikka moni tilanne saisikin tunteita aikaan. (ks. 4.2.2.) Opettajat ovatkin ongelmatilanteissa huomioineet oppilaita yksilöllisesti ja ottaneet käyttöön yksilölliset menetelmät tilanteiden selvittämiseksi.

Luokanopettaja oli käyttänyt opetuksessaan jonkin verran Lion's Quest – materiaalia, missä käsitellään arkisten tilanteiden kautta ryhmässä toimimista ja toisten huomioimista. Sosiaalisia ja emotionaalisia tilanteita ja niistä selviytymistä harjoitellaan myös melkeinpä päivittäin eteen tulevissa haastavissa tilanteissa ja niiden läpikäymisessä. Musiikinopettajan ohjauksessa selvitettiin tarpeen mukaan tilanteita, missä sosiaaliset ja emotionaaliset taidot olivat koetuksella. Tilanteita ja aiheita ei varsinaisesti nostettu esiin, mutta tarpeen vaatiessa haastavia tilanteita käytiin yhdessä läpi. Luokassa täytyy olla rauhallista ennen kuin soitto tai laulu voi alkaa, sen jälkeen opettaja ohjaakin oppilaiden energian soittoon tai muuhun musiikkitehtävään.

Luokanopettaja kertoi haastattelussa, että sosiaalisessa kanssakäymisessä tulee haasteita päivittäin ja oppilaat ovat hyvin herkkiä provosoitumaan toisten tekemisistä ja jopa sanoista. Yksikin ”väärä” sana tai katse voi laukaista ison negatiivisen tunneryöpyn ja tästä esiin tulevan reaktion. Osalla oppilaista on hyvin vaikeaa asettua toisen asemaan ja tästä seuraa ristiriitoja. Joka päivä harjoitellaan, miten luokassa voidaan toimia rauhallisesti yhdessä, vaikka kaikki eivät ajattelekaan samalla tavalla kuin juuri itse ajattelee. Musiikkitunneilla tunnin kulku riippuu oppilaiden sen hetkisestä olotilasta ja tuntemuksista. Jos oppilailla on jännitteitä keskenään, tunnilla on vaikeaa keskittyä. Silloin yhteissoitto ei onnistu ja tunnelma vaikuttaa koko luokkaan. Mitä musiikki voisi

tarjota tällaisissa tilanteissa? Millaisia musiikkitehtäviä voisi toteuttaa sekä musiikkitunneilla että tarvittaessa integroituna muihin aineisiin?

8.2. Musiikin mahdollisuudet haastavissa sosiaalisissa ja emotionaalisissa tilanteissa

Sosiaalisten tilanteiden konflikteja tulee eteen luokanopettajan mukaan päivittäin. Osalla oppilaista on hankala asettua toisen asemaan ja ymmärtää tilannetta toisten kannalta. Yhteistyö voi olla hankalaa, sillä oma ajatus on vietävä läpi ja kompromisseja on vaikea tehdä. Oppilailla voi olla ulospäin suuntautuvaa käytöstä yhdistettynä heikkoon tunteiden säätelyyn, mikä usein ilmenee aggressiivisena käytöksenä. Osalla oppilaista vastaavasti voi olla sisäänpäin kääntynyt käytös, jolloin he ovat vetäytyviä ja passiivisia (ks. 4.1).

Itsetunnon kasvuvaiheessa oppilaat ovat ehkä joutuneet monesti negatiivisten palautteiden kierteeseen, mikä on saanut heidät usein ahdistuneeksi. Kenties he ovat tottuneet käyttämään ristiriitatilanteissa usein samoja puolustusmekanismeja, mitkä voivat syventää ahdistusta ja saada aikaan epätoivottua käytöstä. Tällainen käytös voi etäännyttää kaveriporukkaa entisestään ja negatiivinen kierre jatkuu. (ks. 4.3.2.)

Luokanopettajan käyttämän Lion's Quest – materiaali antoi teemoja tilanteisiin kanssakäymisistä toisten kanssa. Aiheiden mukaan voisi tunnilla käyttää myös musiikkia. Teemaan sopivia aiheita löytyy varmasti laajasta musiikkikirjosta, ja vinkkejä voi tarvittaessa kysyä musiikin aineenopettajalta. Ensin aihetta käsitellään materiaalin avulla ja lopuksi vielä kuunnellaan tai lauletaan sanoiltaan aiheeseen liittyvä laulu. Saman musiikkikappaleen työstämistä voi jatkaa myös musiikkitunnilla, ja olisikin tärkeää, että opettajat keskustelisivat tunneilla käsiteltävistä aiheista sosiaalisiin tilanteisiin liittyen.

Sain yhden esimerkin yhdestä Lion's Quest – materiaalin aiheesta. Luokan kanssa oli käsitelty aihetta vastuu. Miten tätä aihetta käsiteltäessä voisi käyttää musiikkia? Bändi tai orkesteri on kokonaisuus, jonka on toimittava yhdessä ja jokaisella on oma vastuualueensa. Luokanopettajan kanssa voisi kuunnella orkesteriteosta ja sen jälkeen keskustella, millaisia vastuualueita milläkin soitinryhmällä on. Millä on vastuu kappaleen pohjan tekevistä bassoäänistä, millä taas melodiaäänistä? Millä soitinryhmällä on paljon ryhmistä vastuuta ja miten nämä vastuualueet vaihtelevat musiikkikappaleen aikana? Mikä onkaan kapellimestarin vastuu? Entä mitä tapahtuu, jos omalla vastuualueella ei toimitakaan sovitulla tavalla?

Musiikkitunnilla samaa ajatusta voi toteuttaa käytännössä. Harjoitellaan musiikkikappaletta ja käydään läpi jokaisen soittimen vastuualue. Rummuilla on rytmisen vastuu, millä tempo pysyy kasassa, säestyssoittimilla harmoninen vastuu ja muilla melodiasoittimilla melodinen vastuu. Ennen yhteissoittoa kuunnellaan jokainen soitinryhmä erikseen ja sen jälkeen lisätään kaikki yhteen. Voidaan ottaa välillä yksi soitinryhmä pois ja kuunnella, miltä silloin kuulostaa. Soiton jälkeen käydään läpi miten musiikki muuttui kun jokin tai useita soitinryhmää - eli vastuualuetta – puuttui. Lopulta voidaan tehdä harjoitus kapellimestarina olosta. Miltä tuntuu kun kaikki seuraavat ja soittavat stemmansa hienosti mukana, mutta mitä tapahtuu, jos kapellimestari huomaa ja kuulee, että kaikki eivät tee osuuttaan? Entä mitä tapahtuu, jos kapellimestari puuttuu kokonaan ja miten se vaikuttaa soittoon?

Opettajan mainitsemat haastavat tilanteet voivat sattua sekä omassa luokassa, että musiikkitunnilla yllättäen, jolloin tunnin lomassa täytyy ottaa aikaa selvittää tilanne. Joskus musiikkitunnille mentäessä on luokan ilmapiiri valmiiksi negatiivinen, jolloin opettajalla menee aikaa tilanteen rauhoittamiseksi. Voisiko myös tällaisissa tilanteissa musiikki olla apuna?

Sosiaalisen tilanteen konfliktiin liittyy näillä oppilailta vahvasti myös emotionaalinen puoli. Jos jokin asia ei mene heidän mielestään toivotulla tavalla, he reagoivat tilanteeseen suurella tunteella ja jopa raivostuvat. Opettajan on heti puututtava tähän ja rauhoitettava sekä asianosaiset, että mahdollisesti muu luokka, ettei negatiivinen ilmapiiri pääse laajenemaan.

Osalla oppilaista huomaa olevan heikko tunteen säätelykyky. Kuten luvussa 4 on kerrottu, tämä johtuu sekä temperamenttitekijöistä, mutta myös ympäristön vaikutuksista. Jos tähän on liittyy vielä heikko itsetunto, on edessä usein puolustusmekanismeja käyttäen syntynyt hankala tilanne. Heikolla itsetunnolla voi olla yhteyttä myös tilanteiden syiden selityksessä. Oppilaat voivat tottua selittämään omaa epäonnistumistaan muiden käytöksellä. Se lisää aggressiivisuutta, sillä he eivät itse voi tilanteeseen vaikuttaa. Toisaalta voidaan syyttää itseään, jolloin syyt ovat pysyvämpiä. Tästä syntyy ahdistusta ja epäluottamusta omiin kykyihinsä. Molemmista tapauksissa negatiivinen kierre syntyy helposti. (ks. 4.3.3.) Juuri näitä luvussa 4 kuvattuja hankalia puolustusmekanismeja ja epäsuotuisia käytösmalleja liittyen kenties heikkoon itsetuntoon löytyi tällä luokalla. Voisiko musiikki olla rauhoittavana soimassa luokassa sellaisina aamuina, jos oppilaat ovat kireänä? Entä voiko se olla myös itsetunnon vahvistajana ja onnistumisen kokemusten synnyttäjänä? Musiikki ja erityisesti musiikin yhdessä tekemisen positiiviset vaikutukset sekä mielihyvän ja onnellisuuden kokemukset (ks. 5.1.2.) olisi koulussa mahdollista saavuttaa.

Opettaja kertoi, ettei ole käyttänyt musiikkia, sillä hän ajattelee uuden tavan opettelemisen olevan työlästä tässä vaiheessa alakoulun opiskelua. Näin varmasti onkin, mutta annan tämän esimerkin sellaisesta näkökulmasta, että oppilaat olisivat käyttäneet musiikkia rauhoittavana tekijänä jo ensimmäisistä koululuokista asti. Jatkan esimerkkiä pohtimalla, miten ja millaista musiikkia nämä oppilaat tämän ikäisinä koululaisina voisivat käyttää tunteiden ilmaisemiseen ja läpikäymiseen. (ks. psykodynaaminen musiikkiterapia 5.2.4.)

Ensimmäiseltä luokalta alkaen voi tällaisessa ryhmässä käyttää musiikkia rauhoittamaan ilmapiiriä. Kun ryhmä alkaa tutustua, opettaja voi kartoittaa millaisesta musiikista oppilaat pitävät ja löytyykö jotakin yhteistä tekijää tai jopa kappaletta, mikä olisi kaikkien mieleen. Musiikin ei välttämättä tarvitse olla yleisesti pidettyä rauhallista musiikkia, tärkeää on musiikkiin samaistuminen, mielihyvän kokemukset ja musiikin tuomat mielikuvat. Näistä aineksista on hyvä lähteä työstämään mielikuvista nousseita tunteita. Jos kaikkia miellyttävä kappale löytyy, voi sitä käyttää ”rauhottavana” elementtinä. Tarvittaessa tätä kappaletta voi käyttää vaikka joka aamun alussa, jolloin päivän rakenteen ensimmäinen pilari on rauhoittava ja tuttu. Oppilaat voivat kuunnella kappaletta hiljaa omalla pulpetilla silmät kiinni ja vain olla omassa rauhassaan.

Aivan ensimmäisellä kerralla oppilaat kertovat, mitä heille tulee mieleen musiikista. Seikkailevatko musiikin mukana he itse vai joku tai jokin muu, ja millaisella mielellä ollaan? Tarkoitus olisi, että musiikista tulisi esiin positiivisia ja lopulta rauhoittavia tilanteita ja tunteita, mitä voidaan seuraavilla kerroilla hyödyntää. Musiikin tuomaan mielikuvaan voisi liittää vielä onnistumisen tunteen. Oppilaat ovat itse saaneet olla mukana musiikin valinnassa ja mahdollisuuksien mukaan tähän voisi liittää jonkun rytmisoiton yhdessä. Kuunneltuun kappaleeseen liittyy vielä fyysinen, motorinen, onnistunut yhdessä tekeminen. Näin valittu musiikkikappale mielletään aina tuohon positiiviseen ja kannustavaan olotilaan. Oletetaan, että tulee eteen päivä, jolloin jollakin ryhmästä ei kouluun tullessa olekaan mukava, rauhallinen olo. Opettaja laittaa tutun, rauhoittavan kappaletta soimaan – kuten aiemmin positiivisina aamuina – jolloin musiikki muistuttaa rauhallisesta ja mukavasta tilanteesta luokassa ja paha mieli rauhoittuu.

Toinen rauhoittava tekijä on musiikkiin keskittyminen. Opettaja voi aluksi käyttää joitain kertoja samaa musiikkia, mutta tasaisin väliajoin myös muuttaa kuuntelutehtävää. Oppilaille annetaan tehtäväksi kuunnella jotakin tiettyä sointiväriä tai elementtiä musiikista, esimerkiksi mieltä mikä soitin soittaa tai vaikka laskea symbaalin iskut. Jos samaa musiikkia käyttää moneen kertaan, sen tutuus voi rauhoittaa, mutta välillä olisi hyvä varioida. Voidaan aloittaa samalla tutulla kappaleella ja väliin sekoittaa jotakin uutta materiaalia. Annetut tehtävät tuovat helposti onnistumisen

kokemuksia, sillä tehtävät ovat helppoja, mutta mielekkäitä. Osassa tehtävänannoista ei ole oikeaa eikä väärää vastausta, vaan liittyvät jokaisen omaan mielikuvaan. Oppilaat saavat omasta, henkilökohtaisesta tuotoksesta palautetta, joka on väkisinkin positiivinen. Jokaisen mielikuva on yhtä oikea kuin toisen. Soittimien kuuntelu ja symbaalin iskut voidaan helposti löytää ja näiden iskujen yhteissoitto voidaan toteuttaa helposti vaikka pulpettiin soittamalla. Näin saadaan yhdessä tekemisestä onnistumisen kokemuksia helpolla tavalla.

Jos tällaista harjoitusta on tehty ensimmäisestä kouluvuodesta alkaen, ovat oppilaat jo muutaman vuoden ajan tottuneet tähän käytäntöön. Tuolloin tämä tuttu käytäntö rauhoittaa ja luo mielikuvia sekä rakennetta ja rytmiä koulupäivän aloitukseen. Kun oppilaat kasvavat, musiikkia kannattaa varioida ikäryhmälle sopivaksi. Tärkeää on, että käytettävä musiikki saa aikaan positiivista ilmapiiriä luokkaan. Opettaja on käyttänytkin muutaman kerran ”levyraatia” oppilaiden kanssa, jolloin he ovat saaneet tuoda mukaan soitettavaksi valitsemaansa musiikkia. Jos näistä musiikeista löytyy jokin mieluinen, voi sen sisällyttää rauhoittavaan aamun musiikin mielikuvakuunteluun. Tällaisella valitulla kappaleella voi aloittaa kuuntelun, mutta väliin lisätä jotakin muuta, mihin liittyy jokin tehtävä.

Keskittymistehtävissä tai kuunneltavissa osioissa luokanopettaja voi kysyä musiikin aineenopettajalta, millaisia musiikillisia elementtejä he ovat opetelleet musiikkitunneilla ja käyttää näitä samoja elementtejä kuuntelussa tai soitossa. Jos musiikkitunneilla on esimerkiksi opeteltu orkesterisoittimia, voi kuuntelutehtävän väliin lisätä orkesterikappaleen ja antaa tehtäväksi kuunnella, mitä orkesterisoittimia musiikissa kuuluu. Rytmisoittimilla soitto orkesterikappaleen päälle saa aikaan tunteen, että on osa suurta soittajajoukkoa. On kuunneltava tarkasti ja seurattava johtajan ohjeita. Onnistuneesta soitosta yhdessä muiden oppilaiden sekä orkesterin – vaikkakin levytä tulevan – kanssa saa aikaan valtavan hyvänolontunteen ja kasvattaa onnistumisen kokemuksia. Jos musiikkitunnilla on laulettu jotakin laulua, voi sama melodia löytyä – joskus vaikeasti tunnistettavanakin - instrumentaaliversiona, jolloin oppilaiden tehtävänä olisi tunnistaa kuuntelutehtävän keskellä oleva laulu. Helppoja melodisia tai osaa siitä voidaan koulumusiikkisoittimilla harjoitella soittamaan. Ja taas soitto yhdessä – vaikka lisänä olisikin levyttä orkesteri tai bändi – saa aikaan positiivisia elämyksiä, kuten on yllä mainittu.

Näiden tehtävien syventämiseksi voidaan tarvita vielä enemmän tunteiden nimeämistä. Kuten oppilaiden loppukyselyistä kävi läpi, heille oli helpompi nimetä ja tunnistaa negatiivisia tunteita. Niinpä olisi hyvä pysähtyä onnellisten ja iloisten tunteiden äärelle kuitenkin unohtamatta niitä negatiivisiakaan. Ensin opettajan kanssa voisi sanallisesti ja keskustelemalla tunteista ja millaisissa

tilanteissa mitä tunnetta joko on koettu tai voi kokea. Voidaan miettiä, miten jokainen voi omalla toiminnallaan saada sekä itselleen että muille iloisia ja positiivisia kokemuksia ja mikä omassa toiminnassaan vastaavasti saa aikaan negatiivista tunnelmaa ympärilleen. Miten toivoisi toisen käyttäytyvän itseään kohtaan? Mitkä tilanteet tuovat onnellisuutta ja iloa? Entä miten negatiivisen tunteen saa suodatettua? Miten toivoo negatiivisen tilanteen selviävän? Tärkeää on antaa negatiivisillekin tunteille aikaa, sillä juuri niiden tunteiden nostattamat tilanteet usein paisuvat hankalaksi tilanteeksi. Musiikkia voidaan käyttää symbolisena kuvaamaan jotakin negatiivista tunnetta ja sen jälkeen miettiä, miltä se tunne kuulostaa entä vastaavasti tuntuu kehossa. Entä miten tuota tunnetta voidaan purkaa, ensin musiikissa ja sitä kautta myös itsessä.

Luokanopettaja kertoo käyttävän oppilaiden kanssa yksilöllisiä keinoja haasteellisten tilanteiden selvittämiseksi, missä tunteet ovat vahvasti läsnä. Näin varmasti tarvitaankin, mutta luulen, että myös yhtäläisyyksiä käytetyistä metodeista löytyy. Tärkeää on saada opettajan ja oppilaan välille luottamus oikeudenmukaisuudesta. Tästä voidaan myös keskustella opettajan johdolla ja miettiä, mikä oppilaiden mielestä on oikeudenmukaista toimintaa. Näin voidaan parhaimmillaan ennaltaehkäistä tulevat negatiiviset käytökset ja tunnereaktiot. Miten he toimisivat oikeudenmukaisesti jossakin esiin tulevassa tilanteessa? Miten musiikki voisi auttaa tällaisessa toiminnassa?

Tässä kohtaa keskittyisin ensin kappaleiden sanoituksiin. Kuunnellaan luokan kanssa kappaleita, mitkä tuovat esiin tietyn tunteen. Käydään läpi koko laulun tarina ja mietitään millaisesta tilanteesta tarina kertoo. Millaisia tunteita tilanteessa oleva henkilö kokee? Miten ja millaisin sanakääntein hän ilmaisee sanoituksissa näitä tunteita? Mitä haluaisit sanoa tarinan henkilölle, ja jos tunteet ovat negatiivisia, miten haluaisit auttaa? Oletko kokenut samankaltaista tunnetta tai oletko ollut samantapaisessa tilanteessa? Kappaleiksi käyvät sekä melodiset laulut kuin vaikka räppikappaleet, missä tarinan kerronta on tärkeässä osassa.

Musiikkitunnilla voi samasta aiheesta käydä läpi kappaleisiin liittyviä musiikillisia elementtejä. Voidaan miettiä, mitä soittimia on valittu saamaan aikaan tietty tunnelma tai millaisia harmonioita ja melodioita säveltäjä käyttää tarinan kerrontaan. Onko musiikissa jotakin tiettyä elementtiä, mikä kuvaa kappaleen tunnetta? Miten tunnelma muuttuu, jos muutamme jotakin, esimerkiksi melodiaa, tempoa ja rytmiä, harmoniaa tai soittimia? Luokan kanssa voi sovittaa kappaleen uudelleen ja tuoda esille uusia painotuksia tai tunnelmia. Näin jokainen pääsee tuomaan esille omia musiikillisia elementtejä, joita sitten voidaan joko kuunnella tai soittaa yhdessä.

Tarkoituksena on musiikin kautta ensin lisätä tunteiden tunnistamista ja sen jälkeen yhdessä musiikin työstämisen (soittamisen, kuuntelemisen, analysoimisen, sovittamisen) kautta saada aikaan onnistumisen kokemuksia, kasvattaa positiivisia sosiaalisia tilanteita ja tunteiden käsittelyä.

8.3. Interventiot muihin kouluaineisiin

Kappaleen sanoituksen analyysiä ja työstämistä voi jatkaa äidinkielen tunnilla. Oppilaat voivat tehdä analyysin musiikkitunnilla käydyin kappaleen sanoista tai voivat vaikka sovittaa sanoja uudelleen omaan elämäänsä sopiviksi. Analysoidaan, miten teksti kuvaa jotakin tai joitakin tunteita ja miten sanoittajan tarina etenee laulussa. Lopulta oppilaat voivat tehdä omat räppisäkeistönsä, jonka osassa on aina jokin tunne. Räpin taustalle voisi tehdä – kenties musiikin aineenopettajan avustuksella – taustan ja lopulta jokainen saa esittää oman räppisäkeistönsä. Tässä on kuitenkin tärkeää, että kappale olisi yhteinen, sillä näin kaikki osallistuvat yhteiseen musiikkitehtävään. Jos kaikki eivät ole valmiita esittämään omaa sanoitustaan, voi musiikinopettaja koostaa räppisanat yhdeksi kokonaisuudeksi ja kaikki räppäävät sanat yhdessä.

Edellisessä esimerkissä musiikkitehtävää on integroitu äidinkielen tuntiin. Sekä luokanopettaja että oppilaat mainitsevat haastatteluissa mieluisia ja ei niin mieluisia oppiaineita sekä puhuvat niissä onnistumisista ja haasteista. Äidinkielen tunnilla tehtävästä räppisanoituksesta oppilaiden motivaatiota kasvattaa oman tarinan keksiminen. Kun kirjoitetaan käsin, tulee automaattisesti harjoiteltua käsialaa. Jos sanoituksessa käytetään riimejä, loppusoinnuissa voidaan käyttää samaa sijamuotoa ja näin tulee huomioitua kieliopillisia tekijöitä.

Haastatteluista selvisi osan ryhmästä pitävän historiasta. Musiikki sopii tähän aihepiiriin mainiosti. Luokanopettaja voi kertoa musiikin aineenopettajalle, mitä aiheita ja mitä aikakautta he ovat historiassa käsittelemässä, ja musiikin tunnilla voidaan käsitellä sen aikakauden musiikkia. Voidaan pohtia, miten sen ajan tapahtumat ilmenevät musiikissa ja mitkä ovat ominaisia piirteitä sen ajan musiikille. Voisiko niitä musiikin elementtejä hyödyntää nykymusiikissa? Voisiko vanhoista kappaleista tehdä omia sovituksia tähän aikaan sopiviksi? Entä onko sen ajan musiikista jäänyt jotakin tuttua tämän päivän musiikkiin?

Haluan nostaa lukuaineista esiin vielä matematiikan. Vaikka matematiikassa on varmasti paljon tehtäviä, mihin kannattaa keskittyä ihan omana oppiaineenaan, löytyy musiikista mielenkiintoisia matemaattisia yhteyksiä. Nuotit jakautuvat aina kestoaltaan puolta pienempiin nuotteihin ja niitä yhdistämällä saadaan tahtiin tarvittava määrä nuotteja. Tämähän on kuin laskukaava ja oppilaiden mielestä hauskaa peliä. Oppilaat voivat rakentaa 4/4 – tahtilajin sisällä omanlaisia tahtejaan

yhdistelemällä eri rytmejä. Tästä voidaan tehdä vaikka oma rytmikappale. Voidaan myös tarkastella kielisoittimien huiluääniä. Ne löytyvät aina kielen puolesta välistä ja seuraava huiluääni löytyy taas tämän puolikkaan osan puolesta välistä ja niin edelleen. Huomataan, että soittimista löytyy paljon matematiikkaa. Voidaan miettiä, mitä yhteistä on musiikilla ja tieteellä kuten matematiikalla ja fysiikalla. Näitä tutkimalla voivat oppilaat innostua vielä syvemmin soittimiin ja musiikin teoriaan.

Fysiikan ja kemian sekä luonnontiedon tunneilla voisi tutkia esimerkiksi ääniaallon kulkua, vahvistimen toimintaa ja luonnosta rakennettavia soittimia. Voidaan rakentaa omia soittimia ja miettiä, mitä luonnon ääniä voisi käyttää musiikin taustalla. Englannin tunnilla voidaan laulaa lauluja vieraalla kielellä, jolloin sanat jäävät helposti mieleen ja auttaa oppimisessa.

Liikuntatunneilla oppilailla on opettajan kertoman mukaan hieman haasteita motoriikassa. Tähän musiikilla ja erityisesti rytmisillä harjoituksilla voidaan saada parannusta. Liikuntatunnin alussa voidaan tehdä yhteisiä rytmiharjoituksia, eikä tähän edes tarvita soittimia. Rytmit voidaan soittaa kehoon taputtamalla ja tömistelemällä. Tehtävä voidaan rakentaa aluksi motorisesti helpommaksi ja sitten vaikeuttaa tason mukaan. Tärkeää on, että oppilaat tekevät yhdessä ja lisätä haastetta, mutta voi aina palata vähän helpompaan osioon ja silti olla mukana ”rytmiorkesteria”. Tällainen rytmien tekeminen auttaa keskittymään ja virittää oppilaat tulevan tunnin ohjelmaan. Ja kuin huomaamatta motoriset taidot kehittyvät.

Jätin viimeiseksi esimerkiksi musiikin ja muiden oppiaineiden integraatiotehtävistä kuvaamataidon kanssa. Omassa tutkimuksessani teimme oppilaiden kanssa maalauksen musiikin mukaan, mikä kuvasti tunteita. Tarkoitus oli käsitellä tunteita musiikin avulla ja saada aikaan konkreettinen tuotos, maalaus. Kuvaamataitoa voi hyödyntää muidenkin musiikkitunnilla opeteltavien asioiden syventämisessä. Oppilaat voivat rakentaa luokan seinälle koko orkesterin ja piirtää soittimet paikalleen sen jälkeen, kun on musiikkitunnilla ensin tutustuttu tarkasti näihin soittimiin. Jos musiikkitunnilla on käsitelty, laulettu tai soitettu jotakin laulua, missä on tärkeä tarina, voi koko tarinasta tehdä sarjakuvan.

Musiikin soidessa oppilaat kirjoittivat, mitä tunnetta musiikki heidän mielestä kuvaa. Sen jälkeen he valitsivat maalaukseen jonkun tai joitain värejä, mitkä kuvaavat näitä tunteita. Tästä voi jatkaa keskustelua ja analyysia oppilaiden kanssa. Mikä voisi olla yhdistävä tekijä, että juuri valittu väri kuvaa heidän listaamaansa tunnetta? Voisiko se olla jokin muu väri? Miten toisten oppilaiden tunteet sekä värit eroavat toisistaan? Mitä eri väreillä voidaan viestiä ja viestitäänkin eri kulttuureissa sekä nykypäivänä että historian eri vaiheissa?

8.4. Tulosten rajoitukset ja yleistettävyys

Tässä tapaustutkimuksessa rajoituksena voidaan pitää pientä otantaa eli yhtä koululuokkaa. Toisaalta se on tapaustutkimuksen tarkoitus, missä saadaan tuloksia juuri tästä kohderyhmästä, ja tuloksien analysointiin voidaan paneutua perusteellisesti. Erityisluokkia on Suomen kouluissa erikokoisina ryhminä. Lisäksi oppilaiden taustat tulla erityisluokalle vaihtelevat melko suuresti.

Tuloksia ja työtapaehtotuksia voi varmasti osittain hyödyntää, vaikka erityisopetuksen luokkakoko tai lähtökohdat olisivat erilaiset kuin tässä tutkimuksessa. Tulosten suora yleistys hyvin erilaisen ryhmän tilanteeseen ei kuitenkaan ole hyödyllistä, vaan toisenlaisen ryhmän kanssa olisi hyvä pohtia, mitä tämän tutkimuksen nostamista tuloksista voisi toimia ja millaisia tuloksia vastaavanlainen toiminta tai työtavat saisivat aikaan sillä ryhmällä. Tutkimukseni ryhmässä oppilaiden käyttäytyminen sosiaalisissa tilanteissa sekä tunteiden säätelyn taso vaihteli (joskus jopa riippuen päivästä), ja opettaja käytti yksilöllisiä työtapoja hankalien tilanteiden selvittämisessä. Näin on varmasti suurella osalla erityisluokkia, sillä ryhmät ovat yleisopetuksen luokkaa pienempiä. Tuloksista voi ottaa käyttöön niitä kuvattuja toimintoja ja ehdotuksia, mitkä voisivat toimia toisen erityisryhmän kanssa.

Tutkimukseni keskittyy musiikin mahdollisuuksiin oppilailla, joilla on haasteita sosio-emotionaalisissa taidoissa. Ryhmän oppilaista kukaan ei tullut erityisluokalle oppimisvaikeuksien takia. Tuloksien interventioita voisi soveltaen käyttää myös mukautetun opetuksen luokassa, missä saattaa olla oppilaita oppimisvaikeuksien kanssa. Musiikki on kuitenkin hyödyllinen väline aivan kaikenlaiselle oppilasainekselle (myös yleisopetuksen luokassa) monelta eri taustalta, sillä esimerkiksi yksi luovan musiikkiterapiamenetelmän ajatus on, että musiikki saa reaktioita aikaan aivan kaikissa. Sen, miten siitä edetään musiikin parissa, on jokaisen musiikkia lasten kanssa käyttävän niin terapeutin, opettajan kuin kasvattajan mahdollisuus.

9. LÄHTEET

- Aho, S. 2004. Minä. Teoksessa Minä ja muut – Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. 2004. Otava. Keuruu.
- Ahonen, H. 1993. Musiikki, sanaton kieli: musiikkiterapian perusteet. Loimaan kirjapaino. Loimaa.
- Ahonen, T., Pulkkinen, L. 2006. Ihmisen Psykologinen kehitys, WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Ahonen-Eerikäinen, H. 1998. ”Musiikillinen dialogi” ja muita musiikkiterapeuttien työskentelytapoja ja lasten musiikkiterapian muotoja. Joensuun yliopistopaino. Joensuu.
- Ahonen-Eerikäinen, H. 1999. Lasten musiikkiterapian monet muodot. Teoksessa Musiikkiterapian monet kasvot. toim. Erkkilä, J., Lehtonen, K. Kopijyvä Oy. Jyväskylä.
- Berman, A. S. 2014. Music Therapy Techniques in the Classroom. artikkeli lehdessä Teaching Music, Vol. 22, Issue 2. [viitattu: 8.4.2016]. lähde: <http://rphelp.helmet.fi/ebSCO-w-b/ehost/detail/detail?sid=3315d59d-70cd-46b1-a720-d4f16de8c8e4%40sessionmgr110&vid=0&hid=124&bdata=JnNpdGU9ZWVhc3QtbGl2ZQ%3d%3d&preview=false#AN=98552376&db=fth>
- Burunat, I., Brattico, E., Puoliväli, T., Ristaniemi, T., Sams, M., Toiviainen, P. 2015. Action in perception: Prominent visuo-motor functional symmetry in musicians during music listening. PLOS ONE, 10(9), e0138238. DOI:10.1371/journal.pone.0138238. lähde: <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0138238>
- Carlson, E., Saarikallio, S., Toiviainen, P., Bogert, B., Kliuchko, M., Brattico, E. 2015. Maladaptive and adaptive emotion regulation through music: a behavioral and neuroimaging study of males and females. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9, 466. DOI: 10.3389/fnhum.2015.00466. lähde: <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fnhum.2015.00466/full>
- Cowie, H. 2012. From birth to sixteen : children's health, social, emotional, and linguistic development. Routledge. Lontoo.
- Dowling, M. 2013. Young children's personal, social & emotional development. SAGE. Lontoo.
- Erkkilä, J. 1994. Musiikin sisäinen rakenne merkitysten ja emotionaalisten kokemusten muodostajana musiikkiterapian näkökulmasta. Teoksessa Taide psykososiaalisen työn välineenä. toim. Heidi Ahonen-Eerikäinen. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. Joensuu.

- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S., Tuunainen, K. 1993. Erityispedagogiikka 1 – Erityispedagogiikka tieteenä. WSOY. Porvoo.
- Hotulainen, R., Kuorelahti, M., Lappalainen, K., Tanskanen, J. 2010. Lasten ja nuorten sosio-emotionaaliset vaikeudet – mikä avuksi? internetsivu. Edu.fi. [viitattu: 2.11.2015]. lähde: <http://wanda.uef.fi/tkk/projektit/sosemot/teoria.php>
- Huhtanen, K. 2005. Sosiaalinen vuorovaikutus perustuu onnistuneeseen kommunikaatioon. Teoksessa Lapsen sosiaalisen kehityksen moninaisuus. Toim. Parkkinen. T., Keskinen. S. Turun ammattikorkeakoulu (Turun kaupungin painatuspalvelukeskus). Turku.
- Jordan-Kilki, P., Kokko, J., Rissanen, H. 1999. Toiminnallinen musiikkiterapiamenetelmä ja oppimisvaikeudet – näkökulmia oppimisvaikeuksien kuntouttamiseen. Teoksessa Musiikkiterapian monet kasvot. toim. Erkkilä, J., Lehtonen, K. Kopijyvä Oy. Jyväskylä.
- Keiski-Salonen, I., Keskinen, E., Keskinen, S. Temperamentin yhteys psykosomaattiseen oireiluun varhaislapsuudessa. Teoksessa Lapsen sosiaalisen kehityksen moninaisuus. Toim. Parkkinen. T., Keskinen. S. Turun ammattikorkeakoulu (Turun kaupungin painatuspalvelukeskus). Turku.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. WSOY. Helsinki. [viitattu: 15.10.2015]. lähde: https://books.google.fi/books?id=WKdcAwAAQBAJ&pg=PT6&hl=fi&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false
- Keltikangas-Järvinen, L. 2014. Maailman paras koulu. WSOY. painettu EU:ssa.
- Kivirauma, 2015. Erityispedagogiikka tieteenä. Teoksessa Erityispedagogiikan perusteet. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Kivirauma, 2015. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa Erityispedagogiikan perusteet. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Koelsch, S., Stegemann, T. 2012. The brain and positive biological effects in healthy and clinical populations. In McDonald, G. Kreutz, & L. Mithcell (Eds.). *Music, health, and wellbeing*, Oxford University Press: Oxford. lähde: <https://play.google.com/books/reader?printsec=frontcover&output=reader&id=Q-OFSEeeI5UC&pg=GBS.PA436>

Kreutz, G., Quiroga Mucia, C., Bongard, S. 2012. Psychoneuroendocrine research on music and health: an overview. In McDonald, G. Kreutz, & L. Mithcell (Eds.). *Music, health, and wellbeing*, Oxford University Press: Oxford. lähde:

<https://play.google.com/books/reader?printsec=frontcover&output=reader&id=Q-OFSEeeI5UC&pg=GBS.PA457>

Kuorelahti, M. 1998. Käyttäytymisen ongelmat ja niiden luokittelu. Teoksessa Poikkeava vai erityinen? – Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. toim. Ladonlahti, T., Naukkarinen, A., Vehmas, S. Atena. WSOY-Kirjapainoyksikkö. Juva.

Kurkela, K. 1997. Musiikki ja itsen kohtaaminen. Teoksessa Musiikki ja mielen mahdollisuudet. toim. Kaikkonen, M., Mattila, S. Sibelius-Akatemian julkaisusarja. Punamusta. Helsinki.

Laine, K. 2004. Sosiaalinen havaitseminen. Teoksessa Minä ja muut – Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Otava. Keuruu.

Lehtonen, K. 2007. Musiikin symboliset ulottuvuudet. Suomen musiikkiterapiayhdistys. Painettu Suomessa.

Lehtonen, K. 2008. Johdatus musiikkipsykoterapiaan. Artikkelit Psykoterapia –lehdessä. 27(2). [viitattu: 10.11.2015]. lähde: <http://www.psykoterapia-lehti.fi/tekstit/lehtonen208.htm>

Lyytinen, H., Lyytinen, P. Ihmisen Psykologinen kehitys, WSOY Oppimateriaalit Oy.

Meyer, L. B. 1970. Emotion and meaning in music. The University of Chicago Press. USA.

Pavlicevic, M. 1997. Music Therapy in Context: Music, Meaning and Relationship. Jessica Kingsley Publishers. Lontoo. [viitattu: 14.12.2015]. lähde:

https://books.google.fi/books?id=zjw_5IMS7PcC&printsec=frontcover&dq=pavlicevic+1997&hl=fi&sa=X&ved=0ahUKEwiZrIbG9aHMAhVpKpoKHXKYAEcQ6AEIGjAA#v=onepage&q&f=false

Saaranen-Kauppinen, A., Puusniekka, A. 2006. Verkkojulkaisu. KvaliMOTV -

Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto (ylläpitäjä ja tuottaja). [viitattu: 3.5.2016] lähde: http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_5.html

Saarikallio, S. 2009. Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa Musiikkikasvatus – Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. toim. Louhivuori, J., Paananen, P., Väkevää, L. Suomen Musiikkikasvatusseura FiSME Ry. Ykkös-Offset. Vaasa.

Salminen, J. 1989. Erityispedagogiikka ja erityisopetus. Kirjayhtymä, Helsinki.

Suomen virallinen tilasto (SVT). 2014. Erityisopetus. internetsivu.

ISSN=1799-1595. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 2.11.2015]. lähde:

http://www.stat.fi/til/erop/2014/erop_2014_2015-06-11_tie_001_fi.html

Suomen virallinen tilasto (SVT). 2014. Erityisopetus. internetsivu.

ISSN=1799-1595. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 2.11.2015].

lähde: <http://www.stat.fi/til/erop/kas.html>

Takala, M. 2010. Tuen eri muodot erityisopetuksessa. Teoksessa Erityispedagogiikka ja kouluikä. toim. Takala, M. Palmenia Helsinki University Press. Hakapaino. Helsinki.

Takala, M., Kontu, E. 2010. Oppimisvaikeuden ulottuvuuksia – lukemisen, käyttäytymisen ja kuulemisen haasteet. Teoksessa Erityispedagogiikka ja kouluikä. toim. Takala, M. Palmenia Helsinki University Press. Hakapaino. Helsinki.

Takala, M., Pirttimaa, R. 2010. Erityispedagogiikkakoulutus. Teoksessa Erityispedagogiikka ja kouluikä. toim. Takala, M. Palmenia Helsinki University Press. Hakapaino. Helsinki.

Tuunainen, K. 1998. Erityispedagogiikka ennen ja nyt. Teoksessa Poikkeava vai erityinen? – Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. toim. Ladonlahti, T., Naukkarinen, A., Vehmas, S. Atena. WSOY-Kirjapainoyksikkö. Juva.

Wigram, T., Nygaard Pedersen, I., Bonde, L. O. 2002. A Comprehensive Guide to Music Therapy: Theory, Clinical Practice, Research and Training. Jessica Kingsley Publishers. Lontoo. [viitattu: 14.12.2015]. lähde:

https://books.google.fi/books?id=iWWYrTf0_VkC&pg=PA113&hl=fi&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false

LIITTEET

Haastattelupohjat:

Luokanopettaja

1. Nimi:
 2. Kuinka kauan olet opettanut tätä luokkaa?
 3. Mikä on sinun koulutustaustasi?
- Oppilaat
1. Kuinka monta oppilasta tällä luokalla on?
 2. Millaisia taustoja oppilailla on, että he ovat erityisluokalla?
 3. Miten oppilaat toimivat ryhmänä (muualla kuin tuntitilanteissa)?
 4. Millaisia vahvuuksia ja toisaalta heikkouksia olet huomionnut löytyvät oppilaiden ryhmässä toimimisessa?
 5. Millaiset ovat seuraavien osa-alueiden taidot tällä luokalla:
 - sosiaalinen, emotionaalinen, kognitiivinen, motorinen?
- Oppimistilanteet/tunnit
1. Millaisia oppimismetodeja käytät tuntitilanteessa ja mitkä menetit olet havainnut tälle ryhmälle toimiviksi?
 2. Millaisia oppilaiden vahvuusalueita olet havainnut ja missä oppiaineissa?
 - a. äidinkieli
 - b. matematiikka ja luonnontieteet (yms. ”lukuaineet”)
 - c. muut kielet
 - d. taideaineet (musiikki, kuvaamataito ja käsityöt)
 - e. liikunta
 - f. Oppilaiden vahvuuden ja heikkoudet eri aineissa

Musiikin aineopettaja

1. Nimi:
 2. Kuinka kauan olet opettanut musiikkia tälle luokalle?
 3. Mikä on sinun koulutustaustasi?
- Oppilaat musiikintunnilla
1. Minkälaista materiaalia käytät musiikkitunneilla tälle ryhmälle?
 2. Millaisia opetusmetodeja käytät tälle ryhmälle ja eroavatko metodisi muihin ryhmiin verrattuna?
 3. Miten oppilaat mielestäsi suhtautuvat musiikintunteihin ja musiikkiin yleensä?
- Musiikin terapeuttisia tarpeita ja käytäntöjä
1. Musiikki ja tunteet (emotionaalinen)
 - a. mitkä käytännötilanteet kehittävät oppilaiden tunteiden hallintaa musiikkitunneilla?

- b. miten tätä voisi vielä vahvistaa?
2. Musiikillinen hallinta (motorinen)
 - a. mitkä harjoitukset tukevat lapsia musiikillisen hallinnan kautta saatavaa onnistumisen tunnetta?
 - b. miten tähän voisi vielä kannustaa?
 3. Yhdessä tekeminen (sosiaalinen)
 - a. mitkä tilanteet ja harjoitukset tukevat yhdessä tekemisen tuottamaa mielihyvää?
 - b. miten tästä voisi saada parhaimman hyödyn irti?
 4. Musiikin rooli koulun kulttuurissa

Oppilaiden haastattelut (oma näkemys edellisistä)

1. ”Henkilötiedot”
 - a. minkä ikäinen olet ja millä luokalla olet?
 - b. kuinka kauan olet ollut tällä luokalla?
2. Itse ja ryhmässä
 - a. millainen kaveri olet mielestäsi muille?
 - b. mitä mieltä olet luokkakavereistasi?
 - c. mitä teette yhdessä luokassa/välitunnilla?
3. Tunnilla
 - a. pidätkö tästä luokasta/opettajasta/avustajasta?
 - b. mikä on mukavinta koulussa?
 - c. mikä on ikävintä koulussa?
 - d. mikä on mukavin kouluaine?
 - e. missä aineessa tunnet pärjääväsi hyvin?
 - f. missä aineessa tarvitset paljon töitä?
4. Musiikki
 - a. pidätkö musiikintunneista/opettajasta?
 - b. mikä on mukavinta musiikintunneilla?
 - c. mitä olet oppinut musiikintunneilla?
 - d. miten musiikki kuuluu muualla koulussa kuin vain musiikintunneilla?

Kysely

Oliko mielestäsi mukavaa – ikävää/helppoa – vaikeaa

tunteiden nimeäminen

ilo	mukavaa	ikävää
	0-----0-----0-----0-----0	

helppoa	vaikeaa
0-----0-----0-----0-----0	

suru	mukavaa	ikävää
	0-----0-----0-----0-----0	

helppoa	vaikeaa
0-----0-----0-----0-----0	

pelko	mukavaa	ikävää
	0-----0-----0-----0-----0	

helppoa	vaikeaa
0-----0-----0-----0-----0	

pelko	mukavaa	ikävää
	0-----0-----0-----0-----0	

helppoa	vaikeaa
0-----0-----0-----0-----0	

pelko	mukavaa	ikävää
	0-----0-----0-----0-----0	

helppoa	vaikeaa
0-----0-----0-----0-----0	

viha mukavaa ikävää
 0-----0-----0-----0-----0

helppoa vaikeaa
 0-----0-----0-----0-----0

riemu mukavaa ikävää
 0-----0-----0-----0-----0

helppoa vaikeaa
 0-----0-----0-----0-----0

tunnistaa musiikin ilmaisemia tunteita

mukavaa ikävää
 0-----0-----0-----0-----0

helppoa vaikeaa
 0-----0-----0-----0-----0

musiikkimaalaus tunteista mukavaa ikävää
 0-----0-----0-----0-----0

helppoa vaikeaa
 0-----0-----0-----0-----0

esittää tunteita pantomiimina mukavaa ikävää
 0-----0-----0-----0-----0

helppoa vaikeaa
 0-----0-----0-----0-----0

arvata toisten esittämiä pantomiimeja tunteista

mukavaa	ikävää
0-----0-----0-----0-----0	
helppoa	vaikeaa
0-----0-----0-----0-----0	

soittaa miltä tunteet kuulostavat

mukavaa	ikävää
0-----0-----0-----0-----0	
helppoa	vaikeaa
0-----0-----0-----0-----0	

soittaa muiden kanssa yhdessä eri tunteita

mukavaa	ikävää
0-----0-----0-----0-----0	
helppoa	vaikeaa
0-----0-----0-----0-----0	

Sopiiko tällainen tehtävä mielestäsi musiikintunnille? Miksi?

Mitkä näistä tunteista ovat sinulle tuttuja/olet kokenut jossakin vaiheessa elämääsi? (ympyröi)

ilo	suru	jännitys	tyytyväisyys
pelko	viha	innostus	onnellisuus
riemu	ahdistus	autuus	pettymys

Kuvaile jokin tilanne, missä olet tuntenut jonkin näistä tunteista.

Millainen olo sinulle jäi tästä tunteiden käsittely –projektista?

Miten arvioisit ryhmän toimintaa yhdessä?

Kiitos vastauksestasi!