

**MIELEKKYYTTÄ MUSIIKINHISTORIAAN – ROCK-MUSIIKIN
HISTORIAA TOIMINNALLISESTI**

Anniina Kaikkonen
Maisterintutkielma
Musiikkikasvatus
Kevät 2017
Jyväskylän yliopisto

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä – Author Kaikkonen Heli <u>Anniina</u>	
Työn nimi – Title Mielekkyyttä musiikin historiaan – rock-musiikin historiaa toiminnallisesti	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työnlaji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Kevät 2017	Sivumäärä – Number of pages 86
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Uudessa opetussuunnitelmassa (POPS 2014) toiminnallisilla työtavoilla – leikillä, taiteella, pelillisyydellä ja kokeellisuudella – on merkittävästi suurempi rooli kuin yhdessäkään aiemmassa opetussuunnitelmassa. Opetusalalla työskentelevien keskuudessa tämä työtapa koskeva täyskäännös kohti toiminnallisempaa koulua on herättänyt paitsi innostusta, myös vastustusta. Tämän tutkielman tarkoituksena on tutkia toiminnallista työskentelyä käytännössä ja osoittaa, että toiminnallisessa työskentelyssä on useita sellaisia etuja, joita luennointiin perustuvassa opetuksessa ei ole, ja ettei muutostyön tarkoituksena suinkaan ole hankaloittaa opettajien työtä, vaan ainoastaan järkevöittää opiskelua ja lisätä oppimisen mielekkyyttä.</p> <p>Tutkimus perustuu pirkanmaalaisessa yläkoulussa keväällä 2015 suorittamaani opetuskokeiluun, jossa pidin yhteensä viidelle eri seitsemännelle luokalle kahden kaksoistuntin mittaisen rock-musiikin historiaa käsittelevän toiminnallisen kokonaisuuden. Opetuskokeiluni tavoitteena oli opettaa musiikin historiaa toiminnallisesti ja uuden opetussuunnitelman mukaisesti: laulaen, soittaen, kuunnellen, liikkuen, improvisoiden ja säveltäen, sekä teknologiaa ja taiteidenvälistä työskentelyä hyödyntäen. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja se pohjautuu osallistuvaan havainnointiin. Keskiössä ovat omat havaintoni opetuskokeilusta ja menetelmän toimivuudesta. Analyysin tukena käytän oppilaille teettämäni kyselyn tuloksia ja heiltä saamaani sanallista palautetta.</p> <p>Tutkimukseni päämääränä on selvittää, miten toiminnallisia menetelmiä voitaisiin hyödyntää yläkoulun musiikinopetuksessa, erityisesti musiikin historian opetuksessa. Haluan myös ottaa selvää siitä, lisääkö musiikintuntien toiminnallisuus oppilaiden mielenkiintoa musiikin historian opiskelua kohtaan. Lisäksi pyrin kartoittamaan, mitkä ovat toiminnallisen opetusmenetelmän edut ja mitä haasteita siihen liittyy.</p>	
Asiasanat – Keywords musiikinopetus, toiminnallisuus, musiikin historia, opetussuunnitelma, opetuskokeilu	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 TOIMINNALLISET TYÖTAVAT MUSIIKINTUNNEILLA	9
2.1 TOIMINNALLISEN OPPIMISEN JUURILLA.....	10
2.2 TOIMINNALLISET TYÖTAVAT – KÄSITTEEN MÄÄRITTELYÄ	11
2.3 TOIMINNALLISUUS OPETUSSUUNNITELMASSA.....	12
2.3.1 KONSTRUKTIVISTINEN OPPIMISKÄSITYS – UUDEN OPETUSSUUNNITELMAN KIVIJALKA.....	12
2.3.2 YHDESSÄ TEKEMINEN JA VUOROVAIKUTUS	13
2.3.3 TOIMINNALLISET JA TAITEELLISET TYÖTAVAT OPETUSSUUNNITELMASSA	13
2.4 TOIMINNALLINEN OPISKELU MUSIIKISSA.....	14
2.5 TOIMINNALLINEN OPPIMINEN LUENNOINTIOPETUKSEN HAASTAJANA..	15
2.5.1 KAIKKIEN TAPA OPPIA	15
2.5.2 HYPPY TUNTEMATTOMAAN	18
2.5.3 MIKSI TOIMINTAA?.....	19
3 TOIMINTATUTKIMUS	20
4 TUTKIMUSASETELMA.....	22
4.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	22
4.2 AINEISTON HANKINTA JA TUTKIMUSMENETELMÄT	23
4.2.1 OSALLISTUVA HAVAINNOINTI.....	23
4.2.2 MENETELMÄN VALINTA	24
4.4 AINEISTON ANALYYSI.....	26
4.5 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	26
4.6 EETTISET KYSYMYKSET.....	29
5 OPETUSKOKEILU: ROCK-MUSIIKIN HISTORIAA TOIMINNALLISESTI	32
5.1 OPETUSKOKEILUN TAVOITTEET	32
5.2 OPETUSKOKEILUN SUUNNITTELU	34
5.2.1 LÄMMITTELYHARJOITUS.....	35
5.2.2 TIETOISEKSI TUTKIMUKSESTA	35

5.2.3	ALKUKYSELY	36
5.2.4	PI-KA-LA-TU-RI – TOIMINTAAN VIRITTYMINEN	37
5.2.5	PIENRYHMIIN JAKAUTUMINEN	38
5.3	MUSIIKINHISTORIAA LUOVASTI (RYHMÄT E & H)	39
5.4	SUUNNANMUUTOS	40
5.5	MUSIIKINHISTORIAA TOIMINNALLISESTI (RYHMÄT A & B).....	41
5.5.1	KONSERTTIMAINOS	41
5.5.2	NÄKÖRADION UUTISLÄHETYS.....	42
5.5.3	LEVYRAATI	43
5.5.4	SYNTIKKASOUNDEJA	44
5.5.5	RIIPASEVIA ROCK-SANOITUKSIA	45
5.6	UUSI VIIKKO, UUDET KUJEET	46
5.6.1	KONSERTTIMAINOS JA KURKISTUS ROCKIN LUONTEESEEN	46
5.6.2	UUTISLÄHETYS JA BEATLES-TIETOISKU.....	47
5.6.3	PANTOMIIMIKERTOMUS	48
5.6.4	UUSIA KEKSINTÖJÄ.....	50
5.6.5	VAIHTOEHTOROCKIA: GRUNGE	51
5.7.1	LOPPUKOONTI (RYHMÄT E & H).....	52
5.7.2	LOPPUKOONTI (RYHMÄT A & B)	52
6	HAVAINTOJA OPETUSKOKEILUSTA	54
6.1	PUURTAMISESTA PUUHASTELUUN: TEHTÄVIEN LÄHESTYTTÄVYYS.....	56
6.2	ESIINTYMINEN.....	58
6.3	RYHMÄN TOIMINTA.....	60
6.4	TEKNOLOGIAN KÄYTTÖ	65
6.5	LUOVA TYÖSKENTELY	66
6.6	SISÄLTÖJEN OPPIMINEN.....	68
6.7	HAUSKUUS	70
7	HAUSKA OPPIMINEN.....	72
7.1	MITÄ ON HAUSKA OPPIMINEN?.....	74
7.2	SISÄINEN MOTIVAATIO JA INTOHIMO	74
7.3	FLOW	76
7.4	INNOSTUS.....	77
8	PÄÄTÄNTÖ.....	79
	LÄHTEET	83

1 JOHDANTO

”Kapteeni katsoi horisonttihin. Oli myrsky alkava, oli myrsky alkava...”

Todellakin, ennennäkemätön myrsky on alkanut. Rajuilman ensimerkit ovat jo ilmassa, mutta pian sen ennustetaan riepottelevan säälimättömästi koko maata. Se suorastaan vyöryy päälle, hitaasti mutta varmasti. Tätä myrskyä on osattu odottaa. Mutta että näin äkkiä? Ihmiset reagoivat myrskyyn hyvin eri tavoin: toisissa vellova vesi ja laitojen yli kuohuvat aallot herättää lapsenomaista riemua ja innostusta mutta heikkohermoisimpia se hirvittää. Paatti keikkuu uhkaavasti. Uppoaako se?

Odotettu ja pelätty, perustuksia myöten kaiken pirstova hirmumyrsky – uusi opetussuunnitelma – on nyt täällä. Nyt vaaditaan laivan kapteenilta varmoja otteita ja lujia hermoja. Päätön säntäily tai paniikin lietsominen eivät auta ketään. Pitää vain toimia hallitusti ja luottaa siihen, että laiva pysyy pystyssä. Hyväkään kapteeni ei kuitenkaan pärjää yksin. Myrskystä selviäminen vaatii koko miehistön sataprosenttisen panostuksen ja sitoutumisen. Mutta miten saamme kaikki toimimaan yhteisen edun eteen tilanteessa, jota hallitsee epäusko?

Huolimatta siitä, että muutokseen on valmistauduttu jo useamman vuoden ajan, monia opettajia tuntuu huolettavan se, kun kaikki muuttuu, vieläpä aivan yhtäkkiä. Tuskallisen vaikeaselkoiset hipaisunäytöt syrjäyttävät oppikirjat ja sitä koodaamistakin pitäisi muka osata. Tuolit kiikutetaan ulos ja tilalle tuodaan jumppapallot. Siellä sitten yhdessä pompotellaan taulutietokoneet kourassa ympäri luokkaa ja etsitään säveltäjän syntymävuotta netistä, vaikka opettajakin osaisi sen kertoa. Tässä uudessa koulussa opettaja ei enää opeta, vaan oppilaita ohjataan etsimään tietonsa itse ja pyritään tarjoamaan heille ”mielekkäitä oppimisympäristöjä”. Edellä mainitun kaltaisia trendikkäitä ilmaisia opetussuunnitelma suorastaan vilisee: puhutaan laaja-alaisista kokonaisuuksista, ilmiöpohjaisuudesta ja oppilaan toimijuudesta. Osa opettajista pitää näitä ”kauniina ajatuksina”, mutta epäilevät vahvasti niiden toimivuutta käytännössä. Minussa tämä herättää kysymyksiä. Mikä hiljalleen

väistymässä olevassa mallissa on sellaista, että haluamme niin tiukasti pitää siitä kiinni? Miksi emme anna uudelle mahdollisuutta?

Nykyaikaisen koulujärjestelmän synty sijoittuu 1800-luvulla teollisen vallankumouksen aikaan. Ennen tätä muodollinen koulutus oli vain pienen eliitin etuoikeus ja oppiminen tapahtui enimmäkseen tekemällä, mestari-oppipoika-periaatteella. Tietotaito siirtyi sukupolvelta toiselle yhdessä tekemisen kautta, tarpeesta käsin. Tavallisille kansalaisille suunnatun koulun ensisijainen tehtävä oli huolehtia lapsista vanhempien ollessa töissä kodin ulkopuolella, mutta pian keksittiin, että huolenpidon lisäksi lapsista voitaisiin siellä kouluttaa luku- ja kirjoitustaidottomia vanhempiaan parempia, ammattitaitoisia tehdastyöläisiä: heitä opetettiin lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaan sekä noudattamaan aikatauluja ja sääntöjä niitä kyseenalaistamatta. Nämä taidot lapsi oppii koulussa myös nykyään, mutta aikamme yhteiskunta vaatii ihmisiltä ja sitä kautta myös koululta enemmän. Erilaisten osaamistarpeiden kirjo on valtava. Ennen kaikkea tarvitaan innokkaita ihmisiä, jotka kykenevät elinikäiseen oppimiseen. (Järvilehto 2014, 21–23.)

Koulun epäkohtia useissa kirjoituksissaan väkevästi arvostellut ja omalla toiminnallaan aikansa eläneitä rakenteita ravistellut uudisraivaajaopettaja Maarit Korhonen (2014) kysyy pamfletissaan ”Herää koulu!”, mihin meidän tulisi tämän päivän oppilaita innostaa. Maailma muuttuu nyt nopeammalla tahdilla kuin koskaan aikaisemmin, minkä vuoksi on hyvin hankalaa ennustaa, mitä ovat ne taidot ja tiedot, joita tällä hetkellä koulussa olevat tulevat omassa elämässään tarvitsemaan. Siitä Korhonen on kuitenkin varma, että nykykoulu ja sen oppisisällöt ovat auttamattoman vanhanaikaiset. Itse hän ennustaa, että tulevaisuudessa yksilön tärkeimmiksi taidoiksi nousevat luovuus, innovatiivisuus, ongelmanratkaisu, tiimityöskentely, joustavuus, tietotekniikka, globaali ymmärrys, kriittinen ajattelu, koko ajan tapahtuvan oppiminen, itseohjautuvuus ja ympäristöasioista perillä oleminen. (Korhonen 2014, 54–55.)

Itse katson koulun toimivuutta ja toimimattomuutta luonnollisesti musiikin aineenopettajan näkökulmasta, musiikin oppiaineesta käsin. Moni asia on hyvin: musiikintunneilla kuunnellaan musiikkia, soitetaan ja lauletaan melko paljon, musiikkiluokan varustus on suurimmassa osassa kouluista hyvin asianmukainen ja musiikki on tekniikan ansiosta tänä päivänä hyvin saatavilla. Jokin musiikintunneissa kuitenkin on mielestäni jo omista kouluajoistani lähtien ollut perustavanlaatuisesti vialla. Minulle sirpaleisen tiedon

tankaaminen säveltäjistä, aikakausista ja musiikin teoriasta ainakin tuotti päänvaivaa. Tajusin usein jo kokeeseen lukiessani, että kun saisin puristettua pänttäämäni tiedot koepaperille, ne katoaisivat päästäni hyvin nopeasti ja pian muistaisin näistä hajanaisista tiedonjyväsistä enää murto-osan. Luin läksyni ja menestyin kokeissa, mutta loppujen lopuksi minulle jäi koulun musiikintunneista käteen vain liuta nimiä ja tyylikausia, jotka eivät linkittyneet toisiinsa mitenkään. Musiikin historia ja teoria eivät milloinkaan tuntuneet löytävän yhteen pääasian, musiikin, kanssa.

Tästä musiikinopiskelun mielekkyyteen liittyvästä ongelmasta on kuitenkin ollut minulle myös paljon hyötyä, ja musiikin aineenopettajakoulutuksen myötä se on jalostunut eräänlaiseksi opetusfilosofiaksi: haluan opettaa musiikkia niin, että kaiken lähtökohtana on musiikki. Tämä saattaa kuulostaa päivänselvältä, mutta mitä enemmän olen kiinnittänyt huomiota musiikinopettajien käyttämiin opetusmetodeihin, sitä vakuuttuneemmaksi olen tullut siitä, että tällä saralla on vielä rutkasti parantamisen varaa. Niin kauan kun musiikkia opiskellaan kouluissa paperilta, tekemistä riittää.

Liian monen musiikinopettajan tapa kahlata teoriaa ja historiaa kuivan asiapitoisesti läpi lienee perintöä juuri opettajan omilta kouluajoilta; näin on aina tehty, ei opiskelun tarvitse aina olla mukavaa, joskus on tehtävä paperihommiakin. Perusteluja riittää. Itse kuitenkin kyseenalaistan tällaisen ajattelutavan. Musiikissa oppitunteja on käytettävissä hyvin rajoitetusti, ja mielestäni on väärin hukata vähä yhteinen aika oppilaiden kanssa siihen, että kerron heille sellaisia asioita, jotka eivät millään tavalla kosketa heitä tai jää heille mieleen. Miksi kaataisin heidän päälleen vuosilukuja, nimiä ja vaikeita termejä, joita he eivät hetken päästä enää muista? Miksi tekisin niin kun minulle on annettu valta opettaa heille *musiikkia*? Musiikki ja kalvosulkeiset eivät sovi yhteen. Mutta miten musiikkia sitten olisi mielekästä opettaa? Ja mitä oikeastaan pitäisi opettaa?

”Opetä jotakin sellaista, mitä ei voi katsoa Googlestä”. Tämä opetusharjoitteluni ohjanneen musiikinopettajan lausahdus on kaikessa yksinkertaisuudessaan varmaankin paras neuvo, jonka olen koko musiikin aineenopettajakoulutuksen aikana saanut. Samalla tehtävä kuulostaa kuitenkin melko toivottomalta, sillä tänä päivänä lähes kaikki mahdollinen tieto on vain muutaman sormenhipaisun päässä. Älylaite, puhelin tai taulutietokone, joka nykyään löytyy miltei jokaisen taskusta, ohjaa tiedonjanoisen käyttäjän muutamassa sekunnissa oikeaan

osoitteeseen. Mitä mainitsemani hakukone – tuo internetin kaiken kattava tietotoimisto – ei sitten pysty tarjoamaan?

Musiikin maailmassa elämistä, yhdessä tekemistä, luovaa työskentelyä. Niitä ei voi katsoa Googlesta. Ne pitää kokea. Kiinnostuin toiminnallisista musiikinopetusmenetelmistä opetusharjoitteluni aikana, jolloin huomasin, että toiminnallisten työtapojen hyödyntäminen – se, että oppilaat saavat puuhastella aiheen parissa tavanomaisen lukemisen, kirjoittamisen ja kuuntelemisen sijaan – herätti oppilaissa aitoa innostusta. Tämän maisterintutkielmani tehtävä on kartoittaa, miten musiikin historian opetusta voitaisiin toiminnallisen opetuksen avulla järkevöittää ja muokata tietoyhteiskunnassa elävän ihmisen tarpeita paremmin vastaavaksi ja ennen kaikkea antaa konkreettisia esimerkkejä siitä, miten musiikkia, erityisesti musiikin historiaa, voitaisiin opiskella toiminnallisesti, uuden opetussuunnitelman vaatimusten mukaisesti.

2 TOIMINNALLISET TYÖTAVAT MUSIIKINTUNNEILLA

Lapset rakastavat luontoa, heidät suljettiin luokkahuoneisiin. Lapsista leikkiminen on hauskaa, heidät pantiin tekemään työtä. He tahtovat nähdä tuloksia työstään; huolehdittiin siitä, ettei heidän työstään ole näkyviä tuloksia. Lapset haluavat liikkua, heidät pakotettiin istumaan hiljaa. He tahtovat olla tekemisissä esineiden kanssa, heidät asetettiin kosketuksiin aatteiden kanssa. He tahtovat käyttää käsiään, heidän annettiin työskennellä ainoastaan aivoillaan. He rakastavat puhumista, heidän käskettiin olla hiljaa. Heillä on halu keskustella, heidät pakotettiin ulkolukuun. He tahtovat itse etsiä tietoja, heille tarjottiin tiedot valmiiksi purtuina. He haluavat seurata mielikuvituksensa lentoa, heidät pakotettiin aikuisten ikeen alle. He tahtovat tehdä palveluksensa vapaasti, omasta aloitteestaan, heidät opetettiin tottelemaan passiivisesti. (Bruhn 1968, 7–8.)

Ihminen on perusluonteeltaan aktiivinen, tavoitteisiin suuntautuva ja palautehakuinen, ulkomaailmaa ja omaa itseä koskevaa tietoa etsivä (Rauste- von Wright, von Wright ja Soini 2003, 50). On kiinnostavaa, että vaikka edellä esitetty Bruhnin kirjoitus on peräisin 1960-luvulta, se tuntuu hyvin ajankohtaiselta myös tänä päivänä. Tuntuu merkilliseltä, että lapsille annetaan vain harvoin, silloinkin lähinnä palkinnoksi hyvin tehdystä työstä, mahdollisuus oppia tavalla, joka olisi heille luontevin.

Opetuskokeiluni ja sitä kautta koko maisterintutkielmani idea pohjautuu omakohtaiseen kokemukseeni ja henkilökohtaiseen näkemykseeni siitä, että toiminnallinen työskentely musiikin parissa vaikuttaisi tavoittavan oppijat tehokkaammin kuin esimerkiksi paljon käytetty luennointimalli, jossa oppilaan rooli on enimmäkseen vastaanottava. Työtäni ohjaa ajatus, että toiminnassa, asioita itse tekemällä, oppiminen on kokonaisvaltaisempaa kuin perinteisessä opetusmallissa, jossa lähinnä kuulo- ja näköaisti ovat aktiivisesti käytössä. Näkemykseni vahvistaa muun muassa Dryden (1996), joka esittää, että ihminen oppii vain noin 10 prosenttia lukemastaan ja 15 prosenttia kuulemastaan, kun taas kokemastaan ihminen muistaa jopa 80 prosenttia (Dryden 1996, 358).

Tässä luvussa kerron, mitä on toiminnallinen oppiminen. Selvitän, miten käyttökelpoinen menetelmä koulukäytössä on ja millä tavoin toiminnallisten työtapojen on aiemmin tehdyissä tutkimuksissa havaittu vaikuttavan oppimisen mielekkyyteen. Perehdyn myös tarkemmin uuteen opetussuunnitelmaan ja siihen, miten toiminnallinen työskentely siinä huomioidaan ja millainen rooli toiminnallisuudella on musiikin oppiaineessa.

2.1 Toiminnallisen oppimisen juurilla

Tekemällä oppiminen eli toiminnasta oppiminen (*learning by doing, learning by action, action learning*) lienee ihmiskunnan historian vanhin oppimismenetelmä: lapsi oppii uutta ottamalla mallia ja tekemällä perässä, yrittämällä ja erehtymällä (Vuorinen 1993, 179). Siihen nähden toiminnallisuutta korostavat pedagogiset suuntaukset ovat syntyneet melko myöhään, vasta 1800–1900-lukujen vaihteessa.

Toiminnallisen opetuksen juuret ovat yhdysvaltalaisen kasvatustieteen professorin, John Deweyn (1859–1952) pragmatismiksi kutsutussa kasvatustieteen filosofiassa, joka korostaa yksilön omien kokemusten merkitystä oppimistapahtumassa (Hytönen 2007, 29–30). Deweyn mukaan ihminen on aktiivinen ja utelias toimija, joka kerää tietoa ympäristöstään nimenomaan tekemisen ja toiminnan kautta (Tynjälä 1999, 25). Yksi Deweyn (1915/1957) pragmatismien keskeisimmistä ajatuksista on, että tiedon saavuttaminen edellyttää toimintaa: toiminta saattaa oppijan kosketuksiin todellisuuden kanssa ja tarjoaa välittömiä kokemuksia opiskeltavasta asiasta. Yksi kasvatustieteen filosofiikan kantavista ajatuksista on, että paras koulu on sellainen, jossa lapset oppivat omien toimintojensa ja kokemustensa kautta. (Dewey 1915/1957, 5–7, 29.)

Toiminnan merkityksen oppimisprosessissa tiedostaa myös ranskalainen Celestin Freinet'n (1896–1966) kasvatustieteen näkemys, joka perustuu ajatukseen yksilöstä, jolla on luontainen innostus tutkia ympäröivää maailmaa (Lange 2011, 214). Hintikka (2000) tiivistää, että Freinet'n mukaan oppimista tapahtuu parhaiten silloin, kun oppilaat ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja kun eri aistikanavia käytetään monipuolisesti hyväksi. Freinetpedagogiikassa korostuu ajatus siitä, että jokaisella lapsella on tarve ja oikeus ilmaista itseään ja toimia aktiivisesti yhteisön jäsenenä (Hintikka 2000, 74.) Merkittävän suunnannäyttäjän pedagogiikasta teki se, että juuri Freinet keksi, että lapset voisi laittaa ottamaan selvää asioista ja tekemään päätöksiä itsenäisesti, mikä johti siihen, että oppilaasta tuli oppimisen keskipiste ja opettajan aiemmin hyvin näkyvä rooli vaihtui ohjaajan ja sivusta seuraajan osaan. (Puotiniemi 1988, 108).

2.2 Toiminnalliset työtavat – käsitteen määrittelyä

Toiminnallisesta opetuksesta puhuttaessa ei viitata mihinkään yksittäiseen opetusmetodiin vaan valtavaan joukkoon erilaisia oppilasta aktivoivia työskentelytapoja, mikä tekee käsitteen täsmällisestä määrittelemisestä hankalaa. Käsitteen määrittelyä hankaloittaa myös se, että toiminnallisen oppimisen teoria muodostuu useasta eri taustateoriasta: siinä on piirteitä niin yksilöiden välistä vuorovaikutusta ja ryhmädynamiikkaa tutkivasta sosiaalipsykologiasta, tiedon prosessointia tutkivaan kognitiivisesta psykologiasta kuin persoonan kasvua ja sen edellytyksiä tutkivasta humanistisesta psykologiastakin (Kohonen 1988, 192–193).

Tyypillistä toiminnallisille menetelmille on kuitenkin se, että erilaiset kognitiiviset tavat toimia integroidaan osallistuvaan ja kokemukselliseen työskentelyyn, eikä verbaalia ilmaisua nähdä ainoana oppimisen ja opettamisen tapana (Sura 1999, 225–227). Uusiin asioihin tutustuminen tapahtuu toiminnan kautta: kokeilemalla, harjoittelemalla ja osallistumalla (Vuorinen 2005, 179–180).

Toiminnallinen oppiminen perustuu konstruktivistiseen oppimisnäkemykseen, joka korostaa oppijan aktiivista roolia tiedon prosessoijana (Sahlberg & Leppilampi 1994, 29). Konstruktivismissa oppimistapahtumaa ei nähdä erillisenä prosessina vaan seurauksena yksilön aktiivisesta toiminnasta. Oppimiskäsityksen mukaan ihminen pyrkii ymmärtämään uutta informaatiota aiemmin oppimansa tiedon pohjalta, omista käsityksistään, odotuksistaan ja tavoitteistaan käsin. Tieto ei siirry oppijaan, vaan oppija konstruoi tietoa itse sitoen sen tiettyyn tilanteeseen ja kontekstiin. (Rauste-von Wrigh ym. 2003, 53.) Salakari (2009) selventää vielä, että toiminnallisessa oppimisessä perinteinen malli, jossa ensin opitaan ja vasta sen jälkeen tehdään, käännetään pääläelleen: siinä lähdetään liikkeelle ajatuksesta, että ihminen oppii parhaiten tehdessään. Prosessi alkaa tekemisestä ja päättyy oppimiseen. (Salakari 2009, 17.)

Suomalaisen opettajankoulutuksen kerrotaan perustuneen konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen jo parin vuosikymmenen ajan. Juurikkala (2008) tyrmää väitteen ja toteaa, että todellisuudessa useimmissa kouluissa sovelletaan edelleen vanhaa, palkkioihin ja rangaistuksiin perustuvaa behavioristista oppimiskäsitystä, jota on aikojen kuluessa ja

yhteiskunnallisten asenteiden muuttuessa vain korjailtu ja paikkailtu sieltä täältä. Korjaustoimenpiteistä huolimatta tavoitteesta, konstruktivistisesta koulusta ollaan hänen mielestään kuitenkin vielä varsin kaukana, sillä oppimiskäsityksen vaikutus ei näy koulun arkisissa käytänteissä, vaan koulu toimii edelleen samalla tavalla kuin sata vuotta sitten; opettaja opettaa ja toimii autoritaarisena johtajana, joka päättää mitä koulussa tehdään ja miten. Lasten tehtävä on istua hiljaa ja oppia. (Juurikkala 2008, 7.) Uudessa opetussuunnitelmassa on selvästi panostettu siihen, että tälle ”behaviorismin paikkailulle” tulisi loppu ja tilalle astuisi viimein kauan odotettu konstruktivistinen oppimiskäsitys. Seuraavaksi tarkastelenkin, mitä toiminnallisesta opetuksesta sanotaan opetussuunnitelmassa.

2.3 Toiminnallisuus opetussuunnitelmassa

Toiminnallinen oppiminen ei tähän asti ole Suomessa perinteisesti ollut kovin korkealle arvostettua verrattuna tiedolliseen osaamiseen ja opetukseen; opetussuunnitelmissa teoreettisten opintojen merkitystä on ylikorostettu, eikä tekemällä oppimiselle, käytännön työssä oppimiselle tai projektiopiskelulle ole näin ollen jäänyt riittävästi tilaa. Arvostuksen puute saattaa osittain juontaa juurensa siitä, että tekemällä oppimista ja pragmaattista, käytäntöpainotteista opetusta korostavat oppimisfilosofiat ovat verrattain uusia, eivätkä siksi ole täällä vielä kovin laajasti tunnettuja. Enimmäkseen kyse on kuitenkin varmasti ollut muutoshaluttomuudesta ja siitä, ettei opetusohjelmia ole osattu tarkastella tarpeeksi kriittisesti. (Salakari 2009, 14.) Tässä luvussa käsittelen sitä, millainen rooli toiminnallisuudella ja toiminnallisilla opetusmenetelmillä on uudessa opetussuunnitelmassa.

2.3.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys – uuden opetussuunnitelman kivijalka

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014, josta käytän tässä työssä lyhennettä POPS 2014, mainitaan, että opetussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija, oman oppimisensa rakentaja. Oppilasta ohjataan asettamaan työskentelylleen tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa. Eri aistien käyttö, kehollisuus ja kieli nähdään oppimisen kannalta olennaisina tekijöinä. Näiden lisäksi opetussuunnitelmassa painotetaan entistä enemmän luovan toiminnan, myönteisten tunnekokemusten ja oppimisen ilon merkitystä oppimisprosessissa. (POPS 2014, 17.)

Oppilasta ohjataan tiedostamaan omat tapansa oppia ja neuvotaan, miten he voivat itse edistää oppimistaan. Kaikessa opetuksessa kiinnitetään huomiota oppimaan oppimiseen, joka luo perustan tavoitteelliselle ja elinikäiselle oppimiselle. Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen nojaten tietojen ja taitojen omaksumisen ajatellaan tapahtuvan kumulatiivisesti. Tämän vuoksi myös opetuksessa on tärkeää panostaa entistä enemmän siihen, että oppilaita ohjataan liittämään uudet käsitteet ja asiat aiemmin oppimaansa. (POPS 2014, 17–21.)

2.3.2 Yhdessä tekeminen ja vuorovaikutus

Yksi merkittävimmistä uudistuksista on se, että tutkivalle ja luovalle työskentelylle ja yhdessä tekemiselle jätetään opetusohjelmassa aiempaa enemmän tilaa. Yhdessä tekeminen nähdään keinona kehittää oppilaan kykyä tunnistaa oma erityislaatunsa ja työskennellä monenlaisten ihmisten kanssa. Uusi opetussuunnitelma korostaa oppimisen vuorovaikutteisuutta: yhdessä oppiminen vaikuttaa myönteisesti luovan ja kriittiseen ajattelun kehittymiseen ja parantaa ongelmanratkaisutaitoja. Se myös auttaa oppilaita ymmärtämään erilaisia näkökulmia ja tukee oppilaiden kiinnostuksen kohteiden laajenemista. (POPS 2014, 17–20, 27–30.)

Yhteisö rohkaisee yksilöä kokeilemiseen sekä antaa tilaa toiminnallisuudelle, luovalle työskentelylle, liikkumiselle, elämyksille ja leikille. Koulutyössä pyritään hyödyntämään laajasti erilaisia työtapoja ja oppimisympäristöjä ja viemään opetusta säännöllisesti myös luokkahuoneen ulkopuolelle. Uuden opetussuunnitelman tavoitteena on myös mahdollistaa projektimuotoinen työskentely ja kokonaisuuksien opiskelu niin koulussa kuin kotona. Erilaisissa oppimisympäristöissä ja -tilanteissa opiskelu tarjoaa oppilaille onnistumisen kokemuksia ja elämyksiä ja innostaa oppilaita oman osaamisensa kehittämiseen. (POPS 2014, 17–20, 27–30.)

2.3.3 Toiminnalliset ja taiteelliset työtavat opetussuunnitelmassa

Uudessa opetussuunnitelmassa leikillä, taiteella, pelillisyydellä, fyysisellä aktiivisuudella, kokeellisuudella ja muilla toiminnallisilla työtavoilla on keskeinen rooli, sillä niiden katsotaan vahvistavan edellytyksiä luovaan ajatteluun ja oivaltamiseen sekä lisäävän oppimisen iloa. Työtavat valitaan oppimiselle asetettujen tavoitteiden mukaan oppilaiden tarpeet, edellytykset ja kiinnostuksen kohteet huomioiden. Työtapojen vaihtelu tukee oppimista ja antaa oppilaalle mahdollisuuden osoittaa osaamistaan eri tavoin. Monipuolisten työtapojen avulla pyritään

ylläpitämään oppilaiden motivaatiota ja tarjoamaan heille onnistumisen kokemuksia. (POPS 2014, 21, 30.)

Toiminnalliset ja kokemukselliset työtavat, eri aistien käyttö ja liikkuminen lisäävät oppimisen elämyksellisyyttä. Työtavoilla onkin keskeinen rooli myös motivaation vahvistajana: ne tukevat oppilaan itseohjautuvuutta ja ryhmään kuulumisen tunnetta. Taiteellisten ilmaisukeinojen hyödyntäminen edesauttaa oppilaiden kasvua itsensä tunteviksi, itsetunnoltaan terveiksi ja luoviksi ihmisiksi. Tällaiset työtavat opettavat oppilaille monipuolista itseilmaisua ja kehittävät oppilaiden vuorovaikutustaitoja. Toiminnallisten ja taiteellisten työtapojen avulla voidaan tukea myös yhteisöllistä oppimista, jossa oppilaan ymmärrys ja osaaminen kehittyvät vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa. (POPS 2014, 30.)

Työtapojen valintaa ohjaa kunkin oppiaineen ominaispiirteiden lisäksi myös pyrkimys laaja-alaisen osaamisen kehittämiseen. Oppiaineelle luonteenomaisten työtapojen käyttö edistää sekä tiedon jäsentämistä ja rakentamista että taitojen omaksumista. Tiedon hankkiminen, käsittely, analysointi, esittäminen, soveltaminen, yhdisteleminen, arviointi ja luominen nähdään oppimisen kannalta keskeisinä taitoina. Tutkivaa ja ongelmalähtöistä työskentelyä, mielikuvituksen käyttöä, taiteellista toimintaa ja leikkiä pidetään mielekkäinä työtapoina, sillä ne edistävät käsitteellistä ja menetelmällistä osaamista, tarjoavat välineitä soveltaa osaamista sekä kehittävät oppilaan kriittisen ja luovan ajattelun taitoja. (POPS 2014, 30.)

2.4 Toiminnallinen opiskelu musiikissa

Vielä hetken voimassa olevassa, vuonna 2004 käyttöön otetussa opetussuunnitelmassa (POPS 2004) toiminnallisuutta ei sanana mainita lainkaan. Leikinomaista ja kokonaisvaltaista toimintaa sivutaan alakoulun 1–4 luokkaa koskevassa ohjeistuksessa, mutta yläkoulun opetussuunnitelmassa se unohdetaan täysin. Yläkoulun musiikintuntien keskeisiksi sisällöiksi nostetaan musiikin rationaalinen jäsentäminen sekä erilaisten käsitteiden ja merkintöjen opettelu. (POPS 2004, 233.) Uudessa, vuosina 2017–2019 porrastetusti käyttöön otettavassa yläkoulun opetussuunnitelmassa toiminnallisuus musiikin oppiaineessa korostuu aivan eri tavalla. Opetussuunnitelmassa musiikkia koskevassa luvussa mainitaan heti alussa, että ”*toiminnallinen musiikin opiskelu edistää oppilaiden musiikillisten taitojen ja ymmärryksen*

kehittymistä, kokonaisvaltaista kasvua ja kykyä toimia yhteistyössä muiden kanssa” (POPS 2014, 422).

Uudessa opetussuunnitelmassa huomioidaan entistä paremmin myös musiikin erityinen luonne oppiaineena. Kaiken tekemisen lähtökohtana on musiikki ja musiikillisten tietojen ja taitojen oppiminen tapahtuu nimenomaan musisoiden: laulaen, soittaen, kuunnellen, liikkuen, improvisoiden ja säveltäen, sekä teknologiaa ja taiteidenvälistä työskentelyä hyödyntäen. Oppilaiden oivalluskykyä ja ajattelua kehitetään tarjoamalla heille säännöllisesti mahdollisuuksia työskennellä luovasti äänen ja musiikin parissa. Myös musiikin rooli oppilaan ilmaisullisten kykyjen kehittäjänä tuodaan esille. (POPS 2014, 422.)

2.5 Toiminnallinen oppiminen luennointopetuksen haastajana

2010-luvulla tieto on helposti ja nopeasti saatavilla missä ja milloin vain. Teoreettisen tiedon hallintaa korostava opetus, joka on edelleen hyvin yleistä, ei vastaa tämän päivän ihmisen tarpeita. Koulu polkee paikallaan. Salakari (2009) on sitä mieltä, että tiedon ulkoa opetteluun sijaan kouluissa ja muissa oppilaitoksissa aina peruskoulun alaluokilta yliopistoon asti pitäisi nykyaikana keskittyä ennen kaikkea käytännön osaamisen kartuttamiseen (Salakari 2009, 15). Raina (2003) puolestaan kritisoi koulua siitä, että siellä perinteisesti suosittu vuorovaikutuskulttuuri eroaa liian paljon työelämän vaatimuksista ja tarpeista. Hänen mukaansa tämän päivän työelämän taitoja, yhteistoimintaa ja rakentavaa vuorovaikutusta, tulisi opettaa myös oppilaille. Erillisiä tiimityö- ja tunnetaitoihin keskittyviä oppitunteja ei tarvita, vaan näiden taitojen harjoittelua pitää sisällyttää itse opetusmenetelmään. (Raina 2003, 39.)

2.5.1 Kaikkien tapa oppia

Tässä vaiheessa tutkielmaa koen tarpeelliseksi nostaa esiin erilaiset oppimistyylit ja sen, miten toiminnallinen oppiminen voisi palvella eri tavoin oppivia ihmisiä. Sen vuoksi selvennän nyt lyhyesti, mitä oppimistyyllillä tarkoitetaan.

Useat tutkimukset osoittavat, että ihmiset keräävät tietoa ympäristöstään ja näin ollen myös oppivat hyvin monin eri tavoin. Muun muassa Kolb (1984) kertoo, että oppimistapaan vaikuttavat niin ihmisen perinnöllinen tausta, henkilökohtaiset kokemukset kuin erilaiset

kasvuympäristöt ja niiden tuomat vaatimukset, jotka kaikki omalta osaltaan muokkaavat hänen tapaansa ja kykyään oppia. (Kolb 1984, 76–77). Riener ja Willingham (2010, 32–35) määrittelevät oppimistyylin hyvin laajasti erilaisten oppijoiden erilaisiksi tavoiksi oppia samoja asioita. Määritelmä pohjautuu Dunn & Dunnin (1993) laatimaan hieman täsmällisempään kuvaukseen, jonka mukaan oppimistyyli on tapa, jolla henkilö keskittyy, sisäistää ja muistaa uuden sisällön (Dunn, Denig & Lovelace 2001, 11). Tynjälä (1999) puolestaan kuvailee oppimistyyliä ihmisen suhteellisen pysyväksi taipumukseksi käyttää tiettyjä opiskelu- ja oppimisstrategioita (Tynjälä 1999, 111–112). Mutta miten oppimistyyli näkyy käytännön elämässä ja koulun arjessa?

Oppilaat ovat hyvin erilaisia sen suhteen, miten he oppivat parhaiten: toinen haluaa pöntätä rauhassa, kun taas toiset saavat aiheesta enemmän irti, kun saavat keskustella siitä jonkun kanssa. Luokkaympäristö pulpetteineen kannustaa, jopa pakottaa oppilaat istumaan tuoleissaan huolimatta siitä, että jollekin olisi luontevampaa työskennellä vaikkapa lattialla maaten. Joku omaksuu tietoa parhaiten kuuntelemalla ja jonkun pitää nähdä käsiteltävästä aiheesta kuvia tai kaavioita. Vuorinen (1993) huomauttaa, että perinteisessä, luennoivassa opetusmetodissa keskiössä ovat erilaiset audiovisuaaliset havaintovälineet, mistä on hyötyä auditiivisille ja visuaalisille oppijoille. Heille opetus tarjoaa runsaasti erilaisia ärsykeitä, mutta esimerkiksi liikkumalla eli kinesteettisesti oppivalle koulu ei usein tee oppimista yhtä helpoksi. (Vuorinen 1993, 79.) Sen vuoksi olisi erittäin tärkeää löytää luennoivalle tyylille vaihtoehto, joka huomioi myös ne oppilaat, jotka eivät ole audiovisuaalisesti orientoituneita.

Toiminnallinen opetus sopii monipuolisuutensa ansiosta tähän tarkoitukseen mielestäni erittäin hyvin. Toiminnallinen opiskelu ja itse tekeminen tarjoavat vaihtelua pulpetissa puutumiselle ja kirjan tehtävien tekemiselle. Oppilaat saavat opiskelun lomassa kokemuksia, mikä tutkitusti vahvistaa opitun asian mielessä säilymistä. Kuten jo aiemmin mainitsin, ihminen muistaa huomattavasti paremmin sen, minkä on itse kokenut (Dryden 1996, 358). Myös Andresen (2000) painottaa kokemuksen tärkeyttä: hän uskoo kokemuksen olevan kaiken oppimisen perusta.

Prashnig (2003), joka niin ikään luettelee kokemuksen yhdeksi oppimisprosessin tärkeimmäksi osatekijäksi, tähdentää lisäksi, että oppilaat toimivat opetustilanteessa kuulo- ja näköaistinsa varassa huomattavasti harvemmin kuin opettajat luulevat. Hän muistuttaa, että kouluikäisten keskuudessa kinesteettisesti ja tuntoaistiinsa tukeutuvien, taktiilisesti oppivien

määrä on niin suuri, että he edustavat todellisuudessa enemmistöä. Hänen mukaansa ainoastaan 30 % kouluikäisistä on auditiivisesti orientoituneita ja vain hieman suurempi osa, noin 40 % hahmottaa opiskeltavan asian mielestään parhaiten visuaalisen tuen avulla. Kuulemastaan oppilas voi muistaa jopa kolme neljäsosaa, mutta näkemästään oppilaat muistavat tutkimuksen mukaan parhaimmillaankin vain reilusti alle puolet. (Prashnig 2003, 70–71.)

Kinesteettiseksi tai taktiiliseksi oppijaksi lukeutuvat yleensä ne, jotka eivät koe muistavansa näkemäänsä tai kuulemaansa erityisen hyvin. Kuten edellä mainitsin, tähän ryhmään kuuluu suurin osa kouluikäisistä ja myös aikuisista. Toisin kuin monesti luullaan, kinesteettisesti suuntautuneet ihmiset eivät ole vähemmän älykkäitä tai lahjakkaita kuin kuulon- tai näönvaraisesti oppivat. Päinvastoin, he voivat olla hyvinkin lahjakkaita. (Prashnig 2003, 73.)

Koulussa tämä lahjakkuus ei kuitenkaan välttämättä pääse esiin, mikäli työtavat ovat yksipuolisia. Reiffin (1992) tutkimukset osoittavat, että oppilaat, jotka eivät menesty koulussa, ovat usein juuri kinesteettisiä oppijoita. Tälle ihmisryhmälle toiminnallinen opiskelu nähdäänkin erityisen palkitsevana. Reiff huomauttaa, että valitettavan usein kinesteettisille oppijoille ominainen toiminnallinen opetus unohdetaan kokonaan ja että koulussa käytetyt opetusmenetelmät suosivat auditiivisesti ja visuaalisesti suuntautuneita oppilaita. (Reiff 1992, 17.)

Toiminnallisen työskentelyn organisointi nähdään usein vaivalloisena, minkä vuoksi se myös jätetään helposti pois. Sen avulla voitaisiin kuitenkin todennäköisesti tavoittaa merkittävästi suurempi osa oppilaista, jopa koko opetusryhmä ja antaa kaikille oppilaille yhtäläinen mahdollisuus oppimiseen. Omasta mielestäni pieni vaivannäkö on suhteellisen pieni hinta siitä, että oppilaat oppisivat tehokkaasti ja kokisivat koulunkäynnin mielekkäämmäksi. Sen ylimääräisen ajan, jonka joutuu käyttämään tuntien suunnitteluun, saa oppitunneilla moninkertaisesti takaisin, kun oppilaat puuhastelevat kiinnostuneina ja virkeinä aiheen parissa ja itse saa vain kierrellä luokassa ja seurata sivusta töiden etenemistä. Uskallan väittää, että hyvin järjestetty toiminnallinen opetustuokio lopulta jopa säästää aikaa sen vuoksi, että sen avulla välttyään monilta työrauhaan liittyviltä ongelmilta ja niiden jälkipuinnilta. Toiminnallinen työskentely antaa oppilaille luvan liikkua ja keskustella keskenään, mikä edesauttaa myös yleensä työrauhaongelmia useimmiten aiheuttavien vilkkaampien oppilaiden keskittymistä.

2.5.2 Hyppy tuntemattomaan

Toiminnallisten opetusmenetelmien käyttö koulussa on yleistynyt huomattavasti viime vuosina. Uudistamisen henki näkyy voimakkaasti paitsi käynnissä olevassa uuden opetussuunnitelman käyttöönotto työssä, myös opettajien asenteissa. Kiinnostus toiminnallisia menetelmiä kohtaan kasvaa jatkuvasti. Yhä useampi opettaja on innokas soveltamaan niitä käytännön opetustyössä, mutta edelleen useat epäilevät, että toiminnallisella opetuksella ei saavuteta yhtä hyviä oppimistuloksia kuin perinteisen opetusmallin avulla ja pitäytyvät sen vuoksi totutussa opetustyyliin.

Tutkimukset kuitenkin osoittavat johdonmukaisesti, että tämä käsitys on yleisyydestään huolimatta virheellinen, ja että perinteinen malli, eli kouluissa paljon käytetty luennointiin perustuva opetusmenetelmä, ei ole itse asiassa kovinkaan tehokas: tutkimuksissa havaittiin, että opiskelijat muistivat luennolla kerrotusta sisällöstä vain noin 5 prosenttia kun taas tekemällä oppimalla siitä muistettiin jopa 75 prosenttia (Sousa 2005, 94–95). Myös Järvisen (2011, 221) tutkimus osoittaa toiminnallisten työtapojen ja oppimisen positiivisen yhteyden: oppituntien toiminnallisuus ja konkreettiset toimintatavat lisäsivät oppilaiden motivaatiota sekä auttoivat heitä kohdentamaan tarkkaavaisuuttaan, katsomaan opittavaa asiaa eri näkökulmista ja jaksamaan pitkiäkin harjoitusrupeamia.

Toiminnallisessa opetuksessa on paljon sellaisia etuja, joita muissa, perinteisemmissä opetustavoissa ei ole. Silti etenkin opetussuunnitelmauudistuksen myötä on paljastunut, että osa opettajista ei ole edelleenkään halukkaita tarkastelemaan käyttämiään opetusmetodeita kriittisesti tai kokeilemaan uusia menetelmiä työssään. ”Miksi ehjää pitää korjata?”, he kyselevät sosiaalisen median keskustelupalstoilla viitaten uuteen opetussuunnitelmaan. Ymmärrän, että muutos tuntuu radikaalilta, mutta koulutusjärjestelmä ei voi jäädä jälkeen muusta maailmasta, vaan sen täytyy pysyä ajan tasalla.

Muutosta vastustavien opettajien tutuksi ja turvalliseksi mieltämä tunnista toiseen jatkuva luennointi ja faktatiedon ulkoa opetteleminen kirjan kappaleita tankkaamalla ei ole järkevää aikana, jolloin likimain kaikki maailman tieto on aivan oppilaan käden ulottuvilla. Tällaista oppimista ei voida enää kutsua mielekkääksi. Tikkanen (2008) toteaaakin, että luentotyyppisesti opetuksen järjestävien opettajien on hyvin vaikeaa keksiä, mihin

tieteelliseen viitekehykseen hänen suosimansa opetusmenetelmä perustuu (Tikkanen 2008, 66). Sen sijaan toiminnallisen työskentelyn eduista on runsaasti tutkimustietoa.

2.5.3 Miksi toimintaa?

Tutkijakaksikko Lengel ja Kuczala (2010) onnistuvat mielestäni tiivistämään nämä hyödyt erinomaisesti. He listaavat kuusi argumenttia, joiden avulla he perustelevat toiminnallisen opettamisen tärkeyttä. Ensinnäkin he katsovat toiminnallisuuden olevan hyväksi aivoille. He käyttävät termiä *prepare brains*, jolla viitataan etenkin liikunnallisten toiminnallisten harjoitteiden tarkoitukseen valmistella aivot työhön ja tehdä niistä vastaanottavammat. Toisena he mainitsevat toiminnallisuuden tarjoaman levon aivoille. Toiminnallisille harjoitteille tyypillistä on tunne siitä, etteivät aivot kuormitu. Oppiminen koetaan vaivattomaksi sen vuoksi, että aivojen muistitoimintoihin osallistuvat osat, kuten esimerkiksi hippokampus, saavat rauhassa prosessoida havaitsemaansa informaatiota. Aivotuiminnan virittämisen lisäksi tutkijat huomasivat aktiivisen, monesti jonkinlaista liikuntaa sisältävän toiminnallisen opiskelun parantavan myös oppilaiden fyysistä kuntoa. Toiminnallisella opiskelulla on huomattu olevan myönteinen vaikutus myös luokan yhtenäisyyteen. Yhdessä tekeminen poistaa jännitteitä oppilaiden väliltä ja vahvistaa oppilaiden keskinäisiä suhteita. Tästä tuloksena on stressitön työskentelyilmapiiri, joka luonnollisesti edesauttaa oppimista. Viidentenä argumenttina tutkijat mainitsevat, että toiminnallisuus itsessään on havainnollista ja toimivaa esitysmateriaalia, minkä vuoksi opettajan ei tarvitse valmistella varsinaista esitystä tuntia varten. Listan viimeinen huomio on koko tutkimuksen keskeisin havainto: tekemällä oppiminen on yksinkertaisesti tehokas tapa oppia. (Lengel & Kuczala 2010, 5–11.)

3 TOIMINTATUTKIMUS

Toimintatutkimusta on hankalaa määritellä yksiselitteisesti, mutta sen keskeistä ajatusta kuvaa mielestäni hyvin esimerkiksi Cunningham (1993), jonka mukaan toimintatutkimus on käsite, joka kuvaa valtavaa kirjoa erilaisia toimintatapoja, joiden avulla tutkitaan, suunnitellaan ja kehitetään toimintaa, opitaan siitä ja muodostetaan teorioita (Cunningham 1993, 4). Aaltola ja Syrjälä (1999) painottavat, että toimintatutkimus ei ole varsinainen tutkimusmenetelmä, vaan pikemminkin lähestymistapa, jonka pyrkimyksenä on yhdistää käytännön kehitystyö ja tutkimus. (Aaltola & Syrjälä 1999, 14).

Toimintatutkimuksen erottaakin muista lähestymistavoista eritoten se, että kun perinteisesti tutkimusta ohjaa teoreettinen intressi – halu tietää, miten asiat ovat – toimintatutkimuksessa ollaan enemmän kiinnostuneita siitä, miten asiat voitaisiin tehdä toisin ja tähdätään ennen kaikkea käytänteiden kehittämiseen (Heikkinen, Rovio & Syrjälä 2006). Toimintatutkimukselle tyypillistä on myös se, että tutkija ei ole ulkopuolinen, vaan hän osallistuu tutkimuksen kulkuun aktiivisesti tekemällä muutokseen tähtääviä väliintuloja, muutosinterventioita (Heikkinen 2007, 205). Omassa tutkimuksessani muutosinterventiona voidaan pitää opetuskokeilua, jonka tarkoituksena oli ohjata yhteisön toimintaa, vaikkakin vain opetuskokeilun ajaksi, uudenlaiseen suuntaan.

Tieteenlajina toimintatutkimus on jakanut vahvasti mielipiteitä käytännönläheisen lähestymistapansa vuoksi ja sen suosio eri aikoina on vaihdellut runsaasti (Oja & Smulyan 1989; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 27). Tänä päivänä toimintatutkimuksen voidaan kuitenkin katsoa lunastaneen paikkansa tieteen tekemisen muotona ja sitä sovelletaan useilla eri aloilla työelämän tutkimuksesta lääketieteeseen. Erityisen vahvasti toimintatutkimus on kuitenkin juurtunut kasvatuksen tutkimukseen. Syitä tähän on monia. Toimintatutkimusta on jopa kuvailtu kasvatukselliseksi prosessiksi sinänsä (Hart & Bond 1995, 37–38.) Pidän luonnehdintaa osuvana, sillä toimintatutkimuksen tarkoituksena on tutkia asioiden nykytilaa ja muuttaa sitä toivottuun suuntaan, eli ajatus sen takana on täysin sama kuin kasvatuksessa.

”Tutkimus, joka ei tuota muuta kuin kirjoja, ei riitä”. Tämä Heikkisen ja Jyrkämän (1999) artikkelissaan esittämän toimintatutkimuksen perustajahahmon, Kurt Lewinin (1890–1947) toteamus kiteyttää osuvasti yhden toimintatutkimuksen peruseriaatteista: käytännönläheisyyden. Toimintatutkimuksen idea on tuoda tiede ulos yliopistoista ja tehdä sitä tavallisten ihmisten kanssa ja pyrkiä yhdistämään se heidän jokapäiväiseen toimintaansa. Pelkkää arkista toimintaa toimintatutkimus ei kuitenkaan suinkaan ole, vaan se pyrkii tarjoamaan uudenlaista ymmärrystä. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 25.)

Toimintatutkimus tähtää ennen kaikkea kasvatustyön laadun parantamiseen sekä yksilö- että yleisellä tasolla: toimintatutkimus on tärkeä osa paitsi opettajan henkilökohtaista kehitysprosessia myös laajemmin opetussuunnitelmien laatimista ja koulun kehittämistyötä (McNiff 1992, 1). Usein pohditaankin, miten toimintatutkimus oikeastaan eroaa opettajan reflektiivisestä toiminnasta. Heikkinen ja Jyrkämä (1999) myöntävät, että opettajan oman toiminnan kehittämisen ja toimintatutkimuksen välinen raja on toisinaan hyvin häilyvä, mutta toteavat, että nämä kaksi asiaa toisistaan erottaa se, että toimintatutkimuksessa, kuten tutkimuksessa yleensäkin, pyritään tuottamaan uutta tietoa ja saattamaan se julkisesti arvioitavaksi myös muille. Oman työn reflektoinnissa ja kehittämisessä vastaavanlaista vaatimusta ei tietenkään ole, vaan saamaansa tietoa voi hyvin käyttää vain omiin tarkoituksiinsa. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 40–41.)

Toimintatutkimuksessa tutkimusongelmien muotoilua ei usein aloiteta tutkimuskysymyksistä, vaan tutkimuksen tehtävän määrittelystä: ensiksi on olennaista selvittää, mihin tutkimuksella pyritään. Kun perinteisessä tutkimuksessa lähdetään useimmiten liikkeelle puhtaasta teoreettisesta intressistä – siitä, että halutaan tietää, miten asiat ovat, toimintatutkimuksessa lähdetään liikkeelle siitä, kuinka asioiden tulisi olla. Tämän vuoksi ei ole välttämättä mielekäästä edes muotoilla tutkimuskysymyksiä valmiiksi, vaan järkevämpää on määritellä tutkimustehtävä: mihin tutkimuksella pyritään. (Heikkinen 2015, 209.) Oman opetuskokeiluni päämääränä oli lisätä toiminnallisten työtapojen käyttöä musiikin historian opetuksessa. Tutkimuskysymykset muotoutuivat tämän asettamani päämäärän ympärille.

4 TUTKIMUSASETELMA

Maisterintutkielmani tarkoituksena on esittää, miten erilaisia toiminnallisia opetusmenetelmiä voitaisiin hyödyntää yläkoulun musiikinopetuksessa, erityisesti musiikinhistorian opetuksessa. Tutkimukseni tavoitteena on kartoittaa, mitä hyvää toiminnallinen lähestymistapa voi tarjota musiikinopetukselle ja toisaalta tuoda esille menetelmän haasteet. Haluan selvittää, miten oppilaat kokevat toiminnallisen musiikinopiskelun. Miltä tällainen työskentely heistä tuntuu, lisääkö se heidän mielenkiintoaan aihetta kohtaan ja ennen kaikkea: oppivatko he?

Tässä luvussa esittelen tutkimusasetelmani. Kerron myös tarkemmin tutkimusaineiston hankinta- ja analyysivaiheista. Luvun lopussa pohdin vielä tutkimukseni luotettavuutta ja siihen liittyviä eettisiä kysymyksiä.

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

1. Miten toiminnallisia opetusmenetelmiä voidaan hyödyntää yläkoulun musiikinhistorian opetuksessa?
2. Lisääkö toiminnallisten opetusmenetelmien käyttö oppilaiden mielenkiintoa musiikin historiaa kohtaan?
3. Mitä etuja toiminnallisessa musiikinhistorian oppimisessa on ja mitkä ovat sen haasteet?
4. Mitä mieltä oppilaat olivat toiminnallisesta työskentelytavasta ja miten he kokivat oppineensa käsitellyt sisällöt?

Näihin kysymyksiin etsin vastauksia tutkimusaineistoni pohjalta.

4.2 Aineiston hankinta ja tutkimusmenetelmät

Keräsin tutkimukseni empiirisen aineiston neljältä pirkanmaalaisen yläkoulun seitsemänneltä luokalta, joista yhteen oli integroitu joustavan perusopetuksen pienryhmä. Valitsin kyseisen koulun ennen kaikkea sen vuoksi, että koulu oli minulle entuudestaan tuttu, mutta myös sen vuoksi, että halusin opetuskokeilukoulun olevan sellainen, jossa oppilaat eivät olisi tottuneita saati turtuneita tutkimus- tai kokeilutoimintaan. Toivoin tutkimukseen osallistuvien oppilaiden olevan mahdollisimman tavallisia peruskoulun seitsemäsluokkalaisia, joten valitsin tutkimuskohteeksi koulun, jossa ei ole erityisiä painotuksia. Seitsemäsluokkalaiset valitsin kohderyhmäksi sen vuoksi, että heille musiikki on vielä pakollinen aine, eikä joukko ole näin valikoitunut sen mukaan, ovatko oppilaat kiinnostuneita musiikista vai eivät. Tutkimukseni kannalta olikin suorastaan välttämätöntä, että joukossa on myös niitä, joita musiikinopiskelu ei lähtökohtaisesti kiinnosta. Valitusta perusjoukosta, seitsemäsluokkalaisista, varsinaiseen näytteeseen päätyivät lopulta ainoastaan ne ryhmät, joilla oli musiikkia aineistonkeruuhetkellä, kevätlukukaudella 2015.

Toteutin koululla opetuskokeilun, jossa opetin kullekin ryhmälle neljän oppitunnin ajan populaarimusiikin historiaa toiminnallisia työtapoja hyödyntäen. Tutkimusaineistoni koostuu pääasiassa omista havainnoistani, joita tein opetuskokeilun aikana. Oppilaille teettämäni loppukyselyn annin raportoin näiden havaintojen tarkastelun yhteydessä. Tutkimukseni pääpaino on oppilaskyselyn tulosten sijaan kuitenkin itse opetuskokeilussa ja sen havainnoinnissa. Kyselyiden tarkoituksena oli lähinnä helpottaa palautteenkeruuta suurehkolta oppilasjoukolta ja toisaalta ilmentää kokonaiskuvaa. Pääasiallinen tutkimusmenetelmäni on siis osallistuva havainnointi, josta kerron seuraavaksi hieman tarkemmin.

4.2.1 Osallistuva havainnointi

Havainnointi on jokaiselle tuttua arkielämästä. Ihminen hahmottaa ympäristöään ja jäsentää näkemäänsä ja kokemaansa havainnoimalla. Havainnointi on kumuloituvaa: uusia havaintoja peilataan aina vanhoihin ja tarkastellaan, tukevatko havainnot toisiaan vai poikkeavatko ne toisistaan. Poikkeavat havainnot kiinnittävät huomion ja usein myös herättävät ihmisen mielenkiinnon. Tieteellinen havainnointi ei olennaisesti poikkea arkielämän havainnoinnista. Tieteellisessä työssä havainnoinnin apuna käytetään arkielämän havainnoinnin tapaan useita

eri aisteja, työstetään vastaanotettua informaatiota järjen, ja toisin kuin ehkä äkkiä voisi kuvitella, myös tunteen ja intuition avulla. Arkielämän havainnoinnista tieteellinen havainnointi poikkeaa siten, että siinä havainnointia tekemällä pyritään ilmiön ymmärtämisen lisäksi saamaan aineistoa määrättyyn ongelmaan tai ilmiöön vaikuttavista tekijöistä. (Grönfors 2015, 146.)

Havainnointi on hyvin soveltuva menetelmä tällaisessa tapauksessa, kun tutkimuskohteesta halutaan saada monipuolista ja yksityiskohtaista tietoa. Laajojen kokonaisuuksien ja kokonaisten yhteisöjen toimintaa onkin hyvin hankalaa, melkein mahdotonta hahmottaa syvällisesti ilman havainnointia. Havainnointi on myös helppo yhdistää muihin tutkimusmenetelmiin, esimerkiksi haastatteluun tai kyselyyn. Havainnoinnin avulla saadaan monesti sellaista kuvailevaa tietoa, jonka avulla syvennetään muusta tutkimusaineistosta saatavaa tietoa. Grönfors kuvailee menetelmien suhdetta seuraavasti: *”Voidaan sanoa, että kyselyllä tai teemahaastattelulla saadaan luut – runko – ilmiön tarkasteluun, ja havainnoimalla voidaan siihen liittää lihat ympärille”*. (Grönfors 2015, 150.)

Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija osallistuu jollakin tavalla tapahtumien kulkuun, minkä vuoksi hänellä on eräänlainen kaksoisrooli: ihmisen rooli ja tutkijan rooli (Grönfors 2015, 146–147.) Näin oli myös oman tutkimukseni kohdalla: toisaalta olin tutkija, toisaalta taas opettaja. Osallistuvasta havainnoinnista mielenkiintoista tekee erityisesti se, että tutkija saa koko ajan olla toiminnan ytimessä, eikä hänen tarvitse tyytyä sivustaseuraajan rooliin. Tutkijan aktiivinen osallistuminen ja vahva toimijan rooli tuo kuitenkin tutkimukselle myös tiettyjä haasteita. Näitä haasteita avaan tarkemmin tutkimuksen luotettavuutta käsittelevässä luvussa.

4.2.2 Menetelmän valinta

Havainnointimenetelmän valinnalle tulee aina olla selkeä perustelu, sillä menetelmä on suuritöinen ja monesti myös hyvin aikaa vievä (Grönfors 2015, 150). Itse perustelen menetelmän käytön sillä, että kyselystä saatava tieto ei yksin anna tarpeeksi laajaa kuvaa siitä, miten toiminnalliset musiikinopetusmenetelmät käytännön opetustilanteessa toimivat. Uskon myös, että sain suurempaa palautetta ja totuudenmukaisempaa tietoa esimerkiksi tehtävien mielekkyydestä, kun kiertelin seuraamassa ryhmien työskentelyä ja havainnoin tilannetta osallistuen tilanteeseen heidän opettajanaan sen sijaan, että olisin vain tiedustellut heidän

mielipiteitään kyselylomakkeen avulla. Haastattelua en oikeastaan edes harkinnut missään vaiheessa, sillä en ole kiinnostunut yksittäisten oppilaiden mielipiteistä, vaan keskityn kokonaisuuteen ja siihen, onko menetelmä ylipäätään käyttökelpoinen.

Jotta havainnointiprosessista saadaan tutkimusaineistoa, on tehtävä muistiinpanoja. Muistinvaraiset muistiinpanot eivät riitä, vaan havainnot pitää dokumentoida, mielellään mahdollisimman pian. Grönfors (2015) kuitenkin muistuttaa, että muistiinpanojen tekemiselle täytyy valita sopiva aika ja paikka, sillä joissakin tapauksissa muistiinpanojen tekeminen voi häiritä asioiden luonnollisten kulkua ja aiheuttaa tutkittavissa liiallista uteliaisuutta. (Grönfors 2015, 156.) Koska olin itse aktiivisesti mukana toiminnan ohjaamisessa, en voinut vetäytyä kirjoittamaan muistiinpanoja tuntien aikana, vaan tein ne yleensä heti pitämäni tunnin jälkeen. Vaikka osa tekemistäni havainnoista varmasti jäi pois muistiinpanoistani, uskon, että huomiot, jotka sain paperille, antavat riittävän tarkan kuvan tuntien kulusta ja niiden pohjalta voidaan tehdä päätelmiä myös menetelmän toimivuudesta. Kaikkea luokassa tapahtuvaa en olisi kuitenkaan missään tapauksessa, edes observoijan roolissa, voinut huomata. Grönfors (2015) tähdentääkin, että on tarpeellista pohtia etukäteen, minkälaista tietoa on keräämässä ja millaisessa muodossa siihen liittyvät muistiinpanot on tarkoituksenmukaista kirjata ylös. Hänen mukaansa kaikkea havaittua ei edes ole tarpeen kirjata ylös, vaan muistiinpanoihin on syytä sisällyttää vain tutkittavan ilmiön kannalta olennaiset havainnot. Valikointi on myös eräänlaista esianalyysiä, koska jo tässä vaiheessa päätetään, mikä tieto on tärkeää ja mikä ei. (Grönfors 2015, 156–157.)

Havaintoaineiston analyysiin ja raportointiin ei ole olemassa mitään tiettyä mallia, vaan tapoja on useita. Yleensä havainnot ei kuitenkaan ole tapana jäsentää numeerisesti vaan tällaisen luonteeltaan laadullisen aineiston raportointi tehdään useimmiten sanallisesti. (Grönfors 2015, 158.) Itse raportoin tutkimukseni, opetuskokeilun ja siitä tekemäni havainnot, pääasiallisesti sanallisessa muodossa. Poikkeuksen tähän linjaan tekevät ainoastaan oppilaskyselyn tulokset, jotka havainnollistan tässä tutkielmassa taulukoiden avulla. Taulukoiden tarkoitus on ennen kaikkea helpottaa päälinjojen hahmottamista; niistä näkee yhdellä silmäyksellä, miten koko oppilasjoukon mielipiteet jakautuivat.

4.4 Aineiston analyysi

Analyysin tarkoituksena on tiivistää ja pelkistää aineistoa. Se on kuitenkin tehtävä niin, että aineiston sisältämä informaatio säilyy. Analyysillä pyritään myös tuottamaan uutta tietoa tutkittavasta asiasta. (Eskola & Suoranta 1998, 138.) Analysoin opetuskokeilusta keräämäni aineiston teemoittelun avulla. Teemoittelun analyysivaiheessa tarkastellaan aineistosta nousevia, usealle tutkittavalle yhteisiä piirteitä (Hirsjärvi & Hurme 2004, 173). Tutkimukseni teemat muodostuivat pääosin opetuskokeilusta saamani havaintoaineiston ja oppilaskyselyni avointen vastausten pohjalta. Kävin aineistoa läpi useaan otteeseen ja pyrin yhdistelemään samaa teemaa käsitteleviä huomioita, vastauksia ja palautteita suuremmiksi kokonaisuuksiksi, ikään kuin pääotsikoittain. Oman aineistoni teemoitteluprosessista kerron tarkemmin tutkimuksen tulosten tarkastelun yhteydessä.

4.5 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullista lähestymistapaa kritisoidaan usein siksi, että se koskee usein yksittäistä tapausta, eikä siitä saatava tieto ole näin yleistettävissä. Kvalitatiivisen tutkimuksen päämääränä ei olekaan yleistettävän tiedon tuottaminen, vaan sen tarkoituksena on auttaa ymmärtämään paremmin yksilön tai yhteisön käyttäytymistä tai kokemuksia sekä lisätä tietoa tutkittavasta ilmiöstä. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 37–39.)

Kritiikkiä herättää myös laadullisen tutkimuksen subjektiivinen luonne. Kvalitatiivinen aineisto on altis ennakkokäsityksille ja asenteille ja hyvin usein nouseekin esiin kysymys, tallentaako tutkija muistiin vain sen, mitä hän todella näkee vai sen mitä hän haluaa nähdä. Ongelmana nähdään se, että data kulkee tutkijan kautta ja on siten aina tutkijan tulkinnan tulos. Toisaalta tätä häihteekijää on erittäin vaikeaa myöskään välttää, sillä sama ongelma koskee yhtä lailla kvantitatiivista tutkimusta: esimerkiksi kyselylomakkeiden kysymykset ja kokeellisten tutkimusten asetelmat heijastavat aina niiden laatijoiden intressejä, eivätkä nekään ole milloinkaan täysin tutkijan ennako-oletuksista vapaita. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 40–41.)

Pidin alusta asti tärkeänä, että pääsen itse sekä suunnittelemaan että toteuttamaan kokonaisuuden käytännössä, koska ajattelin, että tehtävien kehittäjänä olen myös oikea

henkilö ohjaamaan työskentelyä. Olen tyytyväinen tähän ratkaisuun, mutta opetuskokeilun opettajana toimimisessa on luotettavuuden kannalta tiettyjä ongelmia, kuten esimerkiksi opettajan persoonan vaikutus. Grönfors (2015, 147) huomauttaakin, että osallistuvassa havainnoinnissa tutkijan tärkein työväline on hänen persoonansa ja tutkijan on otettava persoonallisten piirteidensä vaikutus huomioon myös tutkimustulosten tarkastelussa. On siis mahdollista, että osa oppilaista mieltäytyi testaamaani menetelmään osittain persoonani ansiosta tai että joku olisi pitänyt myös käytettyä menetelmää parempana, mikäli opettajana olisi ollut joku toinen henkilö. Kuvaamani ilmiö näkyikin kyselyn yhteydessä keräämässäni palautteessa: jotkut oppilaat käyttivät palautteessa runsaasti persoonalliseen olemukseeni ja luonteeseeni viittaavia ilmaisuja ja jotkut jopa arvioivat tuntien mieluisuuden perustuneen tiettyihin positiivisiin persoonallisiin ominaisuuksiini. Tutkimalleni ikäryhmälle eli yläkouluikäisille on kuitenkin huomattavasti helpompaa ja luontevampaa arvioida jonkun ihmisen miellyttävyyttä kuin antaa palautetta heille tuntemattomasta opetusmenetelmästä, joten en usko persoonallani olleen ihan niin suurta vaikutusta kuin mitä oppilaspalautteesta voisi päätellä.

Soininen ja Merisuo-Storm (2009, 41) huomauttavat, että tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myös se, että tutkijan läsnäolo muuttaa aina kohdehenkilöiden käytöstä, minkä vuoksi tilanteesta ei voida milloinkaan saada absoluuttisen totuudenmukaista kuvaa. Ymmärrän kyseisen huomion ytimen, mutta toteamuksena tämä on mielestäni jokseenkin tyhjänpäiväinen, sillä väitän, että täysin totuudenmukaista kuvaa on mahdotonta saada yhtään kenestäkään, puhumattakaan kokonaisesta luokasta oli kysymys sitten tutkimustilanteesta tai arkielämästä. Tutkimuskouluni oppilaat eivät ole tottuneita ulkopuolisiin tarkkailijoihin, mikä mahdollisesti lisäsi tällaista edellä mainittua poikkeavaa käytöstä tunneilla. Enemmän oletan sen kuitenkin johtuneen enemmän heille täysin uudentlaisista toimintatavoista kuin siitä, että paikalla oli tutkija. Koska toimin enemmänkin opettajana kuin tarkkailijana ja kommunikoimme jatkuvasti oppilaiden kanssa, tulimme näiden muutaman tunnin kuluessa melko tutuiksi. Uskon tällä olleen turhia jännitteitä poistava vaikutus. En missään vaiheessa kokenut, että oppilaat olisivat esittäneet mitään. He olivat hyvinkin aitoja: he riemuitsivat äänekkäästi, jos pitivät jostakin ja protestoivat vähintään yhtä äänekkäästi, mikäli jokin harjoite tuntui heistä tylsältä.

Koska toimin opetuskokeilussani sekä opettajana että tutkijana, en pystynyt joka hetki kirjoittamaan tekemiäni havaintojani ylös, vaan minun täytyi vain yrittää pitää ne mielessäni

koko oppitunnin ajan ja kirjoittaa ne ylös vasta tunnin loputtua. Tämä tietysti osaltaan vähentää tutkimukseni tarkkuutta tieteellisestä näkökulmasta katsottuna. Oletan, että jos olisin seurannut opetusta sivusta, olisin myös pystynyt havainnoimaan yksittäisiä oppilaita ja heidän välittömiä reaktioitaan tarkemmin. Nyt olen paljolti sen varassa, mitä ehdin nähdä ja kuulla tunneilla. On päivänselvää, että kun opettaa, ei voi nähdä kaikkea. En voi myöskään liiaksi luottaa siihen, että oppilaat ovat oppilaspalautteessa kertoneet sataprosenttisen rehellisesti mielipiteensä pitämistäni tuokioista, joten jotakin varmasti jäi myös huomaamatta. Toisaalta kuitenkin näen asian niin, että jotakin olisi varmasti jäänyt huomaamatta myös siinä tapauksessa, että olisin ollut vain observoijan roolissa ja seurannut tilannetta etäämmältä.

Tutkimukseni luotettavuutta lisää laajahko tutkimusaineisto. Vaikka triangulaation käyttöä ei varsinaisesti suositella aloitteleville tutkijoille, lisää kvalitatiivisten ja kvantitatiivisten lähestymistapojen yhdistäminen osaltaan tutkimuksen luotettavuutta (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 44). Tekemässäni tutkimuksessa triangulaatio on metodista: käytän eri metodeja saman objektin tutkimiseen (ks. Soininen & Merisuo-Storm 2009, 44). Tutkin toiminnallisten musiikinopetusmenetelmien käyttökelpoisuutta keräämäni havaintomateriaalin (kvalitatiivinen) ja oppilaille teettämäni kyselyn (kvantitatiivinen) avulla.

Toiminnallista musiikinoppimista pääsi opetuskokeilussa testaamaan noin seitsemänkymmentä seitsemäsluokkalaista oppilasta, yhteensä viideltä eri luokalta, millä uskon olevan positiivinen vaikutus tulosten luotettavuuden kannalta. Tämän kokoisella aineistolla en voi vielä tehdä menetelmän toimivuudesta kovin merkittäviä yleistyksiä, mutta se ei ole tämän tutkimuksen tarkoituskaan. Tutkimus kuitenkin antaa jonkinlaisia viitteitä siitä, miten yläkouluikäiset oppilaat suhtautuvat toiminnalliseen musiikinopiskeluun. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta olisi varmasti ollut hyvä testata menetelmää useammassa eri koulussa saman koulun usean ryhmän tutkimisen sijasta, mutta monen eri tutkimuskoulun mukaan saaminen olisi ollut huomattavasti työläämpää kuin yhden koulun sitouttaminen tutkimusprosessiin ja luultavasti hyödyttänyt vaivaan nähden melko vähän.

4.6 Eettiset kysymykset

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseeni liittyviä eettisiä kysymyksiä. Soininen ja Merisuo-Storm (2009, 47) korostavat, että erityisesti kasvatustieteellisen tutkimuksen tekijälle eettisten kysymysten huomioiminen on erityisen tärkeää, koska tutkimuskohteena on useimmiten ihminen tai ihmisryhmä, jonka käyttäytymistä jonkin ilmiön suhteen tutkitaan. Onkin hyvä miettiä huolellisesti etukäteen, miten tutkimus voidaan suunnitella ja toteuttaa niin, ettei se loukkaa kenenkään yksityisyyttä. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 47.)

Kouluun ja oppilaisiin liittyvään tutkimukseen vaaditaan aina koulun lupa (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 48). Itse anoin luvan tutkimukseeni koulun rehtorin pyynnöstä kunnan sivistustoimesta. Lähetin heille luettavaksi senhetkisen tutkimussuunnitelmani ja kuvauksen, jossa kerroin tarkemmin opetuskokeilusta, aineistonkeruusta ja saatavan datan käsittelystä. Sain päätöksen tutkimuslupa-asiasta pian, jo muutaman päivän kuluttua anomuksen lähettämisestä.

Tutkijalta edellytetään sitoutumista tietojen luottamukselliseen käsittelyyn (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 48). Luottamuksellisuus on mielestäni hieman hankala termi puhuttaessa tutkimuksesta, joka on kuitenkin luonteeltaan hyvinkin julkista. En voinut luvata oppilaille, ettei heidän vastauksensa näkisi ikinä päivänvaloa, koska kyseessä on julkaistava opinnäyte, mutta vakuutin heille käsitteleväni heidän antamiensa vastauksia hienotunteisesti, käyttämättä niitä mihinkään muuhun tarkoitukseen kuin tutkimukseeni. Enemmän painotin oppilaille heidän oikeuttaan anonymiteettiin.

Tutkimukseen osallistuvilla on oikeus pysyä nimettömänä. Tutkimus ei saa sisältää mitään sellaista silmiinpistävää piirrettä, että tutkimukseen osallistuneen henkilön pystyisi sen perusteella tunnistamaan. Anonymiteetti taataan yleensä siten, että tutkittavasta käytetään keksittyä nimeä tai pelkkää tunnistenumeroa. Näin toimitaan myös silloin, kun tutkitaan kokonaisuuksia keräämällä tietoa yksittäisiltä henkilöiltä. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 47–48.)

Omassa tutkimukseni yhteydessä pohdin anonymiteettiasiaa ensimmäisen kerran kyselylomakkeita laatiessani. Halusin, että oppilaat voisivat vastata kysymyksiini

mahdollisimman rehellisesti ja tuntematta pelkoa siitä, että heidät voisi tunnistaa. Nimettömänä vastaaminen olisi muuten ollut hyvä ratkaisu, mutta koska tarvitsin oppilaalle jonkinlaisen nimen tai tunnusteen, jonka avulla osaisin yhdistää oppilaan alku- ja loppukyselyn vastaukset toisiinsa, päädyin laatimaan kyselylomakkeet niin, että he saivat esiintyä niissä nimimerkillä oman nimensä sijaan. Oppilaita tämä tieto helpotti silminnähdessä, ja uskon, että he myös uskalsivat vastata kysymyksiini totuudenmukaisemmin, kun saivat pysyä tunnistamattomina. Myös itseäni helpotti etenkin opetuskokeilun vielä ollessa käynnissä se, etten osannut yhdistää teettämäni alkukyselyn vastauksia oppilaisiin. Näin pystyin takaamaan, ettei minulle päässyt syntymään sellaisia ennakkokäsityksiä, jotka olisivat voineet muuttaa toimintaani luokassa. Kyselylomakkeita analysoidessani vaihdoin nämä nimimerkit koodeiksi, joista paljastuu kaikki tarpeellinen taustatieto: oppilaan luokka, sukupuoli ja vastaajalle määrittämäni järjestysluku. Esimerkiksi koodi BP1 kertoo, että vastaaja on poika 7B-luokalta.

Tutkimuksen eettisiin tekijöihin kuuluu myös, että kirjoittaja on rehellinen sekä itselleen että tekstinsä lukijoille (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 48). Tällä tarkoitetaan ennen kaikkea sitä, ettei kirjoittaja yritä esittää toisen ajatuksia ominaan, vaan antaa kunnian hänelle, jolle se kuuluu (Uusitalo 1991, 32). Pyrin merkitsemään tietojen alkuperän ehdottoman rehellisesti ja erottamaan oman tekstini lähdekirjallisuudesta selkeästi. Tiedostan kuitenkin, että kun työn aihepiiriin perehtyy matkan varrella laajasti ja lukee opinnäytteen kirjoittamisprosessin aikana esimerkiksi hyviä kirjoja, lehtijuttuja ja internetin mielipidekirjoituksia, voivat omat ajatukset sekoittua jonkun toisen sanomaan. Tällaista ajatusten sulautumista on melko vaikeaa estää, mutta pyrin tuomaan julki, kenen ajatuksesta on alun perin kysymys.

Rehellisyys on tulosten esittämisen ehdoton edellytys ja tuloksia tarkasteltaessa keskeistä onkin, että tuloksia ei kaunistella eikä muuteta haluttuun suuntaan, vaan tulokset esitetään sellaisina kuin ne ilmenevät (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 49). Kyselystä saatavan aineiston analysointi on tässä mielessä suhteellisen helppoa, sillä siitä saatava data on yksinkertaista saattaa tilastolliseen muotoon – luvuiksi ja kaavioiksi – ilman, että tarvitsee varsinaisesti analysoida mitään. Tiedot vain syötetään tilasto-ohjelmaan ja annetaan koneen analysoida. Tämän vuoksi myöskään sen antamat tulokset eivät ole samalla tavalla arvolatautuneita tai riippuvaisia omista intresseistäni.

Osallistuva havainnointi tutkimusmenetelmänä on sitä vastoin hyvin herkkä sille, että ennakko-oletukset ja jopa omat toiveet ohjaavat sitä tiettyyn suuntaan. Jo aineistonkeruuvaiheessa katsoin varmasti oppimistilanteita tietynlaisten ”lasien” läpi, omien odotusteni värittäminä. Koska mieltänsä on hyvin vaikeaa totaalisesti tyhjentää tällaisista taustalla vaikuttavista skeemoista, ainoaksi vaihtoehdoksi jää tunnistaa ja myöntää niiden olemassaolo.

Uusitalo (1991, 33) muistuttaa, että tutkija on tutkimuksensa ensimmäinen kriitikko, minkä vuoksi hänen tehtävänsä on raportoida rehellisesti myös tutkimuksensa puutteet. On selvää, että jokaiseen tutkimukseen – myös tähän maisterintutkielmaan – mahtuu puutteitakin. Pyrin huomioimaan tutkimukseni luotettavuuteen liittyvät seikat laajasti ja tuon nämä vajavaisuudet avoimesti myös lukijan tietoon. Esitän tutkimuksessa tekemäni havaintoni mahdollisimman totuudenmukaisesti ja pyrin tuomaan rehellisesti esille sekä käyttämäni menetelmän hyvät puolet että sen haasteet ja raportoimaan niin opetuskokeilussa tapahtuneet onnistumiset kuin epäonnistumisetkin.

5 OPETUSKOEILU: ROCK-MUSIIKIN HISTORIAA TOIMINNALLISESTI

Opetuskokeilun tavoitteena on, että

- oppilas saa yleiskuvan rock-musiikin vaiheista 1950-luvulta tähän päivään
- oppilas ymmärtää, että populaarimusiikki ilmentää aina omaa aikaansa ja on vahvasti sidoksissa sitä ympäröivään maailmaan
- oppilas pystyy tunnistamaan ja nimeämään eri vuosikymmenillä vaikuttaneita rock-musiikin merkkihenkilöitä
- oppilaan käsitys rock-musiikista monipuolistuu

5.1 Opetuskokeilun tavoitteet

Koulussa historian ja musiikin sisällöt on tähän asti opetettu käytännön syistä erillisinä kokonaisuuksina, vaikka on kiistaton totuus, että nämä kaksi oppiainetta nivoutuvat musiikin historian osalta toisiinsa hyvinkin vahvasti. Koulussa on kyllä luettu ja opeteltu muistamaan luettuja asioita maailman sivuun, mutta paljon vähemmän on keskitytty siihen, että eri oppiaineiden samaa aihetta sivuavat sisällöt löytäisivät oppilaan pään sisällä toisensa. Vasta viime vuosina on herätty siihen, että tietopohja rakentuu mielekkäämmin isommista kokonaisuuksista kuin kasasta sieltä täältä kerättyjä tiedonmurusia. Omassa opetuskokeilussani pyrin panostamaan erityisesti siihen, että tiedon sirpaleiden jakamisen sijaan opittavat asiat linkittyisivät oppilaiden olemassa olevaan tietämykseen sitä samalla lisäten.

Opetuskokeilulle asettamistani tavoitteista ensimmäinen on, että pitämäni tuntien jälkeen oppilaalla olisi jonkinlainen yleiskuva rock-musiikin vaiheista 1950-luvulta tähän päivään. Mielestäni seitsemäsluokkalaisten ei tarvitse tietää rock-musiikin historiasta kaikkea, vaan

jotain. Tavoitteena onkin laajan tietämyksen saavuttamisen sijaan se, että opetuskokeilun jälkeen oppilas kykenisi hahmottamaan rock-musiikin historiaa ainakin sen verran, että koko rock-musiikki on ollut olemassa vasta suhteellisen vähän aikaa: että Elvis ei elänyt 1800-luvulla.

Opetuskokeiluni konkreettisin tavoite on, että oppilaat oppisivat nimeämään eri vuosikymmeniltä muutamia sellaisia merkittäviä henkilöitä, bändejä, tyylejä ja kappaleita, jotka ovat toimineet suunnannäyttäjinä, poikenneet olennaisesti valtavirrasta tai muulla tavalla jättäneet jälkensä historian kirjoihin. Toivon myös, että opetuskokeilun jälkeen oppilaat hahmottaisivat pääpiirteittäin rock-musiikin kehityksen – sen, miten rock on vuosikymmenten saatossa pienen kansanryhmän kapinasta suuren yleisön suosikkimusiikiksi, ja että tänä päivänä rock on pikemminkin yläkäsitemusiikki kymmenille, jopa sadoille keskenään hyvin erilaisille musiikkityyleille kuin mikään tietty genre. Tarkoitus on siis paitsi käydä läpi historian vaihteita, myös avartaa heidän käsitystään rock-musiikista.

Musiikin historiaa opetetaan nähdäkseni samasta syystä kuin historiaa ylipäätään: sen vuoksi, että opittaisiin näkemään nykyhetki osana historian jatkumoa. Haluankin opetuskokeilussani valottaa sitä tosiseikkaa, että musiikki heijastaa aina omaa aikaansa: tietyn ajan maailmankuvaa, ihanteita ja tapahtumia. Se ei elä omaa elämäänsä muusta maailmasta irrallaan, vaan musiikki on kiinteä osa historiaa. Haluaisin oppilaiden ymmärtävän myös, että tähän, mitä rock-musiikki on nykyään, on tultu vähitellen ja että muutosta tapahtuu koko ajan: teemme huomisen historiaa nyt. Jonain päivänä tämän hetken musiikki on historiaa, mennyttä ja outoa. Niin kummalliselta kuin se kuulostaakin, nuorten on monesti hankalaa käsittää, että heidän äitiensä ja isiensä kuuntelema musiikki ei ole ollut aina vanhaa. Iskelmäkanavien dingot ja eppunormaalit, jotka tämänkin päivän nuoret tunnistavat, ovat sitä musiikkia, joka villitsi nuorison ja aiheutti paheksuntaa siihen aikaan, kun oppilaiden vanhemmat olivat kouluikäisiä.

Musiikin historian opettamisessa hankalaa on se, että täytyy päättää, mikä on olennaista ja mikä ei. Omasta mielestä olennainen asia voi jonkun toisen mielestä olla täysin sivuseikka. Havaitsin tämän selvästi musiikin oppikirjoja selatessani: osa kirjantekijöistä painottaa rock-musiikin historiassa yksittäisten artistien ja kappaleiden historiaa, osa puolestaan erilaisia genrejä. Joissakin kirjoissa käsitellään niin sanotusti suuria linjoja, kun taas joissakin keskitytään yksityiskohtiin, suoraan sanottuna nippelitietoon. Koska musiikin oppikirjojen

laatijoillakin on näin monenlaisia käsityksiä siitä, mitä oppilaan tulee rock-musiikin historiasta peruskoulun pakollisten musiikinkurssien päättyessä tietää, tulkitsen asian niin, että oikeaa tai väärää tapaa lähestyä tätä teemaa ei ole. Siksi päätin lähestyä koko rock-musiikin historiaa hieman uudeltaisesta kulmasta. Mitä jos en yrittäisikään opettaa kaikkea – edes kaikkea sitä, mikä omasta mielestäni on olennaista?

5.2 Opetuskokeilun suunnittelu

Opetuskokeilun suunnitteluprosessi alkoi siitä, kun pääsin sopimaan siihen liittyvien oppituntien sisällöistä koulun musiikinopettajan kanssa. Kannustin musiikinopettajaa antamaan minulle mahdollisimman teoriapainotteiseksi ja tylsäksi kokemansa aiheen, koska ajattelin, että jos aihe on oppilaiden mielestä kiinnostava, en ehkä näkisi käyttämäni menetelmän vaikutusta niin selvästi. Opettaja ehdotti aiheeksi jotakin musiikin historiaan liittyvää kokonaisuutta. Innostuin ideasta heti, koska se tuntui sopivan haastavalta. Lopulliseen aiheeseen, rock-musiikin historiaan, päädyimme sen vuoksi, että jakson alkupuolella musiikintunneilla oli tutustuttu bändisoittoon ja -soittimiin ja populaarimusiikin parissa pysyminen tuntui luontevalta. Pidin aihetta hyvänä myös siksi, että se tuntui selkeältä kokonaisuudelta, joka minun olisi ulkopuolisena ihmisenä helppo tulla pitämään.

Oppituntien suunnittelussa lähdin liikkeelle siitä, että kaikki aiheeseen kuuluvat sisällöt tultaisiin opiskelemaan toiminnallisesti. Toiminnallinen oppiminen perustuu oppilaskeskeiseen pedagogiikkaan, joten alusta asti oli selvää, että opetuskokeilun keskiössä olisivat nimenomaan oppilaat. Pidin tärkeänä, että toimintatavat olisivat sellaisia, että oppilaat saisivat työskennellä suhteellisen vapaasti, ja että uusien asioiden oppiminen tapahtuisi toiminnan lomassa, ikään kuin huomaamatta. Halusin myös antaa tilaa oppilaiden omalle keksinnälle ja luovuudelle.

Seuraavaksi kerron oppituntien sisällöistä ja hyödyntämistäni toiminnallisista menetelmistä tarkemmin. Raportoin tutkimukseni kulun tässä vaiheessa päiväkirjatyypisesti melko yksityiskohtaisesti, jotta lukija saa mahdollisimman selvän kuvan siitä, mitä tunneilla tehtiin ja millaisia työtapoja käytettiin. Käyttämieni työtapojen toimivuuteen ja muihin opetuskokeilussa esiin nousseisiin kiinnostaviin teemoihin syvennyn tarkemmin tulosten tarkastelun yhteydessä.

5.2.1 Lämmittelyharjoitus

Ensimmäisen oppitunnin aloitin tutustumisleikillä, sillä en ollut tavannut oppilaita aiemmin ja koin tarpeelliseksi hieman tutustua heihin ennen kuin siirtyisimme itse aiheeseen, rock-musiikin historiaan. Käytin jokaisen ryhmän kanssa samaa lämmittelyharjoitusta, jossa piti sanoa oma nimi ja asia, joka tulee mieleen sanasta ”rock”. Valitsin kyseisen aloitusleikin pääasiassa siksi, että uskoin sen toimivan hyvänä johdantona opetuskokeilun tuntien aiheeseen, mutta myös siksi, että tällaiseen niin sanottuun matalan kynnyksen harjoitukseen kaikkien olisi musiikillisista taidoistaan riippumatta helppoa ottaa osaa.

Kaikki osallistuivatkin harjoitukseen, mutta jo tässä vaiheessa havaitsin luokkien välillä paikoin suuriakin eroja siinä, miten intensiivisesti oppilaat keskittyivät tekemiseen. Toisissa luokissa oppilaat keksivät kilvan erilaisia sanoja artisteista ja soittimista erilaisiin soundeihin ja hiustyyleihin, kun taas toisten luokkien kanssa kävi niin, että useampi oppilas sanoi täsmälleen saman asian, esimerkiksi sähkökitaran, vaikka harjoituksen alussa kehotin oppilaita keksimään mahdollisimman monta eri asiaa ja tähdensin, että rockin voi tässä harjoituksessa ajatella laajemmin kuin pelkkänä musiikkityylinä; kokonaisuutena kulttuurina, kaikkine ulkomusiikillisine piirteineen. En halunnut, että tutustumisleikistä tulisi painostava pakkotilanne, joten en tarttunut itse siihen, jos joku sanoi jo mainitun asian, vaan annoin vuoron siirtyä seuraavalle. Suurinta osaa tämä ei tuntunut häiritsevän, mutta etenkin niissä luokissa, joissa tehtävään suhtauduttiin kunnianhimoisesti ja yritettiin keksiä mahdollisimman monta eri sanaa, joku luokan oppilaista saattoi huomauttaa asiasta. Tätä en kuitenkaan pitänyt ongelmana – päinvastoin. Minua ilahdutti seurata, miten ystävällisesti oppilaat rohkaisivat toisiaan, jos joku ei meinannut keksiä mitään sanottavaa.

5.2.2 Tietoiseksi tutkimuksesta

Aloitusleikin jälkeen esittelin itseni tarkemmin ja selitin oppilaille, miksi olin koululla, sillä kuten osasin arvata, hämmennystä tämän asian suhteen ilmeni jo alkulämmittelyn aikana. Kerroin heille tekeväni musiikinopetukseen liittyvää tutkimusta ja painotin, että tutkimukseni ei koske ketään yksittäistä henkilöä, eikä oikeastaan edes mitään luokkaa, vaan lähinnä omaa toimintaani luokassa. Tutkimukseni aihetta en kuitenkaan heille avannut enempää, koska ajattelin, ettei oppilaita ole tarpeellista tehdä liian tietoisiksi siitä, mitä tutkin. Eivätkä he siitä sen enempää kyselleetkään. Sen sijaan he olivat kiinnostuneita siitä, miksi teen tutkimusta ja

mitä aion keräämälläni tiedolla tehdä, miksi olin valinnut juuri tämän koulun, keneltä sain luvan tutkimuksen tekemiseen ja olivatko heidän vanhempansa antaneet osallistumiseen suostumuksensa ja ennen kaikkea – vaikuttaisiko tämä tutkimus heidän arvosanoihinsa. Näin hyvänä asiana sen, että oppilaat saivat heti aluksi aikaa ihmetellä heille vierasta tutkimusprosessia ja pohtia siihen liittyviä kysymyksiä.

Uskon, että tämä keskustelutuokio, jossa osa oppilaista vielä selvästi epäili tarkoitukseni, lisäsi heidän luottamustaan minua kohtaan. Luulen, että ansaitsin heidän luottamuksensa enimmäkseen sillä, että annoin heille tilaisuuden ”narauttaa” minut: kehotin heitä kysymään rohkeasti tiukkojakin kysymyksiä tutkimukseeni liittyen ja sanoin, että tutkijana minun on pystyttävä vastaamaan heidän kysymyksiinsä. Kaikkien luokkien kanssa jatkokysymyksiä ei tässä vaiheessa ilmennyt, mutta niissä luokissa, joissa kysymyksiä heräsi, kysymykset olivat, jopa hieman yllättäen, hyvin asiallisia ja varsin ymmärrettäviä, joten pyrin myös vastaamaan niihin mahdollisimman selkeästi ja ystävällisesti.

5.2.3 Alkukysely

Keskustelun jälkeen oppilaat vastasivat laatimaani alkukyselyyn, jonka tarkoituksena oli kartoittaa tutkimukseni kannalta olennaisia taustatietoja, kuten oppilaiden yhteistyövalmiuksia, oppimistapoja sekä asennetta musiikin opiskelua kohtaan. Lisäksi alkukyselyyn vastaaminen toimi ikään kuin harjoituksena varsinaista, lopussa suoritettavaa kyselyä varten. Ihan aluksi näytin oppilaille kysymykset ja ohjeistin erilaisiin kysymystyyppeihin vastaamisen. Tähdensin, että kysymys tulee aina lukea huolellisesti ennen vastaamista. Käytyämme kysymyslomakkeen läpi annoin heille vielä mahdollisuuden kysyä heille epäselviksi jääneistä kohdista tarkentavia kysymyksiä. Kaikissa tutkimissani luokissa oppilaita huoletti sama asia: anonymiteetti. Kerroin, että mikäli he eivät valitse nimimerkikseen omaa virallista nimeään, en pysty mitenkään tunnistamaan yksittäisiä oppilaita, vaan saan lomakkeesta ainoastaan sen tiedon, mitä tarvitsen: vastaajan luokan ja sukupuolen ja että nimimerkkikin on tarpeellinen vain sen vuoksi, että osaan yhdistää henkilön alku- ja loppukyselyn vastaukset toisiinsa.

Tämän jälkeen laitoin Survey Monkey –ohjelmalla laatimani kyselyn linkin näkyville, ja ohjeistin oppilaita kopioimaan sen oman älypuhelimensa tai koulun tablettilaitteen osoitekenttään. Kyselyyn siirtyminen sujui pääosin hyvin, mutta sitä olisi nopeuttanut ja

helpottanut huomattavasti, jos linkin olisi saanut jostain vain sitä klikkaamalla auki. Nyt oppilaat joutuivat kopioimaan linkin käsin, kirjain kirjaimelta ja pienikin näppäilyvirhe esti sivulle pääsyn. Näistä pienistä teknisistä ongelmista kuitenkin selvittiin onneksi suhteellisen vähällä, ja oppilaat pääsivät vastaamaan kyselyyn suhteellisen pian.

5.2.4 PI-KA-LA-TU-RI – toimintaan virittyminen

Kyselyyn vastaamisen jälkeen siirryimme aineenopettajaharjoittelussa oppimaani, kehorytmitehtävään, jota kutsun pikalaturi-harjoitukseksi. Harjoituksen ideana oli paitsi opetella kehorytmikappale, myös virittää oppilaita tulevaan toimintaan, vapauttaa ilmapiiriä sekä lieventää jännitystä, jota uudenlainen tilanne väkisinkin luokissa aiheutti. En paljastanut heti oppilaille, mitä tulisimme tekemään, vaan aloitin harjoituksen kysymällä, tuntevatko kaikki kappaleen Meksikon pikajuna. Koska kappale oli kaikille ryhmille entuudestaan tuttu, pääsimme heti laulamaan kappaleen läpi. Heijastin sanat taululle ja kävelin pianon luo. Kehotin oppilaita ottamaan hyvän lauluasennon ja laulamaan reippaasti mukana. Oppilaat tekivät työtä käskettyä. Jotkut lähtivät mukaan innolla heti ensimmäisellä kerralla, kun taas jotkut lämpenivät ajatukselle vasta, kun lauloimme kappaleen toisen kerran läpi. Kiitin oppilaita laulusuorituksesta, jonka jälkeen paljastin, että tämä oli vasta harjoituksen ensimmäinen osa. Tässä vaiheessa muutamat jo huokailivat tylsistyneinä, että heidän puolestaan voitaisiin siirtyä jo seuraavaan asiaan, mutta onnekseni suurin osa oppilaista oli vastaanottavaisempia.

Vaimean jupinan saattelemana siirryin liitutaululle, johon kirjoitin suurin kirjaimin: ”PI-KA-LA-TU-RI” ja totesin, että seuraavaksi lauletaan laulu näillä sanoilla ja esitin idean havainnollistamiseksi pienen pätkän kappaleen alusta. Lauloimme kappaleen yhdessä siten, että näytin taululta, minkä tavun kohdalla olimme kulloinkin menossa. Visuaalisesta tuesta huolimatta tehtävä osoittautui yllättävän haastavaksi, joten lauloimme laulun tavuversion läpi useampaan kertaan, välillä korostetun hitaasti ja välillä hieman nopeammin.

Seuraavaksi oli vuorossa kehorytmin opettelu. Neuvoisin oppilaita seuraamaan liikkeitäni ja toistamaan ne perässäni. Harjoituksessa jokaiselle tavulle on oma liike:

- 1) PI: kädet yhteen
- 2) KA: vasen käsi rintakehään
- 3) LA: oikea käsi rintakehään
- 4) TU: vasen käsi reiteen
- 5) RI: oikea käsi reiteen

Liikkeet etenevät loogisesti ylhäältä alaspäin ja vasemmalta oikealle ja ne esiintyvät koko kappaleen ajan samassa järjestyksessä, joten liikerata oli useimmille suhteellisen helppo oppia. Haastetta tehtävään toi sama asia kuin saman harjoituksen edellisessä osassa, eli se, että pitkä nuotti osuu joka kerralla eri tavulle, minkä vuoksi myös liike täytyy pysäyttää kohdassa, jossa se ei luontaisesti pysähtyisi. Liikesarja itsessään on seitsemäsluokkalaiselle motorisesti helppo, mutta liikkeen ja laulun onnistunut yhdistäminen vaati oppilailta jo äärimmäistä keskittymistä.

Oli hauskaa huomata, kuinka oppilaat keskittyivät tehtävään jo aivan eri tavalla kuin ensin, kun samaa kappaletta laulettiin sen oikeilla sanoilla, ilman liikettä. He näyttivät ymmärtäneen heti, että jos haluaa pysyä mukana, ote ei saa herpaantua hetkeksikään. Kovasta yrittämisestä huolimatta useimmat sekosivat sanoissa ainakin kerran, mutta se ei onneksi lannistanut ketään, vaan lähinnä nauratti. Jotkut se sai yrittämään ”puhdasta” suoritusta entistä kovemmin. Oppilaiden keskittymistä oli todella viihdyttävää seurata. Harjoitus palveli hyvin tarkoitustaan, koska se aktivoi oppilaat ja valmisteli heitä tuleviin aktiviteetteihin.

5.2.5 Pienryhmiin jakautuminen

Koska oppilaiden itsenäinen ryhmiin jakautuminen tuottaa usein haasteita, päätin jakaa ryhmät satunnaisesti. Ajattelin, että myös ryhmiin jakautuminen voitaisiin toteuttaa rock-musiikkiin liittyvällä teemalla. Olin jo aikaisemmin havainnut, että palapelin avulla ryhmään jakautumisen on varsin toimiva tapa määritellä satunnaisryhmä, joten päädyin nytkin tekemään palapelin kunkin vuosikymmenen merkittävästä bändistä tai artistista. 1950-luvun kuvassa esiintyi lantiotaan keinuttava Elvis Presley, 1960-luvun kuvassa puolestaan komeili

Beatles, 1970-luvun bändiksi valikoitui hyvin tunnistettava Kiss, 1980-luvun metallibuumia edusti kuvassa Metallica ja 1990-luvun grunge -suuntausta Nirvana.

Kaikki oppilaat eivät aluksi innostuneet satunnaisryhmistä, jossa ei välttämättä ollut ketään omaa kaveria, mutta suuremmilta valituksilta säästettiin. Parin oppilaan kanssa teimme vaihtoja, koska heidän oma musiikinopettajansa oli sitä mieltä, että ryhmätöistä ei tule mitään, jos tietyt oppilaat ovat samassa ryhmässä. Tällaisia vaihtoja ei kuitenkaan jouduttu tekemään kuin kahdessa luokassa. Osasin olettaa, että kaikki eivät ole tyytyväisiä määrättyyn pienryhmään, mutta yllätyin siitä, kuinka vähän he protestoivat.

Kaksi tyttöä ilmoitti, etteivät he aio tehdä mitään, jos eivät saa vaihtaa ryhmää. Tällaiset kiukuttelukommentit jätin kuitenkin omaan arvoonsa. Selitin, että heille tulee elämässään eteen vielä paljon sellaisia tilanteita, joissa täytyy osata tehdä yhteistyötä kenen tahansa kanssa, ei vain oman kaverin kanssa. Tytöt nielivät tappionsa, mutta toivat asian uudelleen esiin siinä vaiheessa kun keräsin palautetta opetuskokeilusta. Ryhmäjakoja koskeva palaute oli asiallista ja perusteltua: nämä tytöt kokivat, että olisivat pystyneet työskentelemään paremmin ja tuomaan omat mielipiteensä rohkeammin julki toisessa ryhmässä. Tämä on varmasti tottakin, mutta uskon, että tällaiset sanavalmiit tytöt osasivat kyllä pitää puolensa ryhmässä. Enemmän olin huolissani niistä ujoista ja sisäänpäin kääntyneistä oppilaista, jotka ottivat hyvin niukasti kontaktia pienryhmänsä jäseniin. Tyttöjen huoli oli siis tietyllä tapaa ihan aiheellinen.

5.3 Musiikinhistoriaa luovasti (ryhmät E & H)

Kun ryhmät saatiin muodostettua, ohjeistin seuraavan oppitunnin tehtävän. Pyysin oppilaita rakentamaan ryhmissä mahdollisimman mielenkiintoisen opetuskokonaisuuden, jossa he opettavat muulle luokalle annetun vuosikymmenen rock-musiikin pääkohdat: vuosikymmenen avainhenkilöt, tärkeimmät tyylisuuntauksset ja musiikkiin liittyvät keksinnöt, kuten uudet soittimet ja äänentoistolaitteet. Annoin heille vapaat kädet toteutustavan suhteen, mutta koska tiesin, että tällainen työtapo on suurimmalle osalle uusi, mainitsin, että he voisivat tehdä vuosikymmenestä esimerkiksi näytelmän, räpin tai jonkin hauskan tietoisikun paperille. Painotin kuitenkin, että esityksen tulee sisältää musiikkia jossain muodossa, joko levyiltä tai itse esitettynä. Annoin ryhmille puoli tuntia aikaa valmistella opetuskokonaisuuttaan. Apuna

suunnittelussa heillä oli vuosikymmenestä koostamani tiivistelmä, jossa aikakauden keskeisimmät piirteet, merkkihenkilöt ja tärkeät tapahtumat esitettiin luettelona. Ajattelin, että tällainen neutraali, muistiinpanotyyppinen tapa esittää pääkohdat ei johdattele ryhmää mihinkään tiettyyn esitystapaan, vaan he saavat vapaasti valita, miten esittelevät annetun vuosikymmenen.

Oppilaiden suunnitellessa esityksiään kiertelin ryhmissä ja huomasin, että molempien luokkien kohdalla melkein kaikilla ryhmillä oli suunnittelun suhteen käynnistymisvaikeuksia: ryhmäläiset eivät osanneet päättää, mikä esitystapa olisi paras, eivätkä oikein osanneet ajatella mitään muita mahdollisuuksia kuin jo esittämiäni vaihtoehtoja. Lisäksi he kokivat, että aikaa suunnitteluun oli liian vähän. Kannustin oppilaita tekemään sen verran, mitä ehdivät ja sanoin, että suunnittelua voitaisiin jatkaa vielä seuraavalla kaksoistunnilla, mutta jo tässä hetkessä tiesin, että tämä toteutustapa ei yksinkertaisesti toimi. Tehtävänanto oli auttamatta liian väljä ja sen sijaan, että vapaus olisi saanut oppilaiden luovuuden kukkimaan, valinnanvapaus pikemminkin lamaannutti heidät, eivätkä he saaneet puolen tunnin aikana oikeastaan mitään aikaiseksi. Kaikkein tehokkaimmatkin ryhmät saivat aikaiseksi vain perinteisen esitelmän tyyppisiä esityksiä.

5.4 Suunnanmuutos

Ensimmäisten oppituntien jälkeen olin luopua toivosta koko opetuskokeilun suhteen, koska ajattelin, että jotain oli mennyt peruuttamattomasti pilalle, kun hyvänä ideana pitämäni vapaa työskentely ei ottanut tuulta alleen. Koska oppilaat eivät kuitenkaan missään vaiheessa ”villiintyneet” vapaudesta, vaan oikeasti yrittivät suunnitella mielekästä kokonaisuutta antamieni ohjeistusten pohjalta, tulin siihen tulokseen, että he vain ovat tottuneet hyvin strukturoituihin työtapoihin, eikä heillä ollut riittäviä valmiuksia lähteä työstämään asiaa heti itsenäisesti. Tällainen työskentelymuoto oli heille vieras, ja vaadin heiltä liikaa, kun pistin heidät täysin uudenlaiseen tilanteeseen heitä siihen sen kummemmin valmistelematta.

Asiaa riittävästi pohdittuani kuitenkin päätin, etten jää surkuttelemaan menneitä tunteja, vaan keskityn siihen, että loppuviikon tunnit sujuvat paremmin kuin kaksi ensimmäistä. Selvää oli ainakin se, että työskentelyä täytyy jakaa pienempiin osiin, ja että tehtävänäntöjen tulee olla huomattavasti yksiselitteisempiä ja tarkempia. Tässä vaiheessa aloin myös puhua

elämyksellisyyden sijaan toiminnallisuudesta. Uutta tuntisuunnitelmaa rakentaessani en enää painottanut niinkään elämysten kokemisen merkitystä, vaan halusin, että tunneilla tehdään. Toimitaan. Ollaan aktiivisesti läsnä. Suunnitellessani uutta kokonaisuutta ja lukiessani aiheeseen liittyvää lähdekirjallisuutta huomasin, että toiminnallisuus oli se, mitä alun perin olin tarkoittanut. Avainkäsitteen vaihtaminen elämyksellisyydestä toiminnallisuudeksi oli merkittävä käänne koko työn kannalta, sillä kun aloin etsiä aineistoa toiminnallisuudesta elämyksellisyyden sijaan, myös tutkimukseni teoreettinen tausta alkoi vähitellen selkiytyä.

5.5 Musiikinhistoriaa toiminnallisesti (ryhmät A & B)

Koska edellisten tuntien osiot ryhmätyötä lukuun ottamatta sujuivat hyvin, pidin nämä osiot ennallaan. Edellä esittämäni raportti näistä tunnin osioista kattaa kaikki, myös loppuviikon luokkien tunnit. Ryhmätyöosio kuitenkin muutti radikaalisti muotoaan, joten seuraavaksi kerron lisää siitä.

Koska huomasin edellisten ryhmien kanssa, että oppilaat kaipaavat työskentelynsä tueksi tarkat ohjeet, suunnittelin koko ryhmätyöosion uudelleen. Sisällöt pysyivät käytännössä katsoen samoina, mutta nyt määräsin työtavat itse. Katsoin, että järkevin vaihtoehto on toteuttaa ryhmätyöosio pistetyöskentelynä – niin, että tällä kertaa sirpaleisen kuvan välttämiseksi kaikki opiskelisivat jokaisen vuosikymmen pääkohdat sen sijaan, että he erikoistuisivat yhteen vuosikymmeneen niin kuin aiemmassa suunnitelmassa oli aikomus tehdä. Pistetyöskentelyä varten laadin yksinkertaisen, noin 15 minuuttia aikaa vievän tehtävän kullekin vuosikymmenelle. Jokaisella pisteellä oli kirjallinen ohje, jonka alussa oli aina lyhyt tehtävään johdatteleva teksti. Seuraavaksi kerron näistä tehtävistä tarkemmin.

5.5.1 Konserttimainos

Tehtävänanto:

1950-luvulla rock-musiikki herätti ajan ihmisissä epäilyksiä villin luonteensa vuoksi. Tehkää mainos, jonka avulla houkuttelette yleisöä rock-tähtien konsertteihin. Valitkaa mainostamanne konsertin pääesiintyjäksi joku seuraavista artisteista: Bill Haley, Elvis Presley, Chuck Berry, Little Richard, Paul Anka.

Löydettyään mieleisensä artistin oppilaiden piti lukea hyvin tiivis tietopaketti valitsemastaan henkilöstä ja miettiä, miten he sisällyttäisivät nämä tiedot mainokseensa. Koostamieni tietopakettien ideana oli laajan kokonaiskuvan esittelyn sijaan ennen kaikkea tuoda esiin kiinnostavia yksityiskohtia artistista ja tämän persoonasta. Tavoitteenani oli, että oppilaat saisivat jonkinlaista tarttumapintaa vuosikymmenten takaisin artisteihin ja pystyisivät tekemään näiden tietojen pohjalta suhteellisen lyhyessä ajassa houkuttelevan mainoksen.

Esimerkiksi Little Richardista koostin oppilaita varten seuraavanlaisen infopaketin:

- *Nimestään huolimatta Little Richard on suuri hahmo rock-musiikin historiassa.*
- *Hän oli hyvin energinen pianisti. Kuvat, joissa hän istuu pianon vieressä soittamassa, ovat äärimmäisen harvinaisia.*
- *Hän käytti huomiota herättäviä ja koristeellisia esiintymisasuja.*
- *Yksi Little Richardin hittikappaleista on nimeltään Tutti Frutti.*

Apuna mainoksen askartelussa oppilailla oli lehdistä tehtävää varten leikkaamiani sanoja ja kuvia. Kaiken muun he kirjoittivat itse.

5.5.2 Näköradion uutislähetys

Tehtävänanto:

Näkoradio eli televisio yleistyi 1960-luvulla. Tehkää iPadin Puppet Pals –sovelluksella uutislähetys, jossa kerrotte rock-musiikin uusista suuntauksista. Kauhistelkaa Rolling Stonesin kohuesiintymistä televisiossa, ihmetelkää rautalankamusiikkivillitystä ja sähkösoitinten yllättävää suosionnousua. Kertokaa rauhan puolesta laulavasta Bob Dylanista ja ensimmäisestä rokkaavasta naisesta, Janis Joplinista.

Uutislähetys toteutettiin iPadin Puppet Pals -nukketeatterisovelluksella. Valitsin kyseisen sovelluksen tähän tehtävään sen vuoksi, että sen avulla voidaan helposti luoda ääntä ja liikkuvaa kuvaa sisältävä animaatio. Oppilaille sovellus ei ollut entuudestaan tuttu, joten kävimme sovelluksen perustoiminnot, kuten äänityksen keskeyttämisen ja kuvien lisäämisen, nopeasti läpi ennen pistetyöskentelyn aloittamista. Olin ladannut yhtyeiden ja artistien kuvat valmiiksi sovelluksen kuvapankkiin ja neuvoin käyttämään niitä uutisten havainnollistamisen apuna, mutta muuten uutisen esittämistapa oli suhteellisen vapaa: esimerkiksi taustan, uutistenlukijat ja muut uutisissa esiintyvät henkilöt oppilaat saivat valita itse. Oppilaat

osasivat käyttää ohjelmaa hyvin, ja oikeastaan ainut ongelma animaatioiden tekemisessä oli se, että niissä oli melko paljon taustahälyä. Äänenlaatu olisi ollut varmasti parempi, jos oppilaat olisivat tehneet äänityksen hiljaisemmassa tilassa luokan ulkopuolella. Olen kuitenkin sitä mieltä, että oppimisen kannalta tässä tehtävässä uutisen tekoprosessilla on valmista tuotosta tärkeämpi rooli, enkä usko, että tällaiset pienet äänitystekniset seikat haittasivat oppilaita juuri lainkaan.

Oppilaat saivat uutislähetyksen tekemisen tueksi paitsi puhdasta faktatietoa, myös aitoja kriitikoiden kirjoituksia edellä mainituista 1960-luvun rock-ilmioistä. Annoin oppilaille luvan etsiä aiheesta lisää tietoa internetistä, mutta suurin osa ryhmistä tyytyi jakamiini materiaaleihin. Vaikka joistakin oppilaista tuntui haastavalta eläytyä 1960-luvun journalistin rooliin ja katsoa uutisaiheita aikalaisen silmin, useimpien ryhmien tuotokset onnistuivat erinomaisesti. Uutislähetyksistä tuli hyvin informatiivisia mutta samalla viihdyttäviä. Selaillessani valmiita töitä löysin joukosta muutaman erittäin hyvin onnistuneen uutisen: muun muassa erään ryhmän uutinen, jossa taivasteltiin epäsovinnasta naisrokkaria, sai hymyn huulille, koska ryhmän ääninäyttelijät heittäytyivät kukin vuorollaan rohkeasti uutisankkurin rooliin. Erityistä hilpeyttä oppilaissa tuntui herättävän myös jakamaani materiaalipakettiin sisältynyt mielipidekirjoitus Rolling Stonesin ensiesiintymisestä televisiossa. Moni lukikin – naurunpurskahdusten säestämänä – koko sitaatin: *”Teidät kaikki pitäisi panna kunnon kylpyyn ja sen jälkeen teiltä pitäisi leikata se kauhea tukka. En ole kyseistä musiikkia vastaan jos sitä laulaa joku Cliff Richardin kaltainen mukava ja siisti poika, mutta te olette häpeäpilkku. Teidän iljettävä ulkonäköenne tulee varmaan turmelemaan teini-ikäisiä koko maassa.”* (ks. Nyman 1989, 252.)

5.5.3 Levyraati

Tehtävänanto:

Levyraati oli 1970-luvulla Suomessa suosittu televisio-ohjelma, jossa asiantuntijoista ja vierailijoista koostuva raati kuunteli ja arvioi musiikkikappaleita. Kuunnelkaa Queen-yhtyeen vuonna 1975 levytetty kappale ”Bohemian Rhapsody” ja kommentoikaa mahdollisimman asiantuntevasti kappaleen tunnelmaa, laulajaa, soittajia ja sen herättämiä mielikuvia. Muistakaa kirjata havaintonne ylös. Antakaa kappaleelle myös arvosana asteikolla 4–10. Keskustelkaa lopuksi yhdessä huomioistanne ja esittäkää perustelut antamillenne arvosanoille.

Tehtävä suoritettiin muista pisteistä poiketen luokan sisällä olevassa varastotilassa, suojassa hälyltä. Tällä pisteellä en vierailut kovin ahkerasti, sillä halusin antaa oppilaille kuuntelurauhan ja tilaisuuden keskustella musiikista keskenään. Keräsin kuitenkin oppilaiden koostamat arviot talteen ja katsoin jälkepäin, miten oppilaat kommentoivat kappaletta. Suurimmalla osalla ryhmistä oli paperissaan oikein päteviä huomioita, mutta tietysti joukossa oli myös muutama ryhmä, jossa kommentointi jäi hyvin pinnalliseksi ja ryhmä osasi arvioida vain sitä, pitivätkö he kappaleesta vai eivät.

5.5.4 Syntikkasoundeja

Tehtävänanto:

1980-luvulla syntetisaattorista (syntikka, kosketinsoitin) tuli muotisoitin. Pop-musiikkiyhtyeiden lisäksi myös monet rokkibändit ihastuivat tähän monipuoliseen soittimeen. Säveltäkää oma syntikkarock-kappale iPadin Garageband-sovelluksella. Äänittäkää ainakin kosketinsoitin- ja sähkörumpuraidat. Jos teille jää aikaa, voitte lisätä kappaleeseen myös muita soittimia, laulua tai efektejä.

Oppilaat tarttuivat innokkaasti työhön. Kävimme Garagebandin perustoiminnot läpi ennen pistetyöskentelyn aloittamista, joten oppilaat pääsivät nopeasti alkuun. Laitteen hallintaan liittyviä vaikeuksia sävellysprojektin aikana ei juuri ilmennyt, mutta muutamissa ryhmissä oppilailta tuli kiistaa siitä, kuka laitetta saa käyttää: jotkut oppilaat olivat sitä mieltä, että se, joka on laitteen kanssa etevin, tekee koko kappaleen kun taas toiset vaativat, että kaikki ryhmän jäsenet saavat vuorollaan käyttää laitetta ja jättää oman kädenjälkensä tuotokseen. Kannustin kaikkia kokeilemaan sovellusta ja sanoin, että kaikkia äänitettyjä raitoja ei tarvitse sisällyttää lopulliseen versioon. Useimmat oppilaat halusivat, pienen maanittelun tuloksena, testata äänittämistä. Moni tykästyi sovelluksen helppokäyttöisyyteen ja siihen, että sen avulla myös sellainen ihminen, joka ei harrasta musiikkia, pystyy tekemään hyvältä kuulostavaa musiikkia.

Tässä tehtävässä viisitoista minuuttia ei meinannut riittää kaikkeen: oppilaiden kuitenkin täytyi tässä ajassa tutustua sovellukseen, etsiä mieleisensä soittimet ja äänittää. Joillakin ryhmillä käytössä ollut aika kuluikin miltei kokonaan sopivan syntetisaattoriäänien tai rumpukoneen etsinnässä, eikä muita raitoja ehditty tehdä ollenkaan, mutta toisaalta – tehtävän

idea olikin nimenomaan tutustua 1980-luvun soundimaailmaan. Siinä he kyllä onnistuivat, vaikka kaikilla ryhmillä kappale ei tullutkaan valmiiksi.

5.5.5 Riipaisevia rock-sanoituksia

Tehtävänanto:

1990-luvulla rockin muoti-ilmiöksi nousi muutaman bändin ansiosta alun perin vaihtoehtorockia edustanut ahdistunut ja masentunut grunge-musiikki. Muuttakaa Robinin kappaleen ”Onnellinen” sanoitus grunge-tyyliin sopivaksi esimerkiksi vastakohtia käyttämällä. Olkaa luovia!

*”Kun aamulla herään, mä tuntee voin sen
Tää on kaunis päivä, mä oon onnellinen
Sama mulle vaik satais, taivas ois pilvinen
Tää on kaunis päivä, mä oon sopivasti onnellinen.”*

Sanojen muuttaminen haluttuun teemaan sopiviksi on ollut koulun musiikintuntien klassikko jo pitkään, mutta työtapaa on käytetty enemmän hovin vuoksi kuin teoria-aineksen omaksumisen apuna. Tehtävän ideana oli tuoda grunge-tyyli lähelle oppilaita tekemisen kautta. Grunge oli musiikkityylinä vieras miltei kaikille oppilaille, minkä vuoksi pieni alustus oli tarpeen.

Useimmissa ryhmissä sanoitustehtävä koettiin helpoksi ja mieluisaksi tehtäväksi, mutta joillakin ryhmillä oli huomattavia käynnistymisvaikeuksia. Joitakin hämmensi se, että teimme omia sanoituksia, vaikka aiheena oli musiikin historia. He eivät ymmärtäneet, mitä he voisivat oppia 1990-luvun musiikista sanoittamalla 2010-luvun teinipopparin kappaleita uudelleen. Selitin, että näissä pienryhmätöissä ei ole tarkoitus saada laajaa kuvaa koko vuosikymmenen musiikista, vaan jokaisella pisteellä keskitytään johonkin tiettyyn ajan ilmiöön tarkemmin ja pyritään pääsemään sisälle määrättyyn musiikkitrendiin. Pienen patistelun jälkeen kaikki ryhmät saivat sanoitettua laulunpätkän. Osalta runoilu sujui vaivattomasti ja kappaleesta syntyi hyvin riipaisevia versioita. Toiset ainoastaan vaihtoivat keskeisimmät avainsanat päinvastaisiksi, kuten: *”Tää on ruma päivä, mä oon sopivasti surullinen”*.

5.6 Uusi viikko, uudet kujeet

Alkuviikon E- ja H-ryhmien kanssa työskentely lähti ensimmäisellä viikolla vähän tahmeasti käyntiin johtuen liian väljästä tehtävänannosta, joten toisella viikolla kirittävää oli melkoisesti. Koska olin varannut toisen viikon oppitunnit rock-musiikkijakson yhteenvedolle, muutin tehtävät sellaisiksi, että niissä käytiin läpi isompia kokonaisuuksia kuin A- ja B-ryhmien edellisen viikon pistetyöskentelytehtävässä, jossa ikään kuin raapaistiin jotakin tiettyä rock-musiikin osa-aluetta vähän pintaa syvemmältä. Koska aikaa oli rajatusti, tiivistin sekä pistetyöskentelyn että loppukoontin sisältöjä ja tein niiden pohjalta uudet tehtävät näiden kahden alkuviikon ryhmän (E ja H) oppilaita varten. Näin myös he pääsivät kokeilemaan pistetyöskentelyä ja saimme samalla käytyä läpi loppukoontiin liittyviä teemoja. Erona A- ja B-ryhmiin oli kuitenkin se, että kaikkien pisteiden kiertämisen sijaan, ryhmien E ja H oppilaat tutustuivat pelkästään heille edellisellä kerralla määrättyyn vuosikymmeneen ja tekivät vain sen vuosikymmenen tehtävän sekä loppukoontiin liittyvän lisätehtävän.

Kireän aikataulun vuoksi E- ja H-ryhmien oppilaat pääsivät siis testaamaan pienryhmänsä kanssa vain omaan vuosikymmeneensä liittyviä toiminnallisia harjoitteita, mikä oli vähän harmi sen vuoksi, että nämä selkeästi rajatut toiminnalliset tehtävät osoittautuivat monille hyvin mieluisiksi. Vaikka loppukoonti toteutettiin yhteistoiminnallisesti ja siinä kaikki oppilaat kuuluivat hyviä esityksiä kustakin vuosikymmenestä, luulen, että alkuviikon ryhmille jäi lopulta huomattavasti hatarampi käsitys muista vuosikymmenistä kuin niille ryhmille, jotka yhteen vuosikymmeneen keskittymisen sijaan tutustuivat kaikkiin vuosikymmeniin. Toisaalta – tällä tavalla aihetta opiskelleet ryhmät oppivat enemmän tietyn vuosikymmenen rock-musiikista. Ei siis voida myöskään sanoa, etteivätkö he olisi oppineet vähintään saman verran rock-musiikin historiasta kuin loppuviikon ryhmät. He vain oppivat eri asioita.

5.6.1 Konserttimainos ja kurkistus rockin luonteeseen

Tehtävänanto:

- 1) *Tehkää paperinen mainos Superfestareista, joilla esiintyvät kaikki 1950-luvun suurimmat nimet: Elvis, Bill Haley, Chuck Berry, Little Richard ja Paul Anka. Tietoa artisteista ja heidän kappaleistaan saatte pöydällä olevista apulapuista. Tehkää mainoksesta mahdollisimman iskevä!*

- 2) *Bill Haleyn legendaarinen Berliinin-keikka kuvastaa hyvin rock-musiikin aiheuttamaa hurmosta; keikalla fanit villiintyivät musiikista niin, että he hyppäsivät esiintymislavalle tanssimaan. Kerrotaan, että lopulta fanit valtasivat lavan kokonaan, varastivat soittimet ja lähtivät tiehensä. Ei siis ole ihme, että rock-musiikin ajateltiin olevan haitaksi nuorisolle. Rakentakaa yhdessä mininäytelmä, jossa esitätte kyseisen keikan tapahtumat. Kohtaus esitetään loppukoonnin yhteydessä.*

1960-luvun musiikin alkuarvonnassa saanut ryhmä esitti näytelmän alkuperäisen musiikin säestämänä loppukoonnin yhteydessä. Oppilaiden esitys oli humoristinen mutta samalla hyvin tosissaan tehty. Haluttu asia kävi siitä selväksi ja seitsemäsluokkalaiset osasivat näytellä käsistä riistäytyneen rock-keikan yllättävän elävästi.

5.6.2 Uutislähetys ja Beatles-tietoisku

Tehtävänanto:

- 1) *Näköradio eli televisio yleistyi 1960-luvulla. Tehkää iPadin Puppet Pals –sovelluksella uutislähetys, jossa kerrotte rock-musiikin uusista suuntauksista. Kauhistelkaa Rolling Stonesin kohuesiintymistä televisiossa, ihmetelkää rautalankamusiikkivillitystä ja sähkösoitinten yllättävää suosionnousua. Kertokaa rauhan puolesta laulavasta Bob Dylanista ja ensimmäisestä rokkaavasta naisesta: Janis Joplinista.*
- 2) *Tehkää lisäksi ns. ylimääräinen uutislähetys maailmaa mullistaneesta tapahtumasta, Beatlesin hajoamisesta (1970). Kertokaa hajoamisuutisen yhteydessä lyhyesti bändin vaiheista. Voitte käyttää apuna seuraavaa tietoiskua:*

Beatles oli kiistämättä 1960-luvun vaikutusvaltaisin ja menestynein yhtye. Heidän musiikkinsa oli iloista, vauhdikasta ja kovaäänistä. Ihmiset ympäri maailman ihailivat paitsi heidän musiikkiaan, myös heidän pukeutumistaan, elämäntyyliään ja asennettaan. Beatles oli siinäkin mielessä poikkeuksellinen yhtye, että sen kaikki jäsenet saivat lähes tasapuolisesti julkisuutta. Vielä 1950-luvulla yhtyeen laulusolisti oli ainoa henkilö, jonka ihmiset tunsivat nimeltä, mutta Beatlesissa kaikki jäsenet, Paul McCartney, John Lennon, George Harrison ja Ringo Starr, olivat tähtiä, joilla oli

omat ihailijansa. Beatles lopetti julkiset esiintymisensä suosionsa huipulla, vuonna 1966. Osasyynä tähän oli se, että konserteissa kävi niin paljon (ja niin äänekkästä) yleisöä, etteivät muusikot enää kuulleet toistensa soittoa. Virallisesti Beatles lopetti vuonna 1970, mutta tätä oli edeltänyt pitkähkö hiljaiselo. Beatles toimi monella tavalla suunnannäyttäjänä: bändi teki paljon merkittäviä uudistuksia rock-musiikin kentällä: he keksivät käyttää orkesteri- ja maailmanmusiikin soittimia perinteisten rock-soitinten rinnalla. He olivat myös edelläkävijöitä modernin studiotekniikan, kuten äänitehosteiden käyttämisessä. (Kangas 1998.)

Koska iPadin käyttö oli ryhmälle melko vierasta, sovelluksen opetteluun meni hetki ja aikaa uutislähetyksen tekemiselle jäi odotettua vähemmän, vain noin 20 minuuttia. Ohjeistin heitä keskittymään enemmän varsinaisiin uutisiin ja jättää Beatles-uutisen vähemmälle, mikäli he eivät ehdi helposti siihen asti. Koska käytettävissä ollut aika hupeni heillä muiden vuosikymmenen mullistusten uutisoinnin parissa, toteutimme uutisten läpikäynnin loppukoonnissa lopulta siten, että ryhmä näytti tekemänsä videon ja kerroin Beatles-tietoiskun itse omin sanoin.

5.6.3 Pantomiimikertomus

Tehtävänanto:

1) *Levyraati oli 1970-luvulla Suomessa suosittu televisio-ohjelma, jossa asiantuntijoista ja vierailijoista koostuva raati kuunteli ja arvioi musiikkikappaleita. Kuunnelkaa Queen-yhtyeen vuonna 1975 levytetty kappale ”Bohemian Rhapsody” (ks. Nothaft 2007–2015) ja kommentoikaa mahdollisimman asiantuntevasti kappaleen tunnelmaa, laulajaa, soittajia ja sen herättämiä mielikuvia. Muistakaa kirjata havaintonne ylös. Antakaa kappaleelle myös arvosana asteikolla 4–10. Keskustelkaa lopuksi yhdessä huomioistanne ja esittäkää perustelut antamillenne arvosanoille.*

2) *Värittäkää alla olevaa kertomusta pantomiimilla (siis ei puhetta, vaan pelkkiä eleitä, ilmeitä ja liikettä). Valitkaa joukostanne yksi, joka lukee kertomuksen. Muut esittävät. Pantomiimikertomus esitetään muulle luokalle loppukoonnin yhteydessä.*

Kertomus:

1970-lukua leimasi epävarmuus ja paremman huomisen toivon menettäminen. Elettiin voimakasta koneellistumisen aikaa, minkä vuoksi myös työttömyys kasvoi. Tehtaissa robotit tekivät halvalla ihmisten työt. Myös musiikki koneellistui.

Rockin raskaampi alalaji, heavyrock (nykyään heavymetal) syntyi aivan vuosikymmenen alussa. Tyyliin kuului olennaisesti dramaattinen lavashow, machopukeutuminen, pitkä tukka ja lauluäänen raju käyttö – yleensä korkealta ja kovaa laulaminen. Tyyliuunnan ensimmäisenä edustajana pidetään englantilaista Led Zeppeliä.

1970-luvun alkupuoli oli progressiivisen taiderockin kultakautta. Rock-musiikkiin yhdistettiin klassista musiikkia ja kansanmusiikkia. Varhaisen rock-musiikin ihanteista, tanssittavuudesta ja yksinkertaisuudesta, oltiin tultu jo kauas, eikä täydellisyyteen pyrkivässä ”progressa” ollut enää sitä jotain, rock and roll’in henkeä. Tällainen rock ei ollut enää tunteella tehtyä, kaikille ihmiselle suunnattua rytmimusiikkia, vaan se muuttui lähinnä muusikoiden taituruuden todisteluksi.

Osittain tämän vuoksi sai alkunsa punk-musiikki, joka vastusti ajan suureellista tyyliä ja suosittujen bändien jättimäisiä spehtaakkeleja. Aggressiivinen ja suoraviivainen punk kritisoi ajatusta siitä, että rock olisi ammattimuusikoiden yksinoikeus. Rock-musiikki haluttiin saattaa takaisin juurilleen, amatööripiireihin, kaikkien soitettavaksi ja laulettavaksi. Sanoituksiltaan musiikki oli usein poliittisesti kantaaottavaa ja se toi julki yhteiskunnan vääristymät kaunistelematta. Myöskään minkäänlaista kunnioitusta perinteisiä arvoja kohtaan ei punkissa tunnettu. Suuren yleisön tietoisuuteen punkin toi 1970-luvun puolivälissä englantilainen Sex Pistols. (ks. Koponen 2008, 40 –41.)

Vuosikymmenen aikana rock-musiikin kenttä monipuolistui. Rockiin yhdistettiin ennakkoluulottomasti täysin erilaisia musiikkityylejä, kuten sinfoniamusiikkia ja oopperaa. Hyvä esimerkki tästä on Queen, jonka kappaleessa ”Bohemian Rhapsody” rockiin yhdistetään sinfoniamusiikkia ja oopperaa (tai ainakin jonkinlaista irvistelyä oopperaa kohtaan). Kyseinen sävellys nosti Queenin pinnalle ja se on myöhemmin valittu useissa erilaisissa äänestyksissä yhdeksi populaarimusiikin merkittävimmistä kappaleista kautta aikojen. Queen hallitsi stadionrockin kenttää: konsertit olivat valtavia ja laulaja Freddie Mercury olikin sitä mieltä, että mitä isompi esiintymispaikka oli, sitä parempi oli myös tunnelma.

1970-luvun saaneeseen ryhmään sattui useampi hieman arempi oppilas, ja pantomiimiesitys jäi aika vaisuksi. He kyllä tulivat luokan eteen, mutta eivät juuri rohjenneet esiintyä. Yksi heistä luki kertomusta melko hiljaisella äänellä ja toinen esitti varovasti ja hieman häpeillen

esimerkiksi koneellistumista kuvastavaa robottia ja hevirokkaria, mutta muut lähinnä katsoivat vierestä. Työnjako pienryhmän sisällä ei ollut kovin tasapuolinen. Vaikka oppilaiden esitys kokonaisuudessaan oli melko estoinen, annoin runsaasti positiivista palautetta niille kahdelle oppilaalle, jotka tarttuivat toimeen ja yrittivät. Siitä, saivatko esitystä seuranneet oppilaat siitä mitään irti, en ole ollenkaan varma. Sen verran hiljaa oppilas kertomusta luki. Mutta ainakin muu luokka seurasi esitystä herkeämättä, kun he joutuivat pinnistelemaan kuullakseen jotain.

5.6.4 Uusia keksintöjä

Tehtävänanto:

1) 1980-luvulla syntetisaattorista (syntikka, kosketinsoitin) tuli muotisoitin. Pop-musiikkiyhtyeiden lisäksi myös monet rokkibändit ihastuivat tähän monipuoliseen soittimeen. Säveltäkää oma syntikkarock-kappale iPadin Garageband-sovelluksella. Äänittäkää ainakin kosketinsoitin- ja sähkörumpuraidat. Jos teille jää aikaa, voitte lisätä kappaleeseen myös muita soittimia, laulua tai efektejä.

3) Tehkää tuote-esittelyt kahdesta 1980-luvun merkittävästä musiikkikeksinnöstä: kannettavasta kasettisoittimesta ja CD-levystä. Tehtävänne on kertoa näistä teknologian uusista tuulista, mielellään hiukan ostosteeveemäiseen sävyyn, ja houkutella ihmisiä hankkimaan nämä itselleen.

- *Kannettava kasettisoitin, Sony Walkman keksittiin vuonna 1979. Tämä oli valtava mullistus musiikin kuluttamisen kannalta: haaveet siitä, että musiikki seuraisi ihmistä kaikkialle, toteutuivat viimein. Musiikin pystyi nyt laittamaan taskuun.*
- *Kasetteja ja levyjä näppärämpi ja vähemmän tilaa vievä CD, jolle mahtui paljon musiikkia – ja kaikki vain yhdelle puolelle levyä – tuli markkinoille vuonna 1983.*

1980-luvun ryhmä tarttui tehtävään innokkaasti ja kierrellessäni ryhmissä katsomassa, miten työskentely sujuu huomasi, että heillä meni oikein mukavasti. Heillä oli esityksessään paljon hauskoja, juurikin televisiosta tuttuja lausahduksia. Loppukoonnin aikana heihin iski kuitenkin jonkinlainen ramppikuume ja kun he pääsivät luokan eteen, ei esittämisestä meinannut tulla mitään. Ryhmän jäsenet vain hihittelivät ja kiemurtelivat vaivaantuneina. Yritin auttaa heitä alkuun kyselemällä, mitä nämä meille tuntemattomat esineet oikein ovat mutta ryhmä oli jotenkin niin lukossa, ettei sitä saanut enää siinä kohtaa avatuksi.

5.6.5 Vaihtoehtorockia: grunge

Tehtävänanto:

1) 1990-luvulla rockin muoti-ilmiöksi nousi muutaman bändin ansiosta alun perin vaihtoehtorockia edustanut ahdistunut ja masentunut grunge-musiikki. Muuttakaa Robinin kappaleen ”Onnellinen” sanoitus grunge-tyyliin sopivaksi esimerkiksi vastakohtia käyttämällä. Olkaa luovia!

*”Kun aamulla herään, mä tuntee voin sen
Tää on kaunis päivä, mä oon onnellinen
Sama mulle vaik satais, taivas ois pilvinen
Tää on kaunis päivä, mä oon sopivasti onnellinen.”*

2) Tehkää lyhyt tietoisku grungesta muulle luokalle. Tietoisken esitystapa on vapaa.

Ryhmän tekemästä sanoituksesta tuli kaikessa korniudessaan todella hauska. Sanat olivat niin täynnä itsesääliä, että en meinannut itsekään pystyä nauramatta laulamaan kappaletta kun lauloimme ryhmän tekemän sanoituksen yhdessä koko luokan voimin. Kappaleesta tuli heti hitti ja muut oppilaat halusivat laulaa sen uudestaan, jotta sanarytmit osuisivat paremmin kohdilleen kuin ensimmäisellä kerralla.

5.7 Sukellus rockin historiaan – tuotosten esittely ja loppukoonti

Loppukoonnin ideana oli niputtaa kaikki tunneilla opittu aines yhteen. Tietojen kokoamisen lisäksi kuuntelimme tietysti musiikkia kultakin vuosikymmeneltä ja oppilaat pääsivät esittelemään ryhmiensä tuotokset. Loppukoonnin rakenne oli melko samanlainen kaikilla ryhmillä. E- ja H-luokissa yksi ryhmä esitteli aina kokonaan tietyn vuosikymmenen, kun taas A- ja B-luokissa jokaiselta ryhmältä nähtiin pienempi tuotos jokaisen vuosikymmenen kohdalla. Seuraavassa esittelen loppukoontien sisällöt tiiviisti.

5.7.1 Loppukoonti (ryhmät E & H)

- 1) Tietoisku: rock and rollin synty
- 2) 1950-luku
 - Oppilaiden tuotos: Superfestarin mainos
 - Kuuntelu: Elvis, Bill Haley, Little Richard, Chuck Berry, Paul Anka
 - Oppilaiden esitys: Bill Haleyn esiintyminen Berliinissä
- 3) 1960-luku
 - Tietoisku: rauhan ja rakkauden aate
 - Oppilaiden tuotos: uutislähetys
 - Beatles-tietoisku
 - Kuuntelu: Beatles, Rolling Stones, Janis Joplin, Bob Dylan, The Shadows
- 4) 1970-luku
 - Oppilaiden pantomiimiesitys
 - Levyraadin purku ja arvosanojen jako
 - Kuuntelu: Queen, Led Zeppelin, Kiss, Sex Pistols
- 5) 1980-luku
 - Tietoisku: metallimania ja uudet keksinnöt
 - Oppilaiden tuotos: oma sävellys
 - Oppilaiden esitys: tuote-esittely Sony Walkmanista ja CD:stä
 - Kuuntelu: Metallica, AC/DC, Iron Maiden, Bon Jovi, Guns N' Roses
- 6) 1990-luku
 - Oppilaiden grunge-tietoisku
 - Kuuntelu: Nirvana, The Cranberries
 - Oppilaiden tuotos: grunge-sanoitus kappaleesta ”Onnellinen” yhteislauluna

5.7.2 Loppukoonti (ryhmät A & B)

- 1) Tietoisku: rock and roll'in synty
- 2) 1950-luku
 - Oppilaiden tuotoksia: festarimainokset
 - Kuuntelu: Elvis, Bill Haley, Little Richard, Chuck Berry, Paul Anka
- 3) 1960-luku
 - Tietoisku: rauhan ja rakkauden aate

- Oppilaiden tuotoksia: uutislähetykset
- Beatles-tietoisku
- Kuuntelu: Beatles, Rolling Stones, Janis Joplin, Bob Dylan, The Shadows

4) 1970-luku

- Levyraadin purku ja arvosanojen jako
- Kuuntelu: Queen, Led Zeppelin, Kiss, Sex Pistols

5) 1980-luku

- Tietoisku: metallimania ja uudet keksinnöt
- Oppilaiden tuotoksia: sävellykset
- Kuuntelu: Metallica, AC/DC, Iron Maiden, Bon Jovi, Guns N' Roses

6) 1990-luku

- Lyhyt grunge-tietoisku
- Kuuntelu: Nirvana, The Cranberries
- Oppilaiden tuotoksia: grunge-sanoitukset kappaleesta ”Onnellinen” yhteislauluna

6 HAVAINTOJA OPETUSKOKOILUSTA

Kysyin ennen opetuskokeilua teettämässäni alkukyselyssä, mikä oppilaiden mielestä on musiikintunneilla kaikkein ikävintä. Kuten osasin odottaa, noin 70 % oppilaista valitsi annetuista vaihtoehdoista vähiten mieluisaksi musiikintunnin aktiviteetiksi musiikin teorian ja historian opiskelun. Historia ja teoria on tylsää. Se on normi. Niin ikään kuin kuuluu ajatella. Vain kolme oppilasta yli seitsemästäkymmenestä tutkittavasta sijoitti tämän vaihtoehdon listan kärkeen. Opetuskokeilun aikana tekemäni havainnot kuitenkin todistivat, että suurin osa viihtyi musiikin historian opiskelun äärellä oikein hyvin. Oppilaat eivät välttämättä osanneet huomioida, että heidän kiinnostuksensa riippuisi sisällön – sen mitä opiskellaan – lisäksi hyvinkin paljon siitä, miten asiaa opiskellaan.

Tutkimukseni osoittaa melko selkeästi, että mielekkäillä työtavoilla voidaan saavuttaa paljon. Ennen kaikkea niiden avulla voidaan muuttaa asenteita. Kuten edellä mainitsin, suurimmalla osalla oppilaista oli negatiivinen ennako-oletus siitä, mitä musiikin historian opiskelu on. Näyttää siltä, että asenteisiin vaikuttavat hyvin paljon oppilaiden aiemmat kokemukset koulun musiikintunneilta. Hyvin monella vaikutti olevan sellainen käsitys, että musiikin historiaa ja teoriaa on mahdollista opiskella ainoastaan perinteisin menetelmin, opettajan luennointia seuraamalla ja muistiinpanoja kirjoittamalla. Opetuskokeilun aikana yllätyinkin ehkä eniten juuri siitä, miten hanakasti oppilaat jaksoivat olettaa, että aiheen parissa puuhastelu – askartelu, kuuntelu, säveltäminen, sanoittaminen ja esitysten tekeminen – olisi vain eräänlainen johdanto, jota väistämättä seuraisi heidän tylsäksi kuvailemansa teoriaosio, jossa kirjoitetaan vihkoon tärkeimmät asiat. Etenkin kokeilun alkuvaiheessa oppilaat kyselivät useaan otteeseen, milloin varsinainen opiskelu alkaisi.

Ajatus siitä, että oppilaat eivät pitäneet toiminnallisiin harjoitteisiin osallistumista yhtä työläänä kuin perinteistä opiskelua, osa ei edes opiskeluna, on motivaation näkökulmasta erittäin kiinnostava. Jos oppilas kokee opiskelun hauskana puuhasteluna, on jotakin suurta jo saavutettu, onhan toiminnallinen työskentely todellisuudessa mitä totisinta työntekoa. Pidän

asioiden omaksumista toiminnallisten menetelmien avulla yksilöä ajatellen itse asiassa jopa kuormittavampana kuin perinteistä kynän ja paperin kanssa opiskelua, jossa oppilaan rooli on enimmäkseen vastaanottava. Onnistunut toiminnallinen työskentely edellyttää jokaisen oppilaan aktiivista työpanosta ja keskittymistä, sillä sen sijaan, että tieto tarjottaisiin heille valmiina, tieto rakennetaan tässä mallissa hyvin pitkälti itse. Toisin kuin ehkä helposti voisi ajatella, oppilaat eivät siis kaihda työtä, vaan toimivat hyvinkin ahkerasti, mikäli he kokevat työn mielekkääksi. Seuraavaksi tarkastelen lähemmin opetuskokeilustani tekemiäni havaintoja ja selvitän, millainen yhteys opiskelun toiminnallisuuden ja mielekkyyden välillä on. Pyrin selvittämään, mikä toiminnassa viehättää.

Käytän tulkintani tukena oppilaille teettämäni kyselyn tuloksia, mutta huomautan tässä kohtaa, että kysely ei ole pääasiallinen aineistoni vaan tarkastelen opetuskokeilua ennen kaikkea omista havainnoistani käsin. Havainnointi, etenkin oman työnsä havainnointi, ei voi milloinkaan olla täysin objektiivista. Sen vuoksi haluan esittää aineistosta nousevat asiat puhtaasti havaintoina, en tuloksina niin kuin opinnäytteissä perinteisesti on tapana. Käsittelen kutakin teemaa sekä omasta että oppilaiden näkökulmasta. Näin käyttämieni toiminnallisten menetelmien toimivuuden arviointiin osallistuu joka kohdassa kaksi osapuolta: oppilaat ja minä, opettaja.

Kuten aiemmin kerroin, hyödynsin tulosten analyysissä teemoittelua, mikä tarkoittaa käytännössä sitä, että jaottelin tekemäni havainnot, oppilaskyselyn tulokset ja oppilailta saamani avoimet palautteet erilaisiin teemoihin, ikään kuin pääotsikoihin, joiden tarkoituksena on helpottaa massiivisen havaintoaineiston esittämistä. Erilaisia teemoja oli aluksi valtava määrä, mutta havaintomateriaalia, omia muistiinpanojani ja oppilaiden kommentteja läpikäydessäni keskeisimmiksi tarkastelun kohteiksi muodostuivat lopulta seuraavat avaintemat: tehtävien lähestyttävyyys, teknologian käyttö, ryhmän toiminta, esiintyminen, luova työskentely, sisältöjen oppiminen ja oppimisen hauskuus.

6.1 Puurtamisesta puuhasteluun: tehtävien lähestyttävyyttä

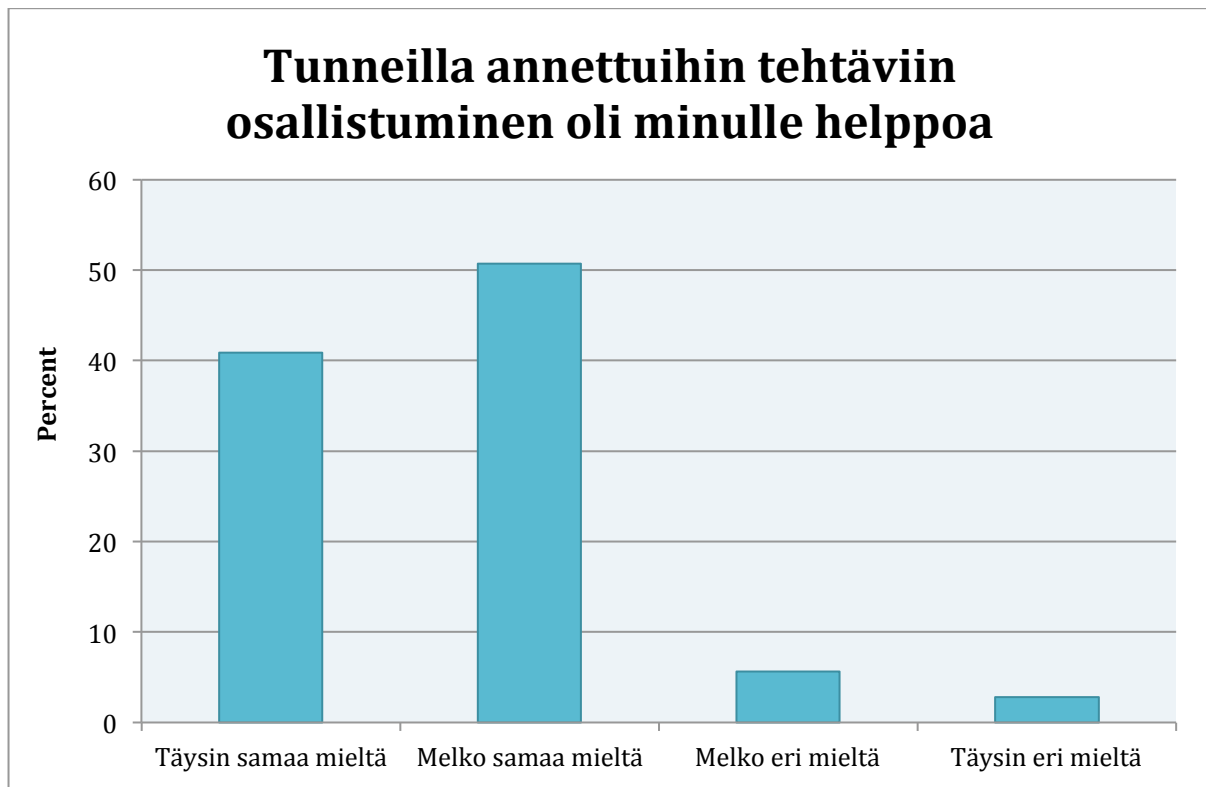
Tehtäviä suunnitellessani pyrin kiinnittämään erityistä huomiota siihen, että ne olisivat mahdollisimman helposti lähestyttäviä ja että oppilaiden olisi helppo tarttua toimeen. Osallistuminen ja oma aktiivisuus ovat keskeisiä edellytyksiä sille, että oppimista tapahtuu. Toivoin, että kynnyks osallistumiseen olisi hyvin matala ja että oppilaat saisivat kokea tehtäviä tehdessään onnistumisen elämyksiä musiikillisesta tieto- ja taitotasostaan riippumatta. Halusin tehdä harjoituksista sellaisia, että ne eivät vaadi onnistuakseen oppilailta erityistä musiikillista lahjakkuutta tai vahvoja akateemisia taitoja. Jokainen osaa suhteellisen pienellä ohjeistuksella ja ryhmän tuella askarrella, keksiä laulunsanoja, kuunnella musiikkia ja tehdä omia sävellyksiä tietokoneella. Koska aikaa kuhunkin pikkuprojektiin oli melko niukasti, painotin alusta lähtien itse tuotoksen sijaan prosessia – sitä, mitä oppilas voi oppia tehtäviä tehdessään. Kovin suuria paineita töiden valmistumisesta tai onnistumisesta määräajassa ei siis oppilaille asetettu. Pidin tärkeänä, että opetuskokeilussa musiikin historian opiskelu näyttäytyisi oppilaille enemmänkin puuhasteluna kuin puurtamisena. Toiminnallisen oppimisen ydin on nimenomaan tekemisessä.

Näin melko paljon vaivaa sen eteen, että jokaisen työskentelypisteen ohjeet olisivat hyvin helppotajuiset ja selkeät, ja että lukemisesta päästäisiin mahdollisimman pian itse asiaan – tekemiseen. Minulle opetuskokeilun järjestäjänä tehtäviin osallistumisen helppous näkyikin eritoten siinä, että oppilaat tarttuivat toimeen ripeästi ja tekivät pienryhmätöitä hyvin keskittyneesti tehtävään varatun kahdenkymmenen minuutin ajan. Suurin osa ryhmistä teki annetut tehtävät oma-aloitteisesti ilman patistelua, ja niissäkin ryhmässä, joissa työskentely ei meinannut ensin käynnistyä, oli yleensä kyse vain yksittäisen oppilaan vastahakoisuudesta. Tällaisissa tilanteissa usein lyhyt keskustelu siitä, miten yhden ihmisen toiminta voi jarruttaa ikävällä tavalla koko ryhmän tekemistä riitti. Ryhmäpaine teki tehtävänsä.

Ennen opetuskokeilun alkamista pyrin valmentamaan itseäni epävarmuuteen ja siihen, että ohjeidenannon jälkeen langat eivät tietyllä tapaa olisi enää omissa käsissäni, vaan vastuu töiden tekemisestä ja asian oppimisesta siirtyisi oppilaille itselleen. Toiminnallisen opiskelun yksi haaste onkin, että se vaatii oppilailta sitoutumista ja motivaatiota suorittaa tehtävät. Ennen opetuskokeilua minua jännitti oppilaiden suhtautuminen ja se, tulisivatko annetut tehtävät tehdyiksi, kun en voisi jatkuvasti olla ohjaamassa pienryhmien työskentelyä. Olin huolissani siitä, että oppilaat saattaisivat käyttää uudenlaisen, totuttua vapaamuotoisemman

tilanteen hyväkseen. Ryhmien työskentelyä seurattessani minut kuitenkin yllätti positiivisesti se, ettei tällaisista vaaratekijöistä juuri tarvinnut olla huolissaan. Luokan jokaisessa nurkassa kävi vilkas puheensorina, mutta oppilaat todella keskustelivat aiheesta. Seurasin oppilaiden puuhastelua suurella mielenkiinnolla. Kierrellessäni ryhmissä ja tarkastellessani heidän työskentelyään etäämmältä herätin itseni useamman kerran ajattelemasta, että minullahan ei tässä vaiheessa ole oikeastaan mitään muuta tähdellistä tekemistä kuin tarkkailla oppilaita, vaikka olin virallisesti olin luokassa opettajana enkä observoijana. Olin onnistunut tekemään itseni tarpeettomaksi. Tämä ajatus herätti minussa innostusta: näin tämän kuuluisi mennä aina.

Omien havaintojeni, oppilaskyselyn ja saamani palautteen perusteella oppilaat kokivat toiminnallisen työskentelyn vaivattomaksi tavaksi opiskella musiikin historiaa. Avoimessa palautteessa yksi oppilas kirjoitti, että tehtäviin osallistuminen oli helppoa senkin vuoksi, että näissä tehtävissä ei ollut oikeastaan mahdollisuutta epäonnistua, vaan sai tehdä juuri sellaisen tuotoksen kuin parhaaksi näki. Oppilaskyselyssä hieman yli 90 % vastanneista olikin täysin tai melko samaa mieltä siitä, että annettuihin tehtäviin osallistuminen oli helppoa.



Kuvio 1. Oppilaiden näkemys tehtävien lähestyttävyydestä. (N=71)

6.2 Esiintyminen

Esiintyminen nousi melko olennaiseksi osaksi toiminnallisia tuokioita, koska halusin, että oppilaat pääsevät harjoittelemaan ilmaisua ja näyttämään tunneilla tehtyjä tuotoksiaan myös muille. Lisäksi ajattelin varsinkin ennen opetuskokeilun alkamista, että musiikin historian aiheiden parissa puuhastelu saattaisi olla päämäärätöntä lipumista, jos oppilaiden ei tarvitsisi millään tavalla osoittaa, että he ovat tehneet annetun ajan sitä mitä pyydettiin. Toivoin, että pieni paine siitä, että tuotokset pitää jossain vaiheessa esittää, vaikka sitten keskeneräisinä, saisi heidät keskittymään olennaiseen.

Tein aineistoa lukiessani hieman yllättävän havainnon: huomasin, että meillä oli oppilaiden kanssa jokseenkin erilainen näkemys siitä, mikä kaikki on esittämistä tai esiintymistä. Itse ajattelin esittämisen olevan lähinnä sitä, että oppilasryhmä tulee ihan fyysisesti luokan eteen esiintymään, esimerkiksi näyttelemään. Oppilaiden vastauksissa esiintymiseksi kuitenkin koettiin myös se, kun minä esittelin ryhmien tuotoksia luokan edessä, esimerkiksi soitin heidän säveltämänsä kappaleen tai näytin ryhmän tekemän mainoksen tai sanoituksen muulle luokalle. He kokivat olevansa esillä, kun heidän työnsä oli näytillä.

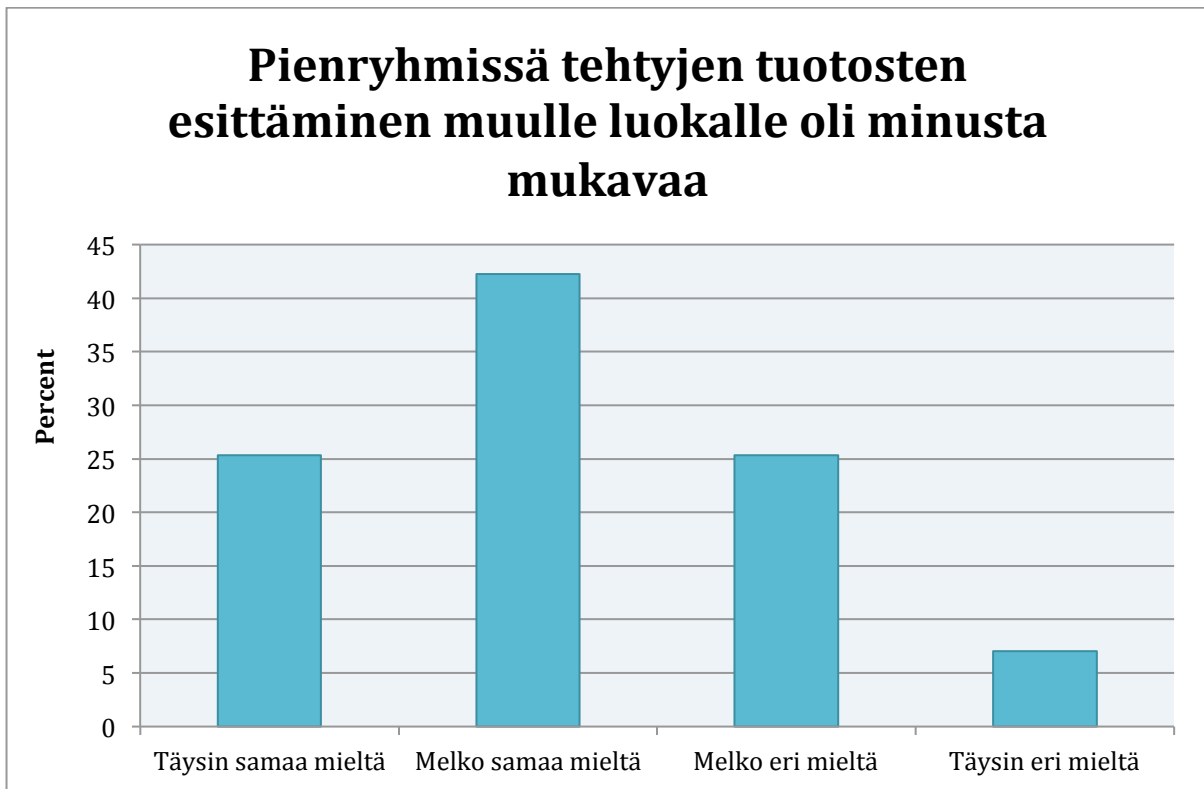
Osa esityksistä toteutettiin iPadeja hyödyntäen. Tutkimuskoulun seitsemäsluokkalaiset olivat melko tottuneita käyttämään laitteita, joten tehtävät olivat suurimmalle osalle teknisesti hyvin yksinkertaisia. Ajattelinkin, että kun sovelluksiin tutustumiseen ei mene hurjan paljon aikaa, taiteelliselle toteutukselle jää enemmän tilaa ja oppilailla on hyvin aikaa hioa itse esitystä. Aika näytti kuitenkin lähes poikkeuksetta loppuvan kesken. En tiedä tarkasti, mistä tämä johtui, mutta epäilen, että ainakin osasyynä tähän oli se, että harvoin tablet-laitteisiin käsiksi päässeet seitsemäsluokkalaiset innostuivat aluksi hieman liikaa itse laitteesta ja jäivät leikkimään sovellusten erikoisominaisuuksilla. Sen vuoksi en usko, että aika olisi välttämättä riittänyt, vaikka oppilaat olisivat saaneet tuotoksen valmisteluun ruhtinaallisemmin aikaa, esimerkiksi puoli tuntia jokaisella pisteellä.

Suurin osa oppilaista oli sitä mieltä, että iPad-esityksen tekeminen oli helpompaa kuin se, että piti tulla itse luokan eteen esiintymään. Tableteilla tehdyissä uutisvideoissa käytettiin silminnähden enemmän huumoria ja erilaisia äänensävyjä ja tunnelma oli huomattavasti vapautuneempi kuin näytelmissä, jotka esitettiin luokan edessä. iPadilla tehdyissä uutispätkissä esiintyminen oli tehty kohtuullisen helpoksi: niissä oppilaat pystyivät

piiloutumaan piirrettyjen hahmojen taakse ja muuttamaan ääntään niin, ettei heitä pystynyt tunnistamaan. Silti ainakin yksi oppilas koki, että näiden esitysten näyttäminen muille oli hirvittävän noloa, kun muut ryhmäläiset tiesivät, minkä ryhmän esitys on kyseessä.

Virheiden tekemisen pelko on hyvin tavanomainen ilmiö tutkimani ikäryhmän, yläkoululaisten keskuudessa. Se näyttelee jopa niin suurta roolia, että toiset eivät epäonnistumisen pelossa uskalla edes yrittää – ainakaan parastaan. Aikuisen puheet erehtymisen inhimillisyydestä tai siitä, kuinka suuri lahja itselle nauraminen on, eivät tässä vaiheessa tunnu auttavan yhtään. Luulen, että juuri tämä seikka selittää sen, miksi seitsemäsluokkalaiset kokivat videon tekemisen suoraa esiintymistä luontevammaksi tavaksi ilmaista itseään: virheet on helppo korjata videolla, jonka voi tehdä uudestaan ja uudestaan. Virheitä tulee, mutta ne eivät näy kenellekään. Kasvojen säilyttäminen on tärkeää.

Käsittelemistäni teemoista juuri esiintyminen jakoi tutkittavat melko selkeästi kahteen ryhmään: esiintymisestä pitäviin oppilaisiin ja esiintymistä inhoaviin oppilaisiin. Tämä oli odotettavissa, kun otetaan huomioon, että opetuskokeiluuni osallistuneet henkilöt olivat iältään 13–14-vuotiaita. Minut oikeastaan yllätti se, että jopa kaksi kolmasosaa vastanneista oli sitä mieltä, että pienryhmissä tehtyjen tuotosten esittäminen muulle luokalle oli mukavaa. Avoimesta palautteesta kävi myös ilmi, että osa niistä oppilaista, jotka vastasivat, etteivät pitäneet esiintymisestä, nauttii esiintymisestä yleensä, mutta että heillä oli syystä tai toisesta vaikeuksia esiintyä nimenomaan oman luokkansa edessä. Yksi oppilas mainitsi avoimessa palautteessa pitäneensä kovasti pantomiimista, mutta harmitteli sitä, ettei oikein uskaltanut heittäytyä. Erityisen vaikeaksi varsinkin pantomiimiesityksissä koettiin se, että vaikka itse olisi innostunut esiintymisestä, muiden pienryhmän jäsenten arastelu vaikutti paljon myös itseen. Useimmat oppilaat mainitsivatkin esiintymisen epämieluisuuden syyksi joko ryhmän aikaansaaman tuotoksen laadun tai jonkin ryhmädynaamisen seikan, kuten sen, että esiintyminen luokkatovereille yksinkertaisesti aiheutti häpeää.



Kuvio 2. Oppilaiden kokemus esiintymisen mieltämyksestä. (N=71)

6.3 Ryhmän toiminta

Kysyin opetuskokeilun päätteeksi suorittamassani loppukyselyssä, mikä pitämilläni musiikintunneilla oli oppilaiden mielestä kaikkein mieltämyksellistä ja mikä epämieltämyksellistä. Valtaosa, 63 % vastanneista sijoitti ryhmätyöskentelyn joko mieltämykselliseksi tai toiseksi mieltämykselliseksi aktiviteetiksi.

Itselleni melkoisena yllätyksenä tuli, että ryhmätöiden suosio ylitti jopa soittamisen, joka alkukyselyssä osoittautui selkeäksi suosikiksi. Alkukyselyssä yli kolmekymmentä oppilasta hieman alle kahdeksastakymmenestä mainitsi soittamisen, kun kysyin mikä musiikintunneilla on kaikkein mukavinta. Samassa alkukartoituksessa ainoastaan neljä ihmistä kertoi pitävänsä eniten ryhmätöistä. Musiikin historian ja teorian opiskelu puolestaan oli alkukyselyssä ylivoimaisesti epämieltämyksellisten musiikintuntiaktiviteettien listan kärkisijalla saatuaan 28 ääntä. Asiat voivat muuttua paljon kahdessa kaksoistunnissa: inhokista voi tulla suosikki. Toki luulen, että jos olisin muotoillut loppukyselyssä kysymyksen niin, että ryhmätyöskentely-käsitteen sijaan olisin puhunut musiikin historian opiskelusta, olisi äänisaalis jäänyt melko mitättömäksi.

Opetuskokeilutunteja suunnitellessani pienryhmätyöskentely toiminnallisessa työskentelyssä tuntui heti luontevalta ratkaisulta. Lähdin liikkeelle siitä, että mietin ihan omakohtaisesti, mikä tekee työstä mielekäästä. Päädyin siihen, että loppujen lopuksi työssä viihtymisen avaintekijöitä ovat tehtävän työn mielekkyys ja työyhteisö. Pohdin vielä, että jos jommastakummasta täytyisi tinkiä, olisin itse ehkä valmiimpi joustamaan työn mielekkyydestä kuin hyvästä työyhteisöstä. Onnistuminen on aina mukavaa, mutta se saa kokonaan toisen ulottuvuuden, kun tunteen jakaa jonkun kanssa. Me teimme sen! Me – et sinä etkä minä, vaan me yhdessä.

Tämä on juuri se ajatus, jonka pyrin välittämään oppilaillekin: ryhmässä on voimaa. Halusin oppilaiden paitsi viihtyvän työn touhussa, myös saavan onnistumisen elämyksiä yhdessä toisten kanssa. Opetuskokeiluun osallistuneista oppilaista miltei 85 % oli sitä mieltä, että pienryhmätyöskentely oli mukavaa. Tähän vastaukseen pyysin oppilailta myös perusteluja. Ryhmätyö koettiin mielekkääksi, koska vapaamuotoisempi ryhmätyöskentely oli oppilaiden mielestä virkistävää vaihtelua (9 mainintaa), siinä sai olla yhdessä kavereiden kanssa (8 mainintaa), ryhmätöissä oppi paljon uutta (6 mainintaa) ja töiden tekeminen ryhmässä oli hauskaa (6 mainintaa). Loput 14 %, eli ne oppilaat, jotka puolestaan eivät pitäneet pienryhmätyöskentelystä, perustelivat ryhmätyöskentelyn epämieluisuuden sillä, että ryhmä ei ollut mieluinen (2 mainintaa) tai että työtaakka jakautui pienryhmän jäsenten välillä epätasaisesti (1 maininta).

Oppilaat vastasivat tähän kysymykseen ilmeisen rehellisesti. Juuri samalla tavalla näin asian itsekin: suurin osa viihtyi ryhmässään, tuli kuulluksi ja työskentely sujui hyvin. Muutamilla oli vaikeuksia löytää paikkaansa pienryhmässä. Seuraavaksi tarkastelen ryhmätyöskentelyä hieman lähemmin käyttäen apuna muutamaa avoimesta palautteesta poimimaani ryhmätyötä koskevaa kommenttia.

”Kaikki kuunteli toisiaan ja meillä oli mukavaa” (Tyttö, 7H)

Parhaimmillaan ryhmätyöskentely on juuri tällaista. On hienoa, jos ryhmän jokaisella jäsenellä on sellainen olo, että häntä kuunnellaan ja hänen panostaan arvostetaan. Enempää ei oikeastaan voi toivoa. Muutamissa muissakin palautteissa sivuttiin vastaavanlaisia tuntemuksia ryhmätyön onnistumisesta, mutta tämä oppilas ilmaisi asian mielestäni hyvin: ryhmätyö sujui ja kaikilla oli mukavaa, kun kaikki kuuntelivat toisiaan.

Uskon ja toivon, että monen mielestä ryhmätyöskentely olikin edellä kuvatun kaltaista, tasapuolista ja onnistunutta. Ainakin sivusta seuraajan näkökulmasta suurimmalla osalla työskentely näytti sujuvan suuremmilta ongelmilta ja oppilaat viihtyivät ryhmissään. Kuten edellä mainitsin, 14 % oppilaista piti kuitenkin ryhmätyöskentelyä syystä tai toisesta epämieluisana. Nämäkään oppilaat eivät kuitenkaan millään lailla tyrmänneet ryhmätyöskentelyä työskentelymuotona, vaan osasivat perustella näkemyksensä ja yksilöidä hyvin tarkastikin, miksi ryhmätyöskentely ei heidän kohdallaan toiminut. Seuraavaksi syvennyn tarkemmin näihin syihin.

”Kaikki oli vaan hiljaa ja teki, ei ollut hauskaa” (Poika, 7A)

Hiljaisuudella on musiikintunnillakin paikkansa, mutta ryhmätyössä hiljaisuus on lähes poikkeuksetta hieman varoittava merkki. Jos vilkkaan puheensorinan keskeltä löytyy ryhmä, jossa katsellaan seiniä ja ollaan hiljaa, ei heillä yleensä ole kaikki kohdallaan. Usein, myöskään tässä tapauksessa, hiljaisuus ei suinkaan tarkoita sitä, ettei ryhmässä tapahtuisi mitään. Päinvastoin – näissä ryhmissä saatetaan tehdä jopa enemmän kuin niissä, joissa puhutaan paljon. Tehtävän annista jää kuitenkin suuri, tärkeä osa pois, jos kaikki ryhmän jäsenet tekevät ikään kuin omaa tehtävänsä, vaikka tarkoituksena on toimia yhdessä. Kuten oppilas toteaa, se ei ole hauskaa. Erityisen paljon tämä varmasti harmittaa, kun huomaa, että muissa ryhmissä työ sujuu ja kaikilla muilla paitsi itsellä tuntuu olevan hauskaa.

Syyt niukkaan kommunikaatioon ryhmän kesken vaihtelevat: joskus vika löytyy ryhmädynaamisesta pulmasta, esimerkiksi kahden oppilaan kireistä väleistä tai ryhmän keskinäisistä valtasuhteista, mutta toisinaan ryhmätyötä voi myös jarruttaa niinkin yksinkertainen asia kuin ujous. Tämäkin tosiasia täytyy kuitenkin hyväksyä. Kaikki eivät pysty työskentelemään kaikkien kanssa, jotkut eivät oikein kenenkään kanssa. Sellaisiakin

ihmisiä on. Ja heille täytyy antaa tilaa olla sitä mieltä. Vaikka kaikilla ei luontaisia taipumuksia ryhmätyöskentelyyn olekaan, tulevaisuutta silmällä pitäen yhteistyötaitoja on kuitenkin syytä harjoitella. Luokkaympäristössä, tuttujen ihmisten keskellä näkisin sen olevan jopa suhteellisen turvallista. Yksi oppilas kertoi loppupalautteen yhteydessä oppineensa paremmaksi ryhmätyöskentelijäksi tämän projektin myötä. Se oli tietysti hienoa kuulla.

”Olin ryhmän ainoa tyttö” (Tyttö, 7E)

Aikuinen ihminen ei välttämättä tule ajatelleeksi, kuinka suuri merkitys ryhmän sukupuolijakaumalla on 13–14-vuotiaalle nuorelle. Työelämässä tottuu siihen, että on tekemisissä eri-ikäisten ja eri sukupuolta edustavien ihmisten kanssa pohtimatta sen syvällisemmin näitä ominaisuuksia. Suurimmalle osalle aikuisista ihmisistä niillä ei ole oikeastaan mitään merkitystä. Mutta nuorelle on. Paras ryhmä oli lähes kaikkien asiaa kommentoineiden mielestä sellainen, jossa kaikki jäsenet olivat samaa sukupuolta ja että ryhmä oli selkeästi poika- tai tyttöryhmä. Myös tasaisesti jakautuneet sekaryhmät, esimerkiksi kaksi poikaa ja kaksi tyttöä samassa ryhmässä menetteli.

Vähemmistönä olo koettiin kuitenkin ahdistavaksi. Ainoana tyttönä poikaryhmässä tai poikana tyttöryhmässä olo ei ollut mieluista. Kuten opetuskokeilun kuvauksessa kerroin, ryhmien muodostus tehtiin täysin satunnaisesti palapelikuvien avulla, joten periaatteessa ryhmäjako oli kaikille yhtä reilu tai epäreilu. Olisin voinut varmasti olla joustavampi vaihtotoiveiden suhteen, mutta toisaalta sitten olisi ollut tasapuolista antaa kaikkien valita ryhmänsä ja koko idea satunnaisryhmistä olisi kärsinyt siitä pahoin. Koko aikana teimme vain kaksi vaihdosta ryhmiin. Vaihtoihin päädyttiin vain erittäin pätevistä syistä, molemmilla kerroilla koulun oman musiikinopettajan aloitteesta.

”Minä tein kaiken työn” (Poika, 7H)

Ongelmia alkaa helposti syntyä siinä vaiheessa, kun työt eivät jakaudu tasaisesti kaikille. Ketäpä ei ärsyttäisi vapaamatkustaja, joka ei tee työn onnistumisen hyväksi mitään, mutta joka lopuksi tulee keräämään kunnian tehdystä työstä. Tällaisiakin ryhmätyöntekijöitä mahtuu valitettavasti kuitenkin ihan jokaiseen luokkaan. Nämä ihmiset ajattelevat, että heidän panostaan ei tarvita ja että joku muu voi yhtä hyvin tehdä saman työn. Kyse on lähinnä

vastuun pakoilusta. Hyvin toimivassa ryhmässä kaikki tajuavat tasapuolisuuden merkityksen ja ajattelevat, että työt sujuvat parhaiten, kun kaikilla on jokin tehtävä.

Ryhmissä kierrellessäni vastuunjako näytti sujuvan tasaisesti: esimerkiksi konserttimainoksien tekoa seuratessani innokkaat piirtäjät ottivat nopeasti kynät käteen ja alkoivat tehdä otsikoita, kun taas toiset liimailivat kuvia ja keksivät iskulauseita. Kaikilla oli yhtä tärkeä tehtävä, ja heidän kaikkien panosta tarvittiin. Valtaosalla ryhmistä hommat sujuivat oikein mallikkaasti, eikä heitä tarvinnut käydä patistelemassa erikseen tehtävän pariin tai avustamassa työnjaossa. Toki tiedostan, että yläkouluikäiset osaavat jo silmänlumetyöskentelyn ja minulta jäi varmasti jotain huomaamatta kun kiersin viidellä eri pisteellä. Mutta se kaikei kuuluu asiaan. Loppukoonnissa kyllä huomasi helposti missä ryhmissä töitä on todella ja tehty ja missä niitä ollaan oltu tekevinään.

Jos olisin huomannut tunnilla, että joku yksittäinen oppilas suorittaa tehtävää koko ryhmän puolesta, olisin tietysti puuttunut asiaan. Mutta kuten sanoin, kaikkea ei voi nähdä. Uskon, että lähestulkoon jokaisessa ryhmässä on joku, joka yrittää päästä mahdollisimman vähällä, mutta tavallisesti heihin tehoaa kavereiden patistelu eikä muita kehotuksia tarttua toimeen tarvitakaan. Ryhmän sisäinen kuri toimii varmasti monissa tapauksessa jopa paremmin kuin ulkopuolelta tulevat, esimerkiksi opettajan, määräykset. Joissain ryhmissä tätä sisäistä kuria ei kuitenkaan ole, vaan luotetaan siihen, että joukosta löytyy se yksi tunnollinen ihminen, joka tekee. Tällöin ihminen kompensoi omalla omistautuneisuudellaan muiden mitättömän panoksen ja tehtävä tulee tehdyksi, vaikka muut eivät näkisi minkäänlaista vaivaa. On sääli, että tälle yhdelle oppilaalle jäi opetuskokeilusta päällimmäiseksi mieleen se, että hän joutui tekemään kohtuuttomasti töitä vain sen vuoksi, että ryhmän muut jäsenet antoivat niin tapahtua, mutta toisaalta olen kiitollinen siitä, että tällaista ilmeni opetuskokeilussani onneksi hyvin vähän. Suurin osa tunsu vastuunsa työn onnistumisesta ja toimi sen mukaisesti.

6.4 Teknologian käyttö

Tieto- ja viestintäteknologia nähdään uudessa opetussuunnitelmassa sekä oppimisen kohteena että välineenä: tieto- ja viestintäteknologista osaamista pidetään itsessään tärkeänä kansalaistaitona mutta myös sen teho muuta oppimista edistävänä tekijänä tiedostetaan. Oppilaita kannustetaan käyttämään tieto- ja viestintäteknologiaa tiedonhaussa ja omien tuotosten laatimisen apuna. Tieto- ja viestintäteknologian oikeanlainen käyttäminen aktivoi oppilaita ja antaa heille mahdollisuuden luovaan työskentelyyn sekä tarjoaa välineitä omien ajatusten ja ideoiden näkyväksi tekemisen monin eri tavoin, mikä kehittää ajattelun ja oppimisen taitoja. Tärkeätä on myös yhdessä tekemisen ja oivaltamisen ilo. (POPS 2014, 23.)

Loppukyselyssä paljon kiitosta keräsi teknologian hyödyntäminen. Oppilaat olivat innoissaan uusista sovelluksista ja heille entuudestaan tuntemattomista tavoista käyttää tabletlaitteita. Seuraavassa kerron hieman tarkemmin, mitä mieltä oppilaat olivat kahdesta eniten käyttämästämme sovelluksesta, GarageBandista ja Puppet Palsista.

”Siiitä meidän garagebandjutskasta tuli niin eppinen” (Poika, 7A)

iPadin GarageBand-sovellus, jota oppilaat käyttivät syntikkakappaleensa työstämiseen, oli oppilaille odotetusti hyvin mieluinen. GarageBandin viehätysvoima perustuu varmasti suurelta osin sen helppouteen. Sovelluksen työkalut ovat sellaisia, että sävellystyö ei vaadi tekijältä musiikkitaustaa tai syvempää ymmärrystä soittamisesta, vaan enemmänkin kokeilunhalua ja hieman tietoteknisiä valmiuksia, ja niitä seitsemäsluokkalaisilla on.

Oppilaiden kappaleet tulivat nopeasti valmiiksi ja tuotoksista tuli varsin monipuolisia ja hauskoja. Oppilaat jaksoivat leikitellä erilaisten soundien ja rumpukoneiden kanssa koko annetun ajan. Joidenkin mielestä säveltämistä olisi ollut mukavaa jatkaa vielä kauemminkin, etenkin, jos kaikilla pienryhmän jäsenillä olisi ollut käytössään omat iPadit. Osa oppilaista oli käyttänyt sovellusta aikaisemminkin ja sen ominaisuudet olivat toisille tutumpia kuin toisille, mutta se ei häirinnyt sävellystyötä millään tavalla. Paljon GarageBandin kanssa puuhastelleet oppilaat toki löysivät muita vaivattomammin kaikki ne erikoistehosteet ja leikkimistyökalut, joita en erikseen esitellyt ja saivat näin enemmän erilaisia sävyjä kappaleisiinsa, mutta myös niistä kappaleista, joissa erikoistehosteita ei käytetty, tuli oikein harkittuja ja hyviä.

Työskentely sovelluksen parissa oli oppilaille hyvin mieluista ja rohkeimmat uskalsivat jopa olla ylpeitä aikaansaannoksistaan.

Voidaanko me jäädä välkäks tekeen?

Oppilaiden tehtävänä oli esittää 1960-luvun keskeisimmät rockmusiikin ilmiöt uutislähetyksen muodossa. Tässä tehtävässä käytettiin apuna iPadin Puppet pals -nukketeatterisovellusta. Sovelluksen idea on hyvin yksinkertainen: esitys toteutetaan siten, että hahmoja tuodaan ”näyttämölle” eli valitun taustan eteen ja äänitetään puheosuudet. Hahmojen luominen on helppoa, mutta ajan säästämiseksi olin luonut hahmot valmiiksi. Oppilaiden piti muistaa tai ottaa itse selvälle, mikä kuva esittää mitään artistia tai bändiä ja tuoda nämä hahmot sitten kuvaan oikeaan aikaan.

Tehtävä oli oppilaille hyvin mieluinen ja he kokivat sen helpoksi. Tehtävän selvästi haastavin osuus oli oman puheäänien kuunteleminen äänitteeltä. Jotkut kuvailivat kokemusta jännittäväksi, osa jopa epämiellyttäväksi. Tästä huolimatta Puppet pals –sovellus nousi oppilaiden suosioon, ja valtaosa oppilaista halusi jatkaa uutisten äänittämistä ja teosten hiomista vielä välitunninkin puolella. Useat oppilaat tulivat kysymään tuntien jälkeen, onko sovellus ilmainen ja että löytyykö vastaavia ohjelmia internetistä. Innostuksen kipinä oli syttynyt.

6.5 Luova työskentely

Opetuskokeiluun sisältyi paljon luovaa työskentelyä; sanoittamista, säveltämistä, kuvataidetta, puheviestintää, äänittämistä ja esitysten tekemistä. Tämä sai paljon kiitosta myös oppilailta. Oppilaat pitivät luovia työskentelymuotoja virkistävänä vaihteluna, ja moni mainitsikin loppupalautteessa, että oli hauskaa päästä tekemään musiikkia itse pelkän kuuntelun sijaan. Oman mielikuvituksen käyttäminen, yhdessä ideoiminen ja uuden luominen oli lähes kaikille uudenlainen, monelle myös hyvin mieluinen, tapa työstää musiikkia.

Luovassa työskentelyssä innostusta herätti myös se, että oma kädenjälki näkyi töissä hyvin konkreettisesti. Tunnilla syntyi erilaisia teoksia: mainoksia, sanoituksia, itse sävellettyjä kappaleita, uutisvideoita, levyarvosteluja ja pantomiimiesityksiä. Jokaisen ryhmän

aikaansaannos oli erilainen, vaikka aiheet pysyivät samoina. Luovuudelle oli melko paljon tilaa. Oli ilahduttavaa huomata, miten vilpittömän innostuneita oppilaat olivat myös toisten pienryhmien tuotoksista. He ymmärsivät, että koska tehtävänannot antoivat paljon vapauksia, myös lopputulokset olisivat varmasti hyvin erilaisia. Yhteisessä loppukoonnissa oppilaat seurasivatkin muiden ryhmien tuotoksia keskittyneesti ja vetovastuussa olevan ryhmän oppilaat selostivat touhukkaina muulle luokalle, mikä yksityiskohta teoksessa oli kenenkin keksimä.

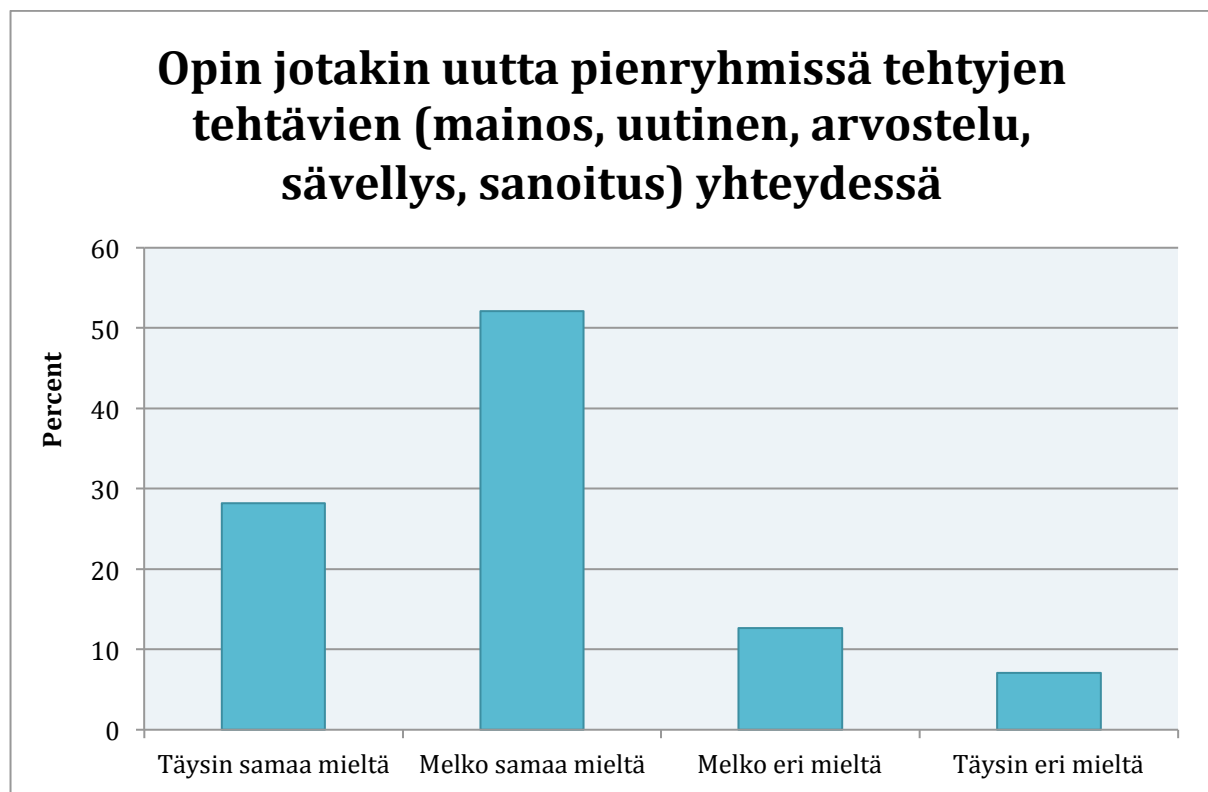
Oppilaspalautteesta positiivisena asiana esille nousi luovien työtapojen laaja kirjo. Oppilaat pitivät erityisen hyvänä sitä, että jokainen pääsi jossain vaiheessa hyödyntämään omia vahvuuksiaan riippumatta siitä, onko musiikillisesti lahjakas. Eri pisteillä osaamisellaan pääsivät loistamaan niin tietotekniikasta, kuvataiteesta kuin kielestä ja viestinnästä kiinnostuneet oppilaat.

Oma keksintä ja itse tekeminen vaikutti olevan oppilaille mieleistä. Oikeastaan ainut seikka, joka selkeästi haittasi luovaa työskentelyä oli aika. Aika loppui lähes poikkeuksetta kesken. Etenkään uutisvideoiden ja sävellystöiden parissa puuhasteleville ryhmille työskentelylle varattu kaksikymmentä minuuttia kestävä tuokio ei tuntunut riittävän. Näille pisteille aikaa olisi pitänyt varata reilusti enemmän. Käytännössä tämä olisi kuitenkin ollut melko vaikeasti järjestettävissä, koska muille pisteille olisi sitten pitänyt keksiä enemmän tekemistä, jotta heille ei jäisi ylimääräistä aikaa. Tähän opetuskokeiluun varatut oppitunnit eivät olisi riittäneet. Vaikka ajan rajallisuus vaivasi oppilaita, uskon sen kuitenkin olleen tietyllä tapaa myös kannustava tekijä: he käyttivät annetun ajan hyvin tehokkaasti ja saivat myös paljon aikaiseksi. Ja kuten aiemmin kerroin, ne ryhmät, joita työn kesken jääminen haittasi, tulivat viimeistelemään niitä välitunnin ajaksi.

6.6 Sisältöjen oppiminen

Oppilaat pitivät toiminnallisesta työskentelystä. Mutta oppivatko he mitään? Koska en testannut heidän osaamistaan millään tavalla opetuskokeilujaksoni päätteeksi, on hankalaa antaa tähän kysymykseen yksiselitteistä vastausta. Mielestäni kiinnostavampaa, jopa olennaisempaa on tietää, kokivatko oppilaat oppineensa jotain.

Loppukyselyssä neljä viidestä oppilaasta vastasi, että oli oppinut jotakin uutta pienryhmätehtävien – mainosten, uutisten, levyarvostelujen, sävellysten ja sanoitusten – yhteydessä. Valtaosalle opetuskokeilun toiminnalliset tunnit olivat siis ainakin jollakin tasolla opettavaisia ja oppilaat kokivat oppineensa jotakin uutta.



Kuva 3. Oppilaiden käsitys sisältöjen oppimisesta. (N=71)

Kyselyn loppupuolella pyysin oppilaita vielä kertomaan omin sanoin, mitä uutta he olivat oppineet. Ylivoimaisesti yleisin vastaus oli, että oppilas oli oppinut rockmusiikin historiaa. Sen mainitsi jopa kolme neljäsosaa seitsemästäkymmenestä tutkittavasta. Oppilaat uskoivat, että pitämieni oppituntien jälkeen heillä oli melko selkeä mielikuva siitä, mitä rockmusiikki ylipäätään on. Moni kertoi opetuskokeilutuntien laajentaneen heidän käsitystään

rockmusiikista. Osa oppilaista halusi vielä täsmentää vastaustaan tarkentamalla, mitä nämä uudet asiat olivat: heidän mukaansa opetuskokeilutunnit opettivat paljon uutta tietoa rockista, tutustuttivat uusiin kappaleisiin, bändeihin ja artisteihin ja kiinnostaviin tarinoihin niiden takana. Moni kertoi innostuneensa jostakin tunnilla kuulemastaan uudesta kappaleesta tai bändistä niin paljon, että aikoi tutustua siihen tarkemmin vapaa-ajallaan.

Seuraavaksi suosituin vastaus oli uusien laulujen oppiminen, jonka otti vastauksessaan esille 26 oppilasta. Moni kertoi oppineensa opetuskokeilutunneilla iPad-sovellusten käyttöä (17 mainintaa), uusia kappaleita (15 mainintaa) ja soittamista (12 mainintaa). Oppilaat kertoivat myös sanoittamiseen, säveltämiseen, esiintymiseen ja kehorytmeihin liittyvien taitojensa karttuneen näillä musiikintunneilla.

Sellaisista taidoista, jotka eivät suoranaisesti liity musiikin sisältöjen oppimiseen, nousi erityisesti esiin ryhmätyöskentelytaitojen kehittyminen. Yksi oppilas kertoi normaalista opetuksesta poikkeavien opetuskokeilutuntien opettaneen hänelle uudenlaisen, positiivisemmän asenteen koulun musiikintunteja kohtaan. Aivan kaikki eivät muistaneet tai osanneet yksilöidä tarkemmin, mitä nämä musiikintunnit olivat heille antaneet, vaan he totesivat oppineensa ”kaikenlaista uutta”. Ainoastaan kaksi oppilasta vastasi, ettei ollut oppinut tunneilla mitään.

Lähes 80 % oppilaista arvioi tunneilla opittujen asioiden jääneen hyvin mieleen. Avoimessa palautteessa monet oppilaat olivat sitä mieltä, että asiat jäivät paremmin muistiin, kun ei tarvinnut pelkästään lukea tai kuunnella vaan pääsi itse tekemään. Muutama oppilas kertoi loppupalautteessa, että myös opiskeltavaan asiaan keskittyminen oli helpompaa toiminnallisten tehtävien äärellä, mikä tietysti osaltaan edesauttoi sisältöjen oppimista.

Huomionarvoista oppilaskyselyn tuloksissa on kuitenkin se, että edelleen hieman yli 11 % oppilaista olisi toiminnallista työskentelyä mieluummin opiskellut musiikin historiaa niin sanotuin perinteisin menetelmin, eli kirjoittamalla, lukemalla, kuuntelemalla opettajan valmistelemaa esitystä tai tekemällä esitelmiä aiheista. Valintaa perusteltiin nimenomaan sisältöjen oppimisen näkökulmasta: jotkut oppilaat kokivat, että olisivat omaksuneet opiskeltavan asian paremmin, jos menetelmä olisi ollut toinen. Itse menetelmää vastaan heilläkään ei ollut mitään: he pitivät sitä hyvänä ja oppimistilannetta hyvin järjestettynä, mutta eivät jostain syystä olleet varmoja siitä, että tietäisivät näiden musiikintuntien jälkeen yhtä

paljon rockmusiikin historiasta kuin perinteisen, enemmän lukemista ja kirjoittamista sisällään pitävän, historiajakson päätteeksi.

Koko luokan kesken yhdessä toteutettu loppukoonti, jossa vuosikymmenet käytiin vielä yhteisesti läpi kronologisessa järjestyksessä jakoi mielipiteet. Osa oppilaista koki, että loppukoonti oli liian nopeatempoinen, siinä oli liikaa asiaa, eikä siitä ollut heille varsinaisesti hyötyä. Loppukoontin hyödyllisyyden kyseenalaistaneista oppilaista monet olivat kuitenkin sitä mieltä, että vaikka toisten esityksistä ei ollut heille asian oppimisen kannalta hyötyä, niitä oli hauska seurata. Suurempi osa, noin kolme neljästä oppilaasta, piti loppukoontia hyödyllisenä. He olivat sitä mieltä, että loppukoonti oli nopea ja kiinnostava tapa käydä paljon asiaa ilman, että joutuu kirjoittamaan ja pinnistelemaan muistaakseen kaiken mitä puhutaan. Nämä oppilaat kertoivat oppineensa myös koonnissa läpikäydyistä toisten ryhmien valmistamista esityksistä uusia asioita. Oppilaat huomasivat, että esityksiä seuratessa sama asia tulee käydyksi monta kertaa ja jäävän sen vuoksi hyvin mieleen. He kokivatkin, että oppimista tapahtui koonnin aikana jatkuvasti ja suurimmaksi osaksi miltei huomaamatta.

6.7 Hauskuus

”Hauskaa hommaa, ei ollu pelkkää vakavaa päpätystä” (Tyttö, 7E)

Oletan, että yllä olevan oppilaan palaute viittaa musiikintunneillakin vallitsevaan yleiseen käytäntöön, jossa opettaja puhuu ja oppilaat kuuntelevat ja kirjoittavat. Mikäli tulkitsen tämän seitsemäsluokkalaisen tytön palautteen oikein, hän on sitä mieltä, että tämä yleensä sovellettu toimintamalli ei ole hauska. Sen sijaan näyttäisi siltä, että toiminnallinen opiskelu oli hauskaa, kun se ei ollut ”pelkkää vakavaa päpätystä”. Tämä kommentti oli yksinkertaisuudessaan melko pysäyttävä: miksi ihmeessä meillä vielä suositaan opetuksessa puisevaa yksinpuhelua, jos kerran saman asian opiskelu toisella tavalla voi olla oppilaiden mielestä hauskaa? Eihän oppilaiden tahallinen tylsistyttäminen voi olla koulun tarkoitus. Hauska on ymmärtääkseni jotain sellaista, jonka äärellä viihtyy vaivatta – jotain, mitä tehdään omasta tahdosta. Voiko toiminnallinen opiskelu tuoda koulun musiikintunneille ja musiikinoppimiseen hauskuutta?

Pidän yhtenä tämän tutkimuksen mielenkiintoisimpana havaintona sitä, että oppilaiden mielestä toiminnallinen musiikin historian opiskelu oli hauskaa. Suullisessa palautteessa

pitämiäni opetuskokeilutunteja kuvailtiin enimmäkseen *hauskoiksi* ja *kivoiksi*. Oppilaskyselyn avoimissa kysymyksissä ja loppupalautteessa sana ”hauska” esiintyi niin ikään lukuisia kertoja, useammin kuin mikään muu yksittäinen sana. Hauskuus on asia, jota ei kovin monesti yhdistetä historian opiskeluun. Hauskaa historiaa? Mitä on hauska oppiminen?

7 HAUSKA OPPIMINEN

“Lauluopetus ei saa olla ikävää. Se on hylättävä tapa, että laulu-opettaja vuosi-kaudet rasittaa lapsia nuottija luvettamalla, sävelikköjä ja väli-päitä laulattamalla, enne kuin saavat oppi kunnollista iloista laulua. Jo ensimmäisinä tuntina voivat oppilaat pienempiä virtosia viritellä, josko vaan korviansakin myöten. Vaikk’ ei siit muuta voittoa olisi, kuin hartaampi laulu-into, niin ei tarkoituksesta kuitenkaan liene hairahduttu --- Vaikuttakoon tämä vihkonen sen turhamaisen ja kuiva-kiskoisen opetustavan poistamiseksi, jota tähän asti monessa koulussa on käytetty, ja paremman, käytännöllisemmän tavan osoittamiseksi.” (Wächter 1865.)

Ei koulun tarvitse olla hauskaa. Tämä lause on tuttu monelle ja kertoo siitä, että tylsyys on suomalaisessa koulussa normi: koulussa saa, tai oikeastaan pitää olla tylsää, koska muuten siellä ei opi. Kuten Wächter (1865) ohjeessaan toteaa, koulun tarjoaman musiikinopetuksen merkittävin epäkohta on se, että se ei innosta lapsia. Asiaa on yritetty korjata lähes kahdensadan vuoden ajan, mutta silti näyttää siltä, että painimme edelleen tämän täysin saman, hyvin perustavanlaatuisen ongelman kanssa. Järvilehto (2014) toteaaakin, että oppimisen spontaanisuus ja oppimisesta nauttiminen on vielä tämänkin päivän koulussa harvinaista. Usein ajatellaan, että nimenomaan koulussa oppiminen on tylsää eikä lainkaan motivoivaa. Näin ei pitäisi olla. Jos koulu on paikka, joka estää ihmisen luontaista taipumusta nauttia oppimisesta, jokin on perustavanlaatuisesti pielessä. Koulun tehtävä on edistää oppimista, ei estää sitä. (Järvilehto 2014, 17.)

Oppimisen hauskuuden, luovuuden ja innostuksen ajatellaan kuuluvan vain ”niihin kaiken maailman steinerkouluihin, joissa lapsista kasvatetaan hihhuleita”. Tällaiset pinttyneet ja usein vieläpä täysin väärät käsitykset ovat syy siihen, että koulu ei ole merkittävästi muuttunut ajan mittaan. Sitä, mitä hauska oppiminen voisi tarjota, ei oteta vastaan, koska pelätään, että asiat muuttuvat huonompaan suuntaan. Asiasta saatetaan keskustella ja uudenlaisen opetuksen hyviä ja huonoja puolia voidaan punnita, mutta lopulta päädytään siihen, että on parempi tehdä niin kuin tähänkin asti on tehty, ja koulu jää taas polkemaan paikalleen. Ripustaudumme vanhaan systeemiin, koska emme uskalla päästää irti. Olisiko vihdoinkin aika pysäyttää tämä oravanpyörä? Voisiko hauskalle oppimiselle antaa mahdollisuuden?

Hauskasta oppimisesta on alettu vasta viime vuosina tehdä enemmän tieteellistä tutkimusta., mutta tulokset ovat sitäkin innostavampia: hauskan oppimisen on huomattu olevan yhteydessä kestäviin oppimistuloksiin ja olevan itse asiassa varsin tehokasta oppimista (ks. Järvilehto 2014). Hauskuus ja Pisa-menestys eivät siis sulje toisiaan pois, niin kuin tähän asti on ehkä luultu. Tämä luku käsittelee hauskan oppimisen erilaisia ilmenemismuotoja ja sen hyötyjä. Hauska oppiminen on suhteellisen tuore ja siksi vielä melko tuntematon ilmiö, eikä sitä ole toistaiseksi tutkittu kovin laajasti, joten aihetta koskevaa tutkimusaineistoa ja kirjallisuutta on saatavilla niukasti. Suomessa hauskan oppimisen tutkimusta on vienyt eteenpäin filosofi ja tietokirjailija Lauri Järvilehto, jonka kirja *Hauskan oppimisen vallankumous* (2014) on tässä tutkielmassani keskeisin kyseistä teemaa käsittelevä lähde.

Järvilehdon (2014) mukaan oppiminen on kahden tekijän, altistuksen ja kiinnostuksen, summa. Tehokasta oppimista tapahtuu, kun laadukas sisältö esitellään kiinnostavasti. Tutkimuksissa on havaittu, että kun oppijat ovat innostuneita ja sitoutuneita oppimaan, oppimisen ja omaksumisen perustana toimivia hermoratoja muodostuu merkittävästi enemmän kuin silloin, kun oppija ei ole innostunut. (Järvilehto 2014, 18.)

Kiinnostava asia jää paremmin mieleen. Niin hajanainen kuin erilaisten kasvatusnäkemysten kenttä onkin, tästä asiasta lähestulkoon kaikki ovat samaa mieltä. Ihmisten arkikokemukset osoittavat väitteen todeksi: kukapa ei muistaisi omalta kouluajaltaan tilannetta, jossa oppiminen on ollut vaivatonta siksi, että käsiteltävä aihe on ollut innostava. Samoin lähes jokaisella on kokemusta siitä, kuinka aihe, joka ei välttämättä itsessään ollut kovinkaan mielenkiintoinen, saattoi taitavan pedagogin käsissä muuttua mukaansatempaavaksi. Hyvä, oppiaineensa syvällisesti tunteva opettaja tunnistaa opettamistaan aiheista ne pinnat, joihin oppilaiden on helppo tarttua. Oppilaiden mielenkiinnon voi herättää lukuisin eri tavoin, erilaisia työtapoja suosimalla, esimerkiksi draaman, pelien ja leikkien, ongelmanratkaisutehtävien ja kiinnostavien yksityiskohtien avulla. Jokaiseen oppiaineeseen ja jokaiseen opetettavaan aihekokonaisuuteen liittyy jokin kiinnostava, yllättävä tai oppilaiden arkielämään liittyvä asia, josta lähteä liikkeelle. Tärkeintä on tuoda aihe lähemmäksi oppilasta.

7.1 Mitä on hauska oppiminen?

Hauska oppiminen ei ole sidoksissa mihinkään tiettyyn pedagogiikkaan tai opetustyyliin, vaan sitä voi kukin toteuttaa omassa opetuksessaan haluamallaan tavalla. Hauskaa oppimista voitaisiin yhtä hyvin kutsua kiinnostavaksi, innostavaksi tai koukuttavaksi oppimiseksi. Ydinajatuksena on, että oppiminen on mukavaa ja ihminen viihtyy oppimistilanteessa. Oppimisen ei tarvitse olla kovaa työtä ja ainaista hampaat irvessä puurtamista.

Uudenlainen näkemys oppimisesta osoittaaakin, että oppimiseen voi sisältyä intohimoa ja uppoutumista. Leikillä ja peleillä on tässä oppimisnäkemyksessä niin ikään merkittävä rooli. On huomattu, ettei oppiminen olekaan ehkä niin vakava asia, kuin tähän asti on luultu. Kestävien oppimiskokemusten luomisessa, erityisesti uusien taitojen omaksumisessa ja tiedon ymmärtämisessä sitoutuminen, sisäinen motivaatio ja flow ovat hyvin keskeisiä tekijöitä. (Järvilehto 2014, 18.)

7.2 Sisäinen motivaatio ja intohimo

Motivaation käsite pitää sisällään joukon aktiivisuuden ja aikomuksen osa-alueita. Motivaatiolla tarkoitetaan toimintaan kohdistuvaa energiaa, suuntaa, sinnikkyyttä ja halua saattaa työ loppuun. Ryanin ja Decin (2000b) teorian mukaan erilaisia motivaatiotyyppejä on kolme: amotivaatio, ulkoinen motivaatio ja sisäinen motivaatio. Amotivaatio on tila, jossa ihminen ei tee mitään, tai jos tekee, toiminta on ulkopuolelta saneltua ja pakotettua. Ulkoinen motivaatio puolestaan merkitsee käyttäytymistä, joka tähtää ulkopuolelta tulevan tarpeen täyttämiseen tai palkkion saavuttamiseen. Sisäisellä motivaatiolla tarkoitetaan toimintoja, joita ihminen tekee niiden itsensä takia ja tyydyttääkseen omia, niin kutsuttuja psykologisia tarpeitaan, jotka tuottavat heille terveyttä ja hyvinvointia. Psykologisia tarpeita, jotka toimivat sisäisen motivaation lähteinä ovat autonomian eli vapauden kokemus, kompetenssin eli osaamisen kokemus ja yhteenkuuluvuuden kokemus. Näiden tarpeiden tyydyttymisen on huomattu vaikuttavan merkittävästi henkilön hyvinvointiin ja niitä pidetään myös kestävän oppimisen keskeisinä osatekijöinä. (Ryan & Deci 2000b, 69–72.)

Autonomian eli vapauden kokemuksella tarkoitetaan ihmisen tunnetta siitä, että hän saa omilla teoillaan aikaan muutoksia elämässään. Kompetenssilla eli osaamisen kokemuksella

puolestaan viitataan ihmisen käsitykseen siitä, että hän saa asioita aikaiseksi ja saavuttaa tavoitteensa. Yhteenkuuluvuudeksi kutsutaan ihmisen tunnetta siitä, että on osa jotakin ryhmää (Järvilehto 2014, 28.) Tutkimukset osoittavat johdonmukaisesti, että kun edellä esitetyt psykologiset tarpeet tyydyttyvät, oppilaat ovat sitoutuneempia työskentelyyn, heidän tiedon mielessä pitämisen ja oppimisen tasonsa nousee ja he voivat paremmin (Rigby & Ryan 2011, 41). Hyvinvoinnin lisääntyminen perustuu siihen, että sisäisesti motivoitunut, toiminnasta aidosti kiinnostunut henkilö saa onnistumisesta enemmän tyydytystä ja kokee huomattavasti enemmän positiivisia tunteita saavuttaessaan asettamansa tavoitteet kuin henkilö, joka on ulkoisesti motivoitunut (Niemiec, Ryan & Deci, 2009). Psykologisten tarpeiden huomioiminen on askel kohti tehokkaampaa oppimista, parempaa suorituskyykyä, luovuutta ja oppimisen siirtovaikutusta (Rigby & Ryan 2011, 145).

Opetuskokeilusta saamani palautteen perusteella opetuskokeilutuntien harjoitteet täyttivät oppilaiden psykologiset tarpeet. He kokivat työskentelyn vapaaksi (*autonomia*) ja saivat kertomansa mukaan onnistumisen elämyksiä tunneilla (*kompetenssi*). Ryhmätyö yhdisti oppilaita ja suurin osa koki oman pienryhmänsä työskentelymotivaation kannalta tärkeänä tekijänä (*yhteenkuuluvuus*). Moni myös kuvaili työskentelyn olleen yksinkertaisesti ”kivaa” tai että se ei tuntunut opiskelulta. Palautteiden perusteella voisi päätellä, että oppilaat olivat motivoituneita. Oppilaiden motivoituneisuus näkyi myös tuntityöskentelyssä; oppilaat tekivät töitä hyvin keskittyneesti ja päämäärätietoisesti koko annetun ajan, joskus jopa vielä välitunnilla. Heille oli tärkeää saada työt valmiiksi, vaikka sitten omalla ajalla.

Oppiminen on prosessina hyvin moniulotteinen, mutta yksinkertaistetusti voidaan sanoa, että oppiminen syntyy keskittymisestä aiheeseen tai meneillään olevaan tehtävään. Se, saako tämän keskittymisen tilan aikaan uhkailu, taivuttelu, sinnikkyys vai intohimo, on oikeastaan täysin toissijaista. Jos ihminen harjoittelee jotakin taitoa sinnikkäästi montakin tuntia päivässä, hän varmasti oppii jotain, riippumatta siitä, onko toiminta hänestä mielekästä vai ei. Kuitenkin muun muassa kuuluisan fyysikon, Albert Einsteinin tiedetään sanoneen, että rakkaus on parempi opettaja kuin velvollisuus. Pakko vieraannuttaa oppijan itse oppimisesta, sillä oppimismotivaatio katoaa heti, kun uhka tai palkkio poistetaan. Hyvin kurinalaisen tai pakotetun oppimisen pitkäaikaiset vaikutukset jäävät myös usein vähäisiksi sen vuoksi, että tällainen työskentely ei johda asioiden syvälliseen ymmärtämiseen, vaan tuottaa lähinnä ulkoa oppimista. Sen sijaan ihminen, joka tekee sitä mikä hänelle on mieluista ja kiinnostavaa, saa

usein vähintään saman verran harjoitusta kuin velvollisuudesta toimeen tarttuva ja oppimista tapahtuu vaivattomasti, ikään kuin huomaamatta. Se, että asiaa ei tehdä palkkion toivossa tai rangaistuksen pelossa vaan intohimolla ja asiaan sitoutuen, saa parhaimmillaan aikaan sen, että kehittyminen jatkuu läpi elämän. (Järvilehto 2014, 57–59.)

7.3 Flow

Flow on ihmisen optimaalinen tila, jossa ihminen toimii vaivattomasti ja saa asioita aikaan (Csikszentmihályi 1990). Flow-käsite voidaan suomentaa virtaukseksi tai toiminnan, mutta koska käsitteelle ei ole toistaiseksi löydetty yhtenäistä, luontevaa suomenkielistä vastinetta, käytän tässä tutkielmassa ilmiötä tarkastellessani pääasiassa alkuperäistä sanaa ”flow”. Flow-tilassa ihminen on hyvin uppoutunut tiettyyn toimintaan ja pystyy kohdistamaan keskittymisensä tekemiseen niin voimakkaasti, että hänen ajantajunsa häviää, eivätkä mitkään tietoiset ajatukset häiritse häntä. Ainoastaan meneillään olevalla suorituksella on siinä hetkessä merkitystä. (Csikszentmihályi 2005, 70.)

Flow-tilan saavuttaminen vaatii neljän ehdon täyttymistä. Näitä ehtoja ovat: täydellinen keskittyminen tehtävään, konkreettisen palautteen saaminen, tehtävän tarkoituksenmukaisuus ja tavoite sekä taitojen ja tehtävän asettamien vaatimusten tasapaino. (Järvilehto 2014, 40.) Aivan flow-tilan kaltaista ympäröivästä todellisuudesta irtautumista opetuskokeilutunneilla tuskin saavutti kukaan. Uskon, että varsinaiseen flow-tilaan pääseminen on melko vaikeaa ryhmätyöskentelyssä, jossa ei pysty missään vaiheessa uppoutumaan kovin syvästi omiin ajatuksiinsa. Jonkinlaista työn imua ja ajantajun katoamista oli kuitenkin havaittavissa. Oppilaat epäilivät usein, että tehtävään annettu aika oli lyhyempi kuin mitä etukäteen olin ilmoittanut. ”Ei varmaan oo vielä menny varttia”, kuului monesti eri puolilta luokkaa kun sanoin, että on aika vaihtaa pistettä. Myös oppilaiden kyselyvastauksissa nousi monta kertaa esiin se, että aika tunneilla tuntui kuluvan hyvin nopeasti. Osa heistä yhdisti sen, että tunnit kuuluivat sukkelasti siihen, että työskentely oli hauskaa. Aika kului nopeasti kun oli mukavaa.

7.4 Innostus

Innostus kumpuaa tehokkaimmin sisäisestä motivaatiosta, flow'sta ja intohimosta. On havaittu, että sellaisen sisällön omaksumiseen, joka stimuloi ihmisen intohimoa – oli kyseessä sitten lukeminen, televisiosarja tai luonnossa liikkuminen – ei tarvita ulkopuolelta tulevia motivaation lähteitä, vaan intohimo aiheita kohtaan saa ihmisen sitoutumaan. Tämä olisi hyvä huomioida paremmin myös koulutuksessa, jossa painopiste on ainakin vielä intohimon ja innostuksen sijaan pitkälti sinnikkyudessa. Sinnikkyudesta ei tietenkään ole haittaa, mutta aito innostus ja intohimo edistävät itseohjautuvaa, jatkuvaa sinnikästä opiskelua ilman, että tarvitaan palkkioita tai rangaistuksia. Oppimisesta tulee näin kestävämpää. (Järvilehto 2014, 62.)

Koulutuksen tarkoituksena on ohjata oppilaita intohimojensa äärelle. Koska vain hyvin harva tietää kouluikäisenä, mikä on heidän intohimonsa kohde, on viisainta tarjota oppilaille mahdollisuuksia tutustua vapaasti ja monipuolisesti eri aloihin ja kiinnostuksen kohteisiin ja antaa heidän löytää mahdollisimman paljon uusia, mielenkiintoisia asioita, joita oppia. Tässä vaiheessa on hyvä kokeilla kaikkea. Tutkimalla ja kokeilemalla selviää, mikä oppilasta kiinnostaa, missä hän menestyy parhaiten, minkä asian parissa hän saavuttaa flow-tilan ja mistä hän on sisäisesti motivoitunut. (Järvilehto 2014, 63.)

Kuuntelemalla ihmisiä, jotka suhtautuvat omiin kiinnostuksen kohteisiinsa intohimoisesti, voi innostua uusista asioista. Esimerkiksi opettaja, joka suhtautuu asiaansa intohimoisesti, saa usein myös oppilaat innostumaan. Asian esittäminen innostavalla tavalla, esimerkiksi videon, pelin tai leikin avulla, saattaa herättää oppilaiden kiinnostuksen, vaikka he eivät aluksi olisikaan kovin innostuneita opetettavasta aiheesta. Itse tuskin muistaisin Napoleonin kruunajaisista enää ainuttakaan asiaa, jos aiheita olisi aikanaan käsitelty koulun historiantunnilla tavanomaisin menetelmin. Kuva historianopettajastani, samettiwiittaisesta Napoleonista kruunaamassa itseään keisariksi, on piirtynyt mieleeni niin vahvasti, että pystyn palauttamaan sen mieleeni vieläkin, vaikka tapahtuneesta on yli kymmenen vuotta aikaa. Samoin pystyn edelleen vaivattomasti laulamaan pitkiä pätkiä englanninkielen epäsäännöllisiä verbejä luettelevasta laulusta, jota lauloimme alakoulussa. Jotkut oppimiskokemukset ovat mieleenpainuvampia kuin toiset. Innostuksella on tässä keskeinen rooli.

Järvilehto (2014) painottaa, että opettajan tärkein tehtävä on saada oppilaat innostumaan oppimisesta niin yksilöinä kuin ryhmänä. Hän pitää tätä tehtävää jopa tärkeämpänä kuin itse opettamista, sillä ilman innostusta todellista, kestävästä oppimisesta ei tapahdu. Järvilehto korostaa oppilaan aktiivista roolia; uuden sukupolven oppiminen vaatii ennen kaikkea, että painopiste siirtyy opettamisesta oppimiseen. (Järvilehto 2014, 63–64.)

8 PÄÄTÄNTÖ

Tekemällä oppii. Sen tietää jokainen. Kuitenkin toiminnallinen opetustapa on noussut laajaan suosioon vasta aivan viime vuosina. Toiminnallisuuden ihanne, ajatus siitä, että kaikkea ei aina tarvitsisi opiskella kirjasta, on vaikuttanut taustalla jo pitkään, mutta jostakin syystä toiminnallisen opetusmetodin totaalista läpimurtoa on innokkaasti lykätty hamaan tulevaisuuteen. Se tulevaisuus on nyt.

Kiinnostukseni toiminnallisia opetusmenetelmiä kohtaan kumpuaa omista koulumuistoistani ja luulenkin, että niillä on suuri vaikutus siihen, että olen itse alkanut suosia näitä menetelmiä myös omassa opetuksessani. Oppimisen toiminnallisuudesta ja elämyksellisyydestä on kehittynyt minulle opetusfilosofia ja tietynlainen perusta omalle opetukselleni. Uskon, että opeteltavat asiat jäävät paremmin mieleen, kun oppiminen on hauskaa ja vaivatonta. Tässä asiassa koululla on mielestäni kuitenkin vielä paljon parantamisen varaa, sillä mielekkään oppimisen sijaan oppilaat joutuvat kokoamaan käsityksensä aiheesta valtavan informaatiovyöryn seasta: opettaja kaataa oppilaiden päälle tietoa ja heidän pitäisi tästä massasta poimia ne asiat, joiden he ajattelevat olevan olennaisia. Tämä on suurin este sisäisen motivaation syntymiselle koulussa. Tieto, jonka oppilas opettelee ulkoa ja enemmän opettajaa kuin itseään varten, jää helposti ulkokohtaiseksi ja unohtuu sen vuoksi hyvin nopeasti. Tällaisesta niin sanotusta bulimiaoppimisesta, jossa tieto ensin ahmitaan ja sen jälkeen ”oksennetaan” kokonaisuudessaan koepaperille, ei ole mitään hyötyä. Toiminnallisen opetuksen tavoitteena on luoda oppilaille muistoja, jotka säilyvät heidän mielessään vuosien ajan, mahdollisesti jopa läpi heidän elämänsä.

Innostuin toiminnallisista opetusmenetelmistä ja leikinomaisten harjoitteiden käyttämisestä opetusharjoittelussani. Opetusharjoittelussa kokeilin musiikin teorian opettamista erilaisten pelien ja kisailujen avulla. Toisen ryhmän kanssa tutustuimme latinalaisamerikkalaiseen musiikkiin muun muassa tanssimalla luokassa salsaa. Lopullisesti hurahdin menetelmään Silta Sinfoniaan –hankkeessa, jossa suunnittelin yhdessä toisen opettajaopiskelijan kanssa opetuskokonaisuuden, joka rakentuu kahdesta erilaisesta toiminnallisesta osiosta. Tämä sama

kahden oppitunnin kokonaisuus toistettiin kahtena vuonna yhteensä noin viisikymmentä kertaa, ja voisin väittää, että niiden onnistumisprosentti on lähellä sataa. Tuokiot ovat oppilaiden mielestä olleet mukaansatempaavia ja hauskoja. Tuokioissa, jotka ovat ehkä joistakin opettajista näyttäneet pelkältä leikkimiseltä tai hauskanpidolta, on tapahtunut aitoa oppimista.

Asiantuntijuuteni perustuu toistaiseksi lähinnä omaan kokemustietooni. Olen saanut hyvin vähän muodollista ohjausta siihen, kuinka musiikkia opetetaan elämyksellisesti, mutta aihe on luonteeltaan sellainen, että sitä oppiikin varmasti enemmän katsomalla, kuuntelemalla ja kokeilemalla kuin opiskelemalla. Toiminnallisuutta opitaan toiminnassa. Toiminnallisesta opetuksesta, elämyspedagogiikasta ja leikistä on tehty jonkin verran tutkimuksia ja opinnäytteitä, mutta toiminnallisuus musiikinopetuksessa on vielä melko tuntematon ilmiö, minkä vuoksi halusin ottaa siitä selvää.

Maisterintutkielmani aihe on matkan varrella osoittautunut varsin ajankohtaiseksi. Uusi toiminnallisuutta, yhdessä tekemistä ja monipuolista oppimista korostava opetussuunnitelma (POPS 2014) ollaan ottamassa tämän ja ensi vuoden aikana porrastetusti käyttöön, mikä tulee aiheuttamaan myllerrystä. Olen tyytyväinen, että olen tämän tutkimuksen tiimoilta saanut tutustua ja totutella uudensuunitelmaan työtappoihin etukäteen. Olen myös ehtinyt omaksumaan opetussuunnitelman mukaisen konstruktivistisen oppimisenäkemyksen ja tehnyt siitä osan omaa opetusfilosofiaani. Suhtaudun uudistuksiin avoimin mielin. Minulle muutos on helppo, koska en ole kerinnyt totuttaa itseäni vielä mihinkään tiettyyn systeemiin, enkä voi vedota mihinkään, mitä on ”aina tehty”. Kaikille suunnanmuutos ei kuitenkaan ole yhtä vaivaton. Musiikinopettajallakin voi parhaimmillaan olla useamman vuosikymmenen kokemus aineensa opettamisesta. On ymmärrettävää, että täyskäännös aiheuttaa heissä turhautuneisuutta. Tämän tutkielman yhtenä tarkoituksena on antaa ajattelemisen aihetta kaikille opettajille, mutta erityisesti muutoksen vastustajille.

Kun lapset ovat tylsistyneitä, he oppivat todella huonosti. Kun he uppoutuvat toimintaan ja heillä on hauskaa, mikä tahansa on mahdollista. (Vesterbacka 2014.)

Kuten Vesterbacka (2014) yllä esittää, lasten tylsistyttäminen koulussa on väärin, koska siinä hukataan oppilaissa oleva valtava potentiaali. Itse näen, että luennointi etenkin musiikin oppiaineessa on lasten tylsistyttämistä. Onko kuiva yksinpuhelu tosiaan parasta, mitä opettaja

voi rakastamastaan oppiaineesta oppilaille antaa? En väitä, ettenkö olisi itsekkin joskus luennoinut. Olen kyllä, ja siksi tiedän mistä puhun. Olen nähnyt omin silmin kuinka oppilaan katseesta on sekunnin murto-osassa kadonnut kaikki se kirkkaus ja into, joka siinä vielä tunnille tultaessa oli, kun olen ilmoittanut, että tällä tunnilla käydään ”vähän teoriaa” ja pyytännyt ottamaan vihkot esille. Kirjoitan taululle nuotteja, mutta päässäni pyörii vain yksi kysymys: miksi ihmeessä teen tämän näin?

On varsin epätodennäköistä, että jollekulle syttyisi elämänmittainen palo musiikkia kohtaan hetkessä, jossa jäljennetään opettajan taululle kirjoittamaa asiaa omaan vihkoon. Tällaiset ”lamppujen syttymiset” tapahtuvat toiminnassa: yhteissoittotilanteissa, projekteissa ja luovassa työskentelyssä. Tänä päivänä tiedon löytäminen on niin helppoa ja nopeaa, että asioiden ulkoa opetteleminen on mieletöntä. Paljon puhuttu yleissivistys, jota koulun tehtävänä on vaalia, voisi tänä päivänä olla jotain ihan muuta kuin hajanaista nippelitietoa, esimerkiksi tietoa siitä, miten tullaan toimeen ihmisten kanssa. Sellaiselle sivistykselle olisi tässä maailmassa kysyntää enemmän kuin tietoviisaudelle.

Hyvä opettaja tarjoaa oppilaille tiedon sijaan tilaisuuksia – mahdollisuuksia löytää musiikki. Musiikillisia taitoja ja osaamista voisi verrata lukittuihin huoneisiin, joihin pääsee ainoastaan lukkoihin sopivilla avaimilla. Huoneita on valtava määrä, samoin avaimia: tuhansia, ehkä miljoonia. Kukaan ei edes tiedä kuinka paljon niitä on. On selvää, että kaikkien ovien avaaminen on mahdoton tehtävä. Tällä hetkellä koulu toimii niin, että opettaja pitää avainnippua hallussaan ja käy avaamassa oven muutamaa mielestään kiinnostavaan paikkaan. Oppilaat tunkeutuvat näihin muutamaa huoneeseen. Hyvällä tuurilla jollekin jokin näistä opettajan avaamista huoneista on juuri oikea ja hänelle tulee tunne, että huoneessa viihtyisi pidempäänkin. Suurimmalle osalle tällaista tunnetta ei kuitenkaan tule. Miten kaikkia oppilaita voitaisiin auttamaan löytämään edes yksi itselleen hyvin sopiva huone? Opettaja ei voi mitenkään revetä joka paikkaan availemaan ovia. Tässä vaiheessa järkevä ihminen kysyykin, miksi opettajan täytyy pitää koko avainnippua. Olisi huomattavasti fiksumpaa levittää avaimet pöydälle ja antaa oppilaiden availa ovia itse. Avainnipun luovuttaminen vaatii luottamusta, mutta osoittautuu varmasti lopulta viisaaksi päätökseksi. Se myös säästää opettajaa ylimääräiseltä ovien välillä juoksentelulta. On paljon todennäköisempää, että oppilas löytää mieleisensä huoneen, kun hän saa itse käydä huoneissa. Huone, joka on toiselle epäsopiva, voi toisen mielestä olla taianomaisen upea. Opettaja ei voi tietää, mikä kenellekin parhaiten sopii. Usein sitä ei tiedä oppilas itsekään ennen kuin näkee sen edessään.

Opettajalla on valta päättää pitääkö hän avainnippun tiukasti itsellään vai luottaako hän avaimet lasten käsiin. Hän saa tehdä valinnan, onko tärkeämpää, että tilanne pysyy hänen hallinnassaan ja osa huoneista jää löytymättä vai että kaikki löytävät mieleisensä paikan, vaikka sitten pienimuotoisen kaaoksen keskellä. Valitkaamme viisaasti.

”Tietä käyden tien on vanki, vapaa on vain umpihanki” (Hellaakoski 1946).

LÄHTEET

- Aaltola, J. & Syrjälä, L. (1999) Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & Pentti Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena. 11–25.
- Andresen, L., Boud, D., & Cohen, R. (2000) *Experience-based learning. Understanding Adult Education and Training*, 2, 225–239.
- Bruhn, K., & Malmberg, R. (1968) *1900-luvun pedagogisia virtauksia*. Hki: Otava.
- Csikszentmihályi, M. (1990) *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Csikszentmihályi, M., & Hellsten, R. (2005) *Flow: Elämän virta – tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu*. Helsinki: Rasalas. Suom. Ritva Hellsten.
- Cunningham, J.B. (1993) *Action research and organizational development*. Westport CT: Praeger.
- Dewey, J. (1915/1957) *Kasvatus ja filosofia*. Helsinki: Otava.
- Dryden, G., Vos, J., & Salminen, R. (1996) *Oppimisen vallankumous: Ohjelma elinikäistä oppimista varten*. [Helsinki]: Tietosanoma.
- Dunn, R., Denig, S., & Lovelace, K. (2001) *Two sides of the same coin or different strokes for different folks?* *Teacher Librarian: The Journal for School Library Professionals*, 28 (3), 9–15.
- Eskola J., Suoranta J. (1998) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino
- Grönfors, M. (2015) Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 146–161. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Grönfors, M. (1982) *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Porvoo: WSOY.
- Hart, E. & Bond, M. (1995) *Action research for health and social care: A guide to practice*. Buckingham: Open University Press.
- Heikkinen, H. L. T. (2010) Toimintatutkimus: Toiminnan ja ajattelun taitoa. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*, 196–211.

- Heikkinen, H. L. T., Rovio, E., Syrjälä, L., Kiilakoski, T., Konttinen, T., Häkkinen, P., . . . Tynjälä, P. (2006) *Toiminnasta tietoon: Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, H.L.T. & Jyrkämä, J. (1999) Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & Pentti Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena, 25–62.
- Hellaakoski, A. (1946) *Lyhyesti*. Runokokoelmassa *Huojuvat keulat*. WSOY.
- Hintikka, A-M. (2000) *Erilaisesta oppijasta erinomaiseksi oppijaksi. Kokemuksia erilaisesta opettamisesta ja erilaisesta oppimisesta*. Jyväskylä: Gummerus.
- Hirsjärvi S., Hurme H. (2004) *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus kirja.
- Hytönen, J. (2008) *Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Jary, D. & Jary, J. (1991) *Collins dictionary of sociology*. Glasgow: Harper Collins Publishers.
- Juurikkala, J. 2008. Ilon pedagogiikka. Kohti nykyaikaista koulua. Konstruktiivinen peruskoulun käyttöteoria. Jyväskylä: Tuope. Tutkiva opettaja 1.
- Järvilehto, L., Eskelinen, P., & Kiviaho, M. (2014) *Hauskan oppimisen vallankumous*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Järvinen, M-L. (2011) *Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa. Näkökulmia muutokseen*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Kangas, P. (1998) *Selvät sävelet: 8-9 (2. p.)*. Helsinki: Otava.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988) *The action research planner*. Deakin: Deakin University Press.
- Kemmis, S. & Wilkinson, M. (1998) Participatory action research and the study of practice. Teoksessa B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (toim.) *Action research in practice. Partnerships for social justice in education*. London: Routledge.
- Kohonen, V. (1988) Kokonaisvaltainen oppiminen: sovellusnäkökohtia kielikasvatukseen. Teoksessa Kohonen, V. & Lehtovaara, J. (toim.) *Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 2. Peruskoulun kielten opetuksen kehittämiskysymyksiä*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A10/1988, 189–232.
- Kolb, D. A. (1984) *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall Englewood Cliffs, NJ.

- Koponen, O. (2008) *Punk ja hardcore sosiologisina ilmiöinä – ideologioiden, identiteetin ja alakulttuurin nykyiset ilmentymät?* Jyväskylän yliopisto. Pro gradu. Osoitteessa: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18785/URN_NBN_fi_jyu-200807175609.pdf?sequence=1. Luettu 3.2.2015.
- Korhonen, M. (2014) *Herää, koulu!* Helsinki: Into.
- Lange, K. (2011) Pedagogiikkaa vai politiikkaa? Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 214.
- Lengel, T., & Kuczala, M. (2010) *The kinesthetic classroom: Teaching and learning through movement*. Thousand Oaks: Corwin.
- McNiff, J. (1992) *Action research. Principles and practice*. London: Routledge.
- Niemiec, C., Ryan, R. & Deci, E. (2009) *The path taken: Consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post-college life*. Journal of Research in Personality, 43, 291–306.
- Nothaft, P. (2007–2015) *Bohemian Rhapsody*. Queen Songs – recordings and songwriting. Osoitteessa: <http://www.queensongs.info/studio-info-page/bohemian-rhapsody>. Luettu 3.2.2015.
- Nyman, J. (1989) *Onnenpäivät. Suomen, Englannin ja USA:n suosituimmat singlet ja albumit vuosina 1955–1965*. Soundi-kirja 33. Tampere, Fanzine Oy.
- Oja, S. & Smulyan, L. (1989) *Collaborative action research. A developmental approach*. London: Falmer.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS). (2014) Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS). (2004) Helsinki: Opetushallitus.
- Prashnig, B. (2003) *Eläköön erilaisuus: Oppimisen vallankumous käytännössä* (3. p. ed.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puotiniemi, R. (1988) Freinet-pedagogiikka. Teoksessa A. Lauriala & R. Karonen (toim.) *Kokeileva koulu. Kohti eheää kasvua*. Rauma: Tekijät ja Kirjayhtymä Oy, 108–109.
- Raina, L. (2003) Kohti uutta koulua. Teoksessa H. Haapaniemi, R. Haapaniemi, P. Moilanen, L. Raina & T. Suojanen-Saari. *Karttakepin kuolema. Kokemuksia vuorovaikutteisista kasvatus- ja opetusmenetelmistä*. Arator. Hämeenlinna: Karisto, 10–43.
- Rantala, I. (2015) Laadullisen aineiston analyysi tietokoneella. Teoksessa Valli, R., Aaltola, J., Aaltola, J., Laine, T., Moilanen, P., Kiviniemi, K., . . . Collin, K. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (4. uud. p.) (108–133) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rauste-von Wright, M., Wright, J. v., & Soini, T. (2003) *Oppiminen ja koulutus* (9. uud. p.). Helsinki: WSOY.

- Reiff, J. C. (1992) *Learning styles. What Research Says To The Teacher*, 7. Washington, D.C.: National Education Association.
- Riener, C., & Willingham, D. (2010) *The Myth of Learning Styles*. Change: The Magazine of Higher Learning, 42, 32–35.
- Rigby, S. & Ryan, R.M. (2011) *Glued to Games: How Video Games Draw Us In and Hold Us Spellbound* (Kindle Edition). Santa Barbara, California: Praeger.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000) *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being*. American Psychologist, 55 (1), 68–78.
- Sahlberg, P., & Leppilampi, A. (1994) *Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessä oppimisen mahdollisuuksia etsimässä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Salakari, H. (2009) *Toiminta ja oppiminen: Koulutuksen kehittämisen tulevaisuuden suuntaviivoja ja menetelmiä*. Ylöjärvi: Eduskills Consulting.
- Soininen, M., & Merisuo-Storm, T. (2009) *Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet* (uud. p.). Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Sousa, D. A. (2005) *How the Brain Learns*. SAGE Publications.
- Stenhouse, L. (1975) *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Sura, S. (1999) Toiminnallisuus alkukasvatusikäisen oppimisen edistäjänä. Teoksessa K. Laine & J.Hänninen (toim.) *Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa*. Turku: Painosalama Oy, 223, 226–227.
- Tikkanen, P. (2008) *"Helpompaa ja hausempaa kuin luulin": Matematiikka suomalaisten ja unkarilaisten perusopetuksen neljäsluokkalaisten kokemana*. Jyväskylän yliopisto.
- Tynjälä, P. (1999) *Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Uusitalo, H. (1991) *Tiede, tutkimus ja tutkielma: Johdatus tutkielman maailmaan*. 1.–6. p. Helsinki: WSOY.
- Vesterbacka, P. (2014) Saatesanat. Teoksessa L. Järvillehto (toim.) *Hauskan oppimisen vallankumous*. Jyväskylä: PS-kustannus. 7–8.
- Vuorinen, I. (2005) *Tuhat tapaa opettaa*. 7. painos. Tampere: Resurssi.
- Vuorinen, I. (1993) *Tuhat tapaa opettaa: Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille*. Naantali: Resurssi.