

**MONIPUOLISTAVAT OPETUSTAVAT
MUSIIKINOPETUKSESSA**

Minna Huhtala
Maisterintutkielma
Jyväskylän yliopisto
Musiikin, taiteen ja kulttuurin
tutkimuksen laitos
Musiikkikasvatus
Kevätlukukausi 2018

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta - Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos - Department Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä – Author Minna Huhtala	
Työn nimi – Title Monipuolistavat opetustavat musiikinopetuksessa	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji - Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Toukokuu 2018	Sivumäärä – Number of pages 89
Tiivistelmä - Abstract	
<p>Moniaistikanavaista eli aistilähtöistä oppimista on tutkittu melko paljon lukemaan oppimisen yhteydessä. Sen on ajateltu olevan jo vanha oppimisen näkemys eikä tällaisiin oppimistapoihin tulisi käyttää aikaa. Oppimistavat ovat siis erittäin kiistelty aihe. Tärkeää onkin ymmärtää, mistä näkökulmasta asiaa tarkastellaan. Mielestäni pitäisi keskittyä näkemään kokonaiskuva: miten kaikkia aisteja voidaan hyödyntää monipuolisesti oppimisessa.</p> <p>Musiikinoppiminen liittyy vahvasti aisteihin. Tutkimukseni on tarkoitus selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat musiikinopetuksen monipuolisuuteen, ja kuinka eri aistikanavia hyödynnetään opetuksessa. Tarkoitukseni ei ole lokeroida ketään tietyn oppimistavan perusteella, vaan tutkia onko aistien huomioimisesta hyötyä opetuksessa ja kuinka niitä voitaisiin käyttää monipuolisesti. Aistilähtöinen näkökulma oppimiseen tarjoaa etenkin musiikinopettajalle hyvän ja mielenkiintoisen näkökulman opettamiseen. Kuinka opettaja saa aktivoitua jokaista pääaistia oppitunnin aikana? Milloin on syytä kiinnittää huomiota yksittäisen aistin aktivoimiseen? Musiikintunnit yleisesti ottaen ovat monipuolisia ja useita aisteja aktivoivia. Esimerkiksi kappaletta soittaessa kitaralla aktivoituu kaikki kolme pääaistia: soittaessa liike, kuuloaisti kuunnellessa miltä soitto kuulostaa, sekä näköaisti kun seurataan nuotteja.</p> <p>Toteutin tutkimuksen laadullisena tutkimuksena, puolistrukturoidun teemahaastattelun muodossa. Haastattelin kuusi (N=6) opettajaa (aineenopettajia ja luokanopettajia), joista jokainen opettaa musiikkia suomalaisessa peruskoulussa tai lukiossa. Haastattelut on toteutettu marraskuun 2017 ja helmikuun 2018 aikana. Haastatteluista nousseet teemat muodostivat tutkimustulokset.</p> <p>Tutkimustulokset osoittivat, että musiikinopettamiseen vaikuttavat opettajan lisäksi monet asiat, kuten oppilaat, käytössä olevat resurssit, opettajien oppimistavat ja opetussuunnitelma. Osa tekijöistä vaikuttaa taustalla ja ohjaa toimintaa, kuten opetussuunnitelma tai oppimistavat, osa taas vaikuttaa selvästi, esimerkiksi käytössä olevat työtavat ja resurssit. Tulokset vahvistivat sitä, kuinka aistit ovat vahvasti läsnä musiikintunneilla, koska musiikki on moniaistillinen oppiaine. Tulokset osoittivat suomalaisten opettajien tekevän monipuolista työtä. Tutkimustulokset herättivät pohtimaan sitä, että tulisiko musiikintunneista vieläkin monipuolisempia, jos opettajat tietoisesti yrittäisivät hyödyntää eri aisteja eri opetustilanteissa. Tulosten mukaan osa tällaista jo miettii, ja osa ei pitänyt asiaa ajattelemisen arvoisena. Opetuksessa ei saisi luottaa liikaa yhteen aistikanavaan, tai estää muita, vaikka joskus yksi ärsyke on riittävästi. Aisteja tulisi hyödyntää monella tavalla ja eri järjestyksessä.</p>	
Asiasanat – Keywords Oppimistapa, opettaminen, oppiminen, aistit, opetussuunnitelma	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLTÖ

SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	5
2 PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 2014.....	10
3 OPPIMINEN JA MOTIVAATIO.....	14
3.1 Oppiminen.....	14
3.2 Motivaatio	19
4 OPPIMISTAVAT JA OPETTAMINEN	22
4.1 Oppimistapa.....	22
4.2 Audiitiivinen oppimistapa	24
4.3 Visuaalinen oppimistapa	25
4.4 Kinesteettinen oppimistapa	26
5 OPETTAMINEN JA VUOROVAIKUTUS	29
6 TUTKIMUSASETELMA	34
6.1 Tutkimuskysymykset ja tavoitteet.....	34
6.2 Tutkimusmenetelmät	34
6.3 Tutkimuksen toteutus ja tutkimusaineisto	36
6.3.1 Tutkittavien valinta	37
6.3.2 Taustatiedot	38
6.4 Aineiston analyysi	39
6.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	41
6.6 Tutkijan rooli	44
7 TUTKIMUSTULOKSET	47
7.1 Moniaistikanavaisuus opetuksessa	47
7.1.1 Opettajien omat oppimistavat ja niiden vaikutukset	47
7.1.2 Aistien huomioiminen opetuksessa.....	49
7.2 Oppilaantuntemus ja työtavat.....	52

7.3	Oppimateriaalit.....	63
7.4	Opetussuunnitelman vaikutukset.....	65
7.5	Resurssit	67
	7.5.1 Tilat, ryhmäkoot ja tunnit.....	68
	7.5.2 Raha.....	69
	7.5.3 Opettajan jaksaminen ja hyvinvointi	70
8	TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET	72
9	PÄÄTÄNTÖ.....	81
	LÄHTEET.....	85

1 JOHDANTO

”Kaikki ihmiset ovat erilaisia. Kaikki ovat myös oppijoina erilaisia.” (Kaikkonen 2013, 30.)

Jokainen meistä on erilainen, ainutlaatuinen yksilö. Jokainen meistä oppii tavallaan. Jokaisen yksilöllistä ainutlaatuisuutta ja oppimistapoja tulisi kunnioittaa ja arvostaa. Opettajan rooli oppimisessa on merkittävä.

Opiskelijana olen kiinnittänyt paljon huomioita, kuinka opin ja kuinka opettajat opettavat. Onko kaava aina sama vai onko oppitunneissa vaihtelua? Olen havainnut, että tiettyjen aistikanavien käyttäminen takaa minulle paremman oppimistuloksen sekä motivoi minua opettelemaan asiaa, kun saan uuden tiedon minulle sopivilla aistikanavilla tai tavoilla. Esimerkiksi huonot ja sekavat muistiinpanot saavat minut sekaisin opittavasta aiheesta, en saa tietyllä tapaa rakenteesta kiinni. Tämän seurauksena olen alkanut kiinnittämään huomiota myös omaan opettamistapaani. Tutkimusaiheeni suuri ponnahduslauta onkin juuri käytännön kokemukset niin opettajana kuin opiskelijana. Opiskelussa visuaalinen materiaali helpottaa äärettömän paljon oppimistani. Esimerkiksi rumpukompin oppiminen on minulle helpompaa, kun näen rumpunotaatiota. Silloin pystyn pilkkomaan asiat jokaiselle raajalle, mitä soittaessa tarvitsen. Opetusharjoittelussa taas huomasin sen, kuinka usean aistikanavan hyödyntäminen auttoi oppilaiden oppimistuloksissa ja motivoimisessa. Kiinnitin huomiota esimerkiksi tekstien asetteluun PowerPointissa, annoin uudesta asiasta sekä audittiivisen että visuaalisen materiaalin oppilaille, mitä he pystyivät työstämään tekemällä, kuten soittamalla kitaraa. Näin ollen käytännön kokemukset koulumaailmasta ovat vahvistaneet asiantuntijuuttani, jota toivon vahvistavani tutkielmani myötä lisää.

Maisteritutkielmani liittyy aistihavaintoihin perustuviin oppimistapoihin, kokonaisvaltaiseen ja monipuoliseen oppimiseen sekä opettamiseen musiikintunneilla. Tutkin aihetta jo kandidaatin-tutkielmassani *”Oppimistapojen huomioiminen musiikinopetuksessa”* (Huhtala 2014) oppimistapojen osalta, ja osa teoriataustasta ja teksteistä on peräisin sieltä. En halua leimata ihmisiä tietynlaisiksi oppijoiksi, vaan löytää oppimistyylien mahdollisuudet ja niiden hyödyntämisen koulumaailmassa. Toivon tutkimuksen tekemisen antavan minulle paljon materiaalia ja työkaluja tulevaan opettajan työhön. Uskon ja haluan, että tutkielman myötä kehityn valtavasti, aiheeseen perehtymisen jälkeen, niin musiikin aineenopettajana kuin luokanopettajana. Toivon tutkimuksen tuovan arvokasta kokemusta työelämästä.

Monikanavaisesta eli aistilähtöisestä oppimisesta on jonkin verran tutkimustietoa. Suurin osa aikaisemmista tutkimuksista ja tutkijoista pitävät tällaista aistilähtöistä oppimista niin sanottuna ”huuhaana”, hyödyttömänä, vanhana olettamuksena oppimisesta, asiana, johon ei kannattaisi käyttää yhtään aikaa. Aistilähtöistä oppimista on tutkittu eniten lukemaan oppimisen yhteydessä. Aistien hyödyntämistä monipuolisesti musiikin oppimisessa löytyy vain vähän, saati olleltaan tutkimuksia ja tietoa. Useat tutkimukset tietyllä tavalla myös kategorisoivat henkilöt tiettyyn oppimistapaan, eivätkä ajattele kokonaisuutta.

Nygren (2016) on haastatellut Ylen Tiede-osiossa kasvatustieteen professoria Markku Niemivirtaa ja kysynyt, minkälaisia väärinkäsityksiä hän haluaisi korjata. Niemivirta sanoo, että on väärinkäsitys luulla, että jokaisella on oma oppimistapansa. Hänen mukaansa olemme paljon monipuolipuolisempia oppijoita kuin kuvitellaan, ja tietyllä oppimistavalla oppimisen tehokkuus ei kasva vaan pikemminkin voi jopa häiritä sitä. Niemivirta korostaa, kuinka oppimistyyliin luokittelu on vanhentunut ajattelutapa, jossa oppimisprosessia yksinkertaistetaan liiaksi. Hän kuitenkin myöntää, että jokaisella on mieltymyksiä ja tapoja, vaikkakaan ne eivät olisi optimaalisia oppimisen kannalta. Jotkut opiskelutekniikat ovat tehokkaampia kuin toiset, emmekä ole rajoitettuja toimimaan vain yhdellä aistilla. Niemivirta painottaakin, että oppimistyylien pohtimiseen ei tulisi opettajien käyttää aikaa. Opettajan on tärkeämpää huomioida oppilaiden erot, jotka ovat esimerkiksi temperamentissa, tiedollisissa valmiuksissa ja motivaatiossa, eikä oppimistyyliissä. (Nygren 2016.)

Arbuthnott ja Krätzig (2014) käyvät artikkelissaan läpi oppimistapojen huomioimista ja räätälöintiä eri tutkimusten valossa. Oppimistapoja on suositeltu huomioitavan viiden vuosikymmenen ajan aina päiväkodista yliopisto-opiskeluun saakka. Arbuthnott ja Krätzig eivät väitä, etteikö oppimistapoja olisi olemassa, vaan ennemminkin pitäisi keskittyä muistiin ja siihen, kuinka muistiprosessi toimii eri tavoin ihmisillä. Eri tutkimusten ja esimerkkien läpikäynnin jälkeen, kirjoittajat summaavat, kuinka ei ole empiiristä tukea sille, että oppimistapoja tulisi miettiä oppilaille sopivien oppimistapojen kautta. He toteavatkin oppimistapojen olevan mielenkiintoinen aihe, mutta pidemmällä tähtäimellä niiden huomioiminen ja räätälöiminen ei lisää oppilaiden oppimista. Tutkimustulokset osoittavat vahvasti, että enempi pitäisi kiinnittää huomiota

tiedonhaun käytäntöihin ja integroivaan käsittelyyn kuin aisteihin. (Arbuthnott & Krätzig 2014, 1,3,7.)

Willingham (2005a) on käynyt läpi tutkimuksia, joissa oppimistapoja on testattu. Oppimistapoja on testattu lähinnä lukemisen yhteydessä ja ne on tehty 70- ja 80-luvulla, eli ne eivät ole uusinta tutkimustulosta. Tutkimuksissa on ns. räätälöity opetuksen ohjeistusta vahvan tai heikon aistin mukaan. Tutkimuksissa erilaiset vahvuudet ja heikkoudet eri oppimistapoja kohtaan on näkyvissä, kuitenkin vahvan oppimistavan käytöstä esimerkiksi lukemisen oppimisessa ei ole tutkimustuloksista löytynyt näyttöä. Yksi testiryhmä esimerkiksi opiskeli sanoja visuaalisesti, toinen auditiivisesti ja kolmas kinesteettisesti. Uusia sanoja oppilaat oppivat, mutta ohjeistuksen muodolla ei ollut suurta eroa lopputuloksen kannalta. (Willingham 2005a.) Uskomus aistien hyödyntämisestä oppimisessa on Willinghamin (2005b) arvion ja hänen tutkimien tutkimusten perusteella yleistä opettajien keskuudessa. Willingham selittää, kuinka vaikean opiskeltavan aiheen tukena on hyvä käyttää havainnollisia menetelmiä. Vaikka opettaja piirtää diagrammin opiskeltavan aiheen tueksi ja oppilaat oppivat sen, ei se tarkoita kuitenkaan sitä, että oppilaat ovat automaattisesti visuaalisia oppijoita. Eri lähteiden tutkimisen jälkeen Willingham on tullut siihen tulokseen, että mahdollisten oppimistapojen hyödyntämistä ohjeistuksissa oppilaiden vahvojen oppimistapojen mukaan ei ole löydetty kunnan todisteita tai mahdollisia hyötyjä. Tai jos hyötyjen mahdollisuus olisi todennäköistä, että me tietäisimme niistä jo tähän mennessä. (Willingham 2005b.)

Gilakjanin (2012) toteuttamassa tutkimuksessa tutkittiin opetustapojen ja oppimistapojen yhteensovittamista englanninkielen opiskelussa (englanti ensimmäisenä ja toisena kielenä). Tässä tutkimuksessa todettiin lopulta se, kuinka opettaja voi yrittää sovittaa opetustapansa oppilaiden oppimistapoihin, ei se takaa parempaa oppimistulosta. Sen sijaan ikä, koulutusaste ja motivaatio vaikuttavat oppimiseen. Jokainen opettaja on uniikki yksilö ja voi ainoastaan tehdä opetuksestaan niin tehokasta kuin osaa. Kuitenkin mukautuva opetus parantaa kaikenlaista oppimista ja nostaa tehokkuutta sekä motivaatiota, ja näin ollen opettajan tulisi tietää oppilaiden tarpeet. (Gilakjani 2012, 56.)

Yksi löytämäni tutkimus käsitteli aistien hyödyntämistä musiikinoppimisessa, Beth Ann Millerin (2002) *Touch the Music! Learning Modalities in Elementary Music Class*. Miller (2002) painottaa, kuinka tavallisilla musiikintunneilla tulisi kaikilla oppilailla olla mahdollisuus oppia visuaalisesti, kinesteettisesti, taktiilisesti ja auditiivisesti. Usein opettajat ovat verbaalisesti suuntautuneita ja unohtavat antaa mahdollisuuden muille oppimistavoille. Miller korostaa, kuinka muiden aistien hyödyntämisellä musiikinopetuksessa ei saa korvata ääntä vaan tukea sitä. Esimerkkinä hän antaa rondo-muodon opettelusta. Jos siitä tehdään visuaalinen taideteos, pitää sen viitata oikeaan musiikkiin eikä vain edustaa visuaalista kuviota. Alakouluikäisillä pitäisi esittää visuaaliset elementit ja musiikin yhteydet samanaikaisesti tai rinnakkain, jotta lapsi ymmärtää yhteyden. (Miller 2002, 8, 10.) Eli visuaalisuus tukee auditiivista oppimista sekä aiheen ymmärtämistä. Eri aisteja hyödyntävät toimintamuodot musiikinopetuksessa on Millerin (2002) havaintojen mukaan tukenut oppilaiden oppimista. Oppilaat ovat sitoutuneempia, tiedon siirto on helpottunut, ja havainnollistava opetus tekee oppimisesta syvempää. Miller on voinut opettajan roolissa tehdä useammin ja tarkempia arvioita yksittäisten oppilaiden ymmärtämisestä. Hänen oppilaidensa oppimistulokset ovat parantuneet sen jälkeen, kun hän ottanut käyttöönsä monipuoliset oppimistavat huomioiden kaikki aistit. Esimerkkinä Miller kertoo, kuinka kehityksen kannalta tarkoituksenmukaista olisi se, että oppilas näyttää kuinka jokin opiskeltava asia on, sen sijaan kuin hän kertoisi. Millerin kokeilut monipuolisista opetustavoista aistikanavia hyödyntäen näkyvät oppimistuloksissa. Hän on pystynyt vertaamaan opetusryhmiä, joista toinen on saanut oppimistapoja huomioivaa musiikinopetusta lastentarhasta asti ja toinen ei. Neljännellä luokalla tämä oppimistapoja huomioivaa ryhmä oli taitavampi nokkahuilujen soitossa ja nuottilukutaidossa. Heillä oli myös kehittynyt kyky siirtää opittua tietoa uuteen musiikilliseen tilanteeseen. (Miller 2002, 10-12.)

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

on monisyinen prosessi ja koulut helposti yhdenmukaistavat oppilaitaan. Pitäisi huomioida, että esimerkiksi musiikki on moniaistillinen oppiaine, jossa käytetään tavallaan automaattisesti auditiivista, kinesteettistä ja visuaalista aistia. Osa aisteista painottuu enemmän kuin toiset, mutta miten me voisimme hyödyntää niitä kaikkia aisteja monipuolisesti? Jos opettaja huomioi kaikki aistikanavat, tuleeko musiikintunneista monipuolisempia?

2 PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 2014

”Opetussuunnitelman perusteiden tehtävänä on tukea ja ohjata opetuksen järjestämistä ja koulutyötä sekä edistää yhtenäisen perusopetuksen yhdenvertaista toteutumista.” (POPS 2014,9)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) tuodaan esiin se, kuinka perusopetuksen tulisi tarjota oppilaille mahdollisuus osaamisen monipuoliseen kehittämiseen. Perusopetuksen avulla oppilas pystyy rakentamaan myönteistä identiteettiään ihmisenä, oppijana sekä yhteisön jäsenenä. (POPS 2014, 18.) Opettajan tarjotessa monipuolista opetusta, hän auttaa oppilaita kehittymään ihmisenä sekä auttaa oppilaita löytämään omia vahvuuksiaan sekä kehittämisen kohteitaan.

Opetussuunnitelman (POPS 2014) oppimiskäsityksessä kieli, keuhollisuus ja eri aistien käytön ovat olennainen osa ajattelua ja oppimista. Kasvu ihmisenä ja yhteisön hyvän elämän rakentaminen ovat erottamaton osa oppimista. Erityisen tärkeää olisikin rohkaista oppilaita tunnistamaan oma erityislaatunsa, omat vahvuutensa ja kehittämismahdollisuutensa sekä arvostamaan itseään. On tärkeää auttaa jokaista oppilasta löytämään ja rakentamaan oma oppimispolkunsä. (POPS 2014, 17-18, 20.) Tämä pätee myös oppimistapojen huomioimisessa: annetaan oppilaille mahdollisuus hyödyntää kaikkia tapoja, mutta ei rajata oppimista niin, että vain visuaalisesti oppijalle tarjotaan vain visuaalista materiaalia. Opetussuunnitelmassa (POPS 2014) mainitaan, kuinka jokaista oppilasta tulisi auttaa tunnistamaan oma oppimistapansa ja kehittämään niitä. Oppilaita ohjataan ikäkaudelleen sopivalla tavalla muun muassa asettamaan tavoitteita ja suunnittelemaan työtään, jolloin oppimaan oppimisen taidot karttuvat. Ohjaus liittyy kaikkiin opetustilanteisiin ja oppiaineisiin. Perusopetuksen aikana oppilaita tuetaan rakentamaan hyvä tiedollinen ja taidollinen perusta sekä kestävä motivaatio elinikäiselle oppimiselle. (POPS 2014, 21, 62.)

Osaamisen kehittymisen perusta syntyy opetussuunnitelman (POPS 2014) määrittelemänä arvoista, oppimiskäsityksestä sekä toimintakulttuurista. Oppiaineet rakentavat osaamista hyödyntäen oman tiedon- ja taidonalansa sisältöjä ja menetelmiä. Erityisesti se, miten työskennellään, miten oppijan ja ympäristön vuorovaikutus toimii ja minkä sisältöjen parissa työskennellään, vaikuttavat osaamisen kehittämiseen. Oppilaiden hahmotus itsestään oppijoina ja

vuorovaikutus ympäristön kanssa, vaikuttavat ajatteluun ja oppimiseen, jotka puolestaan luovat pohjaa elinikäiselle oppimiselle ja osaamisen kehittymiselle. Olennaiseksi nousee myös se, kuinka oppilas oppii tekemään havaintoja, arvioimaan ja hakemaan tietoa, sekä muokkaamaan, tuottamaan ja arvioimaan niitä ideoiden ohella. Koska tieto voi rakentua monella tavalla, esimerkiksi omaan kokemukseen perustuen, ohjataan oppilasta huomaamaan tämä. Asioita opetellaan näkemään eri näkökulmista, hakemaan uutta tietoa, jonka avulla tarkastellaan omia ajattelutapoja. (POPS 2014, 20.)

Kuten opetussuunnitelmassa (POPS 2014) muistutetaan, opetuksessa tulee käyttää oppimislanteisiin soveltuvia työtapoja, joiden vaihtelu tukee ja ohjaa koko opetusryhmän ja jokaisen oppilaan oppimista. Opetukselle ja oppimiselle asetetut tavoitteet ja oppilaiden tarpeet, edellytykset ja kiinnostuksen kohteet tulee olla lähtökohtana työtapojen valinnalle. Työtapojen monipuolisuuden myötä, oppilaalla on mahdollisuus osoittaa osaamistaan eri tavoin. Tällaiset monipuoliset työtavat luovat oppilaille onnistumisen kokemuksia ja oppimisen iloa. Ne myös tukevat eri ikäkausille sopivaa luovaa toimintaa. Eri aistien käyttäminen ja liikkuminen vahvistavat motivaatiota ja lisäävät elämyksellisyyttä. Työtapojen valinta ohjaa opetuksen eriyttämistä, joka on opetuksen pedagoginen lähtökohta ja perustuu oppilastuntemukseen. Eriyttäminen käsittää opiskelun laajuuden ja syvyyden, työskentelyrytmin ja oppilaiden erilaisia oppimistapoja. Oppilaiden tarpeet ja opiskelun suunnittelumahdollisuudet, yksilöllinen eteneminen ja erilaisten työtapojen valinta, tulisi olla eriyttämisen perusta. Eriyttäminen tukee oppilaan itsetuntoa ja motivaatiota. Oppilaiden väliset kehitykselliset sekä yksilölliset erot tulisi huomioida nimenomaan työtapojen valittaessa. (POPS 2014, 30.)

Opetussuunnitelmassa (POPS 2014) korostetaan, kuinka oppilaiden ja opetusryhmien vahvuudet, oppimis- ja kehitystarpeet tulee olla lähtökohtana opetuksen järjestämiselle. Koulun tulisi tarkastella toimintatapojaan, opetusjärjestelyjään sekä oppimisympäristöjään ja sitä kuinka ne soveltuvat oppilaille. Eri työtapojen ja oppimisympäristöjen hyödyntäminen koulutyössä tulisi olla suunnitelmallista (POPS 2014, 27, 61). Opetussuunnitelmassa (POPS 2014) määritellään oppimisympäristö tilaksi, paikaksi, yhteisöksi ja toimintakäytänteeksi, joissa oppiminen ja opiskelu tapahtuvat. Välineet, palvelut ja materiaalit, jotka ovat käytössä kuuluvat oppimisympäristöön. Vuorovaikutus, osallistuminen ja yhteisöllisen tiedon rakentuminen edistyvät

toimivassa oppimisympäristössä, joka myös tukee yksilön ja yhteisön kasvua ja oppimista. Asioiden tarkastelu ja tutkiminen eri näkökulmista ja luovat ratkaisut tulisi mahdollistaa oppimisympäristön myötä. Kehittäessä oppimisympäristöjä sopiviksi, tulee huomioida aina oppiaineiden erityistarpeet ja pyrkiä siihen, että ne muodostavat pedagogisesti monipuolisen ja joustavan kokonaisuuden. Ergonomia, ekologisuus, esteettisyys, akustiset olosuhteet, tilojen valaistus, sisäilman laatu, viihtyvyys ja järjestys tulee ottaa myös huomioon tilaratkaisuja tehdessä ja toteutuksessa. (POPS 2014, 29.)

Perusopetussuunnitelmassa (POPS 2014) kuvataan opetuksen järjestämiseen liittyviä ratkaisuja, kuinka esimerkiksi valinnaisten tuntien taide- ja taitoaineet jaetaan valtioneuvoston asetuksen edellyttämällä tavalla. Valtioneuvoksen asetuksessa on osoitettu taide- ja taitoaineille, kuten musiikille, yhteisen opetuksen vähimmäistuntimäärä vuosiluokille 1-6 ja 7-9. Valinnaiset vuosiviikkotunteihin osoitetut taide- ja taitoaineet, voidaan jakaa paikallisopetussuunnitelmassa opetuksen järjestäjän päättämällä tavalla, musiikin, kuvataiteen, käsityön, liikunnan ja kotitalouden kesken. (POPS 12, 95.)

Musiikin opetuksen tehtäväksi opetussuunnitelmassa (POPS 2014) nousee monipuolisen musiikillisen toiminnan luominen ja kulttuurilliseen aktiivisuuteen osallistuminen. Opetuksen tavoitteena onkin luoda pedagogisesti monipuolisia ja joustavia musiikin opiskelukokonaisuuksia, joissa mahdollistuu musiikillinen yhteistoiminta ja yhteismusisointi, vuorovaikutustilanteet sekä musiikin opetuksessa käytettävät erilaiset työtavat. Monipuolinen musisointi muun muassa laulaen, soittaen, kuunnellen, liikkuen, improvisoiden, säveltäen ja teknologiaa hyödyntäen ovat keinoja, joiden avulla musiikillisten tietojen ja taitojen oppiminen tapahtuu. Monipuolinen musiikin opiskelu edesauttaa myös ilmaisutaitojen kehittymistä. (POPS 2014, 141-143,263, 422-423.)

Musiikin kohdalla opetussuunnitelmassa (POPS 2014) mainitaan se, kuinka musiikin opetus tukee kinesteettisen ja auditiivisen hahmottamiskyvyn kehittymistä (POPS 2014, 141). Musiikin opetus kehittää myös visuaalista hahmottamiskykyä muun muassa nuottien tai laulun sanojen muodossa. Erilaisia oppimistapoja tukevat, opetussuunnitelmassakin (POPS 2014) mainitut laulut, leikit, lorut, liikunta, soitto- ja kuuntelutehtävät sekä luova toiminta, mitkä ovat

aihepiireiltään ja musiikillisilta ominaisuuksiltaan ikäkauteen ja koulun toimintakulttuuriin soveltuvia. Oppilaiden erilaiset tarpeet, edellytykset ja kiinnostuksen kohteet on opetussuunnitelmassa (POPS 2014) kehoitettu ottamaan huomioon työskentelyä suunniteltaessa sekä musiikin opetuksessa. Näiden pohjalta suunnitellaan työtapoja, erilaisten välineiden käyttöä yms. Oppilaan yhteistyötaitoja, itsetuntoa ja oma-aloitteisuutta vahvistetaan musiikin opetuksessa luomalla oppimista ja osallisuutta edistäviä yhteismusisoinnin tilanteita. (POPS 2014, 142-143.)

Opetussuunnitelma (POPS 2014) luo raamit opetukselle ja sen järjestämiselle. Koulujen Musiikinopettajat ry (KMO 2018) antaa suosituksen musiikkiluokan perusvarusteista, jotta jokainen oppilas saisi opetussuunnitelman mukaista opetusta. KMO:n lista soittimista on kattava. Ensimmäisenä listalla löytyy yksi säestyssoitin oppilasta kohden. Tämän lisäksi luokasta tulisi löytyä muun muassa piano, useita akustisia kitaroita, sähkökitara ja sähköbasso vahvistimeen, perusrumpusetti, erilaisia lyömäsoittimia, monipuolinen rytmisoitinvalikoima, kanteleita ja ksylofoneja. Oppimateriaalit tulisi sisältää monipuolista äänitteistöä, oppikirjoja eri luokka-asteille jokaiselle opetusryhmän oppilaalle, muuta soitto- ja laulumateriaa sekä musiikin tietokirjallisuutta. (KMO 2018.)

3 OPPIMINEN JA MOTIVAATIO

3.1 Oppiminen

Mitä on oppiminen? Entä musiikin oppiminen? Mitkä tekijät vaikuttavat oppimiseen? Kaikkonen ja Laes (2013, 109) määrittelevät erilaisen oppijan henkilöksi, jolla on oppimisvaikeuksia tai vain erilainen tapa hahmottaa ja prosessoida tietoa ja oppia.

Oppiminen ja oppimisprosessi nähdään opetussuunnitelmassa (POPS 2014) vuorovaikutustapahtumana toisten oppilaiden, opettajien ynnä muiden oppimisympäristöjen kanssa. Oppimisprosessi tapahtuu siis yksin ja yhdessä muiden kanssa. Se on tekemistä, ajattelua, suunnittelua, tutkimista. Olennaista kuitenkin on oppilaan tahto oppia yhdessä ja kehittyvä taito toimia. Oppiminen onkin sidoksissa opittavaan asiaan, aikaan ja paikkaan, sekä se on monimuotoista. Elinikäinen oppiminen perustuu oppimisen taitojen kehittymiseen. Tämän vuoksi oppilasta tulisi ohjata tiedostamaan oppimistapansa ja käyttää tätä tietoa oppimisensa edistämiseen. (POPS 2014, 17.)

Hellström, Johnson, Leppilampi ja Sahlberg (2015) käsittävät oppimisen opetussuunnitelman (POPS 2014) tavoin yksin ja yhdessä tekemisenä. Oppiessa ajatellaan, suunnitellaan ja tutkitaan vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja oppimisympäristöjen kanssa. Oppiminen on siis aina vuorovaikutustapahtuma, jota tukee hyvä oppimisympäristö. Oppilaan tahto ja kehittyvä taito toimia ja oppia yhdessä on olennainen osa oppimisprosessia. (Hellström ym. 2015, 90, 99.) Oppiminen onkin tilannesidonnaista ja aina sidoksissa ympäristöön ja kulttuuriin, jossa oppiminen tapahtuu, kuten sosiokonstruktivistinen oppimisenäkemys painottaa (Tynjälä 1999, 63).

Tynjälä (1999) hahmottaa oppimisen kokonaisvaltaisena prosessina, johon vaikuttavat yhdessä itse prosessi, tulokset sekä merkittävästi oppimisen taustatekijät. Taustatekijät voidaan jakaa eri osatekijöihin. Ensimmäinen osa-alue on oppijan henkilökohtaiset tekijät eli ominaisuudet, joita oppijalla on. Näitä ovat esimerkiksi älykkyys ja kyvyt, sekä taustalla vaikuttavaa persoonallisuus ja kotitausta. Toinen taustatekijä liittyy oppimiskontekstiin kuten ympäristöön, opetussuunnitelmiin ja opettajan persoonallisuuteen. Taustatekijöiden vaikutus oppimisprosessiin ei välttämättä ole suora, vaan se voi välittyä havaintojen sekä tulkintojen kautta. Nämä

havainnot ja tulkinnat suuntaavat oppijan oppimista sekä opiskelustrategiaa. Oppimisen tulokset ovat puolestaan seurausta opitusta. Ne muodostuvat muun muassa oppijan omista käsityksistä opituista tiedoista ja asioista, taitojen hallinnasta sekä saaduista palautteista ja arvostanoista. Tynjälä kuitenkin muistuttaa, ettei oppiminen tapahdu tyhjiössä, vaan se on sidoksissa ympäröivään tilanteeseen ja kulttuuriin sekä sosiaaliseen kontekstiin. Näin ollen oppiminen on osa kulttuuria, ja tapahtuu kulttuurin ehdoin ja tuottamalla välineillä. (Tynjälä 1999, 16–19.)

Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä oppiminen on aktiivista tiedon vastaanottamista, sanoo Tynjälä (1999). Oppija tulkitsee havaintojaan sekä uutta tietoa aikaisemman tietonsa pohjalta ja rakentaa omat merkityksensä opittavista asioista. Kaikki konstruktivistiset näkemykset painottavat sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä sekä oppijan aktiivisuutta. Sosiokonstruktivistinen lähestymistapa näkee aktiivisuuden yhteiseen toimintaan osallistumisena. Selkein ero näkemysten välillä liittyy siihen, kuinka oppiminen nähdään: yksilön vai ryhmän tasolla. (Tynjälä 1999, 37-38, 43, 58.) Oppijan tietorakenteiden muutos korostuu kognitiivisessa konstruktivismissa Tynjälä (1999) huomauttaa. Tällaisessa näkemyksessä pedagogiikka pyrkii kehittämään keinoja, joilla näitä muutoksia edistetään. Nämä keinot liittyvät muun muassa oppimateriaaleihin ja opiskelustrategioihin. Koska oppilas nähdään aktiivisena oppijana konstruktivisessa näkemyksessä, onkin opetuksen keskiössä miettiä, miten oppilas toimii ja mitä hän tekee ja kuinka oppimistilanne on oppimisprosessia tukeva. ”*Kaikki eivät opi samoja asioita samoista sisällöistä*”, toteaa Tynjälä. Siitä syystä opetuksessa tulisikin hyödyntää sellaisia opiskelumenetelmiä, joissa syntyy sosiaalisia vuorovaikutustilanteita ja oppilaiden erilaiset tulkinnat kohtaavat. (Tynjälä 1999, 60-63.)

Ihmisten oma suhtautuminen tiedon omaksumiseen vaikuttaa suuresti henkilön oppimiskykyyn (Prashnig 2003, 67), kuten kirjoitin jo kandidaatintutkielmassani (Huhtala 2014). On myös muistettava, että fyysinen ympäristö, emotionaaliset sekä sosiaaliset tarpeet vaikuttavat oppimiskykyyn (Dryden & Vos 1998, 353). Nämä taustatekijät täytyvät olla kunnossa, jotta hyvä oppimistilanne ja oppimistulos maksimoitaisiin. Ojala (2001) on sitä mieltä, että otamme vastaan tietoa aistiemme välityksellä. Oppimisemme tapahtuu näiden aistien avulla: näkemällä, kuulemalla, koskemalla ja tekemällä, haistamalla ja maistamalla. Tosin haistamisen ja maistamisen avulla oppiminen rajoittuu lähinnä vauvaikään. On tutkittu, että ihmisistä 35% oppii näkemällä, 25% kuulemalla ja 40% tekemällä. (Ojala 2001, 54.)

Engeström (1984) puolestaan toteaa oppimisen ytimen olevan sen mielekkyydessä. Mielekäs oppiminen on aktiivista ja tietoista toimintaa, jonka avulla voi ratkaista ongelmia ja saavuttaa asioiden korkeampitasoisen hallinnan. Oppimisessa onkin kysymys siitä, että osaa valikoida tietoa, muokata sitä sekä tulkita että soveltaa oppimaansa tietoa. Engeström painottaa, että oppimisessa ei ole kysymys pelkästään tietojen vastaanottamisesta ja varastoimisesta. (Engeström 1984, 12.) Mielekkäät ja henkilökohtaisesti merkitykselliset tehtävät ovat oppilaille kiinnostavimpia (Tynjälä 1999, 108). Rantala (2000) pohtii puolestaan asiaa oppilaan kokemuksena. Jos oppilas kokee, että tehtävä on hänelle liian helppo tai liian vaikea, ei oppimisen iloa pääse syntymään. Oppimisessa on uskallettava ottaa riskejä eli uskallettava ottaa ratkaistavaksi tarpeeksi haasteellisia tehtäviä, jolloin oppimisen ilo on mahdollista kokea. (Rantala 2000, 57, 60.) Oleellista ja tärkeintä on, millaiseksi oppilas kokee kykynsä suhteessa tehtävään, Rantala (2000) muistuttaa. Uskomusten, kuten päämäärä, konteksti, kyky, ja tunteiden avulla arvioimme kykyjämme tehtävään verrattuna. Omalla toiminnallaan, esimerkiksi ohjauksella ja ilmapiirin avulla, opettaja voi vaikuttaa siihen, kuinka oppilas näkee oman kyvykkyytensä. (Rantala 2000, 57-59.) Se minkäläisen käsityksen oppilas muodostaa itsestään ihmisenä ja oppijana, on koululla merkittävä vaikutus (POPS 2014, 47).

Tynjälä (1999) korostaa, että oppiminen on jatkuva ja elinikäinen prosessi. Saatamme myös oppia paljon sellaista, jota ei ole edes tarkoitettu opittavaksi. (Tynjälä 1999, 9.) Prashnig (2000) painottaa, että jokaisella meillä on kyky oppia asioita, mutta todellisuudessa vain harvat meistä osaavat hyödyntää tätä kykyä täysin (Prashnig 2000, 107), kuten olen jo kandidaatintutkielmassani (Huhtala 2014) tutkijoiden näkemyksiä tuonut esiin. Ei ole siis ihan tuulesta temmattu ajatus ”oppia ikä kaikki”. Elinikäistä oppimista ei tulisi aliarvioida, vaan löytää paremminkin uusia tapoja oppia ja opettaa.

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

Oppimisvaikeuksia tai sitä, miksi oppilas ei ole kiinnostunut musiikin oppimisesta, voidaan selittää Partin, Westerlundin ja Björkin (2013) mielestä oppimiskäsitysten kautta. Pitää kuitenkin tiedostaa, että oppimiskäsitykset eivät ole vain tutkijoiden kehittämisiä käsitteitä, kuten Partti ym. (2013) muistuttavat. Oppimiskäsitykset luovat horisontin, joka toimii kehyksenä opetussuunnitelmien ja oppimisympäristöjen luomiseen. Ne ohjaavat opettajan ja oppilaan välistä suhdetta. (Partti ym. 2013, 55.)

Oppimisprosessiin, oppimistilanteisiin ja opettamiseen vaikuttaa laajasti oppimisympäristö, johon toimintatavat ja koulu fyysisenä ympäristönä ja organisaationa kuuluvat toteavat Ikonen ja Virtanen (2007). Kun oppimisympäristöä yksilöllistetään, muutetaan ja mukautetaan, on se tarkoitus auttaa oppilaita parempiin oppimistuloksiin. Usein luokkaympäristöön koottu tieto on visuaalista ja audittiivista. Samoin käytössä olevat opetusmenetelmät pohjautuvat usein visuaaliseen ja audittiiviseen lähteeseen kuten opettajaan. Tärkeää se, kuinka oppilas omaksuu ja käsittelee erilaisista oppimisympäristöistä saamaansa tietoa, johon vaikuttaa se, kuinka oppilaan aistit ja niiden välinen integraatio toimivat. Oppilaan oppimista ja osallistumista voidaan tukea parantamalla oppimisympäristöjä. (Ikonen & Virtanen 2007, 241-244.)

Musiikin oppiminen

Partin, Westerlundin ja Björkin (2013) mielestä tulisi pohtia uudestaan musiikin opiskelun lähtökohtia. Musiikkikasvatuksessa ajatuksena tulisi olla, se että kaikilla oppijoilla on vahvuutensa ja musiikin oppiminen voi jatkua läpi elämän tai alkaa vasta eläkeiässä, eikä keskittyä testaamaan onko lapsi musikaalinen ja tuleva tähti vai ei. Tämä toki haastaa musiikkikasvattajia pohtimaan vanhoja käytäntöjä ja niiden kehittämismahdollisuuksia. Miten voimme tehdä, jotta elinikäinen oppiminen mahdollistuisi? (Partti ym. 2013, 67.) Kaikkonen ja Laes (2013) puolestaan pohtivat, kuinka demokraattisen ja inklusiivisen musiikkikasvatuksen musiikkikasvattajan näkökulma on oppimisen potentiaalın näkeminen jokaisessa oppijassa. He painottavat, että oppimisen kokemus on aina jokaiselle arvokas kokemus ja jokaisella ihmisellä on kyky oppia. (Kaikkonen & Laes 2013, 112.) Myönteisten oppimiskokemusten myötä rakentuu oppilaiden käsitys omasta musiikillisesta toimijuudesta (POPS 2014, 263.)

Kandidaatintutkielmassani (Huhtala 2014) referoin Ahosen (2004) tulkintaa musiikin oppimisesta. Ahosen (2004) määritelmässä musiikin oppiminen muodostuu suhteellisen pysyvistä muutoksista, jotka muodostuvat erilaisten kokemusten vaikutuksesta. Näitä kokemuksia voi saada muun muassa musiikin kuuntelusta, soittamisesta tai vaikka säveltämisestä, eli kaikista toiminnoista, jotka ovat jollain tavalla suhteessa musiikkiin. Tämä on monimuotoinen ilmiö, mikä johtaa siihen, ettei musiikin oppiminen pysy samana, vaan se muuttaa muotoaan vaihtaessaan henkilöstä ja kulttuurista toiseen. Kaikki musiikilliset tiedot, taidot ja valmiudet edellyttävät oppimisprosessia. Oppijalle syntyy tämän myötä käsitys musiikillisista rakenteista ja niiden järjestymisestä. Tällainen oppiminen on musiikin ymmärtämisen kannalta tärkeää. Suurin osa tästä musiikillisesta oppimisesta tapahtuu sopeutumisenä ympäristön ääniärsykkeisiin eli ympäröivään musiikkikulttuuriin, eikä esimerkiksi kouluopetuksessa. Musiikillista oppimista tapahtuu myös tietoisesti, eksplisiittisesti. Tietoisesti opitut asiat vaativat harkittuja ponnisteluja ja ne rakentuvat implisiittisesti tiedostamatta tai automaattisesti omaksuttujen tapojen ja taitojen varaan, joita pyritään kehittämään aktiivisella toiminnalla, kuten soittamalla tai laulamalla. (Ahonen 2004, 13–15.) Musiikin hahmotus- ja käsittelykyky kehittyy ja eriytyy kaikenlaisen musiikin harjoittamisen seurauksena (Ilomäki & Holkkola 2013, 210). Se millaisen käsityksen lapsi muodostaa musiikista, vaikuttaa opettaja suuresti. Tärkeää on miettiä, rakentuuko oppijan polku hänelle merkityksellisistä aineksista ja sopivatko pedagogiset menetelmät siihen. (Huttunen-Hildén 2013, 141.) Ilomäki ja Holkkola (2013, 214) korostavat sitä, että musiikin hahmottaminen, inhimillisen kokemisen tavoin, on luontaisesti moniaistillista.

Dalcroze-pedagogiikassa lähtökohtana on moniaistillinen ja kokonaisvaltainen musiikin kokeminen ja tekeminen (Juntunen 2010, 18; Juntunen 2009, 246). Siinä oppilaan aistihavaintoja pyritään herättelemään ja hyödyntämään oppimisessa (Juntunen 2009, 245). Soili Perkiö (2010) kuvaa kinesteettisen aistin käyttöä, kuinka keho nähdään tilan suhteen tai muuhun kehoon. Musiikin elementit kuullaan ja musiikkia konkretisoiva liike ja oma liike nähdään. (Perkiö 2010, 12.) Musiikin oppimisen perusta ja tuki on monipuolisissa musiikin ja liikkeen yhdistävissä kokemuksissa Juntunen (2010) jatkaa. Mielen ja kehon yhteys vahvistuu, kun musiikin ja liikkeen yhdistävä toiminta synnyttää eri aistikokemuksia jatkuvassa vuorovaikutuksessa. (Juntunen 2010, 18, 23-24). Kodály'n menetelmän perusta on Linnankiven, Tenkun ja Urhon (1981) sanoin laulussa ja kuulonvaraisessa musiikinoppimisessa. Laulua hyödynnetään sävelten oppimisessa laulunimien ja käsimerkkien avulla eli solmisoimalla. (Linnankivi, Tenkku & Urho

1981, 60, 263.) Dalcroze-pedagogiikka ja Kodály'n menetelmä tukevat aistilähtöistä monipuolista musiikin oppimista.

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

3.2 Motivaatio

Oppimistamme suuntaa usein motivaatio, joka on voima, jonka avulla ohjaamme, suuntaamme ja ylläpidämme toimintaa (Tynjälä 1999, 98). Prashnig (2003) puhuu myös oppimisen polttoaineesta eli motivaatiosta. Se on hänen mielestään ainetta, jolla on vaikutusta dominoefektin lailla oppimiseen: kun osaa käyttää aivojaan omalla tavalla, sitä enemmän aivot haluavat oppia tietoa, tallentaa sitä ja palauttaa mieleen. (Prashnig 2003, 193.) Kosonen puolestaan (2010, 296) esittää motivaation monitahoisena, jatkuvasti ajassa ja konteksteissa muuntuvana kokonaisuutena.

Koulunkäynnin alkuvaiheissa lapsen akateeminen sisäsyntyinen motivaatio ei ole vielä eriytenyt, Aunola (2002) määrittää. Jos lapsi on esimerkiksi motivoitunut yhteen oppiaineeseen, on hän motivoitunut muihinkin oppiaineisiin. Kuitenkin koulunkäynnin alkuvaiheessa motivaation tehtävälakohtainen eriytyminen tapahtuu varsin nopeasti ja motivaatiosta tulee pysyvämpää. Lapsen motivoituneisuus samaan tehtävälueeseen on pitkäkestoisempaa, jos lapsella on siihen sisäsyntyinen motivaatio 7–8-vuoden iässä. Lapsi tulee tietoisemmaksi itsensä eri puolista koulunkäynnin alkuvaiheessa, Aunola jatkaa. Opettajilla ja kavereilla on suuri merkitys tässä vaiheessa, ja lapset tulkitsevatkin ulkopuolelta saatua tietoa ja yhdistävät sen omaan näkemykseensä itsestään. Lapset alkavat verrata omaa suoriutumistaan sisäistämiinsä tavoitteisiin ja ulkoisiin kriteereihin kahdeksan vuoden iässä. Samalla lapsen itsekriittisyys lisääntyy. Itsetietoisuus ja -kriittisyys voivat kuitenkin aiheuttaa negatiivisia muutoksia lapsen uskomuksiin ja asenteisiin, jotka liittyvät hänen kykyihinsä ja suoriutumiseen. (Aunola 2002, 111-112.)

Oppilaiden itsetietoisuutta, minäpystyvyyttä ja itseohjautuvuutta opettaja pystyy kehittämään pedagogisilla ratkaisuilla. Itsetietoisuutta on mahdollista parantaa oppimiskokemusten analysoinnin ja tulkitsemisen avulla. (Rantala 2000, 60.) Tietoisuus omista kyvyistä ja taidoista lisäävät motivaatiota.

Oppilaan asenteisiin, motivaatioon ja tahtoon toimia, vaikuttavat oppimisen ohjaus ja tuki sekä annettava palaute (POPS 2014, 20). Motivaatiota ja oppimisprosessia ohjaa oppilaan kiinnostukseen kohteet, työskentelytavat, kokemukset, tunteet ja käsitykset itsestä oppijana (POPS 2014, 17). Cantelin (2010) mielestä tavoitteet ja haasteet sekä niissä onnistuminen luovat mielekkyyttä ja motivaatiota. Oppitunneilla viihtyminen, työtavat, kaverit sekä luokan ilmapiiri vaikuttavat motivaatioon. Motivaatio voi kuitenkin syntyä monesti, yllätyksestä tai siitä kun oppilas havahtuu uuteen aiheeseen. Motivaatio koulutyötä kohtaan paranee, kun työtavat ovat monipuolisia ja tarjoavat erilaisia oppimismahdollisuuksia. (Cantell 2010, 37, 40, 65.)

Linnankivi, Tenkku ja Urho (1981) nostavat esiin, kuinka useiden tutkimusten johtopäätöksenä on ollut se, että ihminen oppii sitä, mitä hän haluaa. Jos motivaatio puuttuu, ei voi oppimistaakaan tapahtua. Sisäisen motivaation herättäminen ja ylläpitäminen puolestaan oppiaan kannalta kiinnostavia tehtäviä. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1981, 314,316.) Kosonen (2009) kuitenkin huomauttaa, kuinka uuden oppiminen motivoi oppimaan lisää. Musiikin oppimisessa tämä voi tarkoittaa onnistumisen kokemuksia laulamissa ja soittamisessa. Jokaisen oppilaan tulisi tuntea olevansa tärkeä ja osa ryhmää. (Kosonen 2009, 165.)

Kosonen (2010) analysoi motivaatiota eri motiivien perusteella, eräänlaisena toiminnan kategorisointina. Hän käy läpi motivaatiota soittamisen yhteydessä ja jakaa motivaation kolmeen eri motiivityyppiin: musiikilliset motiivit, suoritus ja saavutus motiivit sekä vuorovaikutusmotiivit. Musiikilliset motiivit liittyvät soittamiseen ja soitettavaan musiikkiin, ja se onkin yksi tärkeimpiä motiiveja, miksi musiikkia soitetaan. Tätä voi olla musiikin tuottama soittamisen ilo tai kiinnostus musiikkia kohtaan. Kokemukset omasta pystyvyydestä ja hallinnan tunteesta kuuluvat suoritus- ja saavutusmotiiveihin. Hallinnan tunteeseen liittyy velvollisuuden tunne itseä ja asettamia tavoitteita kohtaan, sekä tunne että hallitsee instrumentin teknisesti. Osana hallinnan tunnetta on myös emotionaalinen hallinta, joka liittyy itseilmaisuuksiin, musiikilliseen

ilmaisuun ja musiikin tulkintaa. Vuorovaikutusmotiiviin liittyy myös kontakti opettajaan. Opettajan mallivaikutus, häneltä saatu tuki ja kannustus, ovat yksi tärkeimpiä vuorovaikutusmotiiveja. Kosonen muistuttaa, että motivaation määrittelyssä on huomioitava yksilö tajunnallisena subjektina siinä elämäntilanteessa ja elämänvaiheessa kuin hän juuri on. (Kosonen 2010, 303-305.)

4 OPPIMISTAVAT JA OPETTAMINEN

4.1 Oppimistapa

Oppimistapa on se tapa, jolla otamme uutta tietoa vastaan, omaksumme, käsittelemme ja säilytämme sitä. Se on tapa, jolla keskitymme uuteen ja kenties vaikeaankin tietoon. (Prashnig 2003, 21.) Oppimistapamme määrittyy kolmen tekijän yhdistelmästä: mikä on helpoin informaation vastaanottotapa, mikä on informaation käsittely- ja järjestystapa, sekä mikä on informaation vastaanotto- ja tallennusolosuhteet. Visuaalinen, auditiivinen ja kinesteettinen oppimistapa voivat siis esiintyä oppimisprosessin eri vaiheissa: tiedon sisäänotossa, sisäisessä käsittelyssä tai ulosannissa. (Dryden & Vos 1998, 353; Toivonen 2000, 43.) Koska jokainen meistä on erilainen, on meillä myös erilaisia tapoja oppia, erilaisia oppimisen mieltymyksiä ja tottumuksia. Näitä yksilöllisiä oppimistapojen eroja on tutkittu jo 1970-luvulta lähtien. (Tynjälä 1999, 111.)

Oppimistapa aiheuttaa jo sanana ristiriitaisuuksia, koska eri tutkijat käyttävät tästä aiheesta eri nimityksiä, kuten oppimistyyli, oppimisstrategia tai näkökulma on kokonaan toinen. Osa puhuu hahmottamistavasta. Tapa, tyyli ja strategia termeinä lähellä toisiaan, ja niiden käsitteet ovat häilyviä. Käytän tässä tutkielmassani lähinnä käsitettä *oppimistapa*.

Oppimistapojen malleja/kategorioita on useita, mutta keskityn tässä tutkielmassani informaation vastaanottotapaan eli siihen, kuinka aistit ovat keskeisessä osassa informaation vastaanottamista. Aistilähtöinen malli jakaa oppimisen siis tiedonsaantitavan perusteella, eli jaan oppimistavat auditiiviseen eli kuuloaistiin perustuvaan, visuaaliseen eli näköaistiin perustuvaan sekä kinesteettiseen eli liikkeeseen perustuvaan oppimiseen ja tiedonhakuun. Tätä jaottelua käyttävät erityisesti neurolingvistit (Oppiminen 2010; Ojala 1999). Toivonen (2000) selittää, kuinka neurolingvistinen (NLP=neuro-linguistic programming) tutkimussuuntaus on kehittynyt USA:ssa 1970- ja 1980-luvuilla, ja se keskittyy ”vuorovaikutuksen ja psyykkisen toiminnan perusprosessien tutkimiseen sekä niihin mahdollisuuksiin, mitä niistä löytyy omien kokemusten ja sisäisten toimintaprosessien ymmärtämiseen ja ohjailuun”. Tämä tutkimussuunta on löytänyt paljon tietoa siitä, kuinka toiminta tulee mahdolliseksi eli *miten* se oikein tehdään. (Toivonen 2000, 12.)

Huisman (2003) esittää, kuinka on huomattu, että oppimistapa on vahvasti sidoksissa lapsen yleiseen psykofyysiseen kehitykseen, lapsen fyysiseen ja motoriseen kehitykseen, havaitsemis- ja ajattelutoiminnan kehitykseen sekä kielelliseen ja sosiaaliseen kehitykseen. Näiden avulla lapselle muodostuu yksilöllinen oppimistapansa. (Huisman 2003, 28–29.) Prashnig (2003) mainitsee, kuinka joidenkin tutkimusten mukaan kolme viidesosaa oppimistavasta on määrätynyt meille geneettisesti, ja se on yleensä melko pysyvä muoto. Loppuosa oppimistavasta kehittyy kokemuksen myötä. Eli vaikka koulussa ja työssä usein tapahtuu ehdollistamista, ei meidän oppimismieltymyksemme juuri muutu, vaan keräämme ja omaksumme tiedon synnynnäisellä oppimistavalla. (Prashnig 2003, 31.) Saattaa myös olla, että kulttuuri painottaa tiettyä aistia enemmän kuin muita (Campbell 1991, 90). Näitä tutkijoiden näkemyksiä olen jo kandidaatin-tutkielmassani (Huhtala 2014) referoinut.

Oppimistamme hallitsee yleensä yksi vahva oppimistapa, jonka lisäksi meillä on toissijainen oppimistapa (Dryden & Vos 1998, 353). Se oppimistapa, jota käytämme eniten, on kehittynyt muita paremmaksi, toteaa Toivonen (2000). Siitä voi muodostua ihmiselle tietyllä tapaa suosikitapa oppia, jonka avulla hän pystyy havaitsemaan ympäristöstä täysin erilaisia vivahteita. Siihen voivat vaikuttaa kulttuuri, ympäristön (esim. vanhempien) esimerkit, onnistumiset sekä erilaiset käytännölliset syyt, joiden takia joku toinen tapa täytyy sulkea pois. (Toivonen 2000, 37.) Oppimistapa voi siis muuttua elinympäristön ja elämäntapojen myötä, mutta se on arvovaapa ja spontaania (Huisman 2003, 28).

Oppimistavoissa on havaittu eroja ryhmien, sukupuolten ja saman kulttuurin, yhteisön, uskonnon ja sosioekonomisten ryhmän jäsenten välillä (Prashnig 2000, 109). Dunn (2000) väittää, että miehillä on useimmin kinesteettinen ja taktiilinen oppimistapa. Jos heillä on toinen vahva tapa oppia, se on yleensä visuaalinen tapa. Miehet tarvitsevat myös epävirallisemmän oppimisympäristön. Naiset taas ovat usein auditiivisesti orientoituneita sekä tarvitsevat merkittävästi hiljaisemmän opiskeluympäristön. (Dunn 2000, 15.) Täytyy kuitenkin muistaa yksilölliset erot, eikä tehdä liikaa yleistyksiä esimerkiksi miesten ja naisten välille.

Dryden ja Vos (1998) painottavat sitä, että jokaisen meistä on tärkeä oppia tuntemaan vahvin oppimistapansa, sillä omat vahvuutensa tunnistava ihminen pystyy analysoimaan myös toisten oppimista paremmin. Tämä lisää omaa joustavuutta ja auttaa ymmärtämään muita ihmisiä

paremmin. Tämä toimii puolin ja toisin, koska saamme samalla toisiltamme vihjeitä oppimistavoistamme, jotka puolestaan parantavat omaa oppimiskykyämme. (Dryden & Vos 1998, 361.) Näin ollen opettajienkin olisi hyvä tunnistaa omia vahvuuksiaan sekä oppimistapojaan, jotta voisimme työskennellä paremmin yhteistyössä oppilaiden kanssa, sekä kenties ymmärtää oppimisvaikeuksia paremmin. Prashnig (2003) korostaa, kuinka meidän täytyisi ottaa erilaisuus huomioon ja kunnioittaa eri oppimistapoja oppimistapahtumassa, jolloin voisimme saavuttaa myönteisiä tuloksia opetustilanteissa ja taitojen omaksumisessa. Kuitenkin monet ihmiset, erityisesti opetuslalla olevat henkilöt, eivät suostu hyväksymään erilaisuuden etuja ja sitä, että on aina useampiakin tapoja oppia ja toimia, kuin se yksi mihin on totuttu. Tämä ”yksi menetelmä sopii kaikille” -asenne onkin epäoikeudenmukainen kaikkia kohtaa, ja saattaakin estää ihmisten voimavarojen kehittämistä, aiheuttaa motivaation heikkenemistä, stressiä tai ahdistuneisuutta, voi johtaa jopa itsetunnon alenemiseen sekä suoritustason vaihteluun. (Prashnig 2003, 21, 33, 35.) Kaikkien tulisi tavoitella mahdollisimman monipuolista oppimistapaa, jonka avulla voi saavuttaa hyvän oppimiskyvyn (Ojala 2001, 66). Aivojen työskentelykin on parasta silloin, kun on käytössä useita aisteja, eli enemmän kuin kaksi (Prashnig 2003, 73). Kandidaatintutkielmasani (Huhtala 2014) nostin esiin näitä tutkijoiden näkemyksiä.

4.2 Audiitiivinen oppimistapa

Lapsen saavutettua yhdentoista vuoden iän, alkaa audiitiivinen oppimistapa kehittyä, jolloin lapsi oppii helposti kuulonsa avulla ja muistaa monimutkaisiakin tietoja (Prashnig 2003, 69). Audiitiivisesti oppivan henkilön oppiminen perustuu kuuloaistiin. Kun kuuloaisti käynnistää aivotoiminnallisen tapahtuman musiikin ja puheen avulla, alkaa henkilön audiitiivinen oppimistapa aktivoitua. Audiitiiviselle oppijalle on siis hyötyä äänimateriaaleista ja hän pystyy muistamaan hyvin asioita kuulemalla. (Dryden & Vos 1998, 129, 22; Erilaisten oppijoiden liitto 2018.)

Toivonen (2000) toteaa, kuinka audiitiivisesti oppivan henkilön ajattelu ja oppiminen on aikaa vievää, koska ajattelua tapahtuu paljon ”mielessä puhumisena” ja koska se on perusteellista ja yksityiskohtaista. Hänen täytyy käydä asiat alusta asti järjestyksessä läpi, mikä on jokseenkin hidasta. Audiitiivinen henkilö hallitsee laajan ja monipuolisen sanaston ja käyttää monimutkaisia lauseita ja sanaleikkejä. Usein audiitiivisesti orientoitunut oppilas esittää hyviä ja hankalia kysymyksiä opettajille, vanhemmille kuin kavereillekin. Koska audiitiivisesti prosessoivalla

henkilöllä on tarve olla järjestelmällinen ja looginen, saattaa hän häiriintyä pienestäkin äänestä (Toivonen 2000, 34, 38, 41-42-) Musiikintunnit voivatkin olla auditiiviselle henkilölle hankalia hälyn ja mahdollisen epäjärjestelmällisyyden takia. Toisaalta musiikin tunneilla auditiivinen oppija pystyy hyödyntämään vahvuuttaan kuuloaistia, ja oppii tai kuulee helpommin soitettavia ja laulettavia asioita.

Opettaja pystyy antamaan auditiivisesti prosessoivalle oppilaalle useita tehtäviä samanaikaisesti ja oppilas muistaa ne. Toisin on visuaalisen henkilön kanssa, jonka tarvitsee muutaman tehtävän jälkeen kirjoittaa ohjeet ylös. Auditiivisella henkilöllä onkin usein niin sanottu kasettimuisti eli hän muistaa monia asioita peräkkäin ja voi kelata ”kasetin” alusta asti, jotta löytää haluamansa tiedon. (Toivonen 2000, 42–43.) Auditiivisesti oppivat hyötyvät sanallisista ohjeistuksista. Heidän on tärkeä kuulla musiikkinäyte joko opettajan tai oppilaan soittamana tai äänitteeltä. (Campbell 1991, 90.)

4.3 Visuaalinen oppimistapa

Alakoulussa, noin kahdeksan vuoden iässä, lapsille syntyy visuaalisia mieltymyksiä, jolloin tieto omaksutaan havainnoimalla ja tarkkailemalla ympäristön tapahtumia. Silloin näköaistin rooli oppimisvälineenä korostuu ja siitä tulee tärkeä osa oppimista. (Prashnig 2003, 67, 69.) Visuaalinen henkilö hahmottaa hyvin tilaa ja hänen visuaalinen älykkyytensä perustuu näkömuistiin. Hän pystyy kuvittelemaan asioita ja ajattelemaan kuvia. Hänen on helppo ymmärtää vertauksia ja muistaa värejä. (Ojala 2001, 56.) Visuaalisesti oppivan henkilön ajattelu tapahtuu pääasiassa kuvien avulla, kuvailee Toivonen (2000). Hän tarvitsee kuvien lisäksi värejä ja kuvioita ja muita katsottavia asioita, jotta oppiminen mahdollistuu. Tärkeää hänelle on hahmottaa kokonaisuuksia ja tehdä mielikuvioista asioista. Visuaalinen ajattelu on nopeaa, koska kuvat ilmestyvät muistista mieleen nopeasti ja yksityiskohtia on helppo poimia missä järjestyksessä tahansa. Ajattelu on myös joustavaa, mutta usein kuitenkin epäsystemaattista. Hänen tarvitsee visualisoida edessään esimerkiksi joku tilanne, jotta saa siitä tarvittavat tiedot palautumaan mieleensä. Kuitenkin visuaalinen henkilö saattaa usein olla varauksellinen niin kauan, että asiat ja tiedot ovat hänellä selvillä. Puhetta visuaalinen henkilö tukee käsielein. (Toivonen 2000, 34, 41-43.) Visuaalisesti oppivalle on tyypillistä tarkkailla ja havainnoida ympäristöä ja sen tapahtumia, ja saada sillä tavalla tietoa ja oppia (Prashnig 2000, 193). Visuaalisesti hahmottava

henkilö hahmottaa asiakokonaisuudet nopeasti ja voi näin ollen olla nopeasti valmis toimimaan. Vaikka visuaalinen henkilö toimii usein nopeasti, saattaa hänellä kärsimätönkin. Tämä johtuu siitä, että hän ihmettelee muiden hidastelua ja organisointikykyä, koska hänen mielestään asioiden pitäisi olla hoidossa. (Toivonen 2000, 34, 40–41.) Näitä tutkijoiden näkemyksiä olen käsitellyt jo kandidaatintutkielmassani (Huhtala 2014).

Visuaalisesti oppivat pystyvät muistamaan noin kaksi viidesosaa lukemastaan tai näkemästään tiedosta. Osalla on jaksottainen ajattelutyyli ja he muistavat sanat ja numerot hyvin. Osalla ajattelu on puolestaan paljon luovempaa sekä satunnaista, ja he muistavat paremmin kuvia, piirroksia, graafisia esityksiä ja symboleita. (Prashnig 2003,71, 103.) Vaikka visuaalinen henkilö oppii näkemästään, ei hän välttämättä pidä lukemisesta. Tämä johtuu siitä, että useimmat ihmiset lukevat ”ääneen” mielessään tekstin, eivätkä luo mentaalisia kuvia sanoista, mitä visuaaliset henkilöt tarvitsisivat. (Conner 2004, 39.)

Visuaalisesti oppivien täytyy saada nähdä ja lukea nuotteja. He myös oppivat tarkkailemalla, kun muut tekevät tai soittavat. (Campbell 1991, 90.) Visuaalisille henkilöille on hyvä tuoda muun materiaalin tueksi kuvia, ja esitellä asioita isompina kokonaisuuksina. Käsitekartat, korostekynät ja värit saattavat helpottaa ja jäsentää opittavaa ainesta. (Ojala 2001, 56.) Esimerkiksi kuoronuotista voi korostaa värillä oman stemmansa, jolloin sen hahmottaminen on helpompaa. Visuaaliselle henkilölle on kuitenkin hyvä pyrkiä antamaan sanojen tueksi kuvia (Conner 2004, 40). Kun musiikintunnilla opettaja kertoo esim. soittimen historiasta, olisi hyvä näyttää kyseisestä soittimesta valokuva tai konkreettisesti tuoda soitin näyttille. Conner (2004) toteaa visuaalisten henkilöiden piirtelevän vihkojen reunoihin ja marginaaleihin erilaisia kuvia. Yksinkertaisetkin luonnokset voivat olla aiheen oppimisen ja muistamisen kannalta tärkeitä, ja ne voivat olla yhtä tehokkaita kuin tarkat kuvat. (Conner 2004, 40.) Opettajan piirrokset, väriytykset ja luonnokset kappaleiden reunoilla voivat auttaa jäsentämään opiskeltavaa aihetta.

4.4 Kinesteettinen oppimistapa

Useissa teoksissa kinesteettisen ja taktiilisen oppimistavan ajatellaan tarkoittavan samaa asiaa tai ne rinnastetaan yhteiseksi oppimistavaksi. Kinesteettinen oppija pohjaa oppimisensa kehon liikkeeseen ja kosketukseen, ja taktiilinen oppija tarvitsee käsiään tiedon hankintaan (Erilaisten oppijoiden liitto 2018). Tässä tutkielmassa käyttämäni kinesteettinen oppimistapa sisältää

taktiiliset puolet, koska mielestäni taktiilinen puoli kuuluu vahvasti kinesteettiseen osaan, enkä halua erottaa näitä toisistaan.

Oppiminen ja muistaminen tapahtuvat lapsena kinesteettisesti eli koko keho osallistuu tietojen omaksumiseen sekä perustaitojen oppimiseen, kuten Prashnig (2003) asian ilmaisee. Oppiminen tapahtuu siis kokemalla. Tämän jälkeen kehittyy taktiilinen modaliteetti, jolloin lapsen on saatava kosketella ja tunnustella kaikkea, mikä heitä kiinnostaa. Oppiminen tapahtuukin silloin vuorovaikutuksessa esineiden ja ihmisten kanssa. (Prashnig 2003, 67, 71.) Kinesteettisesti oppivan henkilön täytyy olla koko ajan liikkeessä (Dryden & Vos 1998, 359), kuten olen todennut jo kandidaatintutkielmassanikin (Huhtala 2014). Hänen on siis helpointa muistaa asioita, kun hän saa käyttää koko kehoaan koskevia toimintoja. Usein tekemisen parissa on viihdyttävä ja sen on oltava mielekästä, tai muuten tiedon muistaminen vaikeutuu. (Prashnig 2003, 73.) Tällaisen oppijan täytyy saada esimerkiksi leikkiä, rakentaa, luoda samalla, kun opiskelee, jotta oppiminen ja muistiin painaminen olisi tehokkainta (Prashnig 2000, 197). Kinesteettisessä oppimisessa on keskeistä herättää ja harjoittaa kinesteettistä mielikuvitusta (Juntunen 2009, 248). Kinesteettisesti ajatteleva henkilö käyttää koko kehoaan ajattelussa: tuntemuksia, liikkeitä ja tunteita. Ajattelu saattaa kuitenkin olla melko hidasta, koska ajattelussa käytetään niin paljon tunteita sekä tuntemuksia. Tällaiset henkilöt saattavatkin monesti ratkaista asioita ”miltä tuntuu”- pohjalta. (Toivonen 2000, 34–35.) Ojala (2001) puolestaan käyttää nimitystä kinesteettinen älykkyys eli kehollinen älykkyys. Henkilö käyttää siis kinesteettistä älykkyyttä tunteiden ja ideoiden ilmaisuun kehollisesti. Tämä liittyy aivojen kuoriosan alueisiin, jotka kontrolloivat kehon liikkeitä. Kinesteettisesti älykkäät henkilöt ovat usein siis taitavia käsistään, näpertävät jotakin kuunnellessaan ja heidän lihaskuuntelunsa on erittäin tehokas. (Ojala 2001, 57.)

Usein kinesteettisesti oppivat henkilöt ovat niitä, joilta perinteisin menetelmin annettu opetus menee ”ohi korvien” (Dryden & Vos 1998, 353). He ovat tyypillisesti alisuoriutujia koulussa (Huisman 2004, 21). Heillä on myös taipumusta levottomuuteen, mutta tehtävän saadessaan he saattavat uppoutua siihen perinpohjaisesti (Oppiminen 2010). Kinesteettisesti oppivan henkilön on tärkeä tuntea, että hän voi hakeutua vapaasti itselleen sopivaan oppimisympäristöön ja olla itselleen hyvässä paikassa ja asennossa. Tällöin oppimisen onnistuminen on varmempaa. (Dryden & Vos 1998, 365.) Kinesteettisille oppiville voi olla hyödyllistä antaa käsiin jotain tekemistä tunnilla, koska he haluavat näpertää tai pitää kädessään jotain, erityisesti omaksuessaan

uutta tietoa. Tämä voi auttaa oppilasta keskittymään ja stimuloimaan oppimisprosessia. (Prashnig 2003, 115,117.) Kinesteettinen henkilö kaipaa mahdollisimman vähän sanallista ohjeistusta. Hänelle on hyvä näyttää paljon esimerkkejä ja antaa kokeilla ja oppia yrityksiensä kautta. Opettajalta tämä vaatii omanlaistaan kärsivällisyyttä. (Conner 2004, 49). Tämän vuoksi on parempi antaa oppilaalle kitara käteen ja antaa kokeilla soittamalla, kuin yrittää liikaa sanallisesti selittää, kuinka A-duurisointu muodostetaan kitaralla.

Kinesteettisesti oppivat kehittävät tietojaan ja taitojaan tuntemalla, osallistumalla sekä olemalla suoraan yhteydessä musiikkiin fyysisellä tavalla (Campbell 1991, 90). Kinesteettisen henkilön on hyvä liikkua musiikin tahtiin, koska se auttaa häntä oppimaan. Myös jotkut oppimispelit, näytteleminen tai roolileikit voivat auttaa saavuttamaan oppimistuloksen. (Ojala 2001, 57.) Kinesteettinen aisti liittyy kuullun ärsyksen liikkeeseen, liikkeen tunteeseen ja tunteen kuulemiseen, ja näin ollen ne toimivat kehässä vaikuttaen toisiinsa (Campbell 1991, 215). Kinesteettisesti oppivalle henkilölle musiikkiliikunta voisi olla erittäin hyvä keino oppia. Siinä yhdistyisi myös muiden aistien käyttö ja se on kokonaisvaltaista. Miller (2002) painottaa kinesteettisen liikkumisen tärkeyttä lapsen kehitykselle. Tätä voidaan hyvin hyödyntää musiikintunneilla: esimerkiksi marssiminen musiikin tahdissa tai rytmitaputus ovat hyvin yleisesti käytettyjä. Onkin hyvä muistaa, että on monia keinoja käyttää liikettä kuvaamaan musiikillisia elementtejä. Esimerkiksi oppilaan tulee valita erilaisia liikkeitä kuvamaan kappaleen A-, B- ja C-osaa. A-osassa oppilas voi hypellä, B-osassa taputtaa, ja C-osassa heiluttaa käsiä ilmassa. (Miller 2002, 2.)

5 OPETTAMINEN JA VUOROVAIKUTUS

”Opettajan työ on pohjimmiltaan toimintaa ja vuorovaikutusta vaihtelevissa tilanteissa.” (Norrena 2015, 87.)

Opetussuunnitelmassa (POPS 2014) oppilaiden oppiminen, työskentely ja hyvinvoinnin seuraaminen ja edistäminen ovat opettajan tehtäviä. Opettajan täytyy arvostaa jokaista oppilasta ja kohdella oppilaita oikeudenmukaisesti. Oppilaiden ohjaus ja tukeminen, sekä mahdollisten vaikeuksien varhainen tunnistaminen kuuluvat olennaisena osana opettajan työnkuvaan. (POPS 2014, 34.)

Rasehorn (2009) kuvailee, kuinka opettaja toimii ja elää jatkuvassa muutoksessa. Opettajan asema on erilaisempi muihin ammatteihin nähden, koska monet eri tahot kohdistavat opettajan työhön vaatimuksia ja odotuksia. Persoonasidonneisuus on vahvemmin läsnä opettajan työssä verrattuna yleisesti muihin ammatteihin. (Rasehorn, 2009, 259, 262.) Opettaja tekee siis vahvasti omalla persoonallaan töitä. Tämä näkyy myös opetustavoissa ja oppilaiden kohtaamisessa. Rasehorn (2009) nostaa persoonallisuuden lisäksi kognitiiviset prosessit ja ammatilliset toimintavalmiudet opettajan ammatillisen kehittymisen keskeisiksi elementeiksi. Kun opettaja kehittyy, kehittyy myös hänen asiantuntijuutensa, ja tämä ammatillinen kasvuprosessi on elinikäistä. (Rasehorn 2009, 259.) Opettajan ammatti on Arbuthnottin ja Krätzigin (2014) tarkastelussa myös monien haasteiden työ. Opettajan taidot ja tiedot täytyvät olla sillä tasolla, että hän voi auttaa muita kehittämään kyseisiä tietoja ja taitoja. Samalla opettajalla täytyy olla asiantuntijuutta kommunikaatiosta, ihmisen kehityksestä ja ryhmädynamiikasta. Enenevässä määrin opettajien täytyy työskennellä vähillä resursseilla, kun samalla vaaditaan hyvää tehokkuutta. (Arbuthnott & Krätzig 2014, 1.) Norrena (2015, 88) nostaa myös esiin opettajan työhön kohdistuvat vaatimukset, sen kuinka joillakin on vahva mielipide siitä, kuinka opettajan työtä pitäisi tehdä. Usein niillä henkilöillä on vahvimmat mielipiteet siitä, kuinka opettajan työ tehdään ”oikein”, jotka eivät ole vähään aikaan koulumaailmassa olleet, eivätkä tiedä mitä kaikkea siellä tapahtuu ja kuinka opettajan työnkuva on laajentunut.

Hellström ym. (2015) uskovat globalisaation ja digitaalisen murroksen tuovan ongelmia suomalaisen koulun pedagogiikkaan. He mainitsevat, kuinka monen mielestä opetus on pysynyt samanlaisena näihin päiviin saakka, mutta sama tyyli ei voi enää jatkua. Erityisesti

opettajajohtoista oppimiskäytäntöä haluttaisiin vähentää ja opettajan rooli on muuttumassa opetuksen ohjaajaksi, kannustajaksi, aktivoijaksi, haastajaksi jne. Osasyynä opettajan roolin muutokseen on tiedon määrän nopea kasvu. Opettaja ei myöskään ole enää ainoa tiedon välittäjä ja lähde. (Hellström ym. 2015, 49, 52.) Uusi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) onkin tuonut opetukseen jo uudistusta muun muassa ilmiöoppimisen ja laaja-alaisten projektien muodossa. Kouluihin on myös rantautunut digitaalisuus muun muassa erilaisten oppimisympäristöjen, e-kirjojen ja välineiden muodossa.

Vaikka lainsäädäntö ja ohjeistukset ohjaavat opettajaa, on kokemuksen myötä muuttuva opettajan ajattelu sekä opettajan arvot jokaisen opettajan tekemän pedagogisen ratkaisun tai teon takana Cantell (2010) selittää. Myös opettajan oma tausta ja persoonallisuus vaikuttavat hänen tapansa toimia. Opettajallakin on opittuja ja koettuja tulkintoja maailmasta, eikä hän ole objektiivinen. Vaikka opettaja tiedostaisikin subjektiivisuutensa, on hänellä kuten ihmisillä yleensä ennakkokäsityksiä, jotka vaikuttavat hänen toimintatapoihin sekä suhtautumiseen oppilaisiin. Omien ennakkokäsitysten ja rajoittuneisuuden myöntäminen onkin olennaista opettajalle, jos hän haluaa olla vuorovaikutukselle ja reflektioille avoin. (Cantell 2010, 6, 151-168.)

Opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 34) painotetaan, että jokaisella opettajalla on opetusryhmänsä toiminnasta, oppimisesta ja hyvinvoinnista vastuu, mihin vaikuttaa opettajan pedagogiset ratkaisut ja ohjausote. Oppilaiden joukosta löytyy hyvin todennäköisesti aina joku oppilas, jolla on vaikeuksia pitää opettajan opetustyylistä tai persoonasta (Cantell 2010, 84-85). Yksi opettajan monista tehtävistä on valita sellaisia pedagogisia lähestymistapoja, jotka tukevat sosiaalista vuorovaikutusta (Ikonen & Virtanen 2007, 242).

Opettajan omat päämäärät, arvostukset ja suhtautuminen suoriutumista ja oppimista kohtaan välittyy Aunolan (2002) näkemyksessä oppilaille opettajan omalla toiminnalla ja asenteella. Nämä opettajan oppimista koskevat yleiset uskomukset ja oppilaita koskevat ennakoinnit ohjaavat opettajan toimintaa luokassa. Tällainen opettajan toiminta vaikuttaa oppilaiden motivaatioon ja suoriutumiseen. Opettaja, joka pyrkii opetuksellaan tukemaan ja kehittämään oppilaiden itsenäisyyttä, saa oppilaat motivoituneemmaksi ja luottamaan omiin kykyihinsä, verrattuna niihin opettajiin, jotka pyrkivät säilyttämään kontrollin (Aunola 2002, 117-118). Tämä pätee

myös oppimistapoihin. Opettaja ei saa liikaa antaa oppimistapojen ohjata, vaan nähdä oppilaat kokonaisuuksina ja tarjota monelta aistikanavalta tietoa. Cantell (2010) painottaa sitä, kuinka opettajan tulisi tiedostaa, kuinka hyviin oppimistuloksiin ja hyvään oppimisilmapiiriin ei päädytä pelkästään työtavalla, vaan sitäkin tulee soveltaa tilannekohtaisesti. Jokin tietty työtapa ei ole välttämättä ratkaisu jokaisen oppijan tarpeisiin eikä kaikki sovi kaikille. Oppilaille tämä ihmisten eri tavoin ja eri tahtiin oppiminen pitäisi kertoa. (Cantell 2010, 19,51, 64.)

Aineenopettajan ja luokanopettajan työ voi erota toisistaan merkittävästi oppilasainesmäärälleen, jopa sadoilla oppilailla. Tällä on vaikutusta opettajan ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen. Tieto oppilaiden kasvu ja oppimisongelmat voivat olla myös vaikeammin saavutettavissa aineenopettajan roolissa kuin luokanopettajan. (Cantell 2010, 16, 55.)

Kaikkonen ja Laes (2013) huomauttavat, kuinka opettajan tehtävä ei ole niinkään miettiä *ketä* voidaan opettaa, koska oppijat pyritään näkemään moninaisena joukkona. Sen sijaan opettajan tulisikin miettiä *mitä* ja *miten* opetetaan, jotta jokaiselle mahdollistuisi oppiminen. (Kaikkonen & Laes 2013, 109.)

”Kaikki ihmiset ovat erilaisia. Kaikki ovat myös oppijoina erilaisia.” (Kaikkonen 2013, 30.)

Kaikkonen (2013) korostaa sitä, että jokainen on oppijana erilainen. Opettajalle tämä erilaisuus voi ilmetä positiivisena sekä negatiivisena asiana, etenkin jos opettajalla ei ole halua huomioida erilaisia oppijoita tai hänellä ei ole tarvittavaa koulutusta. Pelkkä oppimisteorian tai oppijakäsityksen ymmärtäminen ei riitä, vaan opettajan kyky tunnistaa yksilöllisiä oppimisperinteitä ja toimiminen niiden mukaisesti nousee keskiöön. Opettaja tarvitsee monipuolisia lähestymistapoja, pedagogista laaja-alaisuutta, niin sanottua ”ihmisenlukutaitoa” eli herkkää vuorovaikutusta sekä kykyä opettaa tilanteen ja oppilaan vaatimalla tavalla. Opettaja kuitenkin on se, joka vastaa käytännönopetustilanteesta. Opetus tulisi suunnitella siis kaikkia eri tavoin oppivia oppilaita palvelevaksi. Tämä tarkoittaa musiikinopetuksessa sitä, että oppilaille tulisi löytää parhaiten soveltuvat keinot ja tehtävät, jotta soittaminen ja osallistuminen onnistuvat, sekä tiedollinen saavutettavuus toteutuu. Tiedollinen saavutettavuus mahdollistuu monipuolisten opetusmenetelmien ja harjoitteiden avulla, jotka tukevat eri tavoin oppivia oppilaita. Kaikkonen painottaa, kuinka musiikinopetus ja siinä käytettävät monipuoliset työtavat mahdollistavat tällaiset

erilaisten oppimistyylien ja oppijoiden huomioimisen lähes automaattisesti. (Kaikkonen 2013, 30-32.)

Opettaja, jolla on tietoa erilaisista oppimistavoista, sekä ottaa oppilaiden yksilölliset tarpeet huomioon, pystyy tehostamaan myös omia opetustapojaan (Prashnig 2000, 107). Vaikka Väkevä (2013) nostaa opettajan haasteeksi oppimisen muotojen huomioimisen, hän on sitä mieltä, että opettajan tulisi suhtautua kriittisesti oppimiseen liittyviin tulkintoihin (Väkevä 2013, 97). Erilaisten oppijoiden huomina on Cantellin (2010) mielestä haaste suurten luokkakokojen takia. Nopeasti oppivat oppilaat saattavat turhautua, kun opettaja huomio on heikompien oppilaiden opetuksessa ja avustamisessa. (Cantell 2010, 76.) Hellström ym. (2015) kuitenkin painottavat, että satojen erilaisten menetelmien hallinta ei ole opettajan ammattitaidon mittari. Opettajan täytyy osata valita parhaiten sopiva menetelmä kulloiseenkin tilanteeseen. Opetustuokio on aina uusi haaste ja sen onnistuminen riippuu opettajan valmistautumisesta. (Hellström ym. 2015, 96.) Mielestäni kuitenkin opetuksen onnistuminen on monen asian summa ja siihen vaikuttaa opettajan lisäksi myös oppilaat ja tilat, ja ihan opettajan ja oppilaiden mielentilakin.

Musiikinopettajan olisi kyettävä näkemään oppimisen eritasot, mikro- ja makrotasot, kuten Partti ym. (2013) asian esittävät. He pohtivat mikä on mallintamisen merkitys soittoasentoa kokeiltaessa? Mikä on toimintaympäristön tärkeys ja kuinka se edistää oppimista monin tavoin? Toisaalta he mainitsevat siitä, kuinka joidenkin mielestä opettaja pystyy helposti vaikuttamaan luoviin ympäristöjen ja sosiaalisten rakenteiden suunnitteluun, mutta itse oppiminen on kuitenkin oppilaan panoksesta kiinni. (Partti ym. 2013, 66.) Opettajan musiikillinen monipuolisuus sekä muusikkous vaikuttavat musiikinopettajuuteen. Tärkeintä kuitenkin on opettajan pedagogiset taidot, havainnointikyky sekä kuuntelemisen taidot jokaista oppilasta ja oppimistilannetta kohtaan. (Kosonen 2009, 164.)

Huttunen-Hildén (2013) on sitä mieltä, että opettajan tulee pohtia omaa opettajuuttansa ja mistä osa-alueista se koostuu, ja sitä millainen hänen oma roolinsa on tässä kokonaisuudessa. Opettajan täytyy miettiä, mitä opettaminen ja oppiminen hänelle merkitsevät. Yleensä opettaja joutuu muokkaamaan käsityksiään aktiivisesti, koska oppimiseen liittyvät käsitykset saavat usein

uusia vivahteita, jotka puolestaan tuovat uusia näkökulmia ja tulkintoja opettamiseen. (Huttunen-Hildén 2013, 140.)

”Lupaam opettaa musiikillisia tietoja ja taitoja kaikille ja lupaan kehittää kaikkien muusikkoutta tasapuolisesti.” (Kaikkonen 2013, 28)

Kaikkosen (2013) ehdottaa musiikkipedagogeille tällaista valaa, eettistä lupausta, lääkärin Hippokrateen valan lailla, joka toimisi opetuksen perustana. Kaikkonen korostaa, kuinka tällainen ”lupaus” auttaisi toimimaan laajemmin, jotta jokainen pääsisi musiikinoppimisen pariin. Näin kaikkien olisi nähtävä jokaisessa oppilaassa potentiaali musiikinoppimiseen, jota opettajan tulisi arvostaa ja vahvistaa. (Kaikkonen 2013, 28.)

Erilaiset kulttuurit kohtaavat toisensa, kun opettaja ja oppilas ovat vuorovaikutuksessa, sanoo Kosonen (2009). Se on vuorovaikutustilanne, jossa on verbaalia ja nonverbaalia viestintää ja yksittäiset käsitteet, eleet ja ilmeet luovat oman merkityksensä. Musiikinopetuksessa viestintää tapahtuu musiikillisen viestinnän eri muodoissa. Silloin kulttuurit todella kohtaavat tietoisten ja tiedostamattomien elämysten tasolla. (Kosonen 2009, 165.)

6 TUTKIMUSASETELMA

6.1 Tutkimuskysymykset ja tavoitteet

Tarkoitukseni on tutkia, millaisia opetustapoja opettajat käyttävät ja miten musiikintunneista saataisiin mahdollisimman monipuolisia, joissa huomioitaisiin kaikkia aisteja. Ja mitkä tekijät vaikuttavat tuntien monipuolisuuteen. Lähdemateriaalin ja kiinnostuksen kohteiden avulla muotoutuivat tutkimus- ja haastattelukysymykset. Päättämiskysymyksiäni ovat:

1. *Miten opettaja pystyy hyödyntämään moniaistillisuutta musiikinopetuksessa?*
2. *Miten eri aistien käyttö näkyy musiikin opetuksessa, ja kuinka niitä hyödynnetään?*

Lisäkysymykset:

1. *Voidaanko monipuolisilla opetustavoilla tukea oppilaita? Miten?*
2. *Tukeeko opetussuunnitelma oppimistapojen hyödyntämistä?*
3. *Mikä tekijät vaikuttavat musiikintuntien toteutukseen?*

6.2 Tutkimusmenetelmät

Toteutin tutkimuksen laadullisena tutkimuksena teemahaastattelujen muodossa (N=6). Tutkimuksessa käytän harkinnanvaraista näytettä, mikä on yksi laadullisen tutkimuksen piirre (Eskola & Suoranta 1999, 61). Aineistonkeruu pohjautuu aihetta käsiteltävän ja sitä sivuavaan teoreettiseen tietoon. Pyrin ymmärtämään ja saamaan tietoa opettajien opetustavoista sekä musiikintuntien tapahtumista. Tarkoitukseni oli kerätä sellainen aineisto, josta pystyisin tekemään luotettavasti päätelmiä. (Ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 59, 66.) Teoriataustaa minulla oli osittain valmiina ennen haastatteluja, joka ohjasi haastattelurungon muotoutumista. Tutkimus on toteutettu käytännössä kokoamalla ensin pääosa haastatteluaineistosta. Samalla olen tutustunut aihetta käsitteleviin tutkimuksiin, joita aluksi oli vaikea löytää eikä niitä määrällisesti ole erityisen paljon.

Aineiston keräsin haastattelemalla, jonka runko muistutti puolistrukturoitua teemahaastattelua. Haastattelurunkoon valitsin tiettyjä näkökulmia ja teemoja, mutta kaikki kysymykset eivät olleet lukkoon lyötyjä, ja säätelin aiheiden ja kysymysten järjestystä tarpeen mukaan. Siitä siis

puuttui strukturoidun lomakehaastattelun tarkka muoto ja järjestys. Tällainen haastattelumuoto huomioi ihmisten tulkinnat ja merkitykset, jotka syntyvät vuorovaikutuksessa. Samalla se on avoin ja sitomaton haastattelumenetelmä, joka voi parhaimmillaan olla joustava ja paljastava tapa kohdata haastateltava. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34, 47-48, 53.) Haastattelurunko eteni teemoittain, laajemmasta kysymyksestä tarkempaan kysymykseen, eli eräänlaisella suppilotekniikalla. Teemat olivat melko laajoja, mikä antoi haastateltaville mahdollisuuden pohtia aihetta omasta näkökulmastaan ja omalla tavallaan. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 107-109.) Toteutin haastattelut yksilöhaastatteluna. Tutkimusaihe herättää monenlaisia mielipiteitä, ja nimenomaan näitä mielipiteitä opettajan näkökulmasta halusin selvittää, joten haastattelu toimi mielestäni parhaana tiedonkeruumenetelmänä, jotta opettaja pystyi kertomaan omakohtaisesti kokemuksistaan ja mielipiteistään. Haastattelijan roolissa pystyin puolestaan tarkentamaan kysymyksiä ja aihealueita, jotta tulkinnanvaraisuus vähenisi, joka olisi mielestäni ollut riskinä esimerkiksi sähköpostihaastattelua tehdessä.

Valitsin tiedonkeruumenetelmäksi haastattelun, koska halusin antaa haastateltaville mahdollisuuden tuoda esille heitä koskevia asioita vapaasti. Haastateltava toimii myös tutkimuksessani aktiivisena ja merkityksiä luovana osapuolena. Tämän tyyppisen teemahaastattelun etu on se, että haastattelijan roolissa voi havaita väärät reaktiot ja tehdä tarvittaessa lisäkysymyksiä sekä oikaisemaan suuntaa, selventää vastauksia ja tarvittaessa syventää saatuja tietoja. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35, 104.) Halusin kuvata todellista elämää, mikä onkin Hirsjärven mielestä laadullisen tutkimuksen lähtökohta (Hirsjärvi 2003b, 152). Tutkimukseni hyödyntää osaltaan fenomenografista tutkimusotetta, koska olen pyytänyt haastateltavia kertomaan omista käsityksistään ja kokemuksistaan, eli tässä tapauksessa työtavoistaan ja kokemuksistaan koulussa. Ja näitä kokemuksia olen tutkijana tulkinnut. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 168-169.) Kuten Rissanenkin (2006) toteaa, pyrkii kasvatustieteissä fenomenografinen tutkimusote tuomaan esiin ihmisten käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä.

Sajavaara (2003) suosittelee kirjaamaan ylös aineiston ja luetun kirjallisuuden herättämiä ajatuksia koko tutkimuksen teon ajan. Muistiinpanot voivat sisältää huomioita, tulkintamahdollisuuksia, kysymyksiä, erilaisia havaintoja sekä itselle heränneitä tuntemuksia. (Sajavaara 2003, 246-247.) Haastattelun aikana ja sen jälkeen kirjasin itselleni muistiin heränneitä ajatuksia,

mitkä ovat toimineet tukena tutkimusta tehdessä. Tämä on ollut hyvänä tukena tutkielmaa kirjoittaessa ja tuonut ajatteluuni lisää pohdintaa, kritiikkiä, ja tietyllä tavalla herätellyt uusia ajatuksia omaa tutkimusta ja aihetta kohtaan.

6.3 Tutkimuksen toteutus ja tutkimusaineisto

Eskola ja Suoranta (1999) arvelevat, että laadullisessa tutkimuksessa aineiston koolla ei yleisesti ottaen ole merkitystä tutkimuksen onnistumisen kannalta, koska ei ole olemassa mitään sääntöä, joka määrittäisi aineiston koon. Aineiston tehtävä onkin toimia tutkijan apuna, kun tutkija yrittää ottaa selvää ja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä. (Eskola & Suoranta 1999, 62.)

Tutkimukseni haastatteluaineisto koostuu kuuden opettajan yksilöhaastattelusta. Puolet haastateltavista opettajista työskentelee luokanopettajana opettaen myös musiikkia, puolet haastateltavista opettaa musiikkia peruskoulussa ja lukiossa. Tutkimuksessa en käytä haastateltavien oikeita nimiä, vaan annoin jokaiselle roolinimen, jotta anonymiteetti säilyisi. Samasta syystä tiedoista ei myöskään tule esiin koulu tai alue missä haastateltavat työskentelevät.

Äänitin haastattelut, jonka jälkeen litteroin ne sanatarkasti analysoimisen helpottamiseksi. Vaikka litteroinnin ei tarvinnut olla pikkutarkka, huomioin kuitenkin haastateltavien puhetautot ja etenkin sanapainotukset, koska ne antoivat joillekin sanalle selkeästi isomman merkityksen. Luin aineiston useaan kertaan läpi, vaikka se oli jo haastattelutilanteista ja purkamisvaiheesta tuttu, jotta hahmotin kokonaisuudet paremmin (Hirsjärvi & Hurme 2001, 143). Tämän jälkeen tein aineistosta analyysin, josta kerron lisää luvussa 6.4.

Haastattelin kaksi opettajaa marraskuussa 2017, jonka jälkeen litteroin haastattelut. Nämä toimivat eräällä tavalla pohjana jatkohaastatteluille, koska pystyin tarkentamaan ja syventämään kysymyksiä paremmin lopuissa haastatteluissa. Loput haastattelut suoritin helmikuussa 2018. Haastattelujen kesto vaihteli puolesta tunnista reiluun tuntiin. Hirsjärvi ja Hurme (2001) suosittelivat haastattelupaikaksi rauhallista ja turvallista ympäristöä, jotta hyvä kontakti haastateltavaan onnistuu (Hirsjärvi & Hurme 2001, 74). Haastattelupaikkoina toimivat haastateltavien

kodit, koulut sekä yliopiston tilat, joissa pieniä keskeytyksiä lukuun ottamatta pystyimme rauhassa käymään haastattelun läpi.

Haastattelutilanteessa istuimme haasteltavan kanssa vastakkain, mikä on Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mielestä paras tapa, koska silloin kumpikin osapuoli pystyy näkemään toistensa ilmeet ja eleet. Istumajärjestyksellä on siis merkitystä haastattelun onnistumisen kannalta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 91.) Haastattelun edetessä pyrin myötäelämään nyökkäyksin ja pienten kommenttien avulla, jotta haastateltava jatkaisi ja huomaisi, että ymmärrän häntä. Osa kysymyksistä oli todella laajoja, jolloin minun täytyi kertoa lisätietoa ja selvennyksiä haastateltavalle. Tämä oli tarpeen, jotta haastateltava pystyi miettimään aihetta ja antamaan siitä mielipiteensä ja kokemuksensa. Kuten Hirsjärvi ja Hurmekin (2001, 49) tuovat esiin sen, kuinka haastattelijan läsnäolo ja tapa kysyä asioita heijastelee haastatteluvastauksiin. Ihmisten sanat ja tulkinnat tekevät haastattelusta vuorovaikutustilanteen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48), joka oli mielestäni oleellista tämän tutkimuksen toteutuksessa.

Yksi haastateltavista pyysi saada nähdä haastattelukysymykset etukäteen, jotta hän voisi vähän miettiä etukäteen vastauksia, koska itse haastattelutilanteessa kaikki asiat eivät välttämättä tule mieleen. Mietin hetken, muuttuuko ajatteleman haastattelun rakenne ja idea, jos haastateltavat näkevät kysymykset etukäteen. Kysymykseni olivat kuitenkin melko laajoja, joten päätin työstää haastateltaville listan niin sanotuista pääkysymyksistä, joten he pystyivät miettimään etukäteen käsiteltäviä aihealueita ja näin ollen ehkä vastauksetkin olivat syvemmälle mietittyjä. Itse haastattelutilanteessa pystyin tekemään tarkentavia kysymyksiä. Osa haastateltavista koki hyväksi nähdä kysymykset, osa säikähti niiden laajuutta ja osa ei ollut edes katsonut niitä.

Muutaman haastateltavan kohdalla varmistin jälkepäin tietoja sähköpostitse, jotta sain tiedot oikein ja varmistuksen, että olin ymmärtänyt oikein heidän puheensa ja sen mitä he tarkoittivat.

6.3.1 Tutkittavien valinta

Haastateltavien valinnassa käytin rajoituksia, millaisia haastateltavia etsin. Rajasin luokka-asteet peruskouluun sekä haastateltavalla tulisi mielellään olla muutama vuosi työkokemusta. Tämä

rajaus sen takia, että oppilaiden ikäjakauma ei kasvaisi liian suureksi ja voisin keskittyä perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Muutaman vuoden työkokemus oli toivottavaa, jotta haastateltavalla olisi mahdollisesti kokemusta ainakin vuosien 2004 ja 2014 opetussuunnitelmista. Halusin saada haastateltaviksi musiikin aineenopettajia sekä luokanopettajia, jotka opettavat musiikkia, sekä mahdollisimman eri mittaisilla työkokemuksilla, jotta aineiston näkökulma ei olisi liian suppea ja rajattu. Ottaessani yhteyttä haastateltaviin, en tiennyt varmaksi, millä asteilla he kyseisellä hetkellä opettavat. Näin ollen osa haastateltavista opettaa myös lukion puolella. Lukiossa opettavat haastateltavat keskittyivät haastattelussa kuitenkin peruskoulussa antamaan opetukseensa.

6.3.2 Taustatiedot

Kaija on 54-vuotias musiikinopettaja, joka on ollut työelämässä yli 25 vuotta. Hän opettaa tällä hetkellä musiikkia 3. luokasta aina 9. luokkaan saakka. Aikaisemmin hän on opettanut myös lukiossa musiikkia. Hänellä ei ole kelpoisuutta muihin opetettaviin aineisiin, mutta on välillä opettanut muitakin oppiaineita.

Pete on 27-vuotias ja työskentelee tällä hetkellä luokanopettajana sekä opettaa musiikkia 5. luokkalaisille. Hän on opiskellut pääaineenaan musiikkikasvatusta ja suorittanut POM-opinnot (Perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot). Tällä hetkellä hän on kolmatta vuotta töissä. Aikaisemmin hän on luokanopettajan tehtävien lisäksi opettanut musiikkia myös 2.-, 4.- ja 6. luokille.

Taina on 42-vuotias luokanopettaja ja musiikinopettaja. Hän on ammatiltaan laulunopettaja, musiikinopettaja ja tehnyt luokanopettajan monialaiset opinnot. Työelämässä hän on ollut noin 14 vuotta. Tällä hetkellä hän toimii luokanopettajana ja opettaa musiikkia 5–9-luokkalaisille ja hänellä on koulunsa musiikkivastuu.

Eliisa on 59-vuotias musiikinopettaja. Hänen on koulutukseltaan luokanopettaja, jonka jälkeen hän on lisäkouluttautunut ja saanut sen myötä musiikinopettajan pätevyyden. Työelämässä hän on ollut yli 30 vuotta. Tällä hetkellä hän työskentelee musiikinopettajana yläkoulussa ja

lukiossa. Hän toimii yläkoulussa luokanvalvojana ja opettaa tälle luokalle äidinkieltä. Luokanopettajan töitä hän on tehnyt vain muutaman vuoden työuran alussa.

Päivi on 52-vuotias luokanopettaja, joka on erikoistunut musiikkiin ja kuvaamataitoon. Hänen on myös koulutukseltaan lastentarhanopettaja sekä kuvaamataidon aineenopettaja. Päivi on opiskellut myös yliopistopedagogiikan kursseja. Hän on ollut työelämässä yli kaksikymmentä vuotta. Tällä hetkellä hän toimii luokanopettajana, sekä opettaa musiikkia 2.-, 5.- ja 6. luokkalaisille.

Virpi on 51-vuotias, koulutukseltaan luokanopettaja ja toimii tällä hetkellä tuntiopettajana alakoulussa. Hänellä on lauluopintoja ja tutkintoja, mutta ei pedagogista kelpoisuutta laulu- eikä musiikin aineenopettajaksi. Hän on ollut 20 vuotta työelämässä, joista 10 vuotta opettanut musiikkia. Virpi ei ole koskaan tehnyt luokanopettajan töitä. Hän on opettanut välillä musiikin lisäksi myös muita aineita koulussa. Hän opettaa tällä hetkellä vain musiikkia 1-6-luokille.

6.4 Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa on erilaisia työskentelytapoja, moninaisia analyysitekniikoita, mutta vain vähän standardoituja. Ei ole yhtä oikeaa tai tiettyä analyysitapaa, vaan tutkija toimii parhaalla katsomallaan tavalla merkitysten esiintuomiseksi. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 136, 138.) Aloitin kuitenkin aineiston käsittelyn ja analysoinnin heti keruuvaiheen jälkeen, mitä suosittelee myös Hirsjärvi (2003a, 209). Tietyllä tapaa aineiston analyysi alkoi jo haastattelutilanteissa, kun aloin huomata kuinka tietyt teemat ja asiat toistuivat ja nousivat esiin, jakoivat mielipiteitä tai alkoivat vahvistua (Ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 136). Laadullisessa tutkimuksessa tutkija usein tarkasteleekin aineistoaan omasta ajatusmaailmastaan käsin. Tutkija pyrkii ymmärtämään ilmiötä monipuolisesti ja kehittämään siitä mallin tai näkökulman, johon aineiston voi sijoittaa. (Hirsjärvi & Hurme 2001,150.)

Aloitin aineiston analyysin tulostamalla sanasta sanaan litteroidut haastattelut (yhteensä 84 sivua). Kävin haastattelut läpi lukemalla ne useaan kertaan läpi, koska muuten aineistoa ei voi Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 143) mielestä analysoida. Tein aineistoon alleviivauksia eri

värisillä kynillä, kirjoitin huomioita aineiston marginaaleihin (esim. rutiini, soitto, laulu, koe) sekä tein muistiinpanoja aineistoon ja erilliseen vihkoon. Teemoittelu on Hirsjärven ja Hurmeen Teemahaastattelu-kirjassa (2001) kuvailtu analyysivaiheeksi, jolloin aineistosta nousevia piirteitä tarkastellaan sen mukaan, mitkä ovat yhteisiä usealle haastateltavalle. Usein ne pohjautuvat haastattelun teemoihin, tai lähtökohtateemat nousevat esiin. Tutkijana loin tulkintoja haastateltavien sanomista, jotka muodostivat erilaisia teemoja, koska yksikään haastateltava ei sanonut samaa asiaa täysin samoin sanoin. Täytyy kuitenkin muistaa, että samaa haastattelu-tekstiä voi tulkita monilla tavoilla ja erilaisista näkökulmista. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 151, 173.) Käytännönläheisiin ongelmiin teemoittelu onkin suositeltu analysointitapa (Eskola & Suoranta 1999, 137). Käydessäni aineistoa läpi esiin nousi siis teemoja, jotka vaikuttavat musiikintuntien monipuolisuuteen ja rakenteeseen. Tärkeimmiksi teemoiksi nousivat:

1. Moniaistikanavaisuus opetuksessa
2. Oppilaantuntemus ja työtavat
3. Oppimateriaalit
4. Opetussuunnitelman vaikutukset
5. Resurssit

Näitä edellä mainittuja teemoja analysoin tarkemmin. Tein aluksi aineistosta koonnin taulukoon haastattelukysymysten perusteella. Listasin jokaisen haastateltavan kommentteja ruudukoihin, jolloin kokonaiskuva oli tiiviimpi ja selkeämpi pitää hallussa. Yritin myös yhdistää teemoja, miettimällä mitkä aihealueet kuuluvat saman teeman alle. Tästä koontitaulukosta ja muistiinpanoista nousseet teemat kokosin omiksi teksteiksi. Tein myös erilaisia tiivistelmiä aihealueista, jossa ranskalaisin viivoin kokosin haastateltavan esiin tuomia asioita käsiteltävästä aiheesta.

Laine (2015) korostaa, että tutkija joutuu tekemään valintoja esimerkiksi kuvausvaiheessa, koska haastattelua ei liitetä kokonaisuudessaan työhön. Tutkijan täytyy löytää aineistosta tutkimukseen olennaisesti liittyvät asiat, jonka vuoksi aineiston kuuntelemiseen ja lukemiseen tulee käyttää paljon aikaa eikä ohittaa liian nopeasti. (Laine 2015, 42.) Analyysin olennaisin osa on haastatteluaineistosta esiin nousevien asioiden tarkastelu suhteessa toisiinsa. Yritin löytää aineistosta säännönmukaisuuksia tai samankaltaisuuksia eri asioiden väliltä, jotta aineiston

yhdistely onnistuu. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 149, 174.) Hirsjärvi (2003a) sanoo tulkinnan olevan tutkijan analyysin tulosten pohdintaa, omien johtopäätösten tekoa, sekä analyysistä nousseiden merkitysten selkiyttämistä ja pohdintaa (Hirsjärvi 2003a, 211). Tutkija tekee tulkintaa koko tutkimuksen ajan laadullisessa tutkimuksessa. Tutkija tulkitsee myös tekstiä, koska pyrkii löytämään sieltä piirteitä, jotka eivät ole suoranaisesti tekstissä lausuttuna. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 137, 152.) Hirsjärvi ja Hurme (2001) muistuttavat, kuinka laadullisessa tutkimuksessa tulee jokainen yksityiskohta punnita kriittisesti ja mietittävä onko esiintuotu asia tarpeellinen. Usein tutkija esittää liikaa yksityiskohtaisia asioita, jolloin raportointi kärsii. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 146.)

Tulosten analyysissä on myös jonkin verran kvantitatiivista analyysiä muun muassa kokeiden käytöstä musiikintunneilla. Tein aineistolle tilastollista sisällön erittelyä, eli laskin aineistosta, kuinka monta kertaa esimerkiksi kokeita käytetään musiikintunnilla (Eskola & Suoranta 1999, 186). Koostin tunteilla käytettävistä työtavoista kaavion. Listasin kaikki mainitut työtavat, jonka jälkeen Excel-ohjelman avulla tein taulukon, kuinka paljon mitäkin työtapaa käytetään (ks. taulukko 1). Maksipistemäärä jokaisesta kohdasta oli 6 pistettä, eli yksi piste jokaisen opettajan käyttämästä työtavasta. Kaavion avulla tuon esille opetustapojen moninaisuuden musiikin tunneilla.

Analysointivaiheessa sekä tulosten kirjoittamisessa huomioin kontekstisidonnaisuuden. Koska jos olisin huomionut pelkästään yhden sanan, irrotanut sen asiayhteydestään ja unohtanut mihin se liittyy, olisi tutkimustulokset vääristyneet.

6.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Haastateltaviin opettajiin otin aluksi yhteyttä sähköpostitse. Sain heidän yhteystietonsa koulujen kotisivuilta ja rehtoreilta. Vaikka haastateltava joukko on naisvaltainen, en koe sen haitanneen tutkimuksen toteuttamista, koska en tutki sukupuolten välisten opetustapojen eroja. Jokaisen haastateltavan kanssa muodostui hyvä keskusteluilmapiiri, ja uskon jokainen heistä kertoneen juuri sen verran asioita kuin hän itse halusi ja kykeni. Huomasin haastattelijana persoonallisuuserot ja yritin huomata, milloin haastateltava tarvitsee eteenpäin viemistä, milloin

jarruttelua, ettei aihepiiri lähde sivuraiteille ja milloin täytyy luottamusta vahvistaa. Usea haastateltava totesikin haastattelun jälkeen tilanteen herättäneen ajatuksia opetuksesta, reflektointia ja olleen hyväksi. Osa epäili sopivuuttansa haastatteluun ja asioita, joita kertoivat, mutta pyrin parhaani mukaan tukemaan ja kannustamaan heitä, sekä kertomaan, että tärkeintä on kuulla siitä heidän jokapäiväisestä arjen opetustyöstä, mitä siellä musiikintunneilla tapahtuu. Kerroin, että kysymyksiini ei ole olemassa oikeaa tai väärää vastausta, mikä selvästi huojensi muutamaa haastateltavaa. Painotin, että heidän kokemuksien kuuleminen on tärkeintä.

Eskola ja Suoranta (1999, 56) painottava sitä, kuinka tutkijan on annettava tutkittavilleen riittävä tieto tutkimuksen luonteesta ja tavoitteesta, sekä korostettava vapaaehtoista vastaamista. Ottaessani yhteyttä haastateltaviin sähköpostitse, kerroin heille mihin tarkoitukseen aineistoa kerätään, miten sitä käsitellään ja säilytetään, jotta luottamuksellisuus säilyy. Kerroin viestissä sekä haastattelutilanteessa, kuinka heidän anonymiteettinsä säilytetään. Pohdin paljon haastateltavien tunnistettavuuteen liittyviä kysymyksiä, kuinka raportoin tulokset, koska kyseessä on yksityishenkilöitä, jotta heidän henkilöllisyys ei tule raportista ilmi (ks. Tiitula & Ruusuvoori 2005, 17). Aluksi arvoin jokaiselle haastateltavalle koodinimen (ope1, ope2 jne.), mutta ohjauskeskustelun ja taustatutkimuksen jälkeen päätin antaa jokaiselle haastateltavalle nimen, joka helpotti myös tulosten auki kirjoittamista. Taustiedoista ei tule kuitenkaan esiin paikkakunta tai koulu, joten keksityn nimen, haastateltavan iän ja koulutuksen perusteella haastateltavien anonymiteetti on silti säilytetty. Tuloksista ei siis voi ulkopuoliset tunnistaa haastateltavia henkilöitä, mutta haastatteluun osallistuneet pystyvät tunnistamaan itsensä (ks. Perttula 1996, 95).

Ennen haastattelun alkua kysyin luvan äänittämiseen. Siitä on hyvä sopia etukäteen (Eskola & Suoranta 1999,90). Yksi haastateltavista ei aluksi halunnut haastattelun äänittämistä. Sen jälkeen, kun kerroin hänelle uudestaan anonymiteetin suojaamisesta ja mihin tarkoitukseen äänittäminen on, antoi hän luvan haastattelun äänittämiseen. Haastattelun aineistoa olen säilyttänyt niin, ettei ulkopuoliset pääse siihen käsiksi.

Hirsjärvi (2003c) arvioi, että tutkijan tarkka tutkimuksen toteuttamisen selostus nostaa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Muun muassa aineiston keräämisen olosuhteet, kuten paikka

ja aika, tulisi kertoa mahdollisimman selvästi ja totuudenmukaisesti. (Hirsjärvi 2003c, 214.) Tutkimuksen toteutuksen olen pyrkinyt selostamaan mahdollisimman tarkasti (ks. luku 6.3.), sekä kuinka toteutin analyysin. Koska olen itse ollut tiedonkerääjä, lisää se mielestäni aineiston luotettavuutta ja eettisyyttä.

Haastatteluiden edessä huomasin kehittyväni haastattelijana. Osasin tarttua paremmin käsiteltäviin aiheisiin ja esittää tarkentavia kysymyksiä. En usko, että kokemattomuuteni vaikutti haastatteluiden lopputulokseen, vaan sain kerättyä riittävästi ja kattavaa aineistoa. Ja koska olen itse ollut aineiston kerääjä, on se lisännyt mielestäni aineiston luotettavuutta. Hirsjärvi ja Hurme (2001) kirjoittavat siitä, kuinka haastattelua mutkistaa sen kaksisuuntainen vuorovaikutustapahtuma sekä haastateltavan ja haastattelijan kyvykkyys ja tyyli, koska ne vaihtelevat tapausittain. Haastattelun tietojen keräys tulisi tehdä oikeutta haastateltavan kyvyille ja ajatuksen kululle. (Hirsjärvi & Hurme 2011,53.) Eskola ja Suoranta (1999) ohjeistaa haastattelijan varautumaan kaikkeen. Joskus haastateltavalta tulee asiaa paljon, toisinaan voi eteneminen olla vaikeaa. (Eskola & Suoranta 1999,90.) Haastattelutilanteet vaihtelivat suuresti ajallisesti sekä kuinka paljon haastateltava itse toi asioita esiin. Osa haastateltavista oli vähäsanaisia, jolloin minun tutkijana täytyi varoa, että en esitä johdattelevia kysymyksiä, vaan pyrin saamaan haastateltavan mielipiteet ja kokemukset esiin. Osa haastateltavista puolestaan tuntui olevan kiireisiä, vaikka haastattelu-aika oli sovittu haastateltavan aikataulujen mukaan. En kuitenkaan usko, että haastateltavien vastaukset olisivat muuttuneet, vaikka tilanne olisi järjestetty toisena päivänä. Jokainen haastateltava kuitenkin toi esiin asioita niin paljon kuin halusi.

Kiitin jokaista opettajaa haastatteluun osallistumisesta ja kokemusten jakamisesta. Annoin jokaiselle myös pienen kiitoksen kahvipaketin ja suklaalevyn muodossa. Haastattelun jälkeen haastateltavilla oli mahdollisuus kysyä tutkimuksestani ja sen taustoista, ja osa haastateltavista tekikin niin.

Eskola ja Suoranta (1999) tiivistävät, kuinka tutkimustyö sisältää paljon isoja ja pieniä kysymyksiä, joihin ei ole kaiken kattavaa säännöstöä, kuinka toimia, ja näin ollen vastuu jää tutkijalle, joka tekee itse ratkaisut. Tutkijan etiikka joutuu siis useaan otteeseen koetukselle tutkimuksen aikana. Jos tutkija kuitenkin tunnistaa eettisten kysymysten hankaluuden, tekee hän

mitä todennäköisimmin eettisesti asiallista tutkimusta. (Eskola & Suoranta 1999, 52.) Tutkimusprosessin aikana olen joutunut tekemään useita ratkaisuja, joihin ei ole täysin selkeää vastausta olemassa. Olen kuitenkin lukenut tutkimuskirjallisuutta, joka on ohjannut toimintaani ja se lisää mielestäni tutkimuksen luotettavuutta.

6.6 Tutkijan rooli

Moniaistillisuus opetuksessa ja oppimisessa ovat nousseet esiin useasti yliopisto-opiskelujen aikana. Kuinka minä opin? Kuinka opettajat opettavat? Kuinka opettajat huomioivat eri aistikanavat? Huomioinko minä? Aistien monipuolinen hyödyntäminen oppimisessa on auttanut minua oppimaan ja oppimistulos on ollut parempi. Minulle on tärkeää, että muistiinpanot ovat selkeästi jäsenneiltyjä, jotta hahmotan asiat paremmin. Opettajana olen pyrkinyt huomioimaan muistiinpanot ja ohjeet selkeinä paketteina. Yksinkertaiset ja napakat ohjeet, visuaalisesti ja auditiivisesti, on toiminut oppilaiden kanssa hyvin. Musiikin oppimisessa hyödynnän vahvasti visuaalista aistia esimerkiksi nuottien muodossa. Uskon, että osa tästä johtuu siitä, että olen opiskellut klassista musiikkia, jolloin nuotit ovat vahvasti läsnä oppimista ja korvakuulolta on harjoiteltu vain vähän. Mutta esimerkiksi rumpukompin oppiminen on minulle helpompaa, jos saan nähdä rumpunotaation. Silloin hahmotan paremmin kokonaisuuden ja sen mitä kompissa tapahtuu. Pelkkä kuuntelu ja kokeilu eivät toimi yhtä hyvin. Kuulen kyllä, kuinka kompin pitäisi mennä, mutta pelkkä kuulokuva ei auta hahmottamaan kokonais kuvaa ja luomaan onnistumisen kokemuksia. Opetusharjoittelussa puolestaan kokeilin eri aistien hyödyntämistä ohjeiden antamisessa. Yhdellä tunnilla uusi kitaraosuus harjoiteltiin niin, että nuottikuva oli näkyvässä. Toisella tunnilla kokeilimme niin, että oppilaat kuuntelivat ja kokeilivat itse. Minä näytin mallia aluksi ja soitin koko ajan mukana. Vaikka tässä jälkimmäisessä tuokiossa näytin mallia, ja oppilaat kuulivat, kuinka kitaraosuuden pitäisi mennä, löytyi joukosta oppilaita, jotka eivät hahmottaneet asiaa. Laitoin lopulta kitaraosuuden näkyviin taululle, jolloin osa oppilaista ymmärsi, mistä on kyse.

Koska itse näen ja koen aistilähtöisten oppimistapojen hyödyt, minun on täytynyt haastatteluiden aikana ja koko tutkielman aikana miettiä, että en itse ole puolueellinen enkä tyrkytä oppimistapoja muille, enkä anna oman mielipiteeni ja ajatusteni vaikuttaa muiden mielipiteisiin.

Joten tutkimuksen ja työn aikana minun on pitänyt yrittää olla mahdollisimman objektiivinen, vaikka minulla on tutkittavasta aiheesta subjektiivisia kokemuksia ja tietty oma kantani ja näkökulmani asiaan. Hirsjärvi (2003c) selittää, kuinka laadullisessa tutkimuksessa ei voi täysin saavuttaa objektiivisuutta, koska tutkija ei pysty irtautumaan täysin omista arvoistaan tai ilmiöiden ymmärrystavoistaan. Tutkija ja tieto ovat siis sidoksissa toisiinsa. (Hirsjärvi 2003c, 152.) Minun on täytynyt pitää koko ajan mielessä tietynlainen kriittisyys aineistoa läpikäydessä ja tulkintoja tehdessä, että en näe mitä haluan nähdä, vaan tutkin mitä aineistosta nousee esiin ja etenen sen mukaan. Tämä on osaltaan tuonut perspektiiviä aiheeseen, ja koen sen lisännen myös tutkimuksen luotettavuutta. Olen kuitenkin tutkinut aistiperäisiä oppimistapoja jo kandidaatin tutkielmassani, joten ryhtyessäni tämän tutkimuksen pariin, minulla oli jo vähän teoriatietoa siitä, mistä on kyse. Tämä on osaltaan määrittänyt tutkimuksen suuntaa ja lähtökohtia.

Hirsjärvi ja Hurme (2001, 189) muistuttavat, kuinka haastattelun tulos on aina haastattelijan ja haastateltavan yhteistoiminnan seurausta. Ymmärrän siis, että tutkijan roolissa minä olen keskeinen tutkimusväline (Eskola & Suoranta 1999, 211). Haastattelu on sosiaalinen vuorovaikutustilanne, joten tein tietoisesti töitä sen eteen, että ymmärrän roolini haastattelijana, jolla on kaksi pääasiallista tehtävää: hankkia informaatiota ja helpottaa kommunikaatiota. Yritin esittää kysymykseni mahdollisimman tarkasti ja samalla auttaa haastateltavaa antamaan vastauksia. Minun täytyi pidättäytyä liiallisista kommenteista sekä omista mielipiteistä. (Ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 94, 97-98, 102.) Tutkijan roolissa minun tehtävä on ollut välittää opettajien ajatuksia, käsityksiä, kokemuksia ja tunteita (Hirsjärvi & Hurme 2001, 41), joten kerroin haastateltaville, että tärkeintä on kuulla heidän kokemuksistaan ja siitä käytännön elämästä koulussa. Haastateltavat kertoivat omasta työstään ja reflektoivat omaa tekemistään, jolloin minä tutkijan roolissa toimin eräänlaisena peilinä heidän reflektoinnilleen.

Vaikka tutkimuksellani on tieteellinen tarkoitus, on sillä myös iso merkitys minulle tutkijana ja opettajana. Haastateltavien tuomat kokemukset ja ajatukset opettajan työstä ovat arvokasta tietoa ja ne ovat antaneet minulle työkaluja opettamiseen ja kehittäneet minua opettajana. Valmistun musiikin aineenopettajaksi sekä luokanopettajaksi, joten kuulun haastateltavien kanssa samaan ammattiryhmään. En kuitenkaan koe, että kuuluminen samaan ammattiryhmään on haitannut tutkimustani, vaan olen nimenomaan päässyt syventymään paremmin aiheeseen ja

saanut tutkimukselle uudenlaisen ja henkilökohtaisen merkityksen. Lähestymistapani onkin ollut melko subjektiivinen, mutta olen tiedostanut tämän koko ajan tätä tutkielmaa tehdessäni. Tiedostan myös, että omat valintani ja arvoni vaikuttavat tutkimukseen. Olen pyrkinyt erottamaan selkeästi omat mielipiteeni esimerkiksi haastateltavien mielipiteistä ja tarkastellut tuloksia tuloksina.

7 TUTKIMUSTULOKSET

7.1 Moniaistikanavaisuus opetuksessa

7.1.1 Opettajien omat oppimistavat ja niiden vaikutukset

Musiikinoppimisessa kaksi haastateltavaa opettajaa mainitsi näön, kaksi kuulon, yksi kinesteettisyyden ja yksi näiden aistien kombinaation, kun puhuimme siitä, millä tavalla he oppivat parhaiten.

Korvan avulla oppiminen on tapa, jolla Virpi oppii soittamisen ja musiikkia. Hän sanoikin olevansa erittäin vähän visuaalinen ihminen. Liikkeen hyödyntäminen kehorytmiikan muodossa on hänen ”juttunsa”, kuten hän asian ilmaisi. Nämä Virpin oppimistavat vaikuttavat hänen opetuksensa. Hän epäilikin hyödyntävänsä keskimääräistä enemmän liikettä musiikissa kuin muut alakoulun musiikinopettajat. Hänen vahva auditiivinen oppimisensa näkyi myös hänen ajattelutavoissaan, sillä hän uskoo, että lapsienkin on helpompi oppia korvakuulolta musiikkia.

Vaikka Päivi oppii musiikkia kuuntelemalla, hyödyntää hän myös visuaalista aistikanavaa, sillä nuottikuva helpottaa hänen työskentelyään. Päivi mietti oman oppimistapansa vaikutusta opettamiseen ja totesikin niiden varmaan vaikuttavan. Hän ehkä odottaa lapsien ajattelevan ja tekevän samalla tavalla, mutta toteaa tämän olevan asia, jota pitäisi välillä aina miettiä. Hän kysyikin itseltään: *”Hahmottaako lapset samallalaila asioita että ku minä?”*

”Soittamisessa mä oon hirveen tämmönen kinesteettinen”, kertoi Kaija ja näytti samalla, kuinka hän ikään kuin soittaisi pianon koskettimia. Hänellä on myös tietynlainen näkömuisti, jolloin hän muistaa missä mikäkin asia on ollut. Soittamisessa hän painottaa kinesteettisyytensä ja epäilikin sen näkyvän opetuksessaan, koska hän käyttää melko paljon musiikkiliikuntaa, motorikkaharjoituksia ja käy auttamassa kirjaimellisesti kädestä pitäen.

Visuaalisuus on Tainalle tärkeää ja hän on todella paljon nuoteissa kiinni. Parhaiten Taina oppii asioita itsekseen, täydessä hiljaisuudessa lukemalla. Hän kertoi, kuinka esimerkiksi laulutunnilla oppii hyvin mielikuvien avulla tai mallista. Hän kuitenkin nosti esiin, että pakkohan sitä

on myös hyvin kuulla, jos puhutaan musiikin opiskelusta. Taina tiedostaa sen, että ihmiset oppivat asioita eri tavalla ja yrittääkin huomioida tämän opetuksessaan ja pyrkii tuomaan eri tapoja tunneilla esiin. Hän ymmärtää, että oppilailla on erilaisia vahvuuksia ja pyrkii siihen, että jokainen pääsisi näyttämään omat vahvuutensa ja saamaan onnistumisen elämyksiä. Hän yrittää viedä opetukseen niin helppoja työtapoja, jotta jokainen onnistuisi ja huomaisi sen.

Kynä kädessä on aina Eliisan tapa opiskella. Hänellä on aina kynä kädessä tilaisuudessa kuin tilaisuudessa ja kirjoittaa, vaikka hän ei koskaan lukisi mitä on kirjoittanut, mutta korostaa tarvitsevänsä tätä tapaa. Musiikkia hän opiskelee mieluiten lukien tilanteessa ja kertoo, että korvakuulolta on hankala heittäytyä. Tämä vahva kynä kädessä -tapa näkyy Eliisan opetuksessa, sillä hän kirjoittaa aina näkyvillä eikä käytä valmiita PowerPointteja, jotta oppilas näkee, kuinka kirjoitus syntyy. Hän toi myös esiin ajan, joka kirjoittamiseen käytetään. Hän ei voi tietää kauanko oppilailta menee kirjoittamisessa, joten kun hän itse kirjoittaa ja sen jälkeen oppilaat, on oppilailla rauhassa aikaa kirjoittaa. Eliisa sanojensa mukaan ”heiluu” luokan edessä aika paljon ja näyttää oppilaille hengitysharjoituksia tai rentoutusharjoituksia, jotka oppilaan sitten toistavat perässä.

Pete oli ainoa haastateltavista, joka haastattelutilanteessa pilkkoi oman oppimisensa ja kertoi hyödyntävänsä kaikkia aistikanavia. Jos hän haluaa tehostaa oppimistaan, hänen on kirjoitettava asia ylös tai jollain tavalla aktivoida oppiminen. Jos hän haluaa varmistua oppimistaan, hänen täytyy kokeilla sitä käsin. Hän tykkää kuunnella ja kertoo sen olevan myös hänen oppimistapansa. Musiikissa, uuden kappaleen opettelussa, Pete oppii parhaiten kokeilemalla ja tekemällä. Hän kertoi ensin kuuntelevansa mitä tehdään, tämän jälkeen katsoo, miten asia teoriassa menee ja lopuksi kokeilee itse. Hän korostikin sitä, että ei kannata tukeutua liikaa yhteisen oppimistapaan, vaan aistikanavien kombinaatio toimii hänelle parhaiten. Tätä kombinaatio tapaa Pete hyödyntää oppilaidenkin kanssa uuden kappaleen opettelussa. Hän myös arvioi, että ei kannata liikaa selitellä oppilaille teorioita tai miten asiat menevät, vaan tekemällä oppii parhaiten. Pete uskoo omien oppimistapojen vaikuttavan aika paljon siihen, millä tavalla hän opettaa, vaikkakin osa opetustavoista on ristiriidassa hänen oppimistapojen kanssa. Pete korosti, että jostain on täytynyt syntyä se tapa, miten opettaa, kaikki ei voi olla pelkästään yliopistossa

opittua. Omien oppimistapojen vaikutus musiikin opettamiseen on hänen omasta mielestään alitajuista.

7.1.2 Aistien huomioiminen opetuksessa

Virpi huomioi auditiivisen, visuaalisen ja kinesteettisen oppijan vaihtelevilla työtavoilla. Pete uskoo myös huomioivansa kaikki nämä aistikanavat ja antoi esimerkin, kuinka antaa ohjeita sanallisesti ja laittaa ne myös taululle näkyville. Eliisa ei tarkkaile tai kiinnitä huomiota tällaisiin erilaisiin oppijoihin, koska tarjoaa opetusta eri aistikanavilta. Hänellä on myöskin paljon oppilaita aineenopettajana, joten tämä ei ole asia, johon hän kiinnittää ensimmäisenä huomiota. Hän kuitenkin mainitsi puhuvansa oppilailleen siitä, kuinka osa oppii silmien kautta, toinen näön ja kolmas liikkeen kautta. Kaija ei mieti erilaisia aistikanavaopetusta tai oppijoita arjessaan. Hän ei mieti kuka oppilas on minkäkinlainen, vaan hän kokeilee ja erehtyy. Jos joku tapa ei toimi, hän kokeilee uudestaan. Hän kuitenkin epäilee huomioivansa oppijat monella tavalla, vaikka ei mietikään eri oppimistapoja tai oppijoita. Kaija totesikin monen oppilaan oppivan monella tapaa, ei vain yhdellä. Päivi ja Taina eivät olleet koskaan ajatelleet tällaisten erilaisten aistikanavaoppijoiden huomioimista, mutta hetken pohdittuaan toivat kuitenkin esiin, kuinka antavat esimerkiksi ohjeita suullisesti, taululle kirjoitettuna, näyttämällä, ja musiikillisesti.

Suurin osa oppilaista oppii, kun kuulevat, kuinka laulu tai soitto menee ja tämän jälkeen toistavat sen, arveli Päivi. Hän epäili, että suurin osa ihmisistä omaksuu musiikkia kuuntelemalla. Hän kuitenkin lisäsi, että aina löytyy ”insinöörejä” luokasta eli oppilaita, jotka haluavat nuotin tai tabulatuurin, menevät kotiin ja seuraavalla viikolla sanovat osaavansa asian. Eli he tarvitsevat visuaalisen materiaalin ja kinesteettisen kokeilemisen ja harjoittelemisen ajan kanssa, jotta oppivat. Joistakin oppilaista vain huomaa todella nopeasti onko hyvä korva, arvioi puolestaan Virpi ja sanoikin sen vaikuttavan oppimismenoon. Oppimisprosessin nopeus on Virpin mielestä hyvin helposti havaittavissa. Hän huomaa, kuinka osalla oppilaista kestää kauemmin oppia, mutta harjoittelemalla ajan kanssa syntyy tuloksia.

Eliisa on havainnut hyväksi keinoksi ruuduttomat ja viivattomat a4-vihkot musiikintunneilla. Oppilailla saa olla vihko koko ajan esillä, sinne saa piirtää ja kirjoittaa, mutta sitä ei saa tuhria.

Tämä on osoittautunut suurimmalta osalta rauhoittavaksi tekijäksi. Eliisa sanoikin tämän olevan osalle oppilaista hyvä tapa, että he saavat piirtää koko ajan kuin kuuntelevat. Tulkitsen moniaistillisuuden kannalta tämän kinesteettisen oppijan ominaisuudeksi. Välillä oppilaat haluavat näyttää vihkojaan kavereilleen, jolloin Eliisa puhuu oppilailleen ihmisten inhimillisyydestä, ja kuinka voimme vastaanottaa vain yhtä informaatiota yhdestä lähteestä, joten pitää keskittyä siihen, mistä esimerkiksi ohjeet tulevat.

Kukaan haastateltavista ei käyttänyt kuvionuotteja, vaikka osa oli niihin tutustunut tai koulun soittimista saattoi kuvionuottimerkintöjä löytyä. Kuvionuotit voivat olla visuaalisesti omaksuville oppilaille oppimista tukeva muoto. Virpi kertoikin haluavansa käyttää oikeita nuotteja, koska ne toimivat pohjana sellaisille oppilaille, jotka haluavat jatkaa musiikin opiskelua pidemmälle. Osa haastateltavista kuitenkin hyödyntää värejä opetuksessaan. *”Siis mansikka ja mustikka soinnut on musta ihan pöhköjä, koska niillä ei oo mitään tekemistä sitte tai miks ei ruveta puhumaan heti D-duurista..”* painotti Eliisa, kun taas Kaija käyttää *”tietysti”* näitä marjojen nimiä ja värejä pienempien oppilaiden kanssa. Virpi käyttää pienten oppilaiden kanssa kannelta soittaessa eri värisiä kartonkeja, jotka hän nostaa ilmaan, kun on soitettavan soinnun vuoro. Värit ovat osa Kaijan opetustapaa. Hän saattaa laittaa soinnut tietyllä värillä ja käyttää kehittämiensä visuaalista merkintätapaa sointujen merkitsemisessä. Esimerkkinä koskettimilla D-duuria soittaessa, Kaija merkitsee d:n ja nuolen ylös, mikä tarkoittaa keskimmäisen sävelen nousua ylös mustalle koskettimelle. Värejä hyödyntää myös Virpi, joka merkitsee kosketinsoittimiin väreillä sävelten nimet tai soitettavat kvinttisoinnut samalla värillä. Esimerkiksi sinisellä yhtä aikaa soitettavat a- ja e-sävelet, punaisella d- ja a-sävelet. Perustelut tällaiselle toimintatavalle on Virpin mukaan se, että jokainen oppilas pääsisi heti siihen tekemiseen mukaan. Eliisa puolestaan ei käytä värejä opetuksessa, mutta pyrkii käytännönläheisyyteen ja muistisääntöihin, jossa hyödyntää myös kehoa. Esimerkkinä hän kertoi, kuinka a menee alaspäin ja g nenään päin, d pysyy keskellä, kun soitetaan kannelta. Haastateltavien kommentteista huomaa, että värien hyödyntäminen voisi helpottaa yhteismusisointiin osallistumista.

Pete ja Taina hyödyntävät paljon taulua ja siihen kirjoittamista, esimerkiksi sointulappujen, rytmien tai nokkahuiluotteiden muodossa. Ohjeistus tulee siis monelta aistikanavalta. Peten heijastaa taululle koko ajan jotain, minkä on havainnut hyväksi keinoksi. Kitaran

sointudiagrammit ovat Peten luokan seinällä näkyvillä. Pete painottaakin, että oppilas pystyy näkemään ja tarkistamaan kitaran soinnut, jos vain haluaa, seinältä tai omasta vihkosta. Virpi puolestaan on teetättänyt avustajilla todella isot kartongit, joista hän opettaa ja näyttää kitaransointuja. Taululla hän pitää niitä sointuja näkyvillä, mitä milloinkin kappaleessa tarvitaan. Moni haastateltavista hyödyntää sointulappuja kappaleiden opettelussa, joista näkyvät vain soinnut tai soinnut ja sanat. Rumpujen soittoa opeltaessa Virpi hyödyntää rumpunotaatiota, ja olikin ainoa haastateltavista, joka toi rumpunotaation esiin. Oppilaiden tavoite on siis oppia nuotintamaan rumpukomppi, ymmärtää notaatiosta sekä soittaa rumpunotaatiosta. Päivi puolestaan rumpujen soitossa paloittelee kompin pienempiin osiin. Osia harjoitellaan erikseen, jonka jälkeen ne yhdistetään vähitellen. Monen raajan yhdistäminen kokonaisuudeksi voi olla monille vaikeaa. Rumpujen soitto onkin moniaistillisesti todella monipuolista. Oppilaan täytyy saada kehonsa toimimaan oikeassa rytmissä ja kuultava miten komppi menee ja usein vielä seurattava opettajan visuaalisia ja auditiivisia ohjeita.

Viisi opettajaa kuudesta käyttää mielellään musiikkiliikuntaa tai erilaisia kehoon liittyviä harjoituksia opetuksessaan. Musiikkiliikunta on moniaistillista tekemistä. Musiikkia tunnetaan kehon liikkein, rytmi kuullaan ja seurataan mitä opettaja tai muut oppilaat tekevät. Päivi nosti esiin sen, kuinka kehon keskiviivan ylittäminen on todella hyödyllistä monille oppilaille, ja tätä harjoitellaankin kehorytmien avulla. Kaija teettää myös oppilaillaan keskiviivan ylitysharjoituksia, sekä silmän ja kehon keskittymis- ja motoriikkaharjoituksia. Hän kutsuu näitä aivojum-paksi, ja niillä hän monesti aloittaa musiikintunnin. Virpi hyödyntää liikettä musiikinopetuksessa paljon, koska pitää siitä, ja kertoi, kuinka osalle oppilaista rytmiiän oppiminen on paljon helpompaa liikkeen kautta. Eliisa huomioi kappalevalinnoissaan myös oppilaiden taidot ja sormien taipuvuuden. Esimerkiksi kitaransoitossa he soittavat kappaleita, joissa on sellaisia sointuja, joita oppilaat pystyvät soittamaan.

Vaihtelee paljon, missä määrin opettajat käyttävät eri aisteja uuden kappaleen opettelussa. Kaikki haastateltavat hyödyntävät paljon kuuloaistia. Uuden kappaleen opetteluun, laulaen tai soittaen, vaikuttaa olennaisesti oppilaiden ikä. Pienten oppilaiden kanssa täytyy käydä esimerkiksi kappaleen sanoja ihan eri tavalla läpi. Suurin osa opettajista aloittaa uuden kappaleen harjoittelemisen kuuntelemalla kappaleen, esimerkiksi Spotify:stä tai niin että opettaja laulaa ja

soittaa kappaleen. Pete yleensä heijastaa sanat taululle nähtäville kuuntelun aikana ja antaa jonkun kuuntelua aktivoivan tehtävän. Oppilaiden täytyy esimerkiksi viitata, kun kappaleessa kuuluu tietty sana tai nousta seisomaan kertosäkeen alkaessa. Hän siis hyödyntää kehollista toimintaa ja aktivoi samalla oppilaita kuunteluun ja keskittymään.

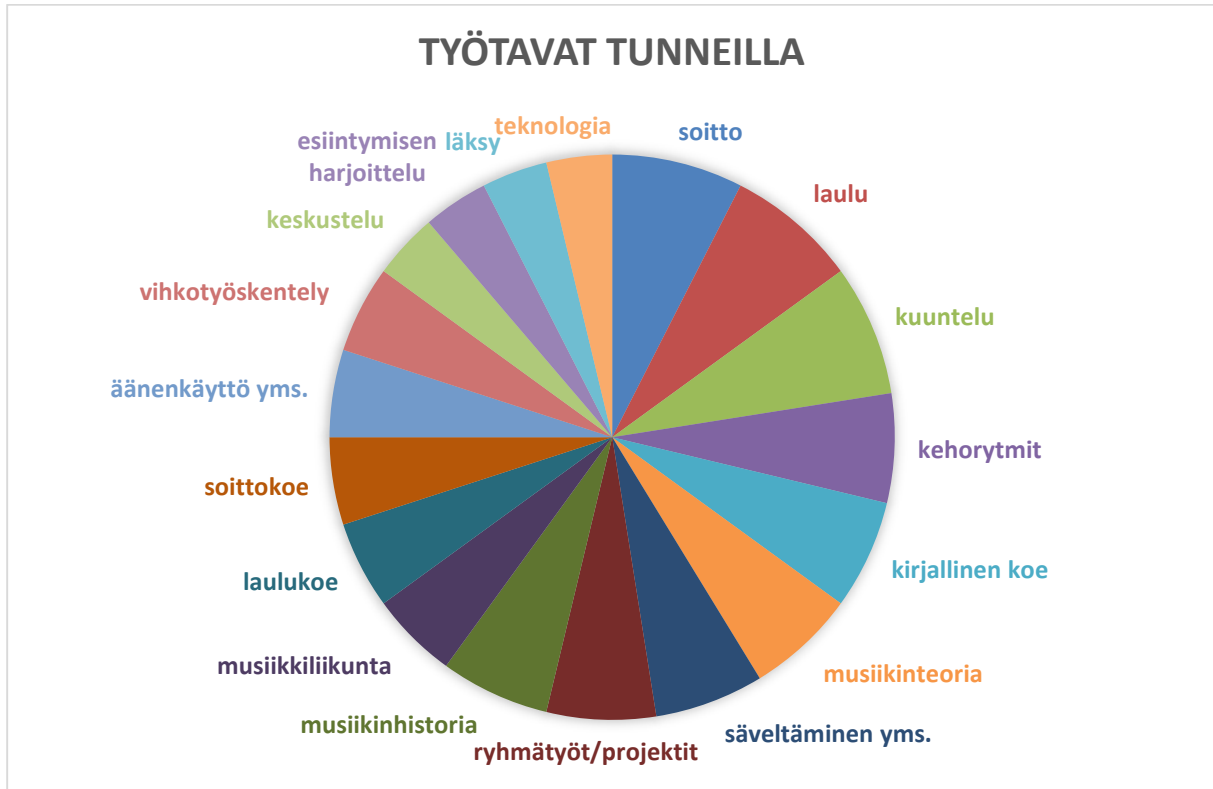
Laulun opetteluissa suurin osa haasteltavista luottaa kuunteluun. Kappale kuunnellaan ensin läpi joko opettajan esittämänä tai alkuperäisenä äänitteeltä, Spotify:stä tai muusta lähteestä. Pete ja Päivi laittavat kuuntelun aikana nuottikuvan näkyville, jolloin syntyy visuaalinen ärsyke. Päivi käyttää nuottikuvaa etenkin isompien oppilaiden kanssa, jotta he voivat samalla opiskella niin sanottua teoriaosaa. Eliisan oppilailla kirjat ovat oppilailla edessään, kun uutta kappaletta lähdetään opetteleman. Suurin osa opettajista hyödyntää kaikulaulua sekä pätkissä laulamista, esimerkiksi rivi tai fraasi kerrallaan. He kuulevat kuinka opettaja laulaa ja samalla näkevät sanat tai sanat ja nuotit. Moni haastateltavista mainitsi, kuinka pienten oppilaiden kanssa täytyy ensin käydä sanoja läpi kuulovaraisesti, jotta oppilaat oppisivat sanat ulkoa, koska osa heistä ei välttämättä osaa edes lukea. Kaija hyödyntää myös rytmikästä ääneen lukemista, koska monelle saattaa olla vaikea pysyä sanoissa mukana. Hän ottaa laulun opetteluun mukaan kaikkien oppilaiden kanssa kehollista harjoitusta, koska laulutekniikkaa on vaikea selittää ja näin olleen oppilaat hahmottavat sitä paremmin tekemällä, kertoo Kaija. Sanarytmit ovat, Virpin havaintojen mukaan, erittäin käytännöllisiä ja niiden avulla jokainen pystyy oppimaan rytmin. Varsinkin jos sanarytmit ovat tuttuja tai arjesta, esimerkkinä Virpi antaa ”tuoli kaatuu” tai hyödyntää oppilaiden omia ideoita.

7.2 Oppilaantuntemus ja työtavat

”--oma opetusfilosofia on, että sen (opetuksen) pitäis olla mahdollisimman monipuolista.. Jokainen saa jotakin.” (Taina)

Tunneilla käytettävät työtavat vaikuttavat olennaisena osana tuntien ja opetuksen sisältöön, ja ne sisältävät moniaistillista toimintaa. Jokainen haastateltava opettaja toi haastattelussa esiin soittamisen, laulamisen, kuuntelemisen ja liikkeen, joko musiikkiliikunnan tai kehorytmiikan muodossa. Näissä visuaalinen, kinesteettinen ja auditoriivinen aisti ovat vahvasti läsnä. Opettajat käyttävät musiikinopetuksessa näiden työtapojen lisäksi muun muassa kokeita, erilaisia

vihkoja, piirtämistä, ryhmätöitä ja teknologiaa, kuten iPadejä. Osa opettajista toi myös esiin, kuinka keskustelu on tärkeää ja esiintymistä tulee harjoitella. Oppilaiden tulee oppia toisen esiintymisen kunnioittamista ja odottamaan omaa vuoroaan.



Taulukko 1. Työtavat tunneilla

Taulukkoon 1. olen kerännyt haastatteluista esiin nousseita työtapoja. Kaikista työtavoista en ole erikseen kysynyt, mutta ne nousivat haastattelussa esiin tai opettaja itse toi esiin mitä työtapoja tunneilla käyttävät. Joten tulos ei välttämättä ole täysin todellinen tilanne. Osa opettajista saattaa käyttää joitakin näitä mainittuja menetelmiä, vaikkakaan ne eivät tässä haastattelussa tulletkaan esiin. Osa opettajista ei pysty toteuttamaan esimerkiksi teknologian (kuten iPad) käyttöä tunneilla, koska heillä ei ole iPadejä tai osaamista niiden käyttämiseen. Joten nämä syyt on syytä ottaa huomioon kaaviota tarkastellessa. Kuitenkin taulukosta pystytään tarkastelemaan, kuinka monipuolisesti opettajat käyttävät erilaisia työtapoja tunneillaan. Äänenkäyttö yms. osa sisältää tunneilla tapahtuvaa äänenavausta, äänenlämmittelyä ja laulutekniikan harjoittamista. Säveltäminen yms. osa sisältää erilaiset sävellysprojektit, äänimaisemateokset ja

yksinkertaiset nokkahuilusävellykset kolmen äänen voimin. Vihkotyöskentely sisältää erilaisia nuotti- ja rytmiharjoitustehtäviä sekä kirjallisia muistiinpanoja ja tehtäviä.

Monipuolinen opetus sisältää useita aistikanavia hyödyntäviä työtapoja. Pete painottaa monipuolisen musiikinopetuksen sisältävän joka tunti soittamista, laulamista, kuuntelemista ja keskustelemista. Hän ei halua tuntien menevän ”mekaaniseksi puurtamiseksi”, vaan haluaa oppilaiden pääsevän tekemään todella paljon, erilaisia juttuja ja erilaisilla tavoilla. Pete muistutti naurahtaen, että todellisuudessa, vaikka kuinka haluaisi ja suunnittelisi hyvin tunnit, on musiikin tunnista puolet yleensä kaaosta tai järjestyksen ylläpitämistä. Virpin mielestä vaihtelevat työtavat, kuten hän asian ilmaisi, ovat normaalia toimintaa ja kuuluvat musiikin opetukseen. Monipuolisuus opetuksessa on Tainan opetusfilosofia, joten hän pyrki siihen, että musiikkia tulisi monella tavalla esille sekä erilaisia kokemuksia. Hän haluaa, että jokainen pääsee näyttämään oman vahvuutensa musiikin tunneilla.

”Musiikki kuuluu kaikille.” (Kaija)

Päivi sanoi painokkaasti, kuinka musiikki ja kuvaamataito ovat parhaita työkaluja heikomman oppilaan tukemiseen. Hänen mielestään nämä aineet parhaimmillaan nostavat oppilaan itsetuntoa, kun oppilas saa sellaisia tehtäviä mistä suoriutuu hyvin. Itsetunnon kohotus ja itsensä luottaminen heijastuu myös muihin oppiaineisiin. Opettajan täytyy kunnioittaa oppilaiden itsetuntoa ja olla tarkkana, että ei esimerkiksi loukkaa sanavalinnoillaan heidän musiikkimakuvalintojaan tai muutenkaan, Päivi totesi.

”-siis oppijoita on aina just niin monta erilaista ku meillä on luokassa oppilaita- -” (Pete)

Peten mielestä olisi hyvä, että tunneilla olisi monipuolista tekemistä ja musiikki tarjoaisi jokaiselle mielihyvän ja onnistumisen kokemuksia, koska luokassa on niin paljon erilaisia oppijoita. Tähän pyrki myös Taina, joka korosti käyttävänsä monipuolisia ja tietyllä tavalla tarpeeksi helppoja työtapoja, jotta jokainen saisi onnistumisen kokemuksia ja pääsisi osallistumaan, vaikka ei olisi priimus musiikissa.

”- ja sit se osa sitä bändiä, vaikket sää soittais ku tamburiinia, ku sä koet olevas osa sitä, sitä kokonaisuutta ja se alkaa kuulostaa joltaki, niin se on musta mahtava nähä oppilaissa.. sitte ne innostuu siit vielä enemmän.” (Päivi)

Monipuoliset opetustavat tukevat Tainan mielestä heikompia oppilaita, jos jokainen saa tuoda jollakin tavalla jonkin vahvuuden esille. Hän myös painotti, että on tärkeää huomioida myös ne ryhmän lahjakkaat oppilaat. Samaa mieltä oli Virpi, joka korosti, kuinka monipuoliset opetustavat ovat kaikille hyväksi. Oppilaiden oppimista voi varmasti tukea, kun huolehtii käyttävänsä jokaista aistikanavaa, Eliisa arvioi, tai välillä voi korostaa jotain tiettyä kanavaa, josta voi olla tukea tarvitsevalle oppilaalle hyötyä. Eliisa pyrkiikin huomioimaan kaikki nämä aistikanavat opetuksessaan. Monipuoliset työtavat heikomman oppilaan tukemisessa voivat olla Peten mielestä myös haaste. Hän toi esiin sen, jos on liian monta ärsykettä, liian monesta kanavasta, liian monella tavalla, se voi olla osalle oppilaista liikaa ja monimutkainen prosessi käsitellä. Hän sanoikin, että tavallaan olisi hyvä, jos informaatio tulisi vain yhdestä lähteestä.

Oppilaantuntemus on opettajan työssä tärkeää ja siitä löytyy eroavaisuuksia, onko luokanopettaja vai aineenopettaja. Luokanopettaja näkee oppilaita myös muissa aineissa ja usein koko päivän ajan. Taina osaa mielestään käsitellä oppilaitaan yksilöinä paremmin musiikintunnilla, koska on tai on ollut heidän luokanopettajansa. Aineenopettaja saattaa puolestaan nähdä oppilaan kerran tai kaksi viikossa ja parhaimmillaan opettajalla on satoja eri oppilaita. Oppilaantuntemusta vaaditaan myös silloin, kun opettaja miettii mitä tunnilla tehdään. Pete kertoi oppilaiden uskonnollisen taustan vaikuttavan esimerkiksi kehorytmiikan, musiikkiliikunnan toteuttamiseen. Pitää mennä aina sen ryhmän mukaan mikä niille toimii, korosti Taina. Moniaistikanavallisuuden kannalta näen oppilastuntemuksen oleellisena asiana. Opettaja pystyy tukemaan oppilaita monipuolisella opetuksella ja jos oppilas ei ymmärrä asiaa, voi koittaa asiaa lähestyä uudesta näkökulmasta eri aistiin tukeutuen.

Oppilaantuntemus auttaa musiikintunneilla, kun opettaja tietää oppilaan tason ja kuka tarvitsee enempi tukea ja millaista tukea. Oppilaantuntemuksen ja tuentarpeen voi nähdä niin, kuinka aisteja hyödynnetään oppimisen tukena. Tuen tehostamista voi tehdä laittamalla heikomman oppilaan viereen osaavan kaverin, arvioi Pete. Tällaisessa tilanteessa oppilaan täytyy nähdä ja kuulla, kuinka vierustoveri tekee ja yrittää kokeilla itse mukana. Pete kuitenkin korostaa, kuinka jokainen voi oppia, jos haluaa. Se on asenteesta ja motivaatiosta kiinni, kuinka paljon opittava aihe kiinnostaa.

”--mikä sitte on kauheen tärkeätä, et on sitä motivaatiota.” (Päivi)

Taina kertoi, kuinka hankalien ja villien ryhmien kanssa hän joutuu käyttämään kokeita motiivointikeinoina. Oppilaat jaksavat kuulemma keskittyä paljon paremmin tunnilla, jos tietävät että asiaa testataan jotenkin lopuksi. Päivi puolestaan totesi oppilaiden olevan paljon motivoituneempia harjoitteluun, koska oppilailla on enempi päätösvaltaa esimerkiksi kappalevalinnoissa. Päivin oppilaiden motivaatioon vaikuttaa varmasti myös se, että hän kertoo oppilaille, että jokainen pystyy soittamaan jotakin ja osallistumaan omalla taitotasollaan musiikintunteihin ja projekteihin. Vaikka oppilaat pääsevät päättämään paljon asioita, on opettajalla vastuu siitä, että oppilas ei nolaa itseään esimerkiksi konserteissa, mikä onkin Päivin lähtökohta projektilähtöiseen opettamiseen ja hänen mielestään se on yksi lapsia kunnioittava työtapana.

” - - mää tunnen ne oppilaat kyllä niin hyvin kun mä ne kolmosesta lähtien opetan ni.. mä melkein tiedän että mitä kukakin tarvitsee.” (Kaija)

Kaija puolestaan arveli tuntevansa oppilaansa erittäin hyvin ja sillä on vaikutusta hänen opetukseensa. Hän siis toimii aineenopettajana ja opettaa luokkia 3–9. Hän kertoi tietävänsä, millaista tukea kukakin oppilas tarvitsee, tietää oppilaiden taidot varsin hyvin 7. luokalla ja jakaa tietyntasoisia tehtäviä tietyille oppilaille. Tähän vaikuttaa myös pienet ryhmäkoot. Jäin kuitenkin miettimään, saako Kaijan oppilaat itse vaikuttaa siihen, mitä soittavat ja luottaako opettaja liikaa omaan oppilaantuntemukseensa. Ja jos hän tuntee oppilaansa niin hyvin, niin eikö erilaiset oppimistavat tule esiin ollenkaan? Virpi on opettanut myös monille luokille useita vuosia, joten hän tuntee oppilaansa ja tietää mitä he ovat tehneet aikaisempina vuosina ja mikä oppilaiden taitotaso on. Hän havaitsee oppilaiden oppimisprosessissa eroja kestollisesti, mutta ei niinkään aistilähtöisiä oppimisprosessien eroja.

Eroja soiton opetuksesta löytyy myös niin monta kuin on haastateltavia. Opetukseen vaikuttaa myös oppilaiden ikä ja käsiteltävä aihe. Osa opettajista opettaa niin, että kaikki opettelevat esimerkiksi soittamaan kitaraa tai kaikki opettelevat kaikkia soittimia ja sitten vaihdetaan soittimia. Päivin periaate on se, että kaikkien ei tarvitse osata samoja juttuja, mutta kaikki pystyy soittamaan jotakin. Jotkut innokkaimmat voivat harjoitella monimutkaista kitaransoittoa, totesi Päivi. Puolet opettajista painottavat, että tunnit ovat soittopainotteisia tai ne sisältävät paljon soittamista. Soiton oppiminen perustuu lähes aina kuunteluun ja siihen, että opettaja näyttää mallia. Kuitenkin esimerkiksi Pete painotti, sitä kuinka itse tekeminen on tärkeää, että oppilas pääsee itse kokeilemaan soittamista (kinesteettisyys).

Laulun opettaminen tapahtuu suurimmalla osalla haastateltavista kuuntelun pohjalta. Tämän jälkeen opettaja laulaa ja esittää kappaleen, jonka jälkeen oppilaat tulevat mukaan. Suurin osa opettajista hyödyntää kaikulaulua. Eli laulumelodian oppiminen pohjautuu vahvasti kuuloaistiin. Ainoastaan Eliisa, joka opettaa yläkoulun ja lukion puolella, kertoo ettei käytä kaikulaulua vaan kappale ”räpелletään” ensin läpi, jotta kappaleesta saadaan kokonaisnäkemys. Oppilaiden oppimisen tukena on tällöin nuottikuva. Osa opettajista laittaa kuuntelun ajaksi myös nuotit näkyviin, jolloin oppilaat voivat hahmottaa melodiaa myös visuaalisesti. Taina ja Virpi hyödyntävät myös joskus internetistä löytyviä kappaleiden karaokeversioita. Taina on huomannut oppilaiden innostuvan karaokeversioista enemmän, koska niissä on taustalla enemmän soittimia. Moniaistillisuuden näkökulmasta ajattelen, että karaokeversioista oppilaiden voi olla helpompi laulaa mukana, koska yleensä teksti liikkuu oikeaan aikaan kappaleen mukana. Karaokeversiot voivat siis olla visuaalisesti helpommin seurattavissa ja auditiiivisesti mielekkäämpiä, koska taustalla voi soida jopa alkuperäisen kappaleen versio, mikä voi olla oppilaille motivoivampaa.

Kuuntelu on vahvana elementtinä uusien kappaleiden opettelussa. Osa opettajista aktivoi oppilaat kuunteluiden ajaksi, esimerkiksi tunnistamalla soittimistoa tai aikakautta. Pete totesikin hyödyntävänsä kuuntelua lähes joka tunti ja liittää siihen aina jonkun tehtävän, joka voi olla esimerkiksi liikettä nuottikuvan seuraamista ja sanojen löytämistä. Silloin kuuntelutilanteessa tapahtuu usean aistikanavan aktivointia. Kaijan oppilailta on kuuntelulistat, joista hän myös pitää jonkinlaisen kokeen. Kuuntelu voi myös olla mielipiteiden herättäjänä tai ihan vain oppilaiden lempimusiikkia, mikä on Tainan mielestä opettajan tärkeä tietää. He myös keskustelevat niistä ja miettivät miksi oppilaan mielestä joku kappale on hyvä tai mikä siitä tekee hyvän. Virpi herättelee oppilaitaan ns. harvinaisemmalla musiikilla. Eli musiikilla, jota kaupalliset radiot eivät soitata tai hän uskoo, että oppilaat eivät sitä muuten kuulisi. Hän saattaa esitellä oppilaille samasta kappaleesta erilaisia versioita, jolloin oppilaiden tulee miettiä, mitä mieltä oli kappaleesta tai versioista. Hän kuitenkin kieltää oppilaita käyttämästä pelkkiä sanoja hyvä tai huono. Osa opettajista painotti sanaa kuunnella, ja selvensi, että musiikki ei ole vain taustamusiikkia, vaan sitä oikeasti kuunnellaan. Auditiiivisen oppimistavan kannalta tämä on erittäin positiivinen asia.

Musiikkiliikunta, kehorytmit ja piirtäminen ovat osa haastateltavien musiikinopetusta. Eli opettajat hyödyntävät kinesteettisiä harjoituksia osana musiikinopetusta, jossa auditiivinen aisti on aktiivisena. Taina yhdistää musiikinkuunteluun musiikkimaalausta. Virpikin hyödyntää välillä piirtämistä musiikissa, vaikka siihen ei tahdo olla tunneilla aikaa. Esimerkkinä hän kertoi, kuinka ensimmäisten luokkalaisten kanssa, he kuuntelivat Vivaldia ja oppilaat saivat piirtää vihkoon asian mikä kappaleesta tuli mieleen. Virpi yhdistää usein kehorytmiikkaharjoitukset kappaleisiin. Välillä he myös tanssivat, kuten tekevät Päivinkin oppilaat tanssiaisten merkeissä. Päivi hyödyntää valtavasti kehorytmejä pienempien oppilaiden kanssa, johtuen osittain siitä, että he ovat musiikintunnit normaalissa luokkatilassa ilman soittimia. Peten oppilaat tekevät välillä pieniä yksinkertaisia koreografeja tai tanssivat letkajenkkaa, mutta tilan puute hankaloittaa liikkeen hyödyntämistä. Taina puolestaan opettaa kansantansseja, musiikkiliikuntaa ja kehorytmejä melko paljon, koska on saanut niihin itse innostuksen opiskeluaikanaan. Hän yhdistää kehorytmit kappaleisiin.

Viisi opettajaa kuudesta käyttää kirjallisia kokeita osana musiikinopetusta. Osa haastateltavista opettajista pitää niitä arvioinnin osana, osa tekee niitä, koska ne toimivat motivointikeinona tuntityöskentelyyn. Eliisa esimerkiksi puhui ”kirja-viisaista”-oppijoista. Hänen mielestään on tärkeä, että osaamisen voi näyttää monella tavalla. Toisille kirjoista oppiminen on luontevampaa, jolloin kirjalliset kokeet ovat yksi oppilaan tapa osoittaa oppimansa. Virpi puolestaan nosti esiin epämusikaalisuuden. Hän väitti, että on ihmisiä, jotka ovat täysin epämusikaalisia, ja tämän vuoksi monipuoliset työtavat ja esimerkiksi kokeiden pitäminen on tärkeää, jotta musiikillisen innostuksensa ja tietämyksensä voi sillä osoittaa. Kirjallisissa kokeissa opettajat käyttävät kuvia ja ääniä. Oppilaat opiskelevat aihealueita lukemalla (vihkot, kirjat), tekemällä (ääne-
navausharjoitukset), kuuntelemalla (ääninäytteet) ja näkemällä (soitinten kuvat ja tekstit). Kokeisiin valmistautuminen on siis vahvasti moniaistillista.

Puolet opettajista järjestää laulukokeen (nimittävät esim. laulunäytteeksi) sekä soittokokeen. Osa laulukokeen pitävistä opettajista kuitenkin kertoo tilanteen olevan enemminkin laulunäyte, jossa opettaja voi antaa vinkkiä laulamisen kehittämiseen. Tämä antaa myös mahdollisuuden kuulla niitä luokan hiljaisempia laulajia. Opettajat pyrkivät antamaan positiivista ja rakentavaa sanallista palautetta oppilaille laulusuorituksen jälkeen. Osa opettajista antaa oppilaan valita

haluamansa laulun ääninäytteeksi, kun taas Virpi valitsee yhteistyössä oppilaiden kanssa 5-6 laulua, joista oppilas valitsee yhden, jonka lopulta laulaa. Hämmästyin suuresti, kuinka vahvasti moni painotti laulukokeita. Vaikka laulutilanne olisi rohkaiseva ja vuorovaikutuksellinen, voiko se olla esimerkiksi traumatisoiva. Soittokokeet pääsääntöisesti oppilaat tekevät ryhmissä tai pareittain, halutessaan yksin. Yleensä luokka on harjoitellut jonkun kappaleen hyvin ja tämän jälkeen pienet ryhmät esittävät sen opettajalle ja vaihtelevat soittimia ja opettaja antaa lopuksi arvionsa. Eliisa käyttää soittamisessa eri tasoja, joista oppilas voi valita. Esimerkkinä hän kertoo, että taso 1 voi olla se, että oppilas osaa soittaa basson säveliä, taso 3 soittaa kaikkia sointuja, taso 7 soittaa ja laulaa yhtä aikaa. Laulu- ja soittokokeet aktivoivat oppilaiden kaikkia aisteja.

Teknologian, kuten iPadien, käyttäminen musiikinopetuksessa jakaa vahvasti mielipiteitä haastateltavissa. Virpi ja Eliisa eivät käytä iPadien kaltaista välineistöä opetuksessaan. He nostivat esiin sen, kuinka oppilaat pelaavat tietokoneilla paljon, joten he painottavat akustisen soittamisen tärkeyttä ja perinteisten välineiden käyttöä. Elektroniset soittimet iPadissa ovat Virpin mielestä hengettömiä eikä se ole sellaista, mitä hän haluaa lapsille antaa. Hän pitää iPadia vain välineenä. Muut opettajat hyödyntävät iPadeja esimerkiksi GarageBand- ohjelman muodossa. Pete on tehnyt oppilaidensa kanssa iPadin GarageBand-ohjelmalla omia sovituksia ja sävellyksiä sekä erilaisia projekteja ja musavideon. Päivi hyödyntää GarageBandia kitaravahvistimen muodossa sekä he ovat tehneet animaatioihin taustamusiikkia.

Virpi ja Pete ovat ainoita haastateltavista, jotka kertoivat käyttävänsä oppilaita apunaan opetuksessa. Virpin oppilas pääsee halutessaan ”kapellimestariksi” eli näyttämään luokan eteen sointuja ja muu luokka seuraa, jolloin Virpi siirtyy pianon ääreen säestämään tai käy kuuntele-massa ja seuraamassa, miten oppilailla sujuu. Pete puolestaan hyödyntää vertaisoppimista. Heillä saattaa olla pienet ryhmät, esimerkiksi lauluporukka, ukuleleporukka, ja niissä oppilaat tavallaan opettavat toinen toisiaan. Pete kuitenkin korosti, että tämä on kaunis idea, johon he pyrkivät. Virpi antaa monesti joka toiselle oppilaalle soittimen ja käy käsiteltävän aiheen läpi. Tässä vaiheessa vieruskaveri seuraa ja oppii, jonka jälkeen vieruskaveri laulaa ja toinen soittaa ja tämän jälkeen tapahtuu vaihto. Eli Virpin opetuksessa tapahtuu tietynlaista vertaisoppimista myöskin. Vertaisoppimisen tulkitsen vahvasti moniaistilliseksi. Täytyy tarkasti kuunnella mitä

toinen soittaa, katsoa miten soittaa ja kokeilla itse. Suurin osa haastateltavista hyödyntää erilaisia ryhmitöitä tai projekteja. Erityisesti Päivin musiikkitunnit perustuvat erilaisiin projekteihin, joissa pienemmät ryhmät muodostavat bändejä ja lopuksi projekti huipentuu konserttiin. Eliisa käyttää hyvin vähän ryhmitöitä ja paritöitä opetuksessaan, mutta on hyödyntänyt ryhmätyöskentelyä esimerkiksi kokeisiin kertauksessa. Heillä on ollut aiheena äänenkäyttö ja siihen liittyvät tekijät, joten oppilaat ryhmissä suunnittelivat muun muassa hengitysharjoituksia ja rytyharjoituksia, jonka jälkeen opettivat niitä harjoituksia muille luokkalaisille. Oppilaat saavat vahvasti kinesteettisyyden mukaan, kun pääsevät itse kokeilemaan erilaisia hengitysharjoituksia.

Nuotit ja rytmit ovat tietoisesti osana muutaman haastateltavan opetusta. Moniaistillisuuden näkökulmasta nuottien ja rytmien opettaminen ja käyttäminen ovat olennaista visuaaliselle aistille. Oppilas pystyy näkemään ja hahmottamaan musiikillisia aiheita näkemällä. Virpi käyttää kolmos-nelosluokkalaisten kanssa vihkoja, joihin harjoittelevat nuottien kirjoittamista ja tunnistamista. Hän laittaa nuotteja mihin sattuu nuottiviivastolle ja oppilaiden tulee tunnistaa ne. Tunneilla oppilaat saavat tehdä nuottientunnistustehtäviä luokkakavereille. Rytmien tunnistamisessa ja oppimisessa hän hyödyntää samanlaista tekniikkaa ja vihkoyöskentelyä. Hän antaa tahtilajin (esimerkiksi kolme neljäsosaa) ja pyytää täydentämään tahdit. Kaijan tekemistä työvihkoista löytyy oppilaille myös nuottien ja rytmien harjoitustehtäviä sekä tyhjää nuottiviivastoa, jossa voi nuotteja harjoitella. Päivin mielestä on ikävä pitää niin sanottua teoriajaksoa musiikinopetuksessa. Hän sanoi, että paljon nuottien ja rytmien oppimista tulee soiton tiimellyksessä. Kuitenkin kolmosluokkalaisten kanssa nokkahuilua soittaessa nuottien nimet ja C-duuriasteikko tulee luontevasti läpikäytyä ja opittua, Päivi totesi. Isompien oppilaiden he käyvät läpi nuottien aika-arvot, jotta ne tulevat suurin piirtein tutuksi. Päivi käy aina nuottikuvan isompien oppilaiden kanssa läpi: mikä on tahtiosoitus ja mitä nuotti pitää sisällään. Taina käyttää vain vähän aikaa musiikinteorian opettamiseen, mutta kuitenkin hän käy oppilaiden kanssa läpi, mikä on nuottiviivasto, nuottiavain ja niin edelleen, jotta oppilaat saisivat jonkinlaista hahmotusta mitä nuotit ovat. Taina kuitenkin totesi, että ne oppilaat, jotka lähtevät harrastamaan musiikkia oppivat nuotit yms. niissä opinnoissa. Hän nostikin esiin sen, kuinka ei haluaisi, että oppilaat ovat nuoteissa ”kiinni” niin kuin hänelle itselleen on käynyt klassisen musiikin opiskelujen myötä. Hän siis turvautuu paljon visuaaliseen aistiin, eikä halua oppilaille tätä samaa.

Osa opettajista käy selkeitä musiikinhistoriajaksoja läpi, osalla historia tulee kappaleiden muodossa. Tainan oppilaat tekevät musiikinhistorian aikakausista esitelmiä ryhmätyön muodossa, täyttävät siitä monistepohjan ja lopuksi heillä on koe. Päivi ei käy oppilaiden kanssa mitään tiettyä historian ajanjaksoa läpi, mutta he kuuntelevat eri aikakausien musiikkia ja yrittävät tunnistaa mikä oli aikakaudelle tyypillistä. Kaijan tekemistä vihkoista löytyy hänen oppilailleen musiikinhistoria-jaksoja, jolloin he kuuntelevat eri musiikin tyylejä ja aikakausia ja täydentävät vihkoon keskeisimpiä asioita. Eliisa käy musiikinhistoriaa läpi, jotta oppilaille tulisi käsitys, miten historia on edennyt niin maailmanmusiikissa, rockissa tai klassisessa musiikissa. Ihmettelin, ettei yksikään haastateltavista tuonut esiin, että hyödyntäisi esimerkiksi liikkumista musiikkihistorian kappaleiden läpikäymisessä. Osa haasteltavista hyödynsi kuitenkin piirtämistä klassisten kappaleiden kuuntelussa.

Eliisa sanoi säveltämisen, musiikillisen keksimisen olevan hankalaa koko luokan kanssa ja siitä tulee kauheasti ”*älämölöä*”. Hän kuitenkin on välillä tehnyt oppilaiden kanssa rytmiringin, jossa jokaisella on jokin lyömäsoitin. Valot ovat pois ja opettaja antaa ringin keskellä ohjeita. Oppilaiden täytyy aktiivisesti kuunnella ja kuulla. Välillä Eliisa on antanut oppilaille tehtäväksi graafisen nuotin ja äänimaiseman tekemisen. Oppilaat tekevät ryhmässä äänimaisemateoksen, jolloin soittimia pitää olla yksi enemmän kuin soittajia, ja tästä tulee tehdä graafinen partituuri haluamallaan tavalla paperille. Heillä on myös tehtävissä rajoitteita, kuten soittimien vuoropuhelua, ja jos käyttää kitaraa, ei saa soittaa selviä sointuja. Tietynlaista partituurioppia, ilman viivastoa ja nuottien nimiä. Tässä tehtävässä oppilas hyödyntää vahvasti kaikkia aistejaan. Oppilaiden kuulevat tuottamansa äänet ja keskittyvät kuulemaan ryhmäläisten soittoa, milloin tulee oma vuoro. Kinesteettisyys tulee vahvasti esiin, kun oppilaat hyödyntävät luokasta tai kehosta löytyviä ääniä. Visuaalinen puoli näkyy graafisen nuotin muodossa. Oppilaiden täytyy piirtää nuotti ja myös seurata sitä. Oppilaat, jotka eivät ole esiintymisvuorossa pystyvät puolestaan seuraamaan graafista nuottikuvaa ja kuulemaan millaisia ääniä muut tuottavat ja ovatko ne yhteydessä toisiinsa. Muutamat opettajista ovat kokeilleet sävellyttämistä oppilaiden kanssa GarageBand-ohjelman avulla. Peten oppilaat ovat esimerkiksi tehneet suklaamainokseen uuden taustamusiikin, ja pohtineet sen jälkeen miten erilainen musiikki vaikuttaa siihen tunnelmaan. Tällaisessa tehtävässä yhdistyy vahvasti auditiivinen ja visuaalinen ärsyke. Oppilas näkee mainoksen, joka on tuttu, ja kuulee erilaisia taustoja siihen. Muuttuuko joku näkemisessä, joka on

yhteydessä tunnelmaan, erilaisen kuullun taustan mukaan? Osa Tainan oppilaista tekee omia kappaleita ja sanoittaa niitä. Joitain kappaleita he saattavat soittaa tunneillakin. Heillä on ollut erilaisia projekteja, joissa esimerkiksi yhdessä sanoittavat kappaleita. Taina kuitenkin huomautti, että sävellyttäminen alakoulussa voi olla ihan pientä ja yksinkertaista. Esimerkiksi nokkahuilulle annetaan kolme säveltä ja pyydetään laittamaan niitä järjestykseen. Sävellysprojekti ovat moniaistillista oppimista ja tekemistä. Ne voivat olla myös oppilaille mielekkäitä ja motivoivia projekteja, kun pääsevät toteuttamaan itseään.

Läksyjä oppilailleen antaa puolet haastateltavista. Eliisan oppilailla se on yksinkertainen, musiikinviikko tulee olla aina mukana, koska heillä ei ole omia kirjoja. Virpin pienimmät oppilaat saavat ulkoläksyksi opetella laulujen sanoja. Tainan pienet oppilaat saavat myös lukuläksyksi kappaleiden sanat. Virpi pyrkii antamaan usein oppilailleen läksyä, jotta heille ei tule sellainen käsitys, että *”musiikki on semmonen pipipali aine”*. Kotitehtäviksi hän saattaa antaa esimerkiksi nuottien tunnistamista tai tahtien täydennystä rytmeillä. Läksyjen antaminen tukee monipuolista oppimista. Ne oppilaat, jotka tarvitsevat enemmän aikaa oppiakseen, esimerkiksi laulujen sanat, saavat siihen mahdollisuuden. Kirjalliset tehtävät kuten nuottien tunnistaminen on konkreettista ja visuaalista tekemistä, jonka vaikutukset näkyvät mahdollisesti musiikintunneilla yhteissoitossa. Joillekin oppilaille voi olla oleellista oppimisen kannalta, että he saavat itse piirtää nuotit, eikä vain katsoa taululta tai muistella mikä oli mikäkin nuotti.

Rutiinit

Lähes jokainen opettaja mainitsi rutiinien merkityksen oppitunneilla. Eliisalla on tarkat istumajärjestykset, joilla hän aloittaa jokaisen tunnin, tarkastaen samalla paikalla olijat. Päivi aloittaa jokaisen tunnin äänenavauksella, kuten tekee myös Virpi yleensä aamuisin. Aivojumppa eli motoriikkaharjoitukset tai silmän keskittymis- ja motoriikkaharjoitukset kuuluvat Kaijan tunnin aloitusrutiineihin. Edellisen tunnin läpikäynti, mitä tehtiin ja mitä tunnilla tehdään nyt, kuuluu Eliisan ja Päivin tunnin aloitusrutiineihin. Pete haluaa, että musiikintunneista ei tule liikaa rutiinia ja hän tykkääkin vähän rikkoa tunnin rakennetta. Hän kuitenkin ei väheksy rutiinien merkitystä.

Monella haastateltavalla opettajalla on melko pysyvät rutiinit myös siinä, kuinka uusi kappale opetellaan. Kappaleiden opettelu lähtee aina liikkeelle kappaleen kuuntelusta ja/tai opettajajoh-
toisesta laulamisesta, kuten olen aikaisemmissa luvuissa todennut. Vaikka joskus tunnin raken-
netta muuttaisi, sujuvat tunnit melko samalla tavalla ja se on tietynlainen rutiini oppilaille, totesi
Kaija. Hänen mielestään on hyvä, että oppilaille syntyy tietynlainen rutiini esimerkiksi kappaleiden
harjoitteluun. Hän toi esiin myös sen, kuinka oppilaat ovat tottuneita perinteisiin
työtapoihin ja oppilaat ovat usein tyytyväisiä tuttuuteen ja siihen, että asioita tehdään samalla
tavalla. Eliisa pohti, kuinka osa rutiineista on varmasti peräisin musiikin yhdestä vuosiviikko-
tunnista yläkoulussa, kun nyt niitä heillä on kaksi. Hän perustelee rutiineja sääntöjen ja toimin-
tatapojen avulla. Musiikinluokka saattaa olla ”villinnyttävä” paikka verrattuna normaaliluok-
kiin, jolloin järjestys ja tuttuus eli rutiinit toimivat eräänlaisena sääntönä. Musiikinluokassa on
normaalialueita enemmän ärsykeitä, jolloin rutiinit voivat rauhoittaa oppilaita. Työrutiini
auttaa opetuksen tiivistämiseen ja tehokkuuteen/tehostamiseen, mielti Virpi. Päivi puolestaan
pohti, kuinka vuosien varrella hän on tietyllä tapaa rutinoitunut, mikä on helpottanut esimer-
kiksi kappaleiden sovittamisessa.

7.3 Oppimateriaalit

Musiikinopettamisessa olennaista on oppimateriaalit. Moniaistillisuuden näkökulmasta oppi-
materiaaleilla on merkitystä. Ilman nuotteja tai sointulappuja tai muita visuaalisia materiaaleja
unohdetaan visuaalinen aisti, joka kuitenkin toimii yhdessä auditiivisen ja kinesteettisen aistin
kanssa musiikintunneilla. Opettajat käyttävät usein valmiita musiikinoppikirjoja, ja/tai nuotin-
tavat ja sovittavat kappaleita ”blokkamalla”. Kaksi haastattelemani opettajaa kuudesta tekee
vain vähän nuotteja itse. Toinen heistä kokee musiikinkirjojen riittävän eikä ole nähnyt tarvetta
siihen, että käyttäisi aikaa nuottien kirjoittamiseen. Kaksi opettajaa kuudesta puolestaan käyttää
vähän kirjoja johtuen vanhoista kirjoista tai heidän työtavoistaan. Neljä opettajaa kuudesta kui-
tenkin käyttää melko paljon aikaa nuottien, sointulappujen ja sovitusten tekemiseen. Muutama
opettaja hyödyntää internetistä löytyviä valmiita sanat ja sointulappuja, joita he tarvittaessa hel-
pottavat. Kaija myös ostaa nuotteja internetistä. Taina on ainoa, jolla ei ole käytössä yläkou-
lussa mitään kirjoja, vaan hän tekee kaiken materiaalin itse, kuten komppilappuja ja moniste-
runkoja. Alakoulun puolella hänellä on käytössä musiikinkirjat.

Kappaleiden sovittaminen voi olla haasteellista ja siihen voi kulua paljonkin aikaa. Sovitusten teossa täytyy miettiä, kuinka stemmat soivat ja toimivat keskenään (auditiivisuus), onko stemmat oppilaiden soitettavissa (kinesteettisyys) ja onko sovituspohjan nuottikuva selkeä, jota on helppo seurata (visuaalisuus). Päivi toi esiin sen, kuinka hän näyttää oppilaille, kuinka tekee sovittamista ja sointujen helpottamista, jotta he ymmärtävät mistä on kyse. Näin ollen oppilaat näkevät ja kuulevat, kuinka opettaja muuttaa esimerkiksi kappaleissa soinnutusta. Päivi ja Pete tosin totesivat, että todella paljon kappaleiden sovittamista tapahtuu lennosta, siinä tunnin tiimellyksessä, kun ideoita syntyy ja jokin toinen idea ei toimikaan tai täytyy keksiä haastavampaa tai helpompaa soitettavaa tai oppilaiden aktiivisuustaso ei vain sovi ajateltuun tehtävään. Pohdin, voisiko opettaja tuoda vielä sanallisesti esiin oppilaille, miten hän muuttaa sovitusta ja soitettavaa, jolloin oppilaat pystyisivät kuuntelemaan eroja ja oppimaan siitä. Pete kokee musiikkikirjojen opettajanoppaissa löytyvien sovitusten olevan liian vaikeita sovituksia alakouluikäisille tai ne sopivat paremmin musiikkiluokille tai bändikerhoille. Hänen mielestään onkin paljon tärkeämpää se, että oppilaat löytävät perussykkeen ja se pysyy, sekä yhteissoitannallisesti homma on kasassa ja toisia kuunnellaan sekä huomioidaan. Toissijaista ovat monimutkaiset ja taiteelliset sovitukset. Pete puhuu yksinkertaisten sovitusten puolesta. Yksinkertaisten sovitusten puolestapuhuja on myös Päivi, joka miettii jokaiselle soittimelle tehtävän ja kirjoittaa sen mahdollisemman yksinkertaisesti paperille ja jakaa sitten oppilaille. Oppilas saa siis henkilökohtaisen visuaalisen materiaalin, josta saa apua soittamiseen. Päivin sovituksensa ovat tietyllä tavalla valmiiksi eriyttävää materiaalia, koska hän tekee yhden sovituspohjan, joka sisältää vaikeampaa ja helpompaa soitettavaa. Kaija puolestaan kertoi tekevänsä erityisoppilaille eriyttävää materiaaleja. Esimerkkinä hän antoi, kuinka huonosti lukeville oppilaille on luettu valmiiksi nauhalle jotain asioita. Kaija tekee siis eriyttävää materiaalia tukeutuen eri aisteihin, vaikka hän sanoi, että ei käytä aikaa eri aistien huomioimiseen. Pete puolestaan kertoi, että aika ei yksinkertaisesti vain riitä tekemään erilaisia sovituksia tai eriyttävää materiaalia. Eriyttäminen tapahtuu itse tilanteessa.

Kitaran ja basson soitossa osa haastateltavista opettajista hyödyntää tabulatuureja, joka on toimiva notaatiomenetelmä kielisoittimille. Moni haastateltavista totesi tabulatuurien helpottavan kuvioiden soittamista, niin kitaralla kuin bassolla. Tabulatuurit voivat siis helpottaa monia oppimaan kielisoitinten oppimista, koska numerot ja kuviot voivat olla helpommin

ymmärrettävissä visuaalisesti kuin tavallinen nuottikuva. Virpi muun muassa opettaa kuudesluokkalaisille kitaraa, jolloin he opettelevat helppoja riffejä eli kuvioita, ja samalla he opettelevat lukemaan ja tajuamaan mitä tabulatuurit ovat. Päivi puolestaan ei opeta systemaattisesti tabulatuureja, mutta käy läpi mitä ne ovat. Hän antaa halukkaille vinkkiä mistä tabulatuureja voi saada lisää ja tarvittaessa tekee niitä itse.

Neljä opettajaa käyttää musiikin tunneilla vihkotyöskentelyä, joko tyhjiä vihkoja, joihin muun muassa harjoitellaan nuottien ja rytmien kirjoittamista, tai työvihkoja, joihin tehdään ja täydennetään tehtäviä. Virpi liimauttaa pienillä oppilailla laulujen sanat vihkoon ulkoläksyksi. Virpi perustelee tätä sillä, että lapsen aivot tarvitsevat ulkoläksyä ja pienet eivät osaa välttämättä vielä lukea, joten he opettelevat kappaleiden sanat ulkoa. Eli oppiminen on paljon kuulonvaraista. Sanojen ulkoläksyä käyttää myös Taina, joka tuo esiin oppilaiden lukutaidottomuuden, jolloin visuaalisen aistin hyödyntäminen on vähäistä. Mietin kuitenkin, mikseivät opettajat käyttäneet ulkoläksyjen tukena kuvia. Tekstit yhdessä kuvien kanssa voisi helpottaa kappaleiden sanojen oppimista pienten kanssa. Kaija on tehnyt 3–6-luokkalaisille pienet työvihkot, joihin kerätään keskeiset asiat ja siitä voi kerrata kokeeseen. Vihko sisältää myös harjoituksia esimerkiksi rytmistä sekä kuvia ja kuuntelulistaa. Työvihkot sisältävät siis luettavaa, nähtävää ja tehtävää materiaalia.

Lähes kaikki opettajat mainitsevat dokumenttikameran ja sen tuomat hyödyt. Pete heijastaa koko ajan taululle jotain, ja on kokenut sen hyväksi. Päivi mielestä dokumenttikameran avulla on hyvä käydä uutta kappaletta ja sen sointukarttaa läpi.

7.4 Opetussuunnitelman vaikutukset

Uusi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) toi opettajissa esiin erilaisia mielipiteitä. Aineistosta selviää, että opettajien opetustavat ja sisällöt ovat pysyneet melko samanlaisena musiikin opetuksessa uuden opetussuunnitelman myötä, vaikka esimerkiksi osa opettajista on saanut seitsemännelle luokalle lisää musiikintunteja. Vaikutuksia näkyy enemmän luokanopettajan työssä kuin musiikin. Tulosten perusteella opetussuunnitelma ei rajoita eri työtapojen tai oppimistapojen käyttöä.

Virpi kertoi innoissaan, kuinka uusi opetussuunnitelma (2014) on vihdoinkin sitä käytännönläheistä opetusta, mitä hän on aina tehnyt. Eli paljon soittamista, laulamista ja tekemistä. Hän ei koe opetussuunnitelman rajoittavan tekemistään, sillä se ei ole sisältöjä vaan tavoitteita, ja raameja, joiden sisällä on helppo pysyä. Tulkitsen tätä moniaistikanavallisuuden näkökulmasta mahdollisuutena: opetussuunnitelmaa tukee aistien hyödyntämistä.

”Opetussuunnitelmathan siis nehän on tosi laveita, et sä pystyt periaatteessa tehä ihan tasan tarkkaan just sitä mitä haluat musiikintunnilla, koska sen pystyy aina perustella jollain opetussuunnitelman kohdalla..”
(Pete)

Pete on valmistunut uuden opetussuunnitelman kynnyksellä, joten hänellä ei ole pitkää kokemusta vanhasta opetussuunnitelmasta, ja kertookin tottuneen uuden opetussuunnitelman työskentelytapoihin ja soveltavansa niitä. Hän näkee opetussuunnitelman todella laveana, sillä opettaja voi tehdä paljon asioita omien mielenkiinnon ja vahvuuksien kautta, mikä asettaa oppilaat todella eriarvoiseen asemaan. Pete kaipaisikin tarkempia asioita, joita musiikissa tulisi läpikäydä, vaikka lavean opetussuunnitelman puitteissa voikin tehdä musiikintunnilla mitä vain ja perustelut opetussuunnitelmasta löytyvät. Näistä Peten kommentteista voin tulkita sen, että opetussuunnitelma mahdollistaa eri aistien hyödyntämisen, ja on opettajasta kiinni, kuinka hän aisteja ja erilaisia työtapoja käyttää ja hyödyntää. Oman arvomaailman heijastuminen opetukseen ja ristiriidat opetussuunnitelman kanssa on pohdituttanut paljon Peteä. Hän pohtikin haastattelun aikana, onko tietyt hänen kannattamansa oppimistavat realistista vaatia oppilailta uuden opetussuunnitelman aikakaudella. Opettajan omien oppimistapojen suhde opetussuunnitelman työtapoihin, voi olla merkittävä tekijä oppitunneilla.

Päivin opetus on muuttunut haastateltavista eniten. Uuden opetussuunnitelman myötä he tekevät musiikintunneilla paljon projekteja, ja vastuu ja ideat ovat enemmän oppilailta. Oppilaat pääsevät kuulemaan ja näkemään toisten ryhmien esiintymisiä ja osallistumaan yhteismusiisointiin omalla taitotasollaan. Päivin mielestä on ihana, että oppilasta kuunnellaan, eikä se haittaa häntä, että kyseinen työtapo teettää paljon enemmän töitä. Opetussuunnitelma on enempi tavoitepohjasta, joka antaa hänen mielestään enemmän vaihtoehtoja kuin aikaisemmin. Päivi todella pitää uudesta opetussuunnitelmasta sekä sen tuomista uusista mahdollisuuksista. Moniaistillisuuden kannalta ajattelen Päivin kommentit positiivisena asiana. Opettaja voi hyödyntää erilaisia työtapoja ja oppilaat voivat tehdä moniaistillisiä projekteja.

Kaija ei koe uuden opetussuunnitelman rajoittavan hänen opetustaan, eikä se ole tuonut suurta muutosta hänen opetustapoihin tai -sisältöihin. Hän on erittäin iloinen saamastaan 7. luokan toisesta tunnista, ”*superhyvä*”. Hän kertoi, että nyt on enemmän aikaa tehdä soitto- ja lauluharjoituksia. Mikä puolestaan tukee moniaistillista oppimista. Myös Eliisa on aivan hullaantunut 7. luokan toisesta viikkotunnista, joka uuden opetussuunnitelman myötä heidän koulullensa tuli. Hänen mielestään uusi opetussuunnitelma on viisaasti tehty. Musiikinsisältöihin hänellä ei ole tullut uutta, mutta hän kertoi, että nykyään esimerkiksi 7. luokan kanssa toinen tunti käytetään ydinsisältöihin ja toinen tunti sovelletaan. Uusi opetussuunnitelma on vaikuttanut Eliisan työskentelyyn siten, että hän on kovin innostunut siitä. Hän kertoi, kuinka paljon toinen viikkotunti on muuttanut opetusta ja tehnyt oppilaiden työskentelystä tietyllä tavalla helpompaa, kun musiikkiluokan käytänteet ovat tutumpia.

”Tunnin käynnistyminen ja työskentelykunto, niin se on hyvin paljon helpompaa nytte.” (Eliisa)

Tainan musiikinopetus ei ole paljoa muuttunut, koska hän on aina integroinut eri aineita paljon. Taina on aina pyrkinyt monipuolisiin työtapoihin, jotka puolestaan ovat vahvasti yhteydessä moniaistillisuuteen. Uusi opetussuunnitelma ei rajoita hänen opetustaan, vaan hän käyttää hyväksi havaitsemiaan työtapoja. Hän kuitenkin kokee, että uusi opetussuunnitelma ei ole välttämättä kaikille hyvä ja se on epärealistinen muissa aineissa. Esimerkkejä häneltä löytyy etenkin luokanopettajan työn puolelta. Luokan matematiikan koenumerot ovat huononneet, samoin kuin käsialat. Jäin pohtimaan sitä, jos uusi opetussuunnitelma onkin epärealistinen ja ei sovi kaikille, millainen vaikutus sillä on moniaistillisuuden kannalta. Voiko se olla hyvä, että oppilaalla on enempi vapautta ja voi hyödyntää omia oppimistapojaan vai huono, jos oppilas ei pysty hyödyntämään vahvuuksiaan ja saamaan tarpeeksi tukea.

7.5 Resurssit

Resurssien vaikutus tuntien järjestämiseen ja monipuolisuuteen nousee monisyisenä teemana esiin lähes jokaisen haastateltavan kohdalla. Tilan ja ryhmän koko, soitinten määrä ja puute, kirjojen puute tai vanhat kirjat, hankintakielto, teknologiavälineiden puute. Myös opettajan

omat resurssit nousevat esiin jaksamisen, ajankäytön ja harrastamisen puitteissa. Kaikilla näillä osa-alueilla on osuutensa moniaistikanavaisen opettamisen toteuttamisessa.

7.5.1 Tilat, ryhmäkoot ja tunnit

”Me tehään paljo, tai tehtäis jos ois tilaa ja tota välineitä...” (Pete)

Erityisesti tilan koko, jos musiikin luokka on pieni luokka, vaikuttaa monen haastateltavan opettajan opetustapoihin. Esimerkiksi musiikkiliikuntaa ei voi toteuttaa, mikä tukisi kinesteettistä oppimista, koska luokan fyysinen tila ei riitä oppilaiden liikkumiseen. Parhaimmillaan luokassa oppilaat istuvat aivan soittimissa kiinni, koska luokkatila on normaali luokkahuone, tuoleineen ja kaikkine soittimineen. Jos musiikintunteja ei saada järjestyään musiikinluokassa, jolloin normaaliluokka toimii oppimisympäristönä, täytyy opettajan kehitellä välineistön puuttuessa vaihtoehtoisia musiikinoppimistapoja, kuten kehorytmien avulla, mikä on oivallinen tapa tehdä oppimisesta moniaistillista.

”Moneen asiaan ois ratkasuna pienemmät ryhmäkoot.” (Taina)

Ryhmäkokojen suuruus nousee huolestuttavan monella opettajalla esille. Kaija on ainoa haastateltava, joka kertoo pienistä ryhmäkoista ja kuinka se auttaa oppilastuntemukseen ja siihen, että oppilaita kerkeää välillä auttaa enemmän kädestä pitäen. Taina sanoikin, pienempien ryhmäkokojen olevan ratkaisu moneen asiaan. Vaikka tunteja olisi enemmän, ei ylisuuren ryhmän kanssa tapahdu kehittymistä soittamisessa yhtään sen nopeammin, Taina pohti. Pete puolestaan kertoi, kuinka heillä on liikaa oppilaita liian pienessä tilassa, jolloin desibelit nousevat älyttömän korkealle, jolloin jokaisen korvat ovat koetuksella. Isojen ryhmäkokojen kanssa on vaikea soittaa tunneilla. Soittimia ei riitä, luokkatilaan ei mahdu oppilaat soittimineen, ja kolmen kymmenen oppilaan ryhmä on haastava pitää hallussa. Moniaistikanavaisuuden kannalta uskon, että suuret ryhmäkoot vaikeuttavat erilaisten oppijoiden huomioimista ja opettajalla ei välttämättä riitä aika jokaisen oppilaan tarpeiden tunnistamiseen.

”Valitettavasti se realiteetti kuitenkin on, että siellä on semmosia ryhmiä, isoja ryhmiä, minkä kanssa on todella (painottaa sanaa) hankala sitte musisoida...” (Taina)

Musiikin tuntien määrä viikossa tuli esiin melkein jokaisessa haastattelussa. Aineenopettajina toimivat Kaija ja Eliisa olivat erittäin innoissaan uuden opetussuunnitelman myötä tulleesta

seitsemännen luokan musiikin toisesta viikotunnista. He olivat erittäin ilahtuneita asiasta. He kertoivat, että käsiteltävien asioiden määrä ei ole lisääntynyt, mutta asioita on pystytty syventämään ja soveltamaan enemmän. Asioiden monipuolinen ja syvällisempi käsittely on mielestäni ilahduttavaa kuultavaa. Ehkä silloin myös aistejakin huomioidaan paremmin. Päivi puolestaan kaipasi luokka-asteille 3–4 lisää tunteja. Hän on harmissaan tuntien vähydestä ja riittämättömyydestä. Muutenkin osa haastateltavista pohtii 45 minuutin oppitunnin pituutta ja se tuntuu olevan liian lyhyt ja riittämätön. Pidempi oppitunti mahdollistaisi asioiden käsittelyn monipuolisemmin. Monipuolinen käsittely puolestaan lisäisi eri aistien käyttöä. Päivi totesikin, kuinka 45 minuutin oppitunti ei meinaa riittää mihinkään ja oppilaatkin ovat kyselleet, miksi musiikkia ei ole kahta tuntia peräkkäin. Oppilaat olisivat motivoituneita ja jaksaisivat pidemmän tunnin, mutta aikaa vaan ei yksinkertaisesti ole.

” - se on ärsyttävää kun mihinkään ei oo aikaa nykyään- - ” (Virpi)

7.5.2 Raha

Taina toi esiin, kuinka hankintakielto vaikeuttaa opetuksen toteuttamista. Hän kokee, ettei heillä ole tarvittavia välineitä toteuttaa musiikkia niin kun hän tahtoi, ja tämä koettelee myös oppilaiden kärsivällisyyttä. Hänellä ei ole tarvittavia välineitä esimerkiksi musiikkiteknologian (kuten iPad) hyödyntämiseen opetuksessa, vaikka hän olisi kovasti innokas sitä kokeilemaan. Soittimia ei myöskään riitä kaikille, joten välillä hän on joutunut tekemään välillä luovia ratkaisuja ja yhdistämään esimerkiksi kitaran ja kanteensoiton. Tämä on toisaalta moniaistillista tekemistä ja vaatii keskittymistä, kun on erilaisia soittimia ja eri tekniikoita. Oppilaiden täytyy kuunnella tarkkaa, kuinka oma stemma menee eikä häiriintyä kaverin soitosta, seurata oman stemmaa nuotilta ja pystyä käsittelemään erilaisia soittimia.

”Varsinkin nykyaikana, ku kaikki on nii hektistä.. että pitäis heti niinku saaja kii, jos joku vaikka soittaa.. niin sit se on entistä vaikeempaa niille oppilaille oottaa omaa vuoroa.” (Taina)

Teknologian kuten iPadien tai tietokoneiden hyödyntäminen opetuksessa on myös Eliisan mukaan vaikeaa, koska koululla on vain puolelle luokalle esimerkiksi iPadejä tai tietokonealuokkaan on melkein mahdoton päästä. Heiltä myös puuttuvat kuulokkeet, jotta iPadejä tai tabletteja voisi luokassa hyödyntää. Eliisan luokassa on vain opettajan tietokone, mikä johtuu hänen mukaansa osittain atk-opettajien valinnasta. He ovat kokeneet muun muassa musiikkiohjelmat

liian hankalina. Lopuksi Eliisa totesikin, että ei ihan jokaisesta asiasta jaksata taistella, joten teknologia on jäänyt ”uinumaan”.

Rahanpuute näkyy soitinten lisäksi myös materiaaleissa. Pete kertoi, kuinka heillä on käytössään vanhoja kirjasarjoja, joita hän on omana kouluaikanaan käyttänyt. Näin ollen hän joutuu ja haluaa tehdä sointulappuja paljon itse, mikä vie aikaa. Tämä antaa toisaalta opettajalle mahdollisuuden tehdä visuaalisesti selkeitä materiaaleja, joita oppilaiden on helppo seurata, mikä puolestaan tukee musisointia.

Resursseihin olennaisena osana vaikuttaa myös koulujen rehtorit. Kaija sanoikin, että on varmasti paljon rehtorista ja talon hengestä kiinni, miten valinnaisia aineita painotetaan. Hän kertoi, että heillä on älyttömän hyvä rehtori musiikin suhteen. Rehtori kuulemma ymmärtää miten asiat ovat, eikä hänelle tarvitse perustella soitinten hankintaa. Myös Päivin koulussa ollaan onnekaassa asemassa ja heillä onkin erittäin hyvä varustelutaso koulussa, koska rehtori on myönteinen musiikin suhteen. Hyvät resurssit mahdollistavat monipuolisemman tekemisen tunteilla.

7.5.3 Opettajan jaksaminen ja hyvinvointi

”Elämä ei voi olla pelkkää työtä.” (Taina)

Opettajan energia ja aika eivät riitä kaikkeen normaalityön lisäksi. Usein opettajilla on perhettä, lapsia, harrastuksia, jotka kuuluvat opettajan vapaa-aikaan, eikä sitä voi täyttää työllä. Pete painotti, jos tekisi normaalityön lisäksi musiikkiin paljon eriyttävää materiaalia ja kaikennäköisiä sovituksia, hän ei olisi koskaan kotona. Päivi taas kokee musiikin työllistävän paljon, koska joutuu opettelemaan uusia asioita ja tekemään nuotteja paljon itse, koska he käyttävät tämän päivän radiohittejä, mutta hän ei koe sen haittaavan. On siis varsin paljon myös opettajasta kiinni, kuinka hän omaa aikaansa käyttää materiaalien tekemiseen ja miettimiseen.

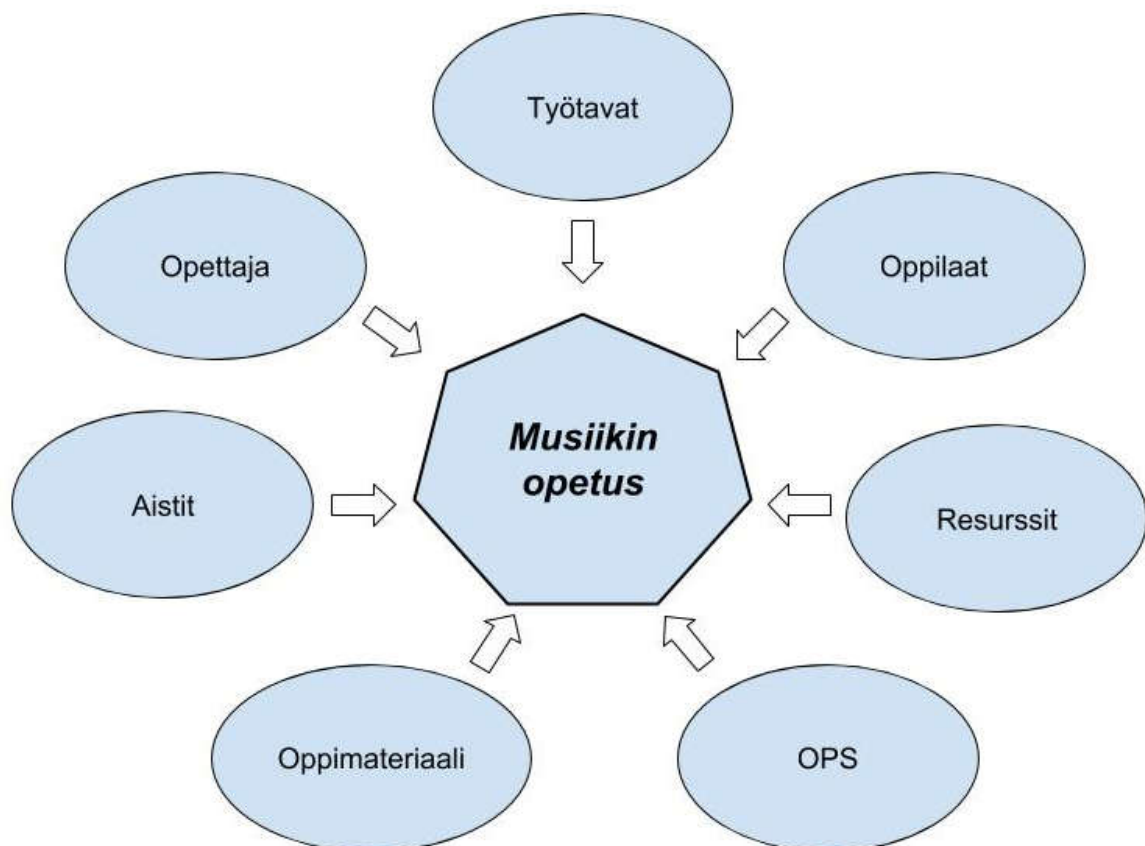
Musiikinopetus olisi erinäköistä ilman muita opetettavia aineita, kertoi Taina. Hän sanoi, kuinka joutuu priorisoimaan mitä on tärkeintä opettaa, koska toimii luokanopettajan virassa. Haastattelussa hän sanoi sen olevan melko filosofinen kysymys, mikä sitten on tärkeintä opettaa

ja sitä täytyy opettajan työssä pohtia. Päivi on vahvasti taideaineiden puolesta puhuja ja yrittää korostaa niiden tärkeyttä ja merkitystä. Hän toivoikin, muidenkin tekevän samoin.

Oma musiikkiharrastus voi vaikuttaa opettajan musiikinopettamiseen ja taitoihin opettaa sitä, ja samalla opettajan omaan hyvinvointiin. Muutama vuosi sitten Taina koki tarvitsevansa oman musiikkiharrastuksen ja on nyt sen myötä innostunut musiikinopettamisesta enemmän. Toisaalta hän myös pohti sitä, kuinka pelkkänä musiikinopettajana saattaisi olla ”täysillä mukana” musiikinopetuksessa ja taisteli kaikesta, jotta saisi enempi tarvittavia opetusvälineitä. Oma harrastuneisuus kuten bänditoiminta ja kiinnostus marginaalimusiikkia kohtaan vaikuttavat huomattavasti Virpin musiikin opettamiseen. Hän kertoi oppineensa paljon harrastamisen myötä, joka vaikuttaa siihen, että hän pystyy opettamaan musiikintunneilla enemmän, koska osaa itse enemmän. Oma oppinen ja kokemus ovat tehneet hänen opetuksestaan tehokkaampaa ja hänestä tuntuu, että asiat ovat paremmin hallussa ja niitä on helpompi soveltaa. Hän myös esittelee oppilaille musiikkia, jota he eivät välttämättä koskaan muuten kuulisi. Opettajan omat oppimistavat, oppiminen ja kiinnostus musiikin eri osa-alueita tai työtapoja kohtaan vaikuttavat siis merkittävästi opetuksen toteuttamiseen.

8 TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimukseni lähtökohtana oli tutkia, mitkä tekijät vaikuttavat musiikinopetuksen monipuolisuuteen, ja kuinka eri aistikanavia hyödynnetään opetuksessa. Tutkimukseni tulokset toivat esiin sen, kuinka monen asian summa musiikinopetus, sen toteutus ja monipuolisuus on. Opetukseen vaikuttaa vahvasti opettaja itse, hänen toimintatapansa sekä oppilaat. Myös opettajan käytössä olevat resurssit, kuten tilat ja laitehankinnat vaikuttavat opetuksen sisältöön yhdessä oppimateriaalien kanssa. Opetusta suuntaa valtakunnallinen opetussuunnitelma, jonka sisältö ei ole radikaalisti vaikuttanut haastateltavien opettajien opetukseen. Opetussuunnitelmasta nousi esiin eriäviä mielipiteitä: tulisiko opetussuunnitelman olla hieman tarkempi, jotta tasa-arvoisempi opetus olisi ympäri Suomen maan vai onko opetussuunnitelma juuri kohdillaan nyt. Tutkimustulokset herättelivät kuitenkin miettimään suomalaisen koulutuksen opetuksen laatua ja tasa-arvoisuutta. Pohdin paljon myös sitä, kuinka paljon opettaja voi käyttää aikaansa työn tekemiseen. Kuinka paljon opettajan täytyy tehdä itse materiaaleja? Mitä jos ei pysty toteuttamaan sellaista opetusta kuin haluaisi, koska ei ole resursseja?



Kuvio 1. Tiivistelmä tutkimustuloksista.

Kuvio1 tiivistää sen, millaiset tekijät vaikuttavat musiikinopetuksen järjestämiseen. Täytyy kuitenkin muistaa, että tässä tutkimuksessa pääpaino oli opetuksessa, miten opetuksessa tehdään monipuolista. Nuolten suunnat voisivat olla kumpaankin suuntaan ja useat osatekijät vaikuttavat toisiinsa. Kuten opettaja vaikuttaa oppimateriaaleihin ja oppilaisiin; aistit opettajaan ja oppilaisiin; opetussuunnitelma opettajaan, oppilaisiin, työtapoihin ja niin edelleen.

Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) vaikutus haastateltavien opettajien arjessa oli siis varsin, jopa yllättävän vähäistä. Itselläni on ollut olo, että opetussuunnitelma on muuttunut paljonkin ja sillä on ollut isot vaikutukset opettajien arkeen. Suurin muutos onkin varmasti tullut luokanopettajien työhön verrattuna musiikin aineenopettajien. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajat ovat paljon toteuttaneet jo opetussuunnitelman sisältöjä aikaisemminkin, ja nyt opetussuunnitelma on vasta kiinni tämän päivän opetuksessa. Eli tulokset vastasivat kysymykseeni ”Mahdollistaako opetussuunnitelma monipuolisen opetuksen”, kyllä mahdollistaa. Opettajalla on melko hyvät mahdollisuudet toteuttaa niin monipuolista opetusta kuin hän haluaa, esteenä vain saattaa olla esimerkiksi resurssit. Tulevana opettajana minua kuitenkin huolettaa opetussuunnitelman laveus, mikä nousi tutkimus tuloksissakin esiin. Miten nuori opettaja, jolla on vähän työkokemusta, pystyy löytämään tarvittavat keskeiset sisällöt ja pitämään homman kasassa? Asettaako opetussuunnitelman vaatimukset oppilaat eriarvoiseen asemaan? Opetussuunnitelma (POPS 2014) kuitenkin ohjaa meitä opettajia kunnioittamaan ja kohtelemaan oppilaita yhdenvertaisesti. Tämä edellyttää perusoikeuksien ja kaikkien osallistumisen mahdollisuuksien turvaamista sekä yksilöllisten tarpeiden huomioimista. (POPS 2014, 28.) Pärjäääkö lahjakkaat oppilaat paremmin ja heikommat oppilaat vielä heikommin? Opetussuunnitelma (POPS 2014, 17-18) haluaa koulujen kasvattavan oppilaita ihmisinä ja löytävän oman erityislaatuisuutensa, vahvuutensa ja kehittymismahdollisuutensa. Pystyykö koulut tarjoamaan näitä tukitoimia oppilaille?

Opetussuunnitelmassakin (2014) esillä olevat onnistumisen kokemukset ja oppimisen ilo, joita monipuoliset työtavat luovat, ovat tutkimustulosten valossa tärkeä osa opetusta. Monipuolisilla opetustavoilla opettajat pystyvät tukemaan erilaisia oppijoita, ja oppilaat saavat onnistumisen kokemuksia mikä on tärkeä osa motivaatiota, itsetunnon kasvua ja oppimista. Tärkeää olisikin käyttää sellaisia työtapoja, jotka mahdollistavat jokaisen oppimisen. Musiikki on kuitenkin

oppiaine, johon jokaisen on mahdollista osallistua taidoistaan riippumatta. Oppilaiden tasoon sopivat tehtävät lisäävät motivaatiota ja on tärkeää, että oppilas saa musiikintunneilla tunteen, että kuuluu ryhmään ja voi olla osa sitä. Toisaalta musiikki voi olla oppiaineena itsetuntoa kohoittava tai latistava. Haastateltavien kommentteissa nousikin se esiin, kuinka opettajan täytyy varoa, että ei esimerkiksi loukkaa oppilaan musiikkimakua tai laulukokeessa tuhoa oppilaan laulamista. Opetuksen kuitenkin tulisi tukea ihmiseksi kasvua ja tervettä itsetuntoa (POPS 2014, 19). Erityisesti musiikin opetuksen tulisi vahvistaa itsetuntoa (POPS 2014, 143). Musiikin opetuksella saattaa siis olla aika merkittäväkin roolin oppilaan kasvun ja kehityksen tukemisessa.

Opetusta ohjaa ryhmän, oppilaiden ja oppiaineen tuntemus, kuten tutkimustuloksista ja opetussuunnitelmasta (POPS 2014) voi päätellä. Täytyy edetä ryhmän tason ja taitojen mukaan. Toisaalta myös opettajan tulee tukea oppilaiden kykyä hahmottaa omat taitonsa (ks. Rantala 2000, 57-59). Opetussuunnitelma (POPS 2014, 30) ja haastateltavat opettajat painottavat oppimistilanteisiin sopivia työtapoja, jotka tukevat jokaisen oppimista ja että jokainen oppilas saisi osoittaa osaamisensa eri tavoin. Tämän vuoksi muutama haastateltava opettaja pitää esimerkiksi paperisia kokeita, jotta oppilas voi näyttää osaavansa käsiteltävät asiat, vaikka ei olisi lahjakkain soittaja tai laulaja. Kokeiden käyttö musiikinopetuksessa oli hieman yllättävää, etenkin paperisten kokeiden osalta. Toisaalta haastateltavat perustelivat kokeiden käyttöä hyvin. Ne olivat osa arviointia ja oppilas pystyy näyttämään tietonsa ja taitonsa. Soittokokeiden avulla opettajat pystyvät testaamaan, miten oppilaat ovat oppineet. Osa oppilaista saattaa olla myös ”kirjavii-saita”, kuten eräs haastateltava totesi, mikä voi olla joillekin mielekkäin tapa oppia. Mielekkyyys on kuitenkin yksi oppimisen kannalta merkittävä asia (Engeström 1984; Tynjälä 1999). Erilaiset ja vaihtelevat työtavat, yksilötyöt, ryhmätyöt, monipuolisuus oppimateriaaleissa, lisäävät oppilaiden kiinnostusta ja ehkäisevät kyllästymistä (Tynjälä 1999, 108). Oppilaiden rooli on muuttunut aktiivisemmaksi (Tynjälä 1999, 19-20), mikä näkyy oppitunneilla. Oppilaalla on myös enempi vastuutta (POPS 2014), mikä näkyy puolestaan tuntien sisällöissä. Musiikin tunneilla oppilaat pääsevät tekemään erilaisia projekteja, säveltämään, valitsemaan kappaleita ja niin edelleen. Tämä on muuttanut opettajan rooliakin. Opettaja toimii enempi ohjaajavan roolissa, mistä toiset opettajat nauttivat eikä koe sen työllistävän liikaa, kun osa taas voi nähdä sen isona haasteena. Prashnig (2000, 211) väittää, että oppilaiden oppimistapojen tunteminen voisi

vähentää opettajan stressiä ja luokkatilannetta olisi helpompi hallita. Täytyy kuitenkin muistaa mitä ja miten opetetaan, eikä vain ketä opetetaan (Kaikkonen & Laes 2013).

Opetustapoja on niin paljon erilaisia kuin on opettajia. Tämä vahvistui tutkimuksen myötä. Opetustavoista voi löytää samoja piirteitä, ne voivat olla saman tyyliisiä, mutta jokainen opettaja tekee töitään persoonallaan ja tuo opetukseen oman lisänsä. Persoonana on vahvasti läsnä opettajan työssä verrattuna muihin ammatteihin (Rasehorn 2009, 256). Työvuodet, opettajan omat kiinnostuksen kohteet ja harrastaminen määrittävät myös opetuksen sisältöä. Pidemmän kokemuksen myötä opettaja löytää sopivia työtapoja ja osaa soveltaa niitä eri ryhmiin. Joku opettaja on vahva laulaja ja pitää paljon rock-musiikista, saattaa hän tunneillaan paljon laulattaa oppilailla rock-kappaleita. Toinen opettaja ei taas yhtään ole laulaja vaan hänellä on vahva soitotaito jokaiseen bändisoittimeen, jolloin hänen tunneillaan laulaminen saattaa jäädä vähemmälle. Tämä asettaa tietyllä tapaa oppilaat eriarvoiseen asemaan, mikä nousi haastatteluissakin esiin. Tähän osasyynä on laeva opetussuunnitelma, joka mahdollistaa paljon, mutta mahdollistaako se jo liikaa. Olisiko parempi, että opetussuunnitelmassa olisi valtakunnallisesti tarkempia sisältöjä, mitä esimerkiksi musiikinopetuksessa tulee läpikäydä ja millä tavalla? Vai rajaako tämä liikaa opettajan työtä? Onkin kiinnostava nähdä, mihin suuntaan opetustyö tulevaisuudessa menee ja minkälainen seuraava opetussuunnitelma on. Kaiken kaikkiaan tulokset vahvistivat sitä, kuinka opettaja toimii vaihtelevissa olosuhteissa, muutoksessa ja vuorovaikutuksessa (Rasehorn 2009; Norrena 2015).

Positiivisena yllätyksenä tutkimustuloksista nousi työtapojen monipuolinen käyttö opetuksessa. On laulua, soittoa, kuuntelua, liikettä, keskustelua, kokeita, projekteja ja säveltämistä. Osa opettajista käyttää erilaisia työtapoja monipuolisemmin kuin toiset, mutta kaikki heistä kuitenkin painotti soiton, laulun ja kuuntelun merkitystä. Suurin osa haastateltavista opettajista uskoikin, että monipuolisilla työtavoilla voidaan tukea kaikenlaisia oppilaita, niin heikkoja kuin vahvoja. Oli myös hienoa kuulla, kuinka osa haasteltavista opettajista tekee tietoisesti töitä monipuolisten työtapojen eteen ja ovat ottaneet monipuolisuuden tietyllä tapaa opetuksen punaiseksi langaksi. Miller (2002) uskoo, että opettaminen on tehokkaampaa, jos opettaja antaa oppilaille mahdollisuuden työskennellä kaikilla oppimistavoilla (Miller 2002, 10). Tärkeintä on siis löytää oppimistapoja ja menetelmiä, jotka palvelevat kaikkia oppilaita ja heidän tyyliään (Prashnig

2003, 119). Vaikka haastateltavat eivät välttämättä itse tiedosta eri aistien käyttöä tunneilla tai omien oppimistapojen vaikutusta opetuksessaan, niin ne kuitenkin vain vaikuttavat ja näkyvät, joka tuli tuloksissakin ilmi. Vaihtelevat ja monipuoliset työtavat ovat juuri niitä tekijöitä, joilla eri aistit opetuksessa huomioidaan, kuten tulokset ja teoria kertovat. Muun muassa opetussuunnitelmassakin (2014, 17) on esillä se, kuinka aistit ovat olennainen osa oppimista. Musiikki on moniaistillista ja sen hahmotus- ja käsittely kehittyy vasta harjoittelun seurauksena (Ilomäki & Holkkola 2013, 210, 214). Yksinkertaisimmillaan aistikanavien hyödyntäminen nousee esiin ohjeiden antamisessa. Antaako opettaja ohjeet pelkästään sanallisesti vai laittaako hän ohjeet näkyville johonkin? Tekeekö hän ehkä kumpaakin. Osittain tämä perustuu informaation käsittelytapaan. Kuinka aivomme käsittelee saamaamme tietoa?

Kuuloaistin käyttö musiikintunneilla on vahvasti läsnä ja usein kappaleiden tai instrumenttien opettelu pohjautuukin kuulon hyödyntämiseen, mikä tuli selvisi haastatteluaineistosta. Tällaisesta opetustavasta hyötyvät eniten auditiivisesti oppivat oppilaat (ks. Campbell 1991). Näköaistia opettajat hyödyntävät vähemmän, koska moni uskoo musiikinoppimisen perustuvan kuulonvaraiseen oppimiseen. Osa opettajista käytti kuuntelun aikana tehtäviä, jotta kuuntelu ei olisi ”vain kuuntelua”. Ihmiset kuunteleva melko paljon musiikkia ja taustamusiikkia kuuluu lähes kaikkialla. Tämä lisääntyvä taustamusiikki, tai äänisaaste kuten Linnankivi ym. (1981, 281) asian ilmaisevat, vaikuttaa kykyymme kuulla ja kuunnella musiikkia. Onkin tärkeää, että koulussa opitaan kuuntelemaan musiikkia, joka muun muassa kehittää musiikintuntemusta ja -ymmärrystä ja toimii herättelijänä, kehittää ajattelua ja tuottaa mielihyvän kokemuksia (Linnankivi ym. 1981, 282). Ylipäättänsä kuuloaistia hyödynnetään automaattisesti musiikintunneilla, perustuuhan musiikki paljolti ääniin.

Näköaistia hyödyntävä oppilas tarvitsee kuvia, värejä, nuotteja yms. oppimisen tueksi (ks. Ojala 2001, 56). Tutkimustulokset jakautuivat tietyllä tavalla kahtia näköaistin hyödyntämisen osalta. Osa ei usko oppilaiden hyödyntävän yhtään siitä, jos nuotit ovat oppilailla näkyvillä. Toiset taas laittavat nuotit näkyville, vaikka nuoteista ei mitään ymmärtäisi, voi nuottien kulku auttaa hahmottamaan melodian kulkua. Värit puolestaan voivat nopeuttaa soittamisen opettelua (ks. 6.1.2.). Miksi siis opettajat eivät hyödynnä visuaalista materiaalia? Tai piirtämistä? Osa toki sanoo esimerkiksi ohjeiden antamisen olevan tehokkaampaa, kun hyödyntää sanallisten

ohjeiden lisäksi visuaalisia ohjeistusta. Mutta miksi nuottikuva unohdetaan? Vaikka nuoteista ei ymmärtäisi mitään, voi opettajan opastuksella ymmärtävää vähän edes melodian kulkusuuntaa, kun tajuaa niiden mustien pallojen menevän ylös- ja alaspäin, ja näin ollen se voi helpottaa laulun opettelua.

En käsitellyt kuvionuotteja tässä tutkielmassa tarkemmin, koska haastateltavat opettajat eivät niitä käytä. Niiden hyödyntäminen perusopetuksessa voisi olla yksi uusi ulottuvuus opetella nuotteja ja soittamista. Kitarapedagogi Hannu Annala (2018) on vienyt uudelle tasolle nuottien opiskelun. Hän on kehittänyt lähestymistavan, jolla jo pienikin lapsi voisi ymmärtää nuotteja (Annala 2018; Rantanen 2018). Ideana on, että lapsi oppii nuotteja ja soittamista kiinnostavalla ja omasta kokemus- ja elämysmaailmansa vastaavalla menetelmällä, jolloin saavutetaan parempia oppimistuloksia nopeammin (Annala 2018). Annala yhdistää menetelmässään nuotit ja konkreettisesti ymmärrettävät kuvat. Jokaista nuottia vastaa siis eläinlaji ja tietyllä värillä, esimerkiksi d-nuotissa on sininen delfiini ja d, sekä nimi Dani-delfiini. Aika-arvot puolestaan hahmottuvat valkoisella ja mustalla pohjavärillä sekä nuottivarren avulla. Tämä menetelmä on innoittanut lapsia, ja oppimisesta on tullut konkreettisempaa. Oppimiseen on pystytty yhdistämään myös säveltämistä, kun lapset pääsevät itse hypistelemään nuotteja. Nuotit ovat magneettisella taululla tai tarroina. Annala kuitenkin korostaa, että tämä eläinkuvanuotti-menetelmä ei ole mikään vippaskonsti nuottien oppimiseen. Eläinkuvanuottien avulla nuotit opitaan oikealle paikalle viivastolle. Tämän jälkeen voidaan siirtyä liukuen tavallisiin nuotteihin. (Annala 2018; Rantanen 2018.) Tämä on mielenkiintoinen näkökulma nuottien oppimiseen, joka huomioi lapsen kokemusmaailman ja visuaalisuuden. Tässä menetelmässä tulee aika loogisesti siirtymä tavallisiin nuotteihin, mitä ei kuvionuoteissa tapahdu. Mikä oli yksi syy miksi esimerkiksi yksi haastatteleistani opettajista ei käytä kuvionuotteja. Voisiko konkreettisilla kuvilla tai väreillä helpottaa musiikinoppimista peruskoulussa? Onko oppilaan helpompi yhdistää punainen c-nuotti taululla ksylofonin punaiseen c-kirjaimen? Mahdollisuuksia on monia, ja niitä pitäisi tutkia ja hyödyntää mielestäni enemmän. Ne oppilaat, jotka haluavat aloittaa soitonopiskelun, oppivat kyllä nuotit. Mutta voitaisiinko erilaisella opetustavalla saada kaikille musiikin oppimisen kokemuksia tällaisilla värikoodeilla, jotka ovat yhdistetty nuotteihin? Yksi haastateltavista käyttää tällaista menetelmää, ja kertoi sen olevan todella hyvä, koska oppilas pääsee paremmin soittamiseen mukaan.

Kinesteettinen oppilas hyötty kokeilemisesta ja yritysten kautta oppimisesta (Conner 20014, 49). Tällainen oppiminen oli osana joidenkin musiikkia opettavien haastateltavien opetusta. He antoivat oppilaiden kokeilla ja harjoitella itse. Tokikin opettaja tai luokkakaveri on voinut näyttää malliksi (visuaalinen ärsyke) ja he ovat kuulleet, kuinka soitettava asia tulisi mennä. Tällainen yrittäminen ja kokeilu kehittää myös korvaa. Kinesteettisesti omaksuva oppilas oppii ja muistaa asioita vahvasti kehonsa avulla (ks. Prashnig 2003), jolloin hänen tarvitsee kokeilla esimerkiksi kitaransoittoa ja hänen sormensa alkavat oppia oikeille paikoille. Musiikissa kehorytmit ja musiikkiliikunta ovat hyvä väylä ottaa kokonaisvaltaisesti oppija huomioon. Miksi kehoa ja liikettä ei hyödynnetä vaikka musiikinteorian oppimisessa? Liikkuminen aika-arvojen tahtiin, nopeammin ja hitaammin. Liikkeen yhdistäminen musiikkiin ja sen tuomat kokemukset voivat Juntusen (2009) mielestä olla harvoja hetkiä, jolloin oppilas voi ilmaista kokonaisvaltaisesti itseään, sekä tuntea ja kokea. Kehollisten kokemusten ja kehon kautta oppiminen musiikin, itsensä ja muiden kanssa voivat tarjota ainutlaatuisia hetkiä. Toki liikkeen soveltaminen opetuksissa vaatii yleensä erikoisjärjestelyjä, suunnittelua ja valmistelua, ja voi altistaa työrauhaongelmille. Juntunen uskoo koulun musiikkikasvatuksen olevankin monien haasteiden edessä. Liikkumista musiikintunneilla haluttaisiin hyödyntää, mutta musiikin ryhmäkoot ovat isoja ja tilat ovat ahtaita luokkia. (Juntunen 2009, 254.)

Kehollinen toiminta ja persoonallinen ilmaisu ovat taideaineiden perusta, Juntunen (2009) toteaa. Näin ollen taideaineet edesauttavat ihmistä löytämään luonnollisella tavalla yhteyden itseensä. Tämä näkökulma tulisi pitää esillä puhuttaessa musiikinopetuksesta tai taideaineiden opetuksessa, eikä asettaa opetusmenetelmiä ja tavoitteita kehykseen, joka on tietoaineille tyyppillistä. (Juntunen 2009, 254.) Taito- ja taideaineiden opetusta ei pitäisi laittaa samaan muottiin tietoaaineiden kanssa. Niissä on eri piirteet. Erilaiset puolensa, joten niitä ei voi katsoa samoilla laseilla, eikä perustella samoilla asioilla niiden tärkeyttä ja merkitystä oppiaineina. Usein tietoaaineita perustellaan sillä, että niitä tarvitaan arjessa, esimerkiksi laskutaito. Monesti unohdetaan taideaineiden tuoma hyvinvoinnin tukeminen, luovuus, kasvu ihmisenä ja itsetunnon vahvistaminen.

Ei ole täysin yksiselitteistä, mikä vaikuttaa mihinkin opetuksen järjestämisessä, mutta se on varmaan, että se on monen asian summa. Monesti opetuksen monipuolisuuteen ja ylipäättänsä

opetuksen toteutukseen vaikuttaa ulkoiset tekijät kuten raha. Opettajan työ hankaloituu merkittävästi ilman tarvittavia resursseja. Tämä on erittäin harmillista, koska opettajan työnkuva on muutenkin laajentunut eikä välttämättä vastaa sitä mitä on odottanut. Joten resurssien puute ei auta opettajien työmäärän pienentämistä, vaan lähinnä se vaikeuttaa työntekoa. Opetuksessa resurssien puute näkyy selkeästi, että opettajat eivät voi tehdä sellaista opetusta jota he mahdollisesti haluaisivat. Jos soittimia ei riitä kaikille, vaikeuttaa se ryhmän soittamista. Jos koululla ei ole iPadejä tai tabletteja luokalle, vaikeuttaa se teknologian hyödyntämistä opetuksessa. Tämä resurssien puute rajaa varmasti osittain opettajan luovuutta ja kokeilun halua. Mutta toisaalta vaatiiko opettajalta tekemään luovia ratkaisuja. Osan haastateltavan opettajan kouluissa ei pystytä seuraamaan esimerkiksi KMO:n suositusta musiikkiluokan perusvarusteista. Välineiden puute on haaste, mutta se myös asettaa oppilaan eriarvoiseen asemaan. Toisilla on mahdollista soittaa vaikka joka tunti kitaraa, kun toisaalla 25 hengen ryhmästä viisi pääsee kerrallaan kitaran varteen. Kouluilla on eri määrä rahallisia resursseja ja paljon vaikuttaa rehtori ja koulun henki mihin varoja käytetään. Mielestäni jokaisessa peruskoulussa tulisi olla yhteneväiset varustelutasot esimerkiksi musiikinluokassa.

Oppimateriaalit, tietotekniikka ja erilaiset työtavat tarjoavat välineitä oppilaskohtaiseen eriyttämiseen, joka voi olla opettajalle työlästä. Opettaja ei kuitenkaan välttämättä ehdi tai kykene tunnistamaan oppilaidensa tavoitetasoa ja taitoa, koska luokat ovat nykyään niin heterogeenisiä. (Cantell 2010, 37.) Eriyttämistä tapahtuu osittain oppitunneilla lennosta. Musiikinopettaja pysyy näkemään, ketkä tarvitsevat helpompaa tai vaikeampaa materiaalia. Oppikirjojen puute tai vähyys työllistää musiikinopettajaa. Musiikinopettajat tekevät usein, on kirjoja tai ei, erilaisia sointulappuja ja stemmoja oppilaille. Tämä vie aikaa. Kuitenkin nuottien ja sointulappujen tekeminen on tarpeellista ja sen avulla opettaja pystyy myös eriyttämään opetustaan. Teknologian lisääntyminen opetuksessa on ainakin minua pohdittanut paljon. Teknologian käyttö opetuksessa jakoi haastateltavatkin vahvasti kahteen ryhmään: osa tykkää, osa ei. Onko oppimisen olennainen olemus unohdettu? Yritetäänkö teknologialla vain täyttää opetuksen aukkoja tai tehdä jostain ns. tylsästä asiasta kiinnostavampaa? Kuinka esimerkiksi iPadejä hyödynnetään niin, että niistä ei tule itseisarvoja? Oppilaat käyttävät muutenkin paljon teknologialaitteita vapaa-ajallaan. Voisiko musiikissa tukeutua enemmän itse soittimiin ja yhdessä tekemiseen ja musisointiin? Saati mitkä ovat terveydelliset vaikutukset, kun oppilaat ovat näyttöjen ääressä

päivät pitkät? Hellström ym. (2015, 87) muistuttavat, kuinka meidän ei saa antaa digitaalisen kehityksen toimia isäntänä vaan renkinä.

Tutkimuksen myötä voi todeta, että opettajamme tekevät monipuolista työtä kouluissa. Paljon vaikuttaa opettajan oma kiinnostus ja halu hyödyntää erilaisia työtapoja, välillä taas sekään ei ole opettajasta kiinni. Opetuksessa ei saisi luottaa liikaa yhteen aistikanavaan, tai estää muita, vaikka joskus yksi ärsyke on riittävästi. Aisteja tulisi hyödyntää monella tavalla ja eri järjestyksessä. Meillä ei myöskään saa olla liikaa ennakko-oletuksia, että joku oppilas on tietynlainen tai musiikkia voi oppia vain tarkalla korvalla. Monipuolinen opetus tukee kaikkien oppimista. Miksi emme hyödyntäisi aistien monipuolisuutta, mitkä meillä on käytössä? Tehdään tunneista vaihtelevia. Huomioidaan erilaisia oppijoita. Kokeillaan omalta mukavuusalueelta poistumista. Käytetään omia ja oppilaiden vahvuuksia, ja kehitetään niitä osa-alueita, joita tarvitsee kehittää. Samoin kuin teknologian kanssa: otetaan aisteista hyödyt irti, mutta ei tehdä niistä itseisarvoa ja elämää suurempaa.

9 PÄÄTÄNTÖ

Tutkimuksen tarkoitus oli nähdä pilkahdus musiikinopetuksen mahdollisesta monimuotoisuudesta sekä moniaistikanavallisuuden mahdollisuuksista. Tutkimustuloksia tarkastellessa täytyy muistaa, että en ole kysynyt haastateltavilta opettajilta kaikkia tuloksissa käymiäni työtapoja (ks. 7.2.). Yksi haastatteluni kysymykseni oli ”Millaisia työtapoja käytät musiikinopetuksessa?”. Tämä on laaja kysymys, johon jokainen haastateltava sai vastata parhaaksi katsomallaan tavalla. Tarkentavissa kysymyksissä kysyin kuitenkin esimerkiksi kokeista, musiikkiliikunnan tai kehorytmien hyödyntämisestä ja teknologiasta, jos näitä haastateltava ei itse tuonut esiin. Tulokset eivät ole täysin sataprosenttisen varmoja työtapojen käytön osalta. Tulosten analysoinnissa etenin aineisto edellä. Analysointivaihe oli haastava, mutta haastatteluissa toistuivat tietyt teemat ja asiat, jotka muodostivat kokonaisuuksia. Näiden havaitseminen helpotti analysoimisen etenemistä. Aineistoa sain kuitenkin hyödynnettyä hyvin tuloksiksi. Niistä olisi ollut varmasti laajempaan tarkasteluun eri näkökulmista, tai olisin voinut keskittyä vain yhteen osa-alueeseen. Aineisto oli melko yksityiskohtaista, joten kaikkea aineistosta esiin nousseita asioita en tuonut tuloksissa esiin, eivätkä ne olleet aiheeni kannalta oleellisia. Kiusaaminen ja luokkahenki sekä arviointi olivat muun muassa näitä asioita. Haastattelutilanteessa en kysynyt erikseen arvioinnista, joten en kokenut tarpeelliseksi nostaa yhtä-kahta kommenttia esiin, koska ne eivät liittyneet moniaistillisuuteen ja tulokset eivät olisi olleet kattavia, koska kaikki eivät puhuneet siitä.

Mielestäni aiheella on monenlaisia jatkotutkimusmahdollisuuksia. Yksi mielenkiintoinen jatkotutkimus olisi käydä haastateltavien kanssa haastattelutulokset läpi ja tavallaan herätellä heitä pohtimaan omaa opettamistaan. Jonka jälkeen tekisi myöhemmin seuranta-haastattelun, onko mikään muuttunut. Toisaalta aiheen parissa voisi mennä oppitunneille tekemään havaintoja, miten aisteja hyödynnetään ja miten opettajat monipuolistavat opetustaan. Havainnointikertoja pitäisi olla useita ja ne täytyisi videoida. Tämän jälkeen voisi keskustella opettajan kanssa hänen käyttämistään tavoistaan ja pystyikö tunneille lisäämään jotain asioita. Tietysti tällaisessa kenttätutkimuksessa on vaikeutensa jo ihan oppilasryhmien kanssa. Jos esimerkiksi samaa opetussisältöä kokeilee yhdelle porukalle ja se toimii, ei se välttämättä toimi yhtään toisen identtisen ryhmän kanssa. Toisaalta jatkotutkimuksen mahdollisuus voisi olla myös sukupuolten välisissä opetustavoissa. Eroaako nais- ja miesopettajien musiikinopetustavat toisistaan?

Painottaako jompikumpi sukupuoli enempi laulamista ja toinen soittamista, vai onko kyseessä ennemminkin persoonallisuus- ja mieltymyserot? Olisi kuitenkin kiinnostavaa tutkia, miten opettajan työtapoja voisi monipuolistaa ja miten aisteja voisi hyödyntää lisää. Musiikki kuitenkin on moniaistillinen oppiaine.

Haastattelujen aikana ja sen jälkeen osa opettajista alkoi selvästi refleктоimaan omaa opettajuuttansa ja tapojansa opettaa. Tämä oli tietynlainen onnistumisen kokemus itselleni ja tutkimusaiheelleni, koska se herätteli opettajia. Osa haastateltavista eivät olleet koskaan miettineet käsiteltäviä asioita. Oli kuitenkin hienoa, nähdä kuinka opettajan omaa reflektionia tapahtui ja osa totesi alkavansa miettiä ja kehittämään työtapojaan. Esimerkiksi kuinka uusi kappale lähdetään liikkeelle. Onko samanlailla joka kerta? Opettajien reflektionit ja kysymykset tutkimusaiheesta nosti pintaan tietyllä tapaa opettajien epävarmuuden omasta työstään. Opettaja saattoi pelätä, että arvostelen hänen käyttämiään työtapoja ja opetusta, vaikka asia ei niin ollut eikä ole. Opettaja työskentelee monen valvovan silmän alla, mikä luo paineita, enkä halunut olla uusi paineen luoja.

Oppimistapojen käsittely ja niistä puhuminen on monimutkaista ja tietyllä tapaa ristiriitaista. Pelkästään termi oppimistapa tai oppimistyyli voi tarkoittaa montaa eri näkökulmaa. Tärkeää onkin ymmärtää, mistä näkökulmasta asiaa tarkastellaan. Aistilähtöinen oppiminen on vahvasti osana musiikinoppimista. Aikaisemmat tutkimukset eivät ole tutkineet riittävästi aistilähtöistä oppimista musiikissa. Monet tutkimukset keskittyvät esimerkiksi lukemaan oppimiseen tai ovat kategorisoivia. Mielestäni pitäisikin keskittyä näkemään kokonaiskuva: miten kaikkia aisteja voidaan hyödyntää monipuolisesti oppimisessa. Aistilähtöinen näkökulma oppimiseen tarjoaa etenkin musiikinopettajalle hyvän ja mielenkiintoisen näkökulman opettamiseen. Kuinka opettaja saa aktivoitua jokaista pääaistia oppitunnin aikana? Milloin on syytä kiinnittää huomiota yksittäisen aistin aktivoimiseen? Musiikintunnit yleisesti ottaen ovat monipuolisia ja useita aisteja aktivoivia. Esimerkiksi kappaletta soittaessa kitaralla aktivoituu kaikki kolme pääaistia: soittaessa liike, kuuloaisti kuunnellessa miltä soitto kuulostaa, sekä näköaisti kun seurataan nuotteja. Musiikinopiskelu mahdollistaa monipuolisen oppimistapojen hyödyntämisen, ja voi toimia monelle keinona aktivoida kaikkia aistikanavia. Vielä ei ole löytynyt tieteellistä näyttöä siitä, onko opetusjärjestyksellä merkitystä. Onko parempi, että opettaja antaa nuotit heti aluksi

oppilaille vai onko parempi aluksi saada uudesta kappaleesta pelkkä kuulokuva? Tulevaisuudessa haluan tuoda opetettavan asian monella tavalla esille ja käyttää monipuolista opetusmateriaalia. Jokaisen on ymmärrettävä, että olemme uniikkeja yksilöitä, joilla on heikkouksia ja vahvuuksia. Opimme sitten näkemällä, kuulemalla tai liikkumalla, on kaikki yhtä hyviä tapoja, kunhan niitä käyttää monipuolisesti.

Vaikka moni tutkimus väittää oppimistapojen olevan vanha oppimisen ajattelutapa, omat tutkimustulokseni vahvistavat sitä, että aistit ovat vahvasti läsnä musiikin tunneilla ja aistikanavien avulla musiikintunneilla opitaan. Tutkimustulokset herättivät pohtimaan sitä, että tulisiko musiikintunneista vieläkin monipuolisempia, jos opettajat tietoisesti yrittäisivät hyödyntää eri aisteja eri opetustilanteissa. Tulosten mukaan osa tällaista jo mietti, ja osa ei pitänyt asiaa ajattelun arvoisena. Opettajan työ on toki kiireistä, joten onko tällaiselle aikaa? Muutamat tutkijat ovat teoksissaan ja artikkeleissaan antaneet vinkkejä, kuinka aisteja voisi hyödyntää opetuksessa ja tehdä tunneista monipuolisempia, aistien näkökulmasta.

Kaikkonen ja Laes (2013) antavat vinkkiä artikkelissaan, millaisia muutoksia opettajan tulisi tehdä, jotta hän voisi havaita oppimisen potentiaalin kaikissa oppilaissa. Ensimmäiseksi he kehottavat laajentamaan oppijäkäsitystä. Jokaista oppimismahdollisuutta tulisi arvostaa ja kaikissa oppilaissa tulisi nähdä oppimisen potentiaali. Erilaisuus tulee nähdä rikkautena eikä esteenä. Opetuksen haasteet puolestaan mahdollisuutena kehittyä. Toisena he pyytävät huomioimaan erilaiset oppimistavat. Opettajan tulisi löytää oppijan vahvuudet ja voimavarat ja pyrkiä hyödyntämään niitä. Kaikkonen ja Laes painottavat, kuinka jokainen oppii eri tavoin. Opettajan tapa opettaa ei välttämällä ole aina se oikea ja toimiva. Lopuksi he muistuttavat, kuinka oppilaiden oppimismenopeudet vaihtelevat, mutta oppimisen edistymisestä tulisi nauttia ja iloita yhdessä oppilaan kanssa. Opettajan tulisi tarjota oppimista ruokkivia tehtäviä, jotka ovat monipuolisia ja yksilöllisiä. Kaikkonen ja Laes rohkaisevatkin tekemään materiaalia itse tai yhdessä oppilaiden kanssa, jos sopivaa ei löydy. (Kaikkonen & Laes 2013, 112.)

Miller (2002) puolestaan antaa ohjeita musiikinoppimiseen alakoulun ensimmäisillä luokilla. Aluksi kappale kuunnellaan tai opetellaan, jolloin kuuloaisti saa kuvan kappaleesta. Sitten Miller lisää kinesteettisen puolen. Oppilaat voivat taputtaa kappaleen rytmiä, näyttää melodista

muotoa käsillä tai käyttää tanssillisia liikkeitä kuvaamaan esimerkiksi staccato ja legato osioita. Tämän jälkeen siirrytään visuaaliseen puoleen, jolloin opettaja tai oppilas voi mallintaa melodiaa tai kappaletta ikonien avulla. Kolmannella, neljännellä ja viidennellä luokalla opettaja voi käyttää samaa rakennetta, mutta voi lopulta siirtyä nuottijärjestelmään. Jos tavoittemme on, että oppilas ymmärtää musiikillisia elementtejä, täytyy meidän tarjota oppilaille vaihtelevia aisteja hyödyntäviä työtapoja ja mahdollisuuksia oppia. (Miller 2002, 13.)

Gilakjani (2012) kokoaa artikkelissaan vinkkejä, kuinka luokan koosta ja tyypistä riippumatta voi tietyt opetustavat edistää oppilaiden oppimista. Opettajan tulisi tunnistaa omat opetus- ja oppimistapansa. Tiedostaessaan nämä, opettajan täytyy heijastella näitä luokkaopetukseen ja siihen, miten oppimistulokset paranisivat. Opetuksessa tulisi käyttää keskustelua ja haastaa oppilaita. Visuaalisen, audittiivisen ja kinesteettisen oppimistekniikoiden yhdistelmä edistää oppimisprosessia. Oppilaita kannustetaan vaihtelevilla tehtävillä ja luovuudella, jotta oppilaat voivat haastaa omat uskomuksensa oppimistavoistaan ja tiedonhankintatavoistaan. (Gilakjani 2012, 56.)

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

Tutkimuksen toteutus ja aihe antoi minulle paljon ja sen merkitys kasvoi odotettua suuremmaksi. Sain haastattelemltani opettajilta paljon arvokkaita käytännönvinkkejä, millaista opetusta haluaisin tai en haluaisi itse toteuttaa. Tutkimusprosessi opetti myös paljon itsestäni ja omista voimavaroistani. Ymmärsin, että pystyn tekemään tieteellistä tutkimusta, vaikka matkaa hidasti ja haastoi fyysiset rajoitteet.

LÄHTEET

- Ahonen, K. (2004). *Johdatus musiikin oppimiseen*. Helsinki: Finn Lectura.
- Annala, H. (2018). *Kuvionuotit*. [Viitattu 1.5.2018] Saatavissa: <http://www.hannu-annala.fi/joomla/index.php/kuvanuotit>
- Arbuthnott, K. D. & Krätzig, G. P. (2014). Effective teaching: Sensory learning styles versus general memory process. *Innovative teaching*. Vol. 4. Article 2. Published 2015. [Viitattu 27.4.2018] Saatavissa: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2466/06.IT.4.2>
- Aunola, K. (2002). Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. (toim.) *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 105-126.
- Cantell, H. (2010). *Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Campbell, P. S. (1991). *Lessons from the World. A Cross-Cultural Guide to Music Teaching and learning*. New York: Schirmer Books.
- Conner, M. L. (2004). *Learn More Now. 10 Simple Steps to Learning Better, Smarter, and Faster*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. [Viitattu 26.4.2018] Saatavissa: https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=l6W9Vm46EsoC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Learn+More+Now.+10+Simple+Steps+to+Learning+Better,+Smarter,+and+Faster.&ots=O0DkIF09iZ&sig=3OcgLiE07Jss1YhEMDqNZAvCrb4&redir_esc=y#v=onepage&q=Learn%20More%20Now.%2010%20Simple%20Steps%20to%20Learning%20Better%2C%20Smarter%2C%20and%20Faster.&f=false
- Dryden, G. & Vos, J. (1998). *Oppimisen vallankumous. Ohjelma elinikäistä oppimista varten*. Suom. Salminen, R. Helsinki: WSOY.
- Dunn, R. (2000). Capitalizing on College Student's Learning Styles: Theory, Practice, and Research. Teoksessa: Dunn, R. & Griggs, S. A. (toim.) *Practical Approaches to Using Learning Styles in Higher Education*. Connecticut: Greenwood Publishing Group. 3-18. [Viitattu 26.4.2018] Saatavissa: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/reader.action?docID=3000340&query=>
- Engeström, Y. (1984). *Mielekäs oppiminen ja opetus*. Helsinki: Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B 17.5. muuttumaton lisäpainos.
- Eriilaisten oppijoiden liitto (2018). *Mikä on omin tapasi oppia?* [Viitattu 27.4.2018] Saatavissa: http://www.erilaistenoppijoidenliitto.fi/?page_id=158
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1999). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Gilakjani, A. P. (2012). A Match or Mismatch Between Learning Styles of the Learners and Teaching Styles of the Teachers. *International Journal of Modern Education and Computer Science*. Vol. 4, Iss. 11. 51-60. [Viitattu 24.4.2018] Saatavissa: <https://pdfs.semanticscholar.org/1a12/5e09ea3784ec78e99dc36fa08e42e038c916.pdf>
- Hellström, M., Johnson, P., Leppilampi, A. & Sahlberg, P. (2015). *Yhdessä oppiminen. Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet*. Helsinki: Into Kustannus.
- Hirsjärvi, S. (2003a). Aineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätökset. Teoksessa Hirsjärvi, M., Remes, P. & Sajavaara, P. (toim). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä. 207-212.
- Hirsjärvi, S. (2003b). Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa Hirsjärvi, M., Remes, P. & Sajavaara, P. (toim). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä. 111-157.
- Hirsjärvi, S. (2003c). Tutkimuksen reliiäabelius ja validius. Teoksessa Hirsjärvi, M., Remes, P. & Sajavaara, P. (toim). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä. 213-215.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Huhtala, M. (2014.) *Oppimistapojen huomioiminen musiikinopetuksessa*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Kandidaatin tutkielma.
- Huisman, T. (2003). *Erilaiset oppilaat peruskoulussa: auditiviset, visuaaliset ja taktiilis -kinesteettiset mieltymykset opiskelutavoissa*. Jyväskylän yliopisto: Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus.
- Huttunen-Hildén, L. (2013). Kanssakulkijana musiikin alkupoluilla. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H. & Westerlund, H. (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus. 130-149.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. (2007). Hyvä oppimisympäristö. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) *Erilainen oppija - yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Jyväskylä: Ps-kustannus. 241-256.
- Ilomäki, L. & Holkkola, M. (2013). Musiikin perusteet ja muuttuva oppimiskäsitys. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H. & Westerlund, H. (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 204-224.
- Juntunen, M-L. (2009). Musiikki, liike ja kehollinen kokemus. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) *Musiikkikasvatus – Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: FiSME ry. 245-257.
- Juntunen, M-L. (2010). Dalcroze-pedagogiikka. Teoksessa Juntunen, M-L., Perkiö, S. & Simola-Isaksson, I. (toim.) *Musiikkia liikkuen*. Helsinki: WSOYpro OY. 18-27.

- Kaikkonen, M. (2013). Kohti inklusiivista musiikinopetusta. Teoksessa Jordan-Kilkki, P., Kauppinen, E. & Viitasalo-Korolainen, E. (toim.) *Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus. 28-36.
- Kaikkonen, M. & Laes, T. (2013). Musiikkikasvattaja inklusion ja tasa-arvoisen oppimisen edistäjänä. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H. & Westerlund, H. (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 105-115.
- Koulujen Musiikinopettajat ry. (KMO 2018) [Viitattu 28.3.2018] Saatavissa: <http://www.koulujenmusiikinopettajat.fi/ops2016/musiikkiluokan-varustelu/>
- Kosonen, E. (2009). Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) *Musiikkikasvatus – Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: FiSME ry. 157–170.
- Kosonen, E. (2010). Musiikkiharrastusten motivaatio. Teoksessa Louhivuori, J. & Saarikallio, S. (toim.) *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Atena. 295-309.
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 29-51.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. (1981). *Musiikin didaktiikka*. Jyväskylä: Gummerus.
- Miller, B. A. (2002). *Touch the Music! Learning Modalities in Elementary Music Class*. General Music Today 15:2. 4-13. [Viitattu 25.4.2018] Saatavissa: <https://search.proquest.com/docview/195484330/fulltextPDF/FEC941DBF873428BPQ/1?accountid=11774>
- Norrena, J. (2015). *Innostava koulun muutos. Opas laaja-alaisen osaamisen opetukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nygren, J. (2016). *Väärinkäsitys: Jokaisella on oma oppimistyylinsä*. Yle: Prisma Studio. Julkaistu 2015. Päivitetty 2016. [Viitattu 22.4.2018] Saatavissa: <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2015/07/16/vaarinkasitys-jokaisella-oma-oppimistyylinsa>
- Oppiminen (2010). Jyväskylän yliopisto. Tietotekniikan laitos. [Viitattu 26.4.2018] Saatavissa: <https://koppa.jyu.fi/avoimet/mit/tietotekniikan-opetuksen-perusteet/oppiminen>
- Otala, L. (2001). *Osaajana opintiellä. Opas elinikäisen oppimisen matkalle*. Porvoo: WSOY.
- Parti, H., Wersterlund, H. & Björk, C. (2013). Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H. & Westerlund, H. (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 54-70.

- Perkiö, S. (2010). Musiikkiliikunnan tavoitteita. Teoksessa Juntunen, M-L., Perkiö, S. & Simola-Isaksson, I. (toim.) *Musiikkia liikkuen*. Helsinki: WSOYpro OY. 12.
- Perttula, J. (1996). Ihmistieteiden tiedonmuodostus ja tutkimusetiikka. Teoksessa A. Palmroth & I. Nurmi (toim.) *Alttiiksi asettumisen etiikka: Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä*. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy. 83-108.
- POPS 2014 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (2014). Helsinki: Opetushallitus. Haettu osoitteesta http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Prashnig, B. (2000). *Erilaisuuden voima: opetustyylit ja oppiminen*. Suom. Tossavainen, H. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Prashnig, B. (2003). *Eläköön erilaisuus. Oppimisen vallankumous käytännössä*. 3.painos. Jyväskylä: PS-kustannus: Atena.
- Rantala, T. (2000). *Oppimisen iloa etsimässä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rantanen, J. (2018). Delfiini soikoon. *Opettaja-lehti 8/2018*. 39.
- Rasehorn, K. (2009). Opettajuuden kehittyminen. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) *Musiikkikasvatus – Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: FiSME ry. 259-285.
- Rissanen, R. (2006). Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. (2006). KvaliMOTV-Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. [Viitattu 21.4.2018] Saatavissa: http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_1.html
- Sajavaara, P. (2003). Tieteellisten kirjoitelmien rakenne. Teoksessa Hirsjärvi, M., Remes, P. & Sajavaara, P. (toim). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä. 231-255.
- Toivonen, V-M. (2000). Karttoja mielen toiminnasta. Teoksessa Toivonen, V-M. & Von Harpe, P. (toim.) *NLP Mielikirja. Kuinka muuttaa mieltään*. Förlags Ab ai-ai Oy & Suomen NLP-yhdistys. 11-45.
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Väkevä, L. (2013). Informaali oppiminen, musiikin opetus ja populaarimusiikin pedagogiikka. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H. & Westerlund, H. (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus. 93-104.
- Willingham, D. T. (2005a). *Ask the Cognitive Scientist. Do Visual, Auditory, and Kinesthetic Learners Need Visual, Auditory, and Kinesthetic Instruction?* American Federation of

Teachers .American Educator. Summer 2005. [Viitattu 26.4.2018] Saatavissa:
<https://www.aft.org/ae/summer2005/willingham>

Willingham, D. T. (2005b). How *Has Modality Theory been Tested?* American Federation of Teachers. American Educator. Summer 2005. [Viitattu 26.4.2018] Saatavissa:
<https://www.aft.org/periodical/american-educator/summer-2005/how-has-modality-theory-been-tested>