

## **MILTÄ MUSIIKKI TUNTUU?**

Design-tutkimus musiikin käyttämisestä opetusvälineenä pienryhmäopetuksessa äidinkielen tunneilla.

Pro Gradu- tutkielma

Hanna-Kaisa Rautio

0195070

Lapin yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta,

Luokanopettajakoulutus

Esa Poikela

Syksy 2011

## Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Miltä musiikki tuntuu? Design-tutkimus musiikin käyttämisestä opetusvälineenä pienryhmäopetuksessa äidinkielen tunneilla

Tekijä: Hanna-Kaisa Rautio

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus/Kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu-työ  Laudaturtyö  Lisensiaatintyö

Sivumäärä: 95 + liitteet

Vuosi: 2011

### Tiivistelmä:

Erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrä on kasvanut viime vuosina huomasti. Suomalainen koulu on siirtymässä kohti inklusiota, jossa jokainen lapsi aloittaa koulutiensä lähikoulussaan huolimatta mahdollisista erityisen tuen tarpeista. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten musiikin käyttäminen opetusvälineenä vaikuttaa erityisen tuen tarpeessa olevien lasten tuntityöskentelyyn.

Tutkimukseni aineisto koostuu neljästä pitämästäni oppitunnista. Toteutin tutkimuksen design-tutkimuksena. Tarkoitukseni oli saada suunniteltua ja toteutettua oppitunti, jossa musiikin käyttäminen opetusvälineenä vaikuttaisi oppilaisiin mahdollisimman positiivisesti. Kuvasin oppituntini ja analysoin oppitunteja havaintojeni pohjalta. Analyysien pohjalta muokkasin tuntisuunnitelmiani tarpeelliseksi katsomallani tavalla. Analysoin koko prosessia laadullisesta näkökulmasta.

Jaoin aineistoni analyysissä kahteen osaan: vuorovaikutukseen ja motivaatioon. Nostin aineistostani esille neljä eri oppilasta, jotka edustivat eri vuorovaikutustyyplejä. Analysoin näiden neljän oppilaan kautta vuorovaikutuksen muutosta ja oppilaiden motivoitumista tutkimuksen aikana. Tämän jälkeen analysoin, olinko saanut tutkimukseni avulla parannettua oppituntejani niin, että musiikin käyttäminen oppitunneilla oli vaikuttanut oppilaiden tuntityöskentelyyn mahdollisimman positiivisesti.

Tutkimukseni perusteella voidaan sanoa, että musiikin käyttäminen erityisen tuen tarpeessa olevien lasten opetuksessa vaikutti oppilaisiin positiivisesti. Oppituntini kehittyivät kohti asettamiani tavoitteita: oppilaat motivoituivat työskentelyyn ja vuorovaikutus muuttui kontrolloivasta, uhmaisesta ja epävarmasta kohti ystävällistä ja joustavaa vuorovaikutusta.

Avainsanat: musiikkikasvatus, integraatio, vuorovaikutus, motivaatio, design-tutkimus

### Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi

## SISÄLLYSLUETTELO

<b>1 JOHDANTO</b>	<b>4</b>
<b>2 MINKÄLAISTA TUKEA, MINKÄLAISTA MUSIIKKIA?</b>	<b>6</b>
2.1 <i>Tuen tarve</i>	6
2.1.1 Tuen toimintamuotoja	7
2.2 <i>Henkilökohtainen opetuksen järjestelyä koskeva suunnitelma (HOJKS)</i>	9
2.3 <i>Inkluusio</i>	11
2.4 <i>Musiikki koulussa</i>	12
<b>3 LAPSEN MUSIIKKITOIMINNAN TERAPEUTTISUUDESTA</b>	<b>15</b>
3.1 <i>Musiikin parissa toimimisen terapeuttisia vaikutuksia</i>	15
3.2 <i>Musiikki osana erityislapsen kuntoutusprosessia</i>	17
<b>4 MUSIIKKI, MOTIVAATIO JA VUOROVAIKUTUS</b>	<b>19</b>
4.1 <i>Integroitu pienryhmä</i>	19
4.2 <i>Musiikkikasvatus</i>	20
4.2.1 Musiikkikasvatus koulussa	21
4.2.2 Musiikin oppiminen	25
4.3 <i>Musiikin terapeuttisuus</i>	28
4.3.1 Musiikkiterapia	29
4.3.2 Musiikkikasvatuksen terapeuttisuus	32
4.4 <i>Musiikin integroiminen opetukseen</i>	33
4.5 <i>Motivaatio</i>	34
4.5.1 Orientoituminen	35
4.5.2 Mikä motivoi?	37
4.6 <i>Vuorovaikutus</i>	39
4.6.1 Kasvatus ja vuorovaikutus	41
4.6.2 Vuorovaikutuksen eri muodot	41
4.6.3 Vuorovaikutusta ryhmässä	43
4.6.4 Musiikki on vuorovaikutusta	44
4.6.5 Vuorovaikutuksen analysointi	44
<b>5 MUSIIKIN VAIKUTUSTEN TUTKIMINEN</b>	<b>47</b>
5.1 <i>Laadullinen tutkimus</i>	48
5.2 <i>Etnografia</i>	48
5.3 <i>Design-tutkimus</i>	51
5.4 <i>Koulussa tutkimassa</i>	54
5.5 <i>Laadullinen analyysi ja sisällön analyysi design-tutkimuksessa</i>	55
<b>6 OMA DESIGN-TUTKIMUKSENI</b>	<b>57</b>
6.1 <i>Blueprintit ja niiden muokkaaminen</i>	58
6.1.1 Ensimmäinen oppitunti	59
6.1.2 Toinen oppitunti	62
6.1.3 Kolmas oppitunti	63
6.1.4 Neljäs oppitunti	66
<b>7 AINEISTO SYNNISSÄ</b>	<b>68</b>
7.2 <i>Musiikin vaikutus neljään eri vuorovaikutustyylin edustajaan</i>	68
7.3 <i>Musiikin vaikutus vuorovaikutustyylien edustajien motivoitumiseen</i>	72
7.3.1 Orientoituminen	73
7.3.2 Sisäinen vai ulkoinen motivaatio?	75
<b>8 OPTIMAALISTA OPPITUNTIA KOHTI, MUTTA EI PERILLE ASTI</b>	<b>78</b>
8.1 <i>Miten musiikin käyttäminen opetusvälineenä näkyy oppilaiden vuorovaikutuksessa oppitunneilla?</i>	78

8.2 Miten musiikin käyttäminen opetusvälineenä näkyy oppilaiden motivoitumisessa oppitunneilla?	80
<b>9 MUSIIKKI, SEN TUTKIMINEN JA VAIKUTUKSET</b>	<b>83</b>
<b>LÄHTEET</b>	<b>88</b>
<b>LIITTEET</b>	<b>96</b>

## 1 JOHDANTO

Musiikki on tutkimuskohteena hyvin monimuotoinen. Voimme tutkia musiikkiin liittyviä kokemuksia, sen vaikutuksia ihmisiin ja ihmisten väliseen vuorovaikutukseen, sitä lääketieteellisenä tai terapeuttisena ilmiönä tai musiikkia osana kasvatusta. Monipuolinen ja rikas tutkimuskohde antaa tutkijalle mahdollisuuden valita hänelle itselleen sopiva näkökulma ja tarkastelutapa. (Eerola, Louhivuori ja Moisala 2003, 9.)

Omat lähtökohdat tutkimukselle liittyvät tiiviisti tulevaan ammattiini. Valmistun luokanopettajaksi ja olen erikoistunut muun muassa musiikkiin. Tarkoitukseni on myös jatkaa musiikin opiskelua luokanopettajaopintojeni jälkeen. Olen ollut jo hyvin pitkään kiinnostunut musiikista ja sen erilaisista vaikutuksista ihmisiin. Tähän on vaikuttanut suuresti myös oma harrastuneisuuteni.

Tein kandidaatintutkielmani aiheesta ”Aktiivisuus- ja tarkkaavuushäiriöisten oppilaiden käyttäytyminen ja toimintatavat musiikin ja muiden oppiaineiden tunnilla”. Tutkimuksessani tarkkailin kahta ADHD-diagnoosin saanutta oppilasta ja heidän toimintaansa musiikin ja muiden oppiaineiden tunneille. Haastattelin tämän lisäksi oppilaiden pienryhmän erityisopettajaa, musiikinopettajaa sekä koulunkäyntiavustajaa. Tutkimukseni mukaan ADHD-oppilaiden käytös ja toimintatavat eivät radikaalisti muuttuneet eri oppitunneilla, mutta pitkäjänteisyyttä oli havaittavissa enemmän musiikin kuin muiden oppiaineiden tunneilla.

Kerätessäni kandidaatintutkielmani aineistoa sain idean pro graduani varten. Kerään aineiston lappilaisen alakoulun pienryhmässä, joka koostuu 9-12-vuotiaista erityisen tuen tarpeessa olevista oppilaista. Mieleeni heräsin ajatus siitä, voisiko musiikkia käyttää opetusvälineenä niin sanotussa jokapäiväisessä opetuksessa niin, että musiikki olisi osa jokaista koulupäivää. Muussa tapauksessahan musiikkia on alakoululaisilla noin

1-2 vuosiviikkotuntia, eli noin 1 tunti viikossa (Perusopetuksen tuntijako 2001<sup>1</sup>).

Tilastokeskuksen koulutustilaston mittausten mukaan vuonna 2007 8 % peruskoululaisista siirrettiin erityisopetukseen. Peruskoululaisten määrä oli vähentynyt, mutta samalla erityisopetukseen siirrettyjen määrä kasvoi edellisvuodesta 1 400:lla. Osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistui 22 % oppilaista. Vuonna 2010 jo 8,5 % oppilaista siirrettiin erityisopetukseen. Tämä tarkoitti kaikkiaan 46 700 oppilasta. Osa-aikaista erityisopetusta sai jopa 23,3 % oppilaista. (Tilastokeskus<sup>2</sup>). Keinoja erityisen tuen tarpeessa olevien lasten opetukseen ja oppimisen edesauttamiseen siis tarvitaan.

Suomalainen koulu on pyrkimässä kohti inklusiota, jossa jokainen lapsi tulee pystyä ottamaan huomioon yleisen tuen luokissa. Tulevaisuudessa pyritään siihen, että jokainen lapsi voi aloittaa koulunkäyntinsä lähikoulussaan, eikä erityiskouluja tai -ryhmiä enää muodosteta. Minäkin tulen näin ollen kohtaamaan opettajan työssäni monenlaisia erilaisia oppilaita, joilla jokaisella on oma tapansa oppia ja havaita maailmaa. Toivon tutkimukseni avulla löytäväni sellaisia työkaluja, joiden avulla pystyin paremmin vastaamaan tulevaisuudessa minulle tarjottaviin haasteisiin.

Musiikkia voidaan käyttää melkein missä vain. Sen avulla voidaan tukea erilaisia hoitomuotoja ja sitä voidaan käyttää esimerkiksi toiminta- ja fysioterapian hoidon yhteydessä. Silloin ei ole kuitenkaan kyse varsinaisesta musiikkiterapiasta vaan sen eri menetelmien soveltavasta käytöstä (Lehtonen 1996, 12.) Aion hyödyntää tutkimuksessani juuri näitä musiikkiterapian erilaisia soveltavia menetelmiä.

---

<sup>1</sup> Opetushallituksen [www-sivu](#)

<sup>2</sup> Tilastokeskuksen [www-sivu](#)

## **2 MINKÄLAISTA TUKEA, MINKÄLAISTA MUSIIKKIA?**

Erityisen tuen tarve suomalaisessa koulussa on kasvanut huomattavasti viimeisen kymmenen vuoden aikana. Erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen oppilaiden määrä on kasvanut vuosittain. (Tilastokeskus 2010.) Syitä kehitykseen on spekuloitu paljon. Muun muassa diagnoosien tarkentuminen, luokkakokojen kasvu ja kotikasvatuksen muuttuminen ja siitä seuraava lasten kurittomuus ovat eräitä ehdotettuja syitä. (Saloviita 2006, 331.)

Erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden opettaminen suomalaisessa koulussa jakaa vahvasti mielipiteitä: tulisiko tällaiset oppilaat integroida vain väliaikaisesti yleisopetuksen luokkiin vai inklusion kautta ottaa pysyväksi osaksi ryhmää. Jokaisen oppilaan yksilöllinen huomioiminen pyrittään varmistamaan henkilökohtaisen opetuksen järjestelyä koskevan suunnitelman avulla (HOJKS) ja oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tuesta on laadittu oma kohtansa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. (2004.) Tarkastelen tutkimukseni tausta-osiossa näiden asioiden lisäksi musiikin asemaa suomalaisessa koulussa historian saatossa ja nykypäivänä.

### **2.1 Tuen tarve**

Jokaisella oppilaalla on oikeus saada tukea koulussa. Tukea tarvitsevat niin lahjakkaat oppilaat kuin myös ne oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia. Tuen tarpeen määrittäminen edellyttää hyvää oppilaantuntemusta ja koko aikaista arviointia oppilaan osaamisesta. Oppilaan tuen tarpeeseen pyritään vastaamaan ensisijaisesti yleisen tuen toimintamuodoilla, joita ovat esimerkiksi eriyttäminen, oppilaanohjaus ja tukiopeus. (Sarlin

& Koivula 2009, 27–28.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004) tehtiin muutoksia vuonna 2010, juuri eri tukimuotoja koskevaan osaan. (Opetushallitus)

### **2.1.1 Tuen toimintamuotoja**

#### *Yleinen tuki*

Kodin ja koulun välinen yhteistyö on kirjattu yhdeksi yleiseksi tukimuodoksi Opetushallituksen laatimassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010). Oppilaat elävät samanaikaisesti kodin ja koulun vaikutuspiirissä ja näiden kahden instituution tulisi aktiivisella vuorovaikutuksella pyrkiä kehittämään kasvatustavoitteita kohti jokaisen lapsen yksilöllistä huomioimista. Koulu voi saada kotoa hyvin paljon tietoa lapsen oppimiseen liittyvistä asioista ja näiden tietojen perusteella pystytään tarttumaan niihin asioihin, jotka edistävät lapsen oppimista koulussa. Kun oppilaantuntemus kasvaa, myös opetuksen laatu parantuu. Vanhemmilla on ensisijainen kasvatusvastuu lapsistaan, mutta koska moni koululainen viettää suuren osan päivästä koulussa, on vanhempien hyvä tietää myös koulun tavoitteet lapsen kokonaisvaltaisen kasvun osalta. (Opetushallitus 2010, 22.)

Tukiopetus on yksi yleisen tuen muoto. Se on eriyttämistä ja se tulee aloittaa heti kun oppimisvaikeudet on havaittu. Tukiopetuksessa käytetään yksilöllisiä tehtäviä ja ajankäyttö ja ohjaus suunnitellaan oppilaan tarpeiden mukaan. Oppilaan menestymistä tietyissä oppiaineissa ja -sisällöissä ei voida arvioida heikoksi ennen kuin hänelle on järjestetty mahdollisuus tukiopetukseen. Tukiopetusta tulee järjestää niin usein ja laajasti kuin opettaja katsoo sen olevan koulumenestyksen kannalta tarpeellista. (Opetushallitus 2010, 24.)

Oppilashuolto kuuluu myös yleisiin tukimuotoihin. Sen tavoitteena on mahdollistaa kaikille lapsille samanlaiset mahdollisuudet oppia. Nämä



edellyttävät muun muassa oppimisen esteiden, oppimisvaikeuksien, sekä muihin koulunkäyntiin liittyvien ongelmien ehkäiseminen, tunnistaminen, varhainen puuttuminen ja poistaminen. Oppilashuollon suunnitelma laaditaan yhteistyössä kunnan sosiaali- ja terveydenhuollon viranomaisten kanssa. (Opetushallitus 2010, 24 – 25.)

Muita yleisen tuen muotoja ovat oppimissuunnitelman laatiminen, ohjauksen järjestäminen ja kerhotoiminta (Opetushallitus 2010, 22 – 25.)

### *Tehostettu tuki*

Oppilaalle on tarjottava tehostettua tukea jos edellä mainitut tuen muodot eivät riitä oppilaan tuen tarpeeseen. Sillä tarkoitetaan voimakkaampaa ja yksilöllisempää tukemista koulussa. Tehostetut tuen tarve on useasti jatkuvampaa verrattuna yleiseen tukeen. Oppilas voi yleisen tuen lisäksi tarvita useita tehostetun tuen tukimuotoja samanaikaisesti. Tehostetun tuen vaiheessa oppilaalle on laadittava oppimissuunnitelma, joka pohjautuu pedagogiseen arviointiin. Suunnitelmaan kirjataan oppilaan vahvuudet ja heikkoudet, tavoitteet ja arvioinnin periaatteet. Pedagogisesta arvioinnista ja oppimissuunnitelmasta vastaa luokanopettaja. Tehostettuja tukimuotoja ovat muun muassa oppilashuollon tuki, osa-aikainen erityisopetus ja avustajapalvelut. (Sarlin & Koivula 2009, 28–29.)

Keskeisintä tehostetussa tuessa, niin kuin kaikissa muissakin tuen muodoissa, on ongelmien varhainen tunnistaminen. Tämän vuoksi juuri kodin ja koulun välinen yhteistyö on erittäin tärkeää. (Opetushallitus 2010, 28.)

### *Erityiset tukimuodot*

Erityiset tukimuodot otetaan käyttöön, jos tehostettu tuki ei ole oppilaalle riittävää. Niitä ovat yleisten ja tehostettujen tukimuotojen lisäksi muun muassa erityisopetus ja apuvälineet. Erityisen tuen käyttöön otto tode-

taan pedagogisessa selvityksessä, joka laaditaan moniammatillisessa oppilashuollon ryhmässä. Selvitys sisältää perustelut erityisen tuen päätökselle. Siihen on kirjattu oppilaan vahvuusalueet ja ongelmakohdat oppimisessa sekä arvio siitä, millaisia järjestelyjä oppilaan oppimisen ja kasvun kehittymisen tukemiseksi tarvitaan. Sitä voidaan täydentää esimerkiksi psykologin tai lääkärin lausunnolla. (Sarlin & Koivula 2009, 29.)

Eryyisen tuen tarvetta on pyritty ehkäisemään varhaisella puuttumisella oppilaan ongelmiin, sillä lapsen oppimisen ja kehityksen kannalta tämä on välttämätöntä. Oppimisen ja koulunkäynnin tuella tarkoitetaan jokaiselle oppilaalle kuuluvaa yleistä tukea sekä tehostettua että erityistä tukea. Oppilailla on oltava mahdollisuus tehostettuun tukeen, eli tukitoimien määrälliseen ja laadulliseen tehostamiseen, ennen kuin hänelle tehdään päätös erityisen tuen tarpeesta. Jokaiselle oppilaalle tulee tarjota tukea hänen tarpeittensa mukaan. (Sarlin & Koivula 2009, 24–25.)

Eryyisopetuksen tarkoituksena on mahdollistaa avun ja tuen avulla oppilaalle tasavertaiset mahdollisuudet suoriutua oppivelvollisuudestaan yhdessä ikätovereittensa kanssa. Lähtökohtana erityisopetukselle on oppilaan omat vahvuudet ja erityisen tuen tarve. Eryyisopetuksen tukitoimien avulla pyritään mahdollistamaan oppilaan yleisen oppimäärän suorittaminen. Jos tukitoimista huolimatta oppilas ei oppimäärästä suoriudu, hänen oppimääränsä yksilöllistetään. Jos oppilas edistyyään ei enää tarvitse erityisopetusta, tulee hänet siirtää takaisin yleisopetukseen. (Opetushallitus 2010, 29.)

## **2.2 Henkilökohtainen opetuksen järjestelyä koskeva suunnitelma (HOJKS)**

Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) tekemisestä määrätään perusopetuslaissa. (Ikonen 2003, 100.)

Jokaiselle oppilaalle, joka aloittaa opiskelun erityisopetuksessa tai on siirretty erityisopetukseen, tulee laatia tällainen opetussuunnitelmaan perustuva suunnitelma. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on laadittu perusteet tämän suunnitelman kirjaamiseksi. (Opetushallitus 2010, 30.)

HOJKS on kirjallinen dokumentti kaikista niistä hallinnollisista päätöksistä, joita on tehty koskien oppilaan opetusta ja kasvatusta. Se kattaa kaikki päätökset, tavoitteet, opetusmenetelmät, oppimateriaalit, opetusvälineet, seurannan, arvioinnin ja opetuksen järjestämisen toimenpiteet sekä niistä vastaavat henkilöt. Suunnitelma on niin sanottu kokonaissuunnitelma yksittäiselle oppilaalle ja se sisältää oppimisen ja oppimaan ohjaamisen sekä tukipalveluiden suunnittelun. (Ikonen 2003, 100.)

Oppilaan yksilöllisen opetuksen tarpeet kirjataan suunnitelmaan ja sen laatii moniammatillinen työryhmä, johon kuuluu oppilaan opettajien lisäksi oppilashuollon asiantuntijoita ja mahdollisuuksien mukaan myös oppilaan vanhemmat. Suunnitelmaan kirjataan muun muassa kuvaus oppilaan oppimisvalmiuksista (osaaminen, vahvuudet, erityistarpeet ja niiden tuomat opetus- ja oppimisympäristön kehitystarpeet), pitkän ja lyhyen aikavälin tavoitteet opetukselle ja oppimiselle sekä oppilaan edistymisen seuranta ja arviointi. Tämä lisäksi suunnitelmaan kirjataan oppilaan kanssa työskentelevät henkilöt, tukipalvelut ja mahdollinen opetuksen järjestäminen muualla kuin koulussa. (Opetushallitus 2010, 30.)

Suunnitelman tarkoituksena ja tavoitteena on tukea erityisen tuen tarpeessa olevan oppilaan yksilöllistä oppimisprosessia pitkäjänteisesti. Oppilaan arviointi perustuu yleiseen oppimäärään tai henkilökohtaisen opetuksen järjestelyä koskevan suunnitelmaan asetettuun yksilölliseen oppimäärään. (Opetushallitus 2010, 30.) Suunnitelman tehtävänä on myös oppimisvaikeuksien ehkäiseminen. HOJKS:n toteutumista arvioidaan ja seurataan säännöllisesti, erityisesti eri nivelvaiheissa, esimerkiksi oppilaan siirtyessä varhaiskasvatuksesta opetustoimen piiriin tai perusopetuksesta toiselle asteelle. (Ikonen 2003, 100–101.)

## 2.3 Inkluisio

Suomi on allekirjoittanut Salamancan julistuksen vuonna 1994 (The Salamanca statement<sup>3</sup>). Sen mukaan jokaisella lapsella on oikeus käydä koulua lähikoulussaan, ikätovereittensa kanssa. Suomi on näin sitoutunut kehittämään suomalaista koulujärjestelmää ja opetusta niin, että jokaisen lapsen oppiminen ja koulutus on turvattu mahdollisimman hyvin. Salamancan julistuksen mukaan erilaisuus on normaalia ja oppimisen tulee rakentua lapsen omien kykyjen mukaan. (Lakkala 2008, 27.)

Erityisen tuen tarve on kasvanut viime vuosina huimasti. Syitä tähän voidaan löytää muun muassa diagnosointimenetelmien tarkentumisesta sekä oppijäkäsityksen muuttumisesta entistä oppilaslähtöisemmäksi. Yksittäisen oppilaan erityispiirteet huomioidaan ja erilaisilla opetusmenetelmillä pyritään ottamaan kaikkien oppilaiden tarpeet huomioon. Tietoisuus ja ymmärrys oppimiseen vaikuttavista tekijöistä on kasvanut. Näiden tekijöiden vaikutus opetussuunnitelmiin, opettajankoulutukseen, erilaisiin opetuskäytäntöihin ja yleiseen yhteiskunnalliseen keskusteluun on nähtävissä ja niiden kautta on alettu etsiä monipuolisempia keinoja kohdata erilaiset oppijat. (Kaikkonen 2009, 203.) Musiikki on yksi näistä keinoista.

Erityisopetuksen ryhmistä ollaan siirtymässä inklusiiviseen opetukseen, jossa kaikki käyvät samaa koulua ja jokainen saa näin ollen omien edellytystensä mukaista yksilöllistä opetusta (Hautamäki 2003, 185.) Inklusion kautta jokainen luokassa olija omaa luokkayhteisön täyden jäsenyyden (Kuparinen 2008, 219.).

Täydellisessä inklusiiossa toteutettaisiin lähikouluperiaatetta: jokainen sinä vuonna seitsemän vuotta täyttävä lapsi aloittaa koulunkäyntinsä hänelle osoitetussa lähikoulussa. Erityisluokkia ja pienryhmiä ei ole, vaan kaikki lapset ovat erityisiä ja tuen tarpeessa. Kaikilla lapsilla on vapaa

---

<sup>3</sup> UNESCO:n [www](http://www.unesco.org)-sivu

pääsy yhteiseen kouluun ilman henkisiä tai fyysisiä rajoitteita. (Lakkala 2008, 23–25.)

Inklusion vastakohtana on *ekskluusio*. Käsite ekskluusio liittyy yhteiskunnalliseen eriarvoisuuteen. Ekskluusiolla tarkoitetaan sitä, että yksilö ei pääse yhteiskunnan instituutioihin ja järjestelmiin. (Eräsaari 2005, 257–259.) Muun muassa Marshall (1964) on käsitellyt kansalaisuuden teoriassaan ekskluusiota. Marshallin teoriassa tämän käsitteen sijasta on käytetty käsitteitä *tasa-arvo* ja *epätasa-arvo*. Kansalaisuudella on ollut yhteiskuntaa integroiva vaikutus ja se on ollut tärkeä osa integroitumisprosessia. (kts. Bulmer & Rees 1996, 272.)

Käsitteellä ekskluusio voidaan kuvata esimerkiksi syrjäytymistä työstä, perheestä tai koulutuksesta. Ekskluusiota ei tule kuitenkaan ymmärtää vain ongelmana ja inklusiota sen ratkaisuna. Tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi ne tapaukset kun ekskluusion kautta jää kuulumattomaksi jostakin, mutta samalla inklusoituu johonkin. (Eräsaari 2005, 257–259.)

## 2.4 Musiikki koulussa

Musiikkia tarkasteltaessa oppiaineena ja opetussuunnitelmien pohjalta, voidaan sanoa, että sen on sijoittunut läpi historian niin sanotun esteettisen kasvatuksen alueelle. Musiikin opettamisella on pyritty luomaan oppilaille kokemus jostakin taiteellisesta ja sen avulla on pyritty niin sanotusti virkistämään koulutyötä. (Suomi 2009, 86.)

Alun perin oppiaineena oli laulu. Kouluhallituksen päätöksellä tämä muutettiin musiikiksi vuonna 1963 (Suomi 2009, 86). Laulun lisäksi musiikkia alettiin käsitellä monin eri tavoin. Tärkeäksi nousivat niin instrumentaaliset opinnot, musiikin kuunteleminen ja esiintyminen sekä ilmaisu ja luova

työskentely. Musiikin opiskelusta tuli monipuolista. (Ruismäki & Ruokonen 2006, 37.)

Peruskoulun ensimmäisessä opetussuunnitelmassa vuonna 1970 musiikki nähtiin osana esteettistä kasvatusta. Esteettisen kokemuksen perustana nähtiin kuitenkin olevan oppilaan omakohtaiset elämykset niin kuuntelun kuin ilmaisunkin yhteydessä. Vuoden 1985 opetussuunnitelma nosti tavoitteeksi oppilaan persoonan kehittymisen kokemusten kautta sekä musiikin kulttuuriperinnön omaksumisen. Seuraavassa opetussuunnitelmassa (1994) musiikin tehtäväksi nousi koulun taidekasvatuksen eheyttäminen. Arvostus oppiainetta kohtaan on vaihdellut vuosikymmenittäin. (Suomi 2009, 86.)

Musiikki on nykyisessä opetussuunnitelmassa (2010) osana taito- ja taideaineita. Niihin katsotaan kuuluvan lisäksi kuvataide, käsityöt, tanssi, teatteri, draama, liikunta ja kirjallisuus sekä kaikki edeltäviin liittyvä toiminta. Kaikki nämä oppiaineet ovat osa pitkiä kasvatuserinteitä Suomessa ja niiden painottaminen on vaihdellut kasvatuksellisten tavoitteiden ja sosiaalisten merkitysten vaihtuessa. Taiteilla on yksittäinen merkityksensä, mutta kokonaisuutena ne ovat vaikuttaneet myös laajemmin niin sosiaalisesti kuin kulttuurisestikin. (Ruismäki & Ruokonen 2006, 37–38.)

Suomalaisissa kouluissa noudatetaan Opetushallituksen laatimaa Perusopetuksen tuntijakoa (2001), jossa opetuksen vähimmäistuntimäärä eri oppiaineille on merkitty vuosiviikkotunteina. Yksi vuosiviikkotunti on 38 oppituntia. Musiikkia on merkitty 1.-4.luokilla pidettäväksi vähintään 4 vuosiviikkotuntia ja 5.luokasta eteenpäin tämä määrä on vähintään 3 vuosiviikkotuntia. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että peruskoulussa oppilaalla on noin yksi tunti musiikkia viikossa luokilla 1–6. (Opetushallitus<sup>4</sup>) Tuntijakoon ollaan kaavailemassa muutoksia. Opetusministeri Henna Virkkunen asetti työryhmän valmistamaan ehdotuksen perusopetuk-

---

<sup>4</sup> Opetushallituksen [www-sivu](http://www.sivu)

sen opetussuunnitelman ja tuntijaon muuttamiseksi keväällä 2009. Valtioneuvoston tuli päättää uudesta tuntijaosta keväällä 2011, mutta päätös siirrettiin seuraavalle hallitukselle. Työryhmän alkuperäisenä aikomuksena on kuitenkin vahvistaa taito- ja taideaineiden asemaa perusopetuksessa, joten tämä voisi mahdollisesti lisätä musiikin vuosiviikkotuntien määrää peruskoulussa. (Opetusministeriö<sup>5</sup>)

Oppivelvollisuuskoulumme musiikkikasvatus mielletään selvästi taito- ja taideaineeksi. Kokemuksille ja luovuudelle ei anneta paljoakaan tilaa, kun opetuksen kenttää hallitsevat usein tarkat, ulkoa opitut kaavat ja pedantit opetusmallit sekä tulosten tarkka mittaaminen. (Lehtonen 1996, 16.) Musiikkiin liittyy koulumaailmassa myös paljon kilpailua ja oppilaiden asettamista paremmuusjärjestykseen, esimerkiksi laulukokeilla.

---

<sup>5</sup> Opetusministeriön [www-sivu](http://www.sivu)

### **3 LAPSEN MUSIIKKITOIMINNAN TERAPEUTTISUUDESTA**

Musiikkiin liittyviä tutkimuksia löytyy paljon. Musiikki ja sen vaikutukset ihmisiin ovat kiehtoneet ihmisiä hyvin pitkään ja tämä on saanut myös tutkijat toimimaan. Erityisesti musiikkiterapian tutkimuksia on paljon, mutta musiikin terapeuttisiin vaikutuksiin koulumaailmassa liittyviä aikaisempia tutkimuksia oli vaikeampi löytää. Tarkastelen seuraavassa kahta suomalaista musiikintutkimusta.

#### **3.1 Musiikin parissa toimimisen terapeuttisia vaikutuksia**

Vuonna 2007 ilmestyneessä tutkimuksessa musiikin maisteri Liisa-Maria Lilja-Viherlampi on lähestynyt musiikkikasvatus -käsitettä terapeuttisuuden näkökulmasta. Tutkimus sijoittuu tutkijan itsensä mukaa kasvatustieteen, musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian raja-alueille ja sen tarkoituksena on ollut selvittää musiikkikasvatuksen terapeuttisia merkityksiä sekä tutkia niitä tekijöitä, jotka tekevät musiikkikasvatuksesta terapeuttista. (Lilja-Viherlampi 2007, 26.)

Lilja-Viherlammen tutkimusmenetelmä on sekä fenomenografinen että fenomenologis-hermeneuttinen (emt. 2007, 41). Tutkimuksessaan Lilja-Viherlampi on haastatellut eri alojen (musiikki, kasvatus, terapia, musiikkikasvatus, musiikkiterapia) asiantuntijoita ja analysoinut heidän musiikkikasvatusta koskevia käsityksiä. Toisena aineistona tutkija on käyttänyt Turun musiikkiakatemian musiikkiterapian erikoistumisopintoja suorittaneiden opiskelijoiden loppurefleksioita, opinnäytetöitä ja työharjoitteluraportteja. (emt. 2007, 17–18.)



Musiikkikasvatuksen terapeuttisuuteen vaikuttavat tutkimuksen mukaan opettajan terapeuttinen asenne, työskentelyn terapeuttiset tavoitteet, menetelmät ja työtavat sekä oppilaan terapeuttiset kokemukset. Kolmeen ensimmäiseen voi vaikuttaa opettaja itse. Hän voi omilla valinnoillaan vaikuttaa siihen, minkälaisen viestin hän antaa itsestään, persoonastaan ja toimintatavoistaan oppilaalle. Opettajasta voi tulla lapselle hyvinkin merkittävä henkilö, sillä lapsi saattaa viettää opettajan seurassa päivisin enemmän aikaa kuin omien vanhempiensa kanssa. Opettajien pedagogisen asenteen tulisi laajentua kohti terapeuttista, auttavaa ja hoitavaa otetta. Musiikkikasvatus mahdollistaa tällaisen terapeuttisen pedagogian. (emt. 2007, 274–292.)

Oppilaan omiin terapeuttisiin kokemuksiin opettaja ei voi vaikuttaa suorasti. Jokainen ihminen on erilainen ja näin ollen jokaisella ihmisellä on myös erilainen suhtautuminen musiikkiin. Musiikin monimuotoisuus mahdollistaa kuitenkin sen, että jokaiselle tulisi löytyä jokin musiikin osa-alue, josta hän voi hyödyntää ja josta hän voi nauttia. Musiikkikokemukset ovat yksilöllisiä ja se tekee musiikin parissa toimimisen hyvin tasavertaiseksi. Jokainen kohtaa musiikin omalla tavallaan, omalta tasoltaan. Musiikkiterapian kannalta suurin merkitys on musiikillisilla vuorovaikutussuhteilla, jolloin lapsi pääsee musiikin keinon toimimaan ja rakentamaan maailmaansa. (emt. 2007, 292–293.)

Omaa tutkimustani ajatellen Lilja-Viherlammen ajatus siitä, että terapeuttisuus voi olla opettajan ajattelun työväline, nousee mielestäni keskeiseksi. Musiikin merkityksellisyyden elementit ovat läsnä niin hoidon välineinä terapiatyössä kuin myös oppilaan ja opettajan välisissä vuorovaikutussuhteissa. Jos opettaja käyttää terapeuttisuutta yhtenä työvälineenä, voi hän sen kautta tiedostaa ja hahmottaa musiikillisen vuorovaikutuksen monia eri puolia ja löytää niiden avulla parhaat keinot tukea oppilasta tämän kokonaisvaltaisessa kasvussa. (emt. 2007, 312.)

### 3.2 Musiikki osana erityislapsen kuntoutusprosessia

Päivi Saukko (2008) on tutkinut väitöskirjassaan musiikkiterapian tavoitteita lapsen kuntoutusprosessissa. Musiikkiterapiaa tarkastellaan kahdesta eri näkökulmasta: musiikkiterapia lapsen terapia- ja kuntoutusmuotona. Tutkimuksen mukaan lapsen musiikkiterapia tukee vuorovaikutusta. (Saukko 2008.) Mielestäni tutkimus on oman tutkimukseni kannalta olennainen, sillä pyrin vaikuttamaan lasten vuorovaikutustaitoihin ja toimintaan käyttämällä musiikkia osana oppitunteja.

Suomessa lasten kuntoutuksen paradigma korostaa yhteistyötä lapsen vanhempien kanssa ja heidän osuuttaan kuntoutusprosessissa. Vanhempien odotukset vaikuttavat terapeutin työskentelyyn ja hänen odotetaan tekevän yhteistyötä vanhempien kanssa. Tutkimuksen ensimmäinen kysymys kohdistuukin kuntoutuksen yleiseen tavoitteellisuuteen ja siihen, miten musiikkiterapiassa toteutuvat kuntoutuksen yleiset tavoitteet. (Saukko 2008, 44–45.)

Toisen tutkimuksellisen näkökulman Saukon tutkimuksessa muodostavat musiikkiterapiaa saaneiden lasten yksilölliset tavoitteet ja se, miten vanhemmat kokevat asetettujen tavoitteiden toteutuneen. Kolmas tutkimuskysymys pohjautuu kahteen edelliseen: Millaisia nimenomaan musiikkiterapialle ominaisia tavoitteita ja tavoitealueita tutkimusaineistosta on löydettävissä? (2008, 45.)

Tutkimuksessaan Saukko on halunnut tuoda esiin käytännön työkaluja omaan työhönsä musiikkiterapeuttina. Hän on valinnut tutkimusmetodiin grounded-teorian, jonka mukaan laadullisen aineiston pohjalta voidaan muodostaa myös uutta teoriaa, ei pelkästään testata voimassa olevia teorioita. (Strauss & Corbin 1998, 9–10.) Samaa ajatusta painottaa myös design-tutkimus, jota tulen käyttämään omassa tutkimuksessani.

Grounded-teoriassa on muitakin yhteneväisyyksiä design-tutkimuksen kanssa. Teorian mukaan on muun muassa tärkeää tutkia ilmiötä kentällä, eli siellä missä asiat todella tapahtuvat ja se painottaa vuorovaikutuksen merkitystä ja sen vaikutuksia ihmisiin. (Strauss & Cobin 1998, 9.)

Tutkimuksen aineisto koostuu vanhempien haastatteluista, lasten terapiaprosessin aikana kerääntyneistä asiapapereista sekä 21 lapsen terapiaprosesseista. Lapset olivat iältään 2–11-vuotiaita. Monilla lapsilla oli useampi kuin yksi diagnoosi. (Saukko 2008, 54–55.) Oman tutkimukseni kannalta tilanne on sama, sillä jokaisella pienryhmän oppilaalla on useampi kuin yksi diagnoosi. Mutta kuten Saukko tutkimuksessaan toteaa, diagnoosit eivät kuitenkaan kerro niistä yksilöllisistä vaikeuksista joita jokaisella lapsella on (2008, 55).

Tutkimuksesta syntyi teoria, jonka mukaan musiikkiterapian vaikutukset lapsen vuorovaikutukseen syntyvät yhdessä musiikkiterapeutin, vanhempien ja lasten yksilölliset tavoitteiden saavuttamisesta. Näihin tavoitteisiin kuuluvat muun muassa musiikin tuominen jokapäiväiseen elämään, osaksi arkea ja rutiineja, musiikin leikinomaisuus sekä itseilmaisun ja kommunikaation mahdollistaminen. (Saukko 2008 195–196.) Nämä ovat samanlaisia tavoitteita joita asetan myös omalle tutkimukselleni ja musiikin käyttämiselle opetusvälineenä.

## 4 MUSIIKKI, MOTIVAATIO JA VUOROVAIKUTUS

Teoreettinen viitekehyseni rakentuu tutkimuskysymysteni pohjalle. Tutkiessani musiikin vaikutuksia erityisen tuen tarpeessa olevien lasten tuntiöskentelyyn olen päättänyt rakentaa käsityksen siitä tarkkailemalla oppilaiden motivoitumista ja vuorovaikutusta oppitunneilla. Tutkimukseeni liittyvät vahvasti myös käsitteet musiikkikasvatus, musiikkiterapia ja integraatio. Olen pyrkinyt avaamaan teoreettisen viitekehysten avulla niitä seikkoja jotka puhuvat musiikkikasvatuksen terapeuttisten vaikutusten mahdollisuuksista koulun musiikkikasvatuksessa ja lähestynyt aiheita ennen kaikkea opettajan näkökulmasta. Miten koulussa voitaisiin saada esille niitä positiivisia vaikutuksia joita on havaittu musiikkiterapiassa integroimalla musiikki opetukseen?

### 4.1 Integroitu pienryhmä

Toteutan tutkimukseni erään lappilaisen alakoulun pienryhmässä. Pienryhmä koostuu yhdestätoista 9–12-vuotiaasta erityisen tuen tarpeessa olevasta lapsesta. Oppilaat osallistuvat yleisopetuksen toimintaan pääasiassa taito- ja taideaineitten tunneilla. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että kun yleisen tuen luokalla on kuvataidetta, käsityötä, liikuntaa tai musiikkia, pienryhmän oppilaat osallistuvat ikäistensä oppilaiden tunneille. Heidät on tällöin *integroitu* yleisen tuen luokkaan. Muiden oppiaineiden tunneilla he toimivat omana ryhmänään ja heillä on oma pienryhmän opettaja, joka on koulutukseltaan erityisopettaja.

Integraatio on askel kohti *inklusiota*. Integraatiossa joku, joka on tietyn yhteisön tai ryhmän ulkopuolella, otetaan osaksi tätä ryhmää väliaikaisesti. Inklusiossa ulkopuolisia ei ole, vaan kaikki ovat alusta asti osa

yhteistä ryhmää. Tällainen ryhmä voi olla esimerkiksi luokka, jossa kaikkien tarpeet otetaan huomioon opetuksen ja oppimisympäristön suunnittelussa. (Ikonen 2009, 12.)

Osa opettamani pienryhmän oppilaista osallistuu yleisopetuksen luokan opetukseen 11 tuntia viikossa. Opetus tapahtuu *samanaikaisopetuksena* eli pienryhmän erityisopettaja ja yleisopetuksen luokanopettaja pitävät tunnit yhdessä. Oppilaat on integroitu yleisopetukseen näille tunneille.

## 4.2 Musiikkikasvatus

Sana 'musiikkikasvatus' sisältää kaksi erillistä tutkimuskohdetta: musiikin ja kasvatuksen. Musiikkikasvatus-käsitteen rinnalla käytetään usein myös 'musiikkipedagogiikka' -käsitettä. Sana 'kasvatus' viittaa musiikin kasvatukselliseen merkitykseen, kun taas 'pedagogiikka' tarkoittaa keskittymistä erilaisiin opetuskäytäntöihin ja didaktisiin, erilaisiin menetelmällisiin ratkaisuihin. (Louhivuori 2003, 251.) Oma tutkimukseni käsittelee juuri erilaisten menetelmien käyttöä oppitunneilla.

Musiikkipedagogiikkaan liittyvät vahvasti musiikkikasvatukseen liittyvät asiat. Musiikkikasvatusta annetaan paikoissa, joissa musiikkia opetetaan ja opettaminen taas tuo kasvatukseen pedagogisen lähtökohdan (Louhivuori 2003, 251). Tämän vuoksi käytän tutkimuksessani rinnakkain molempia termejä, painottaen aina toista tarpeen mukaan.

Musiikkikasvatus alkaa jo hyvissä ajoin ennen lapsen koulun aloittamista. Käytännössä sen voidaan sanoa alkavan jo ennen lapsen syntymää. Vanhempien asenne ja aktiivisuus musiikin saralla vaikuttavat ratkaisevasti myös lapsen asenteisiin, jotka voivat säilyä tällä aikuisuuteen asti. Kouluiässä lapsen musiikkikasvatukseen osallistuu perheen ja vanhempien lisäksi peruskoulun musiikinopettaja. (Kosonen 2009, 159.)

Kaikessa kasvatuksessa juuri aito välittäminen siitä kasvatustyöstä mitä teemme, on tärkeää. Näin on myös musiikkikasvatuksessa. Lapset vaihtavat aikuisten asenteet ja jos haluamme kasvattaa lapsista kuuntelutaitoisia, itseään ilmaisevia, sosiaalisissa tilanteissa onnistuvia yksilöitä, kasvattajien tulee antaa siihen omalla toiminnallaan sopiva malli. Lasta on kuunneltava ja hänestä tulee välittää vilpittömästi. Myös opettajan asenteet heijastuvat lapsen asenteisiin musiikkia kohtaan. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen & Mäkinen 1993, 17.)

#### **4.2.1 Musiikkikasvatus koulussa**

Kasvatuksen avulla kouluissa on pyritty siirtämään niitä tietoja ja taitoja, jotka kunkin aikakauden arvomaailman mukaan on katsottu keskeisimmiksi. Musiikki on ollut osa tätä kasvatusta. Yhteiskunnallinen tila ja sen luomat tavoitteet ja ihanteet ovat heijastuneet musiikkikasvatuksen painoarvoon opetuksessa. Nämä arvot, ihanteet ja tavoitteet niin musiikin kuin muiden oppiaineidenkin osalta on kirjattu valtakunnalliseen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS 2011).

Viimeistään alakoulussa jokainen peruskoululainen kohtaa musiikkikasvatuksen. Alakoulussa musiikinopetus on hyvin kokonaisvaltaista ja musiikkikasvatus on jokaisen lapsen ulottuvilla. Koulun musiikkikasvatuksen tulee kohdata kaikki lapset ja ottaa huomioon jokaisen taipumukset, asenteet ja taidot. Koulun musiikinopetuksen on tähdättävä monipuoliseen musisointiin ja musiikkiin tutustumiseen. Koulun tulisi antaa myös erilaisia välineitä musiikin parissa toimimiseen. (Nikkanen 2009, 59.)

Suomessa on siirrytty yhteiskunnan tiukasti sanelemasta opetussuunnitelmasta yleiseen, vähemmän ohjaavaan suunnitelmaan. Sisältöjä ei ole määriteltä enää tarkkaan vaan vastuu on siirretty kouluille ja opettajille. Samantyyppinen kehitys opetussuunnitelmissa on ollut nähtävissä myös muissa Skandinavian maissa 1990-luvulta lähtien (Olsson 2001, 176).

Jokainen kunta ja koulu voivat siis nykypäivänä painottaa musiikkikasvatuksen merkitystä kasvatustavoitteissaan valtakunnallisen opetussuunnitelman pohjalta laatimissaan kunta- ja koulukohtaisissa opetussuunnitelmissaan. Opetussuunnitelman väljyys mahdollistaa koulujen ja opettajien ammattitaidon ja asiantuntemuksen hyödyntämisen aikaisempaa paremmin. (Suomi 2009, 67, 83.)

Opetushallituksen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2011) musiikkikasvatuksen sisältöjä ei ole määritelty luokka-asteittain. Keskeisimmäksi nähdään oppilaan luovuuden ja tunne-elämän kehittymisen. Myös musiikin mahdollisuudet yhteistoiminnalliseen oppimiseen ja vuorovaikutukseen tiedostetaan, musiikin katsotaan edistävän sosiaalista kasvatusta. (Suomi 2009, 83.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan yksi musiikkikasvatuksen päätehtävistä koulussa on tukea lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä. (POPS 2011, 232.) Kokonaisvaltaiseen kasvuun kuuluvat olennaisena osana lapsen oman musiikillisen identiteetin löytäminen ja kulttuurisuhteen muodostuminen. Tavoitteiden voidaan sanoa olevan vaativia, mutta toisaalta jokaisella oppilaalla on oikeus yksilölliseen, kehityksen huomioivaan opetukseen. Tämä tuo musiikkikasvatuksen näkökulmasta mahdollisuuden yksilölliseen, luovuuteen kannustavaan ja musiikilliseen kehitykseen tähtäävään opetukseen. (Kosonen 2009, 159–160.)

Koulussa musiikki on esteettisen pyrkimyksensä ja yhteisöllisen perusolemuksensa myötä hyvin erityislaatuinen kasvatuksen väline. Sen avulla harjoitellaan oman toiminnan sovittamista yhteiseen kokonaisuuteen ja kehittämään omia taitoja ja työskentelemään yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Sen avulla voidaan saada ainutkertainen kokemus osallisuudesta yhteisöön. Ja näiden taitojen avulla lapsi kehittyy kokonaisvaltaisesti. (Nikkanen 2009, 61.) Musiikillisen toiminnan lähtökohtana voivat olla musiikin oppimiseen liittyvien tavoitteiden lisäksi muita tavoitealueita. Niitä voivat olla muun muassa äänteiden omaksuminen, lukemisvalmiu-

den ja motoristen valmiuksien kehittäminen. (Kaikkonen & Lamponen 2002, 148–149.) Musiikkitoiminta sisältää taiteellisen kehityksen osa-alueen, mutta toiminnalla voi olla myös kuntouttavia ja terapeuttisia vaikutuksia. Sen avulla toimintaa voidaan suunnata siten, että se tukee oppimisvalmiuksia ja niiden kehittämistä sekä tunneilmaisun kehittämistä. (Kaikkonen 2005, 75.)

Kouluissa tapahtuvan musiikkikasvatuksen voidaan sanoa olevan yleisivistävää. Konstruktivismi on vaikuttanut opetussuunnitelma-ajatteluun ja tuonut mukanaan yhteisöllisen oppimisen näkökulman myös musiikin opettamiseen. Musiikkikasvatuksen voidaan nähdä jakautuvan ainekeskeiseen ja pedagogiseen lähestymistapaan. Ainekeskeinen lähestymistapa painottaa musiikin omaa merkitystä ja arvoa. Näiden oletetaan määräytyvän kasvatuksellisesta kontekstista irrallisiksi, opettaminen on oppiainekeskeistä ja kasvattajan tehtäväksi jää oppilaiden tutustuttaminen musiikillisen merkityksen alueeseen. Pedagogisessa lähestymistavassa keskitytään oppilaiden omiin kokemuksiin, tuntemuksiin ja käsityksiin. Musiikkia opitaan ymmärtämällä sen vaikutukset suhteessa omiin kokemuksiin ja kulttuuriseen elämään. Opettajan tulee tuntea oppilaansa hyvin, jotta hän voi tiedostaa millaisilla ja kenen ehdoilla opetus todella tapahtuu. (Väkevä & Westerlund 2009, 94 – 95.)

Opettajalla on suuri vastuu musiikillisen työskentelyn ilmapiiristä. Alakoulussa musiikki on osa jokaisen lapsen kasvatusta, eikä sen opiskelu perustu vapaaehtoisuuteen. Opettajan suurimmaksi haasteeksi nousee tasapainottelu vapauden ja pakon välillä. Jokaisen tulisi osallistua, mutta kaikilla on myös oikeus tehdä se omien taitojen rajoissa. Oppilaantuntemus on tässä asiassa avainasemassa, sillä kasvatuksellisen ilmapiirin luominen edellyttää toisen ihmisen kohtaamista ja ihmisten välisten suhteiden avoimuutta. Olennaisinta on löytää jokaiselle sopiva työskentelytapa, mutta toimimisen tulee tapahtua yhteisten periaatteiden pohjalta. (Nikkanen 2009, 61.)



Musiikilliset taidot kehittyvät koulussa harjoittelun ja toiston avulla. Erilaisen musiikillisten tehtävien ja harjoitteiden kautta myös oppilaiden sosiaaliset taidot kehittyvät. Oppilaat harjoittelevat antamaan ja vastaanottamaan rakentavaa kritiikkiä, hyväksyvät ja oppivat arvostamaan omia taitojaan ja haluavat kehittää niitä. Uuden opetussuunnitelman mukaan myös uudenlainen teknologia ja media tulisi sisällyttää musiikkikasvatukseen koulussa. Nämä uudet elementit musiikin saralla mahdollistavat entistä monipuolisemman musiikkikasvatuksessa myös kouluissa. (Ruismäki & Ruokonen 2006, 46.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostuu oppimisen ohella myös tasapainoinen kasvaminen. Myös musiikkikasvatukseen tulisi kohdata lapsi holistisesti. Sen tulisi tukea lapsen kasvua niin yksilönä kuin yhteisön jäsenenäkin. Koska musiikki virittää yhtäaikaaisesti fyysisesti, älyllisesti, emotionaalisesti ja sosiaalisesti, musiikkikasvatuksella on erinomaiset edellytykset kokonaisvaltaisen kasvun tukemiseen. (Nikkanen 2009, 60.) Opetussuunnitelman tavoitteet tukevat myös oppilaiden musiikillisen ajattelun ja kulttuurisen tietoisuuden kehitystä. Suunnitelman tavoitteiden mukaan kouluun on luotava sellainen musiikillinen oppimisympäristö jossa oppilaat voivat kehittää musiikillista ilmaisuaan ja sosiaalista toimintaa käytännössä. (Ruismäki & Ruokonen 2006, 48.)

Taito- ja taideaineiden tuntien karsiminen koulusta vaikeuttaa niin musiikkikasvatuksen kuin muunkin taidekasvatuksen asemaa. Oppilaat tarvitsevat riittävästi tunteja myös taito- ja taideaineiden kohdalla, jotta kehitys olisi jatkuvaa ja näkyvää. Oppimisympäristön tulisi myös kehittyä opetusryhmien kasvaessa ja opetusvälineiden tulisi olla asianmukaisia ja niitä tulisi olla riittävästi. (Ruismäki & Ruokonen 2006, 66.)

Musiikilla on erityinen vaikutus myös koulun toimintakulttuuriin. Yhteiset juhlat ja tapahtumat joissa musiikkia käytetään, ovat merkittäviä yhteisön arvojen välittäjiä. Sen kautta välittyvät myös ne koulun arvot, jotka eivät välttämättä ole tiedostettuja. (Nikkanen 2009, 61.)

Musiikkikasvatuksen tulevaisuuden haasteet liittyvät pitkälti juuri lasten oikeuteen saada laadullista ja hyvää musiikkikasvatusta myös koulussa. Tähän liittyy vahvasti myös tulevien opettajien kouluttaminen, sillä ilman päteviä kasvattajia ei saada aikaiseksi kasvatusta joka vastaa niitä tavoitteita, jotka opetussuunnitelmaan on asetettu. Myös itse musiikintutkimuksen on kehityttävä, jotta saataisiin lisää tietoa esimerkiksi lasten motorisesta kehityksestä ja sen vaikutuksista musiikkikasvatuksen tavoitteisiin. (Ruismäki & Ruokonen 2006, 66–67.)

Koulun musiikkikasvatuksella tulisi olla selkeä yhteys koulun ulkopuolella kohdattavaan musiikkikulttuuriin, jotta jokainen voisi tuoda esille koulussa juuri sen musiikillisen seikan, josta kukin on kiinnostunut. Kaikilla tulisi olla oikeus musisointiin, omien taitojen ja kykyjen avulla. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että musiikillisesti mielekkään tuotoksen tavoittelusta tulisi luopua. Musiikkikasvatukselle koulussa tulee asettaa myös samantaisia tavoitteita kuin muillekin oppiaineille ja tavoitteeseen pyrkiminen onkin useimmille lapsille motivoivaa ja hyvin mielekästä. Oppilaiden erityistaitoja tulee ehdottomasti hyödyntää, mutta musiikillisten tehtävien tulisi olla sellaisia, että harjoittelemalla kaikki oppilaat suoriutuvat niistä hyvin. Musiikkikasvatuksen tulee tarjota jokaiselle jotakin ja musiikin tulisi kuulua kaikille oppilaille. (Nikkanen 2009, 62–64 .)

#### **4.2.2 Musiikin oppiminen**

Oppimisella tarkoitetaan kokemuksen aiheuttamia, suhteellisen pysyviä muutoksia käyttäytymisessä. Muutoksia tapahtuu tiedoissa, taidoissa ja tunnereaktioissa ja ne voivat ilmetä oppimishetkellä tai myöhemmin. (Kuusinen 1999, 24.) Musiikin oppimisessä tämä tarkoittaisi suhteellisen pysyvien muutoksien muodostumista erilaisten kokemusten johdosta *musiikkikäyttäytymisessä*. Musiikkikäyttäytymisenä pidetään kaikkia niitä toimintoja, jotka ovat suhteessa musiikkiin. Sen eri muotoihin kuuluvat

musiikin kuuntelu, sen mukaan liikkuminen, tanssi, laulaminen, soittaminen, improvisoiminen ja niin edelleen. (Ahonen 2004, 13–14.)

Oppimiseen johtavat kokemukset liitetään usein formaaliin, järjestettyyn opetukseen. Suurin osa musiikin oppimisesta tapahtuu kuitenkin vähittäisenä sopeutumisenä ympäristön ääniärsykkeisiin. Musiikkia opitaan usein siis spontaanisti ilman tarkoituksellista ponnistelua ympäristön musiikkivaikutteille alttiina. Tällainen oppiminen on *implisiittistä oppimista*. (Reber 1989, kts. Ahonen 2004.) Oppimista tapahtuu automaattisesti ja tiedostamatta eikä sitä ilmeisesti voida välttää. (vrt. eksplisiittinen oppiminen). Tämä näkyy erinomaisesti lasten musiikillisessa kehityksessä. Lapset eivät tietoisesti pyri kehittämään taitojaan, mutta silti he kehittyvät. Sopeutuminen ympäröivään musiikkiin ei kuitenkaan rajoitu pelkkään lapsuuteen, vaan se jatkuu läpi elämän. (Ahonen 2004, 14–15 .)

Lapsen musiikillisen kehityksen voidaan sanoa alkavan jo ennen hänen syntymäänsä. Sikiö kuulee jo 6. raskauskuukaudelta alkaen ympäriltä kuuluvia ääniä. Tärkein vaihe lapsen musiikillisessa kehityksessä on lapsuus ja kouluikä. Tutkiessani alakouluikäisiä lapsia, tutkin musiikillisesti aktiivisesti kehittyviä yksilöitä. Musiikkia on tutkittu paljon ja on löydetty erinäisiä asioita, jotka vaikuttavat musiikin oppimiseen. (Ahonen 2004, 84, 143.)

Seitsemän vuoden ikä on myös ratkaiseva käännekohta lapsen henkisel- le kehitykselle. Muutoksia voidaan nähdä niin älykkyyden kuin tunne- elämänkin kehityksessä, sekä sosiaalisissa suhteissa ja yksilön omassa toiminnassa. Lapsi alkaa suunnata toimintaansa tavoitteelliseksi ja yksi- lön keskittymiskyky kehittyy. Lapsi pystyy myös hyödyntämään sosiaali- sia taitojaan toisten kanssa toimimiseen, joka on erittäin tärkeä osa mu- siikkia, sen opettelua ja itse soittamista (Piaget 1988, 62.)

Musiikin oppimiseen vaikuttavat erilaiset sosiaaliset tekijät. Lapsuudessa vanhempien vaikutus lapsen musiikilliseen kehitykseen on suuri. Yksilöl- liset erot musiikin osaamisessa kouluikäisenä voivat johtua esimerkiksi

siitä, minkälaisessa ympäristössä lapset ovat varttuneet. Kouluiässä uusiksi vaikuttajiksi nousevat koulutoverit, opettajat ja muut läheiset. Lapsen lähipiirin asenteilla ja mielipiteillä on suuri vaikutus lapsen suhtautumiseen musiikkia kohtaan. Suurin vaikutus lapseen on sisaruksilla ja ystävillä. Myös musiikkiin vahvasti liittyvä mallioppiminen aloitetaan yleensä omasta lähipiiristä (Ahonen 2004, 142 – 148.)

Matkiminen alkaa jo lapsen ensimmäisellä ikävuodella. Matkimisen kehittyminen on läheisessä suhteessa myös sensomotoriseen kehitykseen. Lapsi oppii ensin liikkeitä ja osaa myöhemmin yhdistää liikkeisiin tietyt toiminnat. (Piaget 1988, 39.) Mallioppiminen on lapselle luontainen tapa oppia ja kehittyä, sillä se on osa hänen luontaista kehittymistä ihmisenä.

Yksi tärkeimmistä musiikin osaamiseen vaikuttava tekijä on harjoittelu. Oppimistulokset ovat hyviä, jos lapsi on motivoitunut harjoittelemaan. Aloittamisikä sekä harjoittelun määrä ja laatu, vaikuttavat keskeisesti saavutettavaan taitotasoon. Harjoittelussa ei ole kyse pelkästään teknisten taitojen oppimisesta tai motoriikasta vaan myös kognitiivisen valmiuden kehittämisestä. Kognitiivisen valmiuden kehittyminen mahdollistaa itse musiikilliset suoritukset kuin myös musiikin ymmärtävän kuuntelemisen. Kun lapsi kehittyy, hän alkaa jäsentää uudelleen aikaisemmin oppimaansa ja kehittyy. Harjoittelu kehittää myös tulkinnallisia taitoja. (Ahonen 2004, 149–150.)

Se mikä saa lapsen harjoittelemaan, toimimaan jotta oppisi, edellyttää aina kaikilla tasoilla kiinnostusta opittavaan asiaan, intressiä, joka saa lapsen toimimaan kohti tarpeitaan, tavoitteitaan. Tämä intressi laittaa toiminnan liikkeelle, oli sitten kysymys fysiologisesta, emotionaalisesta tai älyllisestä tarpeesta (Piaget, 1988, 22.) Opettajalla on vaikuttava merkitys lapsen oppimiseen, sillä hänen valitsemansa opetusmenetelmät voivat olla tukemassa tai jopa estämässä oppimista. Keskeisin tekijä musiikin oppimisessa on kuitenkin motivaatio. Jos musiikki ja musisointi palkitsevat soittajaa, hän haluaa oppia ja harjoitella lisää. (Ahonen 2004, 142.)

Musiikin oppimisen yhteydessä lapset omaksuvat paljon muitakin kuin pelkästään musiikkiin liittyviä taitoja. Yhdessä musisointi ja oman äänen kokeminen osana yhteistä tilaa tuottaa myös kehollisen kokemuksen itsestä osana ryhmää ja yhteisöä. Musiikkia ei siis pelkästään opita vaan sen kautta opitaan myös paljon erilaisia tärkeitä taitoja. Musisoinnin lomassa välittyy paljon tietoa yhteisön arvomaailmasta ja sosiaalisista suhteista ja sen kautta voidaan myös muokata ja rakentaa hallitsevia arvoja ja suhteita. (Nikkanen 2009, 60.)

### **4.3 Musiikin terapeuttisuus**

*Terapia*-sanalla tarkoitetaan hoitoa (kreik. *therapeia*, engl. *therapy*). Alun perin sillä on tarkoitettu nimenomaan lääketieteellistä hoitoa. Nykyään käsite *terapia* kattaa kaiken toiminnan joka tavalla tai toisella sisältää ihmisen kärsimyksen lievittämistä tai jonka kautta pyritään auttamaan ihmistä löytämään voimavaransa ja kuntoutumaan. Käsitettä voidaan avata myös sanoilla palveleminen, hoitaminen ja läsnäolo. Käsite läsnäolo taas sisältää vuorovaikutusta, kärsivällisyyttä, tukemista ja välittämistä. (Ahonen 2000, 20.)

Musiikki on yhteydessä koko persoonallisuuteemme hyvin monipuolisesti. Se vaikuttaa samanaikaisesti sekä minuutemme tietoisiin että tiedostamattomiin puoliin. (Lehtonen 1996, 15.) Musiikkia on käytetty ihmisten tarpeeseen ilmaista itseään niin ilossa kuin surussa kautta aikojen ja sen terapeuttisella käytöllä on pitkät perinteet ihmiskunnan historiassa. Jo antiikin Kreikassa musiikin uskottiin heijastelevan ihmisen sielun sisäistä harmoniaa. (Ahonen 2000, 23, 26.)

Musiikilla on erilaisia vaikutuksia eri ihmisiin. Sen terapeuttisuus perustuu teorioihin ja tutkimuksiin niin musiikkilääketieteen kuin musiikin kognitiivisen neurotieteen aloilla. Musiikin terapeuttisuuden tausta on hyvin monitieteellinen. (Saukko 2008, 32.) Sen taustalta löytyy monia eri psykologi-

sia teorioita, jotka vaikuttavat siihen miten terapiassa syntyvää vuorovaikutusta tulkitaan. (Erkkilä 2010, 393.)

Lapsen näkökulmasta keskeisintä musiikissa ja sen käyttämisessä terapeuttisena ”välineenä” olisi löytää sellaisia musiikillisia kokemuksia ja toimintaa, joka mahdollistaa lapsen kehityksen ja muutoksen. Se miten lapsi toimii musiikillisessa vuorovaikutustilanteessa, kertoo hänestä paljon. Se kuvastaa hänen tapaansa toimia, miten hän näkee itsensä ja muut sekä hänen suhdettaan ympäristöön jossa hän toimii. (Saukko 2008, 33.)

Aktiivinen musiikillinen tekeminen pitkittää huomiota ja auttaa keskittymään. Musiikin keinoin pystytään myös tuomaan esille jokaisen lapsen persoonallisuus, eikä musiikin motivoivaa vaikutusta tule sivuuttaa. (Erkkilä 2010, 401–402.) Jos musiikki ja ääni toimivat positiivisena vahvistuksena, ne lisäävät selvästi lapsen aktiivisuutta (Hallas & Hauge 1991, 17).

### **4.3.1 Musiikkiterapia**

Musiikkiterapia on terapiaa, jossa musiikin parantavia, terapeuttisia elementtejä käytetään välineenä. Musiikkiterapiassa musiikki on muutakin kuin taiteenlaji ja musiikissa itsessään olevaa terapeuttisuutta ja hoitavaa elementtiä käytetään hyväksi. Käsite musiikkiterapia viittaa hoidon välineenä käytettävään musiikkiin, jossa musiikkiterapeutti ja asiakas kommunikoivat musiikkia käyttämällä. Sitä voidaan antaa sekä yksilö- että ryhmämuotoisena. (Ahonen 2000, 30–31.)

Myös musiikkiterapia on tieteenalana hyvin monimuotoinen ja tämän vuoksi siitä löytyy paljon erilaisia määritelmiä. Yleisesti käytössä on musiikkiterapian maailmanjärjestön World Federation of Music Therapy:n määritelmä (1996), jonka mukaan musiikkiterapian tarkoituksena on muun muassa vuorovaikutuksen, ihmissuhteiden oppimisen ja ilmaisun

tukeminen ja helpottaminen. Sen päämääränä on kohdata niin fyysiset kuin emotionaaliset, sosiaaliset ja kognitiivisetkin tarpeet joihin henkilö tarvitsee tukea. Ennaltaehkäisyyn, kuntoutuksen ja hoidon kautta on tarkoitus kehittää ja palauttaa yksilön tasapaino sisäisesti ja ulkoisesti. (suom. Ahonen-Eerikäinen 1998, 1.) Musiikkiterapian perusajatuksia on, että vastaavuus yksilön musiikillisen ilmaisun ja arkielämän kokemusten ja tunteitten välillä on olemassa (Saukko 2008, 33).

Nykyaikainen musiikkiterapia sai alkunsa toisen maailmansodan jälkeen Yhdysvalloissa kun sairaaloissa huomattiin, että psyykkisiä ongelmia voidaan hoitaa musiikin avulla. Yliopistollinen musiikkiterapiakoulutus aloitettiin 1940-luvulla. (Peters, 1987, 21–35.) Suomessa musiikkiterapia on muodostunut musiikillisesta harrastustoiminnasta, jota harjoitettiin eri laitoksissa. Vuonna 1966 Jyväskylän yliopistossa aloitettiin rytmikan opetus erityiskasvatuksen opinnoissa ja vuodesta 1968 terapeutin rytmikan käsite alkoi muuttua musiikkiterapiaksi. (Ahonen 2000, 28.)

Musiikkiterapia voidaan määritellä osaksi psykoterapiaa, sillä sen avulla voidaan laajentaa terapeutista kommunikaatiota non-verbaalisen ja non-diskursiivisen musiikki-ilmaisun ja –kokemuksen alueille. Musiikkiterapian voidaankin sanoa olevan eräänlainen psykoterapian erityismuoto. (Lehtonen 1996, 11.) Psykoterapialla tarkoitetaan tietoista sekä ammatillista yritystä vaikuttaa häiriintyneeseen yksilöön psykologisin keinoin. Prosessin kautta on tarkoitus poistaa tai lievittää häiriintymistä ja sen aiheuttamia seurauksia. (Ahonen 2000, 98.)

Suomessa musiikkiterapia on perustunut alkujaan oppimisteoreettiseen (behavioristinen) ja psykoanalyttiseen viitekehykseen. Behavioristiset menetelmät ovat soveltuneet kehitysvammaisten terapiaan kun taas psykiatrian kentällä on käytetty enemmän analyttisiä teorioita ja menetelmiä. Nykypäivän musiikkiterapian viitekehysistä puhuttaessa käytetään termiä 'elektisyys', jolla tarkoitetaan teoreettista ja menetelmällistä moninaisuutta. (Erkkilä 2010, 393–394.)

Musiikkiterapia jaetaan yleisesti kahteen eri lähestymistapaan, reseptiiviseen ja aktiiviseen. Reseptiiviset menetelmät pohjautuvat musiikin kuunteluun ja aktiiviset menetelmät musiikkia tuottaviin (soittaminen, laulaminen) toimintatapoihin. Aktiiviset menetelmät voidaan jakaa vielä edelleen improvisationaalisiin ja strukturoituihin menetelmiin. (Erkkilä 2010, 394.)

Musiikkiterapian vaikutuksien on tutkittu olevan suuria käyttäytymis- ja kehityshäiriöisten lasten ja nuorten kohdalla. Emotionaalisiin häiriöihin vaikutukset ovat olleet pienempiä, joskin niiden mittaaminen lasten ja nuorten kohdalla on hyvin haastavaa ja tämä on voinut vaikuttaa myös tuloksiin. (Gold, Voracek & Wigram 2004.) Toiset ihmiset reagoivat musiikkiin herkemmin kuin toiset. Tarkkailtaessa musiikin vaikutusta ihmisiin, äänen herättämiä reaktioita tai virinnyttä tarkkaavaisuutta tulisi aina miettiä, johtuuko reaktio nimenomaan musiikista. Musiikki ja ääni voivat toimia vain välineinä, joiden avulla lapsen aistimuksia yritetään kohdistaa yhteen tiettyyn aspektiin hänen ympäristössään. Tässä yhteydessä musiikin käyttö ei perustu lapsen musikaalisuuteen, siihen miten hän reagoi tai jättää reagoimatta musiikkiin vaan siihen miten musiikin käyttäminen vaikuttaa henkilön aisteihin ja miten ne toimivat suhteessa aivojen kapasiteettiin. (Hallas & Hauge 1991, 15.)

Musiikkiterapiaan liittyy aina jonkinlainen hoitotavoite. Musiikin käyttäminen ilman hoitotavoitteeseen pyrkivää ihmisten välistä vuorovaikutusta ei ole varsinaista musiikkiterapian alaa. Tämä tarkoittaa, että esimerkiksi musiikinopetus ja musiikkikasvatus jota tapahtuu kouluissa, eivät sinänsä ole musiikkiterapiaa vaikka voivatkin vaikuttaa siltä. Kuitenkin oppilaitaan hyvin ymmärtävän musiikinopettajan toiminta voi käytännössä olla musiikkiterapiaa siitä huolimatta, että sitä toteutetaan ilman tietoista hoitotavoitetta. (Lehtonen 1996, 13–14.)



### 4.3.2 Musiikkikasvatuksen terapeuttisuus

Terapian voidaan sanoa olevan oppimista. Kun musiikkia käytetään erityisryhmien opettamisessa, voidaan sanoa musiikkikasvatuksen olevan terapeuttista. Terapia on sellaisten ihmisten opettamista ja tukemista, jotka eivät opi niin sanotuilla tavanomaisilla keinoilla. Musiikkikasvatuksen avulla erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat voivat löytää keinoja oppia uudella tavalla. (Salo 2009, 193.)

Erityismusiikkikasvatuksen tutkimus- ja kenttätyöhön on herätty hitaasti. Perinteisesti erityisryhmille on tarjottu musiikkikasvatusta kerhojen muodossa, joissa päätavoitteena on ollut yhdessäolo ja viihtyminen. Toisaalta erityislasten musiikkitoiminta on liittynyt merkittävästi kuntoutukseen ja terapiaan. Tavoitteellisen musiikkitoiminnan keinojen ja tapojen löytäminen on kuitenkin noussut uudeksi haasteeksi erityisryhmien opetuksessa. (Kaikkonen 2009, 203.)

Toimiva musiikkikasvatus voi synnyttää elinikäisen suhteen musiikkiin, jonka avulla ihminen voi käsitellä omia tunteitaan. Musiikilla on myös uudistava voima, jonka kautta ihminen voi uudistaa itseään henkisesti. Musiikki eheyttää ja vahvistaa tunne-elämää. Mitä enemmän löydämme erilaisia musiikin lajeja joista pidämme, sitä paremmin toimimme niin henkisesti kuin fyysisestikin. Erilaisten musiikki tyylien avulla ihminen voi niin sanotusti luoda itsensä uudelleen. Kun eri tyyllilajit aiheuttavat ihmisessä erilaisia tuntemuksia ihminen pystyy käsittelemään eri tunteita niiden kautta. Musiikki on kaikkien ulottuvilla ja käytettävissä, joten sen terveyttä edistävät vaikutukset on meidän kaikkien mahdollista hyödyntää. Musiikin harrastaminen kuuntelemalla tai itse sitä tuottamalla on omaehtoista kasvua ja tasapainoisuutta edistävää toimintaa. (Lehtonen 1989, 9–10.)

Käsitteiden *musiikkikasvatus* ja *musiikkiterapia* välinen suhde on ongelmallinen. Molempien tarkoitus on itseilmaisun ja kasvun edistäminen ja musiikkikasvatuksen ja -hoidon tulisi täydentää toisiaan. Kysymykseksi

nouseekin, missä kulkee kasvatuksen ja hoidon välinen raja. (Lehtonen 1996, 14.)

Musiikkia oppiaineena on alettu arvioida ja arvottaa kuntouttavien ominaisuuksiensa kautta. (Kaikkonen 2009, 74.) Oppiaineelle on eduksi, jos sen vaikutukset nähdään positiivisena ja laaja-alaisena, mutta ennen kaikkea musiikki tulisi nähdä merkityksellisenä itsessään. Musiikkia oppiaineena voisi perustella sillä, että se tukee eri lahjakkuuden ja älykkyyden osa-alueita tai sen aikaansaamien positiivisten lisämerkitysten takia. Musiikinopetukselle keskeisintä ei tulisi kuitenkaan olla sen kuntoutukselliset vaikutukset vaan tulisi keskittyä pedagogiikkaan. Onnistuneen opetuksen ja pedagogisten ratkaisujen kautta voidaan saavuttaa myös muita positiivisia vaikutuksia, mutta niiden ei tulisi olla itse tarkoitus. (Carruthers 2008, 129.)

#### **4.4 Musiikin integroiminen opetukseen**

Koulussa musiikki mielletään helposti pelkästään taito- ja taideaineeksi. Sen voidaan kuitenkin ajatella olevan niin sanottu väliaine, jonka avulla opitaan myös muita aineita sekä tutustutaan itseensä ja ympäröivään yhteisöön. (Nikkanen 2009, 61.) Taide on erinomainen keino luoda yhteisöllistä elämää, sillä se kuuluu kaikille yhteisön jäsenille ja vahvistaa yhteenkuuluvuutta ja yhteisön kokemusta järjestyneisyydestä. (Dewey 1958, 81.)

Musiikin opettamisen olisi hyvä kuulua jokaisen luokanopettajan tehtäviin. Usein kuvitellaan, että musiikkia opettavilla opettajilla tulisi olla erityiset tiedot ja taidot, jotta he voisivat opettaa musiikkia ja monissa alakouluissa oppilaat osallistuvatkin erillisen musiikinopettajan tunneille. Monet olettavat että musiikkia opetuksessaan käyttävän opettajan tulisi esimerkiksi osata soittaa pianoa, johtaa kuoroa ja laulaa, joka ei kuiten-

kaan pidä paikkaansa. Luokanopettaja tuntee oppilaansa ja pystyy hyödyntämään tätä tuntemusta myös musiikintunneilla. Luokanopettaja voi käyttää musiikkia osana jokapäiväistä opetusta myös muiden oppiaineiden tunneilla ja näin tuoda uudenlaisia lähestymistapoja ja oppimismahdollisuuksia oppilaille. (Mills 1991, 2.) Tietenkin eri instrumenttien hallinta ja muu musiikillinen tietämys helpottaa opettamista ja näitä asioita hallitessaan opettaja voi hyödyntää musiikkia paljon monipuolisemmin.

Musiikkikasvatuksen ei tulisi rajoittua musiikintunteihin vaan sen tulisi olla integroituna osana koulun arkea ja juhlaa. Kasvatuksella tulisi olla jotakin annettavaa jokaiselle lapselle, niin myös musiikkikasvatuksella. Oppiainerajojen joustavuus alakoulussa antaa musiikkikasvatukselle erinomaiset mahdollisuudet liittyä koulun jokapäiväiseen elämään ja näin ollen sen on mahdollisuus olla tukemassa lasta tämän kokonaisvaltaisessa kehityksessä jatkuvasti. (Nikkanen 2009, 59.)

Musiikinopetus antaa mahdollisuuden tukea erityis- ja yleisopetuksen integroitumista. Esimerkiksi kielellisistä vaikeuksien kanssa elävät oppilaat voivat musiikin keinoin päästä tasa-arvoiseen asemaan muiden kanssa. He eivät musiikin avulla välttämättä tarvitse niin sanottua normaalia kommunikointia vuorovaikutukseen. Musiikin integroiminen opetukseen tarjoaa myös erinomaiset mahdollisuudet eriyttämiseen ilman erottelua. Kaikkien ei tarvitse osata samaa eikä toimia samoin, sillä musiikki merkitsee kaikille eri asioita ja jokainen voi osallistua toimintaan omien taitojen puitteissa. (Nikkanen 2009, 60.)

#### **4.5 Motivaatio**

Motivaation käsite liitetään usein inhimillisen toiminnan selittämiseen. Se on osa suurempaa kokonaisuutta: se selittää vain osan näkyvästä käyttäytymisestä ja muut tekijät selittävät loput. Motivaatioon liittyy läheisesti

tarpeen käsite, jota käytetään yhdessä motivaatio-käsitteen kanssa käyttäytymisen selittävänä periaatteena. Motivaatiolla on psykologiassa pyritty selittämään ihmisen käyttäytymistä, siihen virittäytymistä, suuntautumista ja mielenkiinnon ylläpitoa. Se mitä sanotaan motivaatioksi, on usein vain kuvaus ilmiöstä, joka pitäisi selittää. Motivaatioon perustuvat käyttäytymisen selitykset eivät kaikki täytä tieteellisen selittämisen kriteerejä. Ilmiöitä pyritään kuitenkin selittämään käyttäytymistä ohjaavien prosessien että tuloksien kautta. (Hakkarainen 1990, 24 – 25.)

Wiseman ja Hunt (2001) ovat määritelleet motivaation seuraavasti: *Motivaatio on sisäinen tila, joka saa oppijan toimimaan, ohjaa tämän käyttäytymistä tiettyyn suuntaan ja auttaa säilyttämään mielenkiinnon ja toiminnan yllä oppimisympäristössä* (31, 206).

Motivaatio-käsitteessä on siirrytty 1900-luvun behavioristisesta, palkkio – rangaistus -ajatuksesta kognitiiviseen sisäsyntyisen motivaation käsitteeseen. Motivaatiota selitetään nykyään sosiokognitiivisin keinoin: yksilö on aktiivinen, tavoitteita asettava ja toimintaansa tietoisesti arvioiva. Yksilö ottaa huomioon sopiiko hänen toimintansa ympäristöön ja miten muut ihmiset reagoivat hänen toimintaansa. Motivaatio on laaja käsite, joka sisältää useita eri ilmiöitä. Käsitteen sisälle mahtuvat ihmisen omat ominaisuudet sekä ympäristön ja erilaisten tilanteiden vaikutus yksilöön, jotka voivat osaltansa selittää ihmisen motivoitunutta käyttäytymistä. (Aho-nen 2004, 154–155.)

#### **4.5.1 Orientoituminen**

Ihmiset motivoituvat tehtäviin eri tavoin. Erilaiset mekanismit ohjaavat yksilöä työskentelemään oman suorituskäytönsä ylärajalla ja tämä työskentely johtaa yksilön henkilökohtaiseen kehittymiseen. Motivoituminen on jaettu erilaisiin suuntauksiin, sen mukaan mikä yksilöä motivoi ja mi-

ten hän suhtautuu erilaisiin tehtäviin. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 193.)

Persoonallisuus vaikuttaa siihen, miten ihminen kokee älyllisesti haasteelliset tehtävät. *Tehtäväorientoitunut* (engl. task orientation) henkilö paneutuu tarkasti annettuun tehtävään ja ei mieti suorituksen aikana itseään. Tavoitteeksi tällaiselle henkilölle nousee tehtävästä suoriutuminen ja sen ratkaiseminen. Toisilla haastavat tehtävät voivat aiheuttaa voimakkaita, hyvin negatiivisia tunteita itseensä liittyen. *Minää puolustava* (engl. ego defensive orientation) henkilö ahdistuu älyllisesti haastavista tehtävistä. Tällaiset henkilöt haluavat hallita tilanteita ja omaa minää uhkaava, suorituskykyä testaava tehtävä ajaa heidät tilanteeseen, jolloin he pelkäävät tulevansa nöyryytetyksi jos eivät suoriudu annetusta tehtävästä. Henkilö voi pyrkiä näin ollen vetäytymään tehtävästä ja kohdistaa keskittymisensä niin sanottuun sijaistoimintaan joka voi luokkatilanteessa ilmentyä esimerkiksi toisten häiriköintinä. Kolmas orientaatio suuntaus on niin sanottu *suorittamisen suuntaus*. Tällainen henkilö haluaa tehdä hyvän vaikutuksen muihin ihmisiin, koulussa tällainen oppilas haluaa miellyttää opettajaa. Ulkoinen kannustaminen voi tällaisen henkilön kohdalla tuottaa hyviä tuloksia, mutta varsinaista oppimista ei välttämättä tapahdu jos tavoitteena on ainoastaan ulkoiset palkkiot. Tavoitteeksi koulussa voi nousta hyvien numeroiden saaminen, mutta asioiden ymmärtäminen syvällisesti ei ole tällaiselle oppilaalle tärkeää. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 202.)

Synnyynnäinen temperamentti vaikuttaa siihen, miten ihminen orientoituu tehtäviin. Haastavat tehtävät ja turhautuminen aiheuttavat ihmisissä erilaisia reaktioita ja tunnetiloja joiden pohjalta he toimivat persoonansa mukaan. Suuntautumiseen vaikuttaa myös erilaiset oppimiskokemukset. Ne lapset jotka ovat saaneet positiivisia oppimiskokemuksia orientoituvat myös tehtäviin positiivisesti. Negatiiviset kokemukset aiheuttavat oppijassa negatiivisia tunteita uusissa oppimistilanteissa ja vaikeuttavat näin myös myöhempää oppimista. Sosiaalisen ympäristön, esimerkiksi koulun palkio- ja rangaistuskäytännöt voivat myös vaikuttaa suoriutumisesta

suuntautumiseen. Oppimisvaikeuksista kärsivä lapsi voi joutua turhaan rangaistuksi jos aikuiset eivät ole tietoisia lapsen ongelmista. Lapsi voi luulla, ettei hänellä ole edellytyksiä oppimiseen ja tämä vaikuttaa myös tuleviin tilanteisiin. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 202–203.)

#### 4.5.2 Mikä motivoi?

##### *Ulkoinen ja sisäinen motivaatio*

Motivaatio jaetaan ulkoiseen (engl. *extrinsic*) ja sisäiseen (engl. *intrinsic*) motivaatioon. Ulkoinen motivaatio tarkoittaa sitä, että ihmisen toimintaa säätelee ulkoiset tekijät. Palkkiot ja rangaistukset nousevat tärkeämpään rooliin kuin itse oppiminen. Palkkion tavoittelu ja pelko rankaisusta motivoi ihmistä toimimaan. Ihminen jota ohjaa sisäinen motivaatio, ei tarvitse ulkoista motiivia toimiakseen, sillä toiminta itsessään palkitsee henkilöä. Ulkoinen motivaatio voi muuttua sisäiseksi esimerkiksi kannustavan opettajan ansiosta. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 203.) Ihminen joka motivoituu palkkioiden houkuttelemana ulkoisesti, lähtee mukaan toimintaan saadakseen toiminnallaan aikaan tietynlaisen lopputuloksen. He toimivat saadakseen toiminnastaan vastavuoroisesti jonkinlaisen palkkion esimerkiksi opettajalta. Sisäisesti motivoitunut ihminen osallistuu toimintaan aktiivisesti omasta halustaan, kehittääkseen itseään. Tällainen henkilö näkee annetun tehtävän itsessään mielenkiintoisena ja nauttii sen suorittamisesta. (Wiseman & Hunt 2001, 35.)

Kun ihminen oppii uutta, mielenkiinto kasvaa ja hän kiinnostuu aiheesta persoonallisella, syvällisemmällä tasolla. Motivaatio muuttuu näin sisäiseksi. (Hidi 2000, 309.) Liit negatiiviset kokemukset ja turha rankaiseminen voivat kuitenkin estää sisäisen motivaation muodostumisen (Lepper & Henderlong 2000, 257).

Oppijalla itsellään on suurin vastuu sisäisen motivaation synnyttämiseen. Motivaatio ei siis ole pelkästään synnynnäinen ominaisuus vaan toimin-

nan ja ponnistelun avulla sitä voidaan tuottaa. Esimerkiksi koulussa opettajan tehtäväksi nouseekin juuri kiinnostuksen herättäminen jotta oppilaat innostuisivat hankkimaan tietoa ja mielenkiinto asioihin heräisi. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 204.)

### *Opettaja motivoi*

Koulussa opettaja kohtaa useita motivaatioon liittyviä ongelmia. Ensinnäkin opettajan tulisi saada selville, miksi lapset käyttäytyvät niin kuin he käyttäytyvät. Mikä siis saa lapsen tekemään koulussa tiettyjä asioita ja miksi lapsi mahdollisesti innostuu vain tietyistä asioista. Ongelmaksi voi nousta myös se, kuinka rohkaista oppilaita tekemään asioita, silloinkin kun he eivät välttämättä halua sitä tehdä. (White 2002, 132.)

Opettajan tulee löytää houkutella oppilaat kiinnostumaan niistä oppisisällöistä joita hän opettaa ja saada heidät innostumaan niistä aktiviteeteista, joiden kautta hän eri asioita opettaa. Lisäksi opettajan tulee pystyä autamaan oppilaita keskittymään opetettavaan asiaan. Opettajan asettamat tavoitteet oppitunneille tulisi heijastua oppilaista: Onko asia opittu eli onko opettaja saanut opettamisellaan ja motivoinnillaan aikaiseksi sellaisia tuloksia ja käyttäytymistä, jota hän on toivonut. Opettajan on motivoitava oppilaita myös mielenkiinnon ylläpitämiseksi oppitunnilla. Oppilaiden tulee säilyttää mielenkiinto opittua asiaa ja tunnilla tehtäviä harjoituksia kohtaan myös luokkahuoneesta poistuttuaan. (Wiseman & Hunt 2001, 32.)

Pedagogin tulee luoda oppimistilanne, jossa syntyy positiivinen tunnekokemus. Se voidaan saavuttaa onnistumisen kokemusten kautta. Kun ihminen ymmärtää toimintansa merkityksen ja nauttii siitä ja uuden oppimisesta, kokee hän onnistuneensa. Kokonaisuutena motivaatioon vaikuttavat kuitenkin myös yksilön sisäiset tekijät vuorovaikutuksessa ympäristön tekijöiden kanssa. (Kaikkonen 2005, 86.)

## 4.6 Vuorovaikutus

Vuorovaikutuksen voidaan sanoa olevan kaiken ihmisten välisen kanssakäymisen perusta. Kaikki ihmiset kykenevät jonkinlaiseen vuorovaikutukseen ja ovat vuorovaikutuksessa aina silloin, kun ovat toisten ihmisten seurassa. Vuorovaikutus voi olla tietoista tai tiedostamatonta, mutta kielen käyttö on aina tietoista vuorovaikutusta eli viestintää. (Launonen 2007, 17.)

Ihminen on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa aistikanaviltaan tulevien ärsykkeiden kautta. Vuorovaikutuksessa ovat mukana kaikki viisi aistia ja toiston avulla ihminen oppii antamaan merkityksiä erilaisille aistiinformaatioille. Erilaisia merkityksiä annetaan esineille, ihmisille ja ilmiöille. Puhuttu kieli on yksi tärkein informaation lähde. (Ikonen 2003, 19.)

Vuorovaikutukseen liittyy käsite *kommunikaatio*, joka jaetaan sanalliseen ja sanattomaan viestintään. Sanallinen eli verbaalinen viestintä on viestinnän ensimmäinen taso. Se on puhumista ja esittämistä sosiaalisissa tilanteissa. Nonverbaali, sanaton viestintä on ilmeitä ja eleitä, joilla voi olla suurempi vaikutus kuin sanallisella viestinnällä. Tällöin puhutaan tunteiden viestinnän tasosta tai intuitiivisen viestinnän tasosta. Ihmiset aistivat helposti sosiaalisten tilanteiden yleisen ilmapiirin ja pystyvät toimimaan sen mukaisesti. Vuorovaikutus voi herättää erilaisia tunnetiloja, jotka tarttuvat henkilöltä toiselle. (Kauppila 2005, 19–24.)

Normaalisti kehittyvä lapsi oppii parin ensimmäisen ikävuoden aikana käyttämään kieltä sosiaalisen vuorovaikutuksen ja oppimisen välineenä. Ennen tätä lapsi on oppinut niin sanotun olemuskielen, jolla hän viestii aikuiselle sanattomasti. Puhutun kielen oppiminen on kuitenkin tärkein vuorovaikutustaito jota lapsi tulee tarvitsemaan koko elämänsä. Kaikki viestintä ei kuitenkaan ole kielellistä ja esimerkiksi ilmeet ja eleet viestivät ihmisen tuntemuksista ympäristölle. Vuorovaikutuksessa välittyy paljon



tietoa, joka ei ole tietoista viestintää eivätkä osapuolet välttämättä tiedosta lähettävänsä tietynlaista viestiä eteenpäin. (Launonen 2007, 17–18 .)

Lapsen tärkein aisti-informaation lähde on puhuttu kieli. Vanhempien puhe kertoo lapselle esineiden visuaalisista ja sensorisista puolista, tapahtumia ja ihmisiä nimetään ja kuvaillaan sekä käsitteitä luokitellaan. Vanhempien ja muiden läheisten ihmisten avulla lapset alkavat luomaan myös omia peruskäsitteitä. Nämä käsitteet kulkevat mukana myös lapsen harjoittellessa kirjoittamaan. (Ikonen 2003, 19.)

Lapsen on tärkeää saada vuorovaikutustilanteista kokemus, että on hyväksyttävää viestittää omia tunteita ja kokemuksia muille ja että tällainen avoin vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa johtaa myönteiseen lopputulokseen. Hymy, kosketus ja sanat vanhempien taholta ilmaisevat lapselle rakkautta ja myönteiset vuorovaikutuskokemukset ovat lapsen itsetunnon rakentumisen tärkeimpiä elementtejä. Lapsen temperamentilla ja myöhemmillä ihmissuhteilla on myös vaikutus minäkuvan rakentumiseen ja vuorovaikutustaitojen kehittymiseen. Aikuinen on kuitenkin aina päävastuussa siitä, millaisiksi lapsen varhaisimmat vuorovaikutuskokemukset muodostuvat. Nämä kokemukset luovat myöhemmän kehityksen perustan. (Launonen 2007, 19–20 .)

Hahmottaminen merkitsee aivojen kykyä rekisteröidä ja järjestää eri aistihavaintoja. Vaikeudet hahmottamisessa vaikeuttavat myös aisti-informaation merkitysten tulkintaa ja näin myös vuorovaikutustaitoja. Tämä voi aiheuttaa ongelmia oppimisessa. Esimerkiksi puutteellinen sosiaalisen hahmottamisen kyky voi häiritä keskusteluja ja yhdessäoloa, sillä lapsi ei ymmärrä sosiaalisen käyttäytymisen sääntöjä. Tällainen lapsi ei havaitse sanatonta viestintää eikä ymmärrä eleiden ja ilmeiden merkitystä, joten hän ei pysty ottamaan huomioon toisia ihmisiä. (Ikonen 2003, 18.)

#### **4.6.1 Kasvatus ja vuorovaikutus**

Kasvatuksen voidaan sanoa olevan aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta (Karila, Alasuutari, Hännikäinen, yms. 2006, 7). Jokaisessa sosi-aalisessa yhteisössä on olemassa omanlaisensa kulttuuri, joka näkyy yhteisön jäsenten toiminnassa ja ajattelussa (Nummenmaa 2006, 19). Koulu on yksi tällainen yhteisö. Kasvatusyhteisöissä näkyy vuorovaikutussuhteiden monimuotoisuus, joka koostuu eri toimijoiden ja erilaisten näkemysten sekä kilpailevien voimasuhteiden kentästä (Rasku-Puttonen 2006, 111).

Lasten on tärkeää olla osallisena oman yhteisönsä ilmapiirin ja vuorovaikutuskulttuurin, esimerkiksi luokan, rakentamisessa. Kasvattajan tehtävänä on tukea osallisuutta esimerkiksi keskustellen yhteisistä säännöistä ja pohtimalla yhdessä lasten kanssa omaan luokkaan liittyviä asioita. Kaikissa ryhmissä syntyy jännitteitä ja erilaisissa ristiriitatilanteissa tulisi-kin neuvotella ja keskustella yhdessä lasten kanssa. Kasvattajalta tämä vaatii sekä ryhmän hallintaa että halua puuttua asioihin jotka eivät ryhmässä toimi. Juuri kasvattajat, jotka työskentelevät päiväkodeissa ja kouluissa, ovat avainasemassa lasten osallisuuden edistämässä. Lapset oppivat vuorovaikutusmalleja vertaissuhteissaan ja rakentavat siten yhteisöllisessä oppimisessa tarvittavaa osaamista. Haasteena voi olla myös se, että osa lapsista voi suhtautua kriittisesti kaikkeen yhdessä työskenteleyn. (Rasku-Puttonen 2006, 112.)

#### **4.6.2 Vuorovaikutuksen eri muodot**

Ihmisen vuorovaikutus voidaan jakaa neljään eri perusulottuvuuteen. Vuorovaikutus voi olla ystävällistä, dominoivaa, aggressiivista tai alistuvaa. Vuorovaikutuksen välimuotoja ovat kontrolloiva, uhmainen, epävarma ja joustava vuorovaikutus. Niiden avulla pääsemme analysoimaan lähemmin vuorovaikutuksen muotoja eri vuorovaikutustilanteissa. (Kaupila 2005, 48–51.)

*Ystävällinen vuorovaikutus* on kohteliasta ja ymmärtävää. Tyylin edustaja on hyvä kuuntelija ja avoin omassa vuorovaikutuksessaan. Vuorovaikutus on empaattista ja siihen kuuluu luottamuksen osoittaminen. Henkilö on yhteistyöhaluinen ja osaa samaistua toisten asemaan. Hän haluaa olla avuksi, mutta ei kuitenkaan ole dominoiva tai tunkeileva kuten *hallitsevan vuorovaikutuksen* edustaja. Tällainen henkilö haluaa osoittaa paremmuutensa ja haluaa olla aina kaikessa ensimmäinen. Vuorovaikutukseen liittyy alistamista, käskemistä ja arvostelua. Ystävällisen ja hallitsevan vuorovaikutuksen välimaastoon jää *kontrolloiva vuorovaikutustyyli*. Siihen kuuluu ohjausta ja opetusta, ehdotuksia ja kehottamista. Vuorovaikutus on toisesta huolehtivaa, muttei kuitenkaan kovin dominoivaa. (Kauppila 2005, 52–55.)

*Aggressiiviseen vuorovaikutukseen* kuuluu erimielisyyksien ilmaisua, ilkeämielistä arvostelua ja komentelua. Vuorovaikutustyylin edustaja ei vaikuta välittävän toisista ihmisistä ja erilaiset konfliktit ja riidat ovatkin hyvin yleisiä. *Uhmaisessa vuorovaikutustyyli*ssä on elementtejä sekä aggressiivisesta että dominoivasta tyylistä. Siihen kuuluu sääntöjen rikkomista, uhittelua ja kiukun purkauksia. Tyylin edustaja kapinoo toisia vastaan, on sopeutumaton yleisiin tilanteisiin ja vaikuttaa katkeralta. (Kauppila 2005, 55–57.)

Aggressiivisen ja *alistuvan vuorovaikutustyylin* välissä on *epävarma tyyli*. Epävarmasta vuorovaikutustyylistä löytyy paljon alistuvan tyylin piirteitä: henkilö aliarvioi omia kykyjään, vuorovaikutus on alistuvaista ja epävarmaa. Alistuvassa tyyliässä henkilö on kuitenkin hyvin herkkä alistumaan eikä pidä kiinni omista oikeuksistaan. Epävarman tyylin edustaja on usein päättämätön ollessaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Kauppila 2005, 57–59.)

Viimeiseksi vuorovaikutusmuodoksi jää *joustava vuorovaikutustyyli*. Tyylin edustaja luottaa toisiin ihmisiin, antaa periksi tarvittaessa eikä hänen tarvitse pitää kiinni tiukasti omista näkemyksistään. Hän on myöntöväinen eri ehdotuksiin ja osaa miellyttää toisia. (Kauppila 2005, 59–60.)

### 4.6.3 Vuorovaikutusta ryhmässä

Meitä ympäröivillä ihmisillä on suuri vaikutus toimintaamme. Ihminen on jatkuvasti jonkinlaisen ryhmän vaikutuspiirissä: kasvamme perheryhmässä, koulussa olemme osa luokkaryhmää ja ystävät muodostavat yhden tärkeimmistä ryhmistä. Erilaisissa ryhmissä tapahtuu erilaista vuorovaikutusta. Vuorovaikutus onkin yksi keskeisimmistä ominaisuuksista määriteltäessä ryhmiä. Ryhmän jäsenten on pystyttävä olemaan vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, jotta ryhmä toimii. (Kauppila 2005, 85.)

Ryhmän toiminta perustuu yleensä jäsenten yhteisille intresseille ja tarpeille. Ryhmän jäsenet jakavat aineellisia ja aineettomia resursseja keskenään. Ryhmän jäsenet vaikuttavat toisiinsa ja heillä on yhteisiä tavoitteita ja mielenkiinnon kohteita. Ryhmillä on kaksi tehtävää: ne pyrkivät saavuttamaan ryhmän hyväksymiä toiminnallisia ja muita tavoitteita sekä ne pyrkivät säilyttämään ryhmän kiinteyden. Kiinteys taas auttaa toiminnallisten tavoitteiden saavuttamisessa ja se sitouttaa jäseniä ryhmän toimintaan ja tavoitteisiin pyrkimiseen. (Kauppila 2005, 86.)

Erilaisia ryhmätyyppejä ovat muun muassa perheryhmät, harraste- ja vapaa-ajan ryhmät, opintoryhmät ja terapiaryhmät. Ihminen voi kuulua myös erilaisiin pienryhmiin. Pienryhmän jäsenet ovat intensiivisesti tekeissä toistensa kanssa. (Kauppila 2005, 86.) Pienryhmä koostuu yleensä kahdesta tai useammasta yksilöstä, jotka ovat henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa keskenään. Jokainen pienryhmän jäsen on tietoinen keskinäisestä riippuvuudestaan ja ryhmällä on yhteisiä päämääriä. Jokainen ryhmän jäsen tiedostaa oman jäsenyytensä ryhmään ja jokainen on tietoinen myös toisten ryhmän jäsenten kuulumisesta ryhmään. (Johnsson & Johnsson 1997, Kauppilan 2005, 86 mukaan.)

Pienryhmiin osallistuminen on osa ihmisen arkipäivää nyky-yhteiskunnassa. Koulu on yksi esimerkki instituutiosta, jossa oppilaat joutuvat joka päivä osallistumaan erilaisiin ryhmäprosesseihin. Kouluissa syntyvät ryhmät vaikuttavat jäseniinsä kognitiivisesti, sosiaalisesti ja

emotionaalisesti. Opettajan rooli on johtaa ryhmää tai vaikuttaa luokan ryhmävuorovaikutukseen niin, että toiminta suuntautuu opetuksellisten tavoitteiden suuntaisesti. Opettajalla on usein ratkaiseva rooli vuorovaikutuksen muodostumisessa luokassa. (Kauppila 2005, 90.)

#### **4.6.4 Musiikki on vuorovaikutusta**

Myös musiikin voidaan sanoa olevan yksi viestinnän keino. Sitä voidaan käyttää apuna muun muassa silloin kun puhuttu kieli ei toimi. Tällainen tilanne voisi olla esimerkiksi monivammaisten lasten kohdalla, jotka eivät välttämättä pysty kielelliseen vuorovaikutukseen. Vuorovaikutuksessa pyritään kuitenkin tuomaan esille omia tunteuksia ja elämyksiä ympäröivästä maailmasta ja kielellisen viestinnän puuttuessa voi musiikki toimia viestintävälineenä näille kokemuksille. (Hallan & Hauge 1991, 14.)

Jokainen ihminen kokee musiikin omalla tavallaan. Kokemukseen vaikuttaa henkilön aikaisemmat kokemukset ja historia. Kokemus on aina yksilöllinen riippumatta siitä, onko musiikkielämys yksityinen vai ryhmässä tapahtuva toiminta. Henkilökohtainen musiikkisuhde toimii kuten ihmis-suhteetkin: se on vuorovaikutussuhde jota rasittaa varauksellisuus ja jonka kasvua ja kehitystä edistävät avoimuus ja hyväksyntä. Musiikkikasvatus on kasvattajan ja kasvatettavan välistä vuorovaikutusta, jonka vaikutukset sitoutuvat yksilön omiin kokemuksiin. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piironen & Mäkinen 1993, 17.)

#### **4.6.5 Vuorovaikutuksen analysointi**

Sosiaalista vuorovaikutusta voi analysoida neljän laajennetun vuorovaikutustyylin avulla. Nelikenttä rakennetaan yhdistämällä kaksi toisilleen läheistä vuorovaikutustyyliä. Nelikentän avulla on helpompi päätellä vuo-

rovaikutustyyliä eikä virhearviointeja synny niin usein kuin kahdeksaa vuorovaikutustyyliä käyttäessä. (Kauppila 2005, 61–62.)

Reijo A. Kauppilan (2005, 62–63 ) vuorovaikutustyylien nelikenttä:

#### *Ystävällis-joustava vuorovaikutus*

Vuorovaikutus on huomaavaista ja kohteliasta. Henkilö on yhteistyökykyinen ja ystävällinen. Hän tekee positiivisia havaintoja muista ja suhtautuu toisten toimintaan ja vuorovaikutukseen ymmärtäväisesti. Hän ei pidä omista mielipiteistään itsepäisesti kiinni vaan osaa antaa myös periksi. Henkilö osaa ilmaista kiitollisuutta sosiaalisissa tilanteissa. Hän pitää ihmisistä ja tulee toimeen kaikkien kanssa.

#### *Kontrolloiva-dominoiva vuorovaikutus*

Vuorovaikutus koostuu toimintaohjeista ja neuvoista. Vuorovaikutustyylin käyttäjä antaa kehotuksia muille, arvostelee ja huolehtii. Henkilö pitää puoliaan neuvottelemalla ja haluaa määrätä ja vaikuttaa asioiden kulkuun. Ristiriitatilanteissa henkilö on sovitteluva ja etsii ratkaisua aktiivisesti. Tällainen henkilö hakeutuu tehtävien johtajaksi.

#### *Aggressiivis-uhmainen vuorovaikutus*

Vuorovaikutustyyli on epäsosiaalinen. Henkilö ilmaisee helposti olevansa eri mieltä ja osoittaa aggressiivisuutta ja uhmaisuuksia käytöksellään. Tyylin edustaja arvostelee toisinaan toisia jopa ilkeämielisesti, vaikka itse toimii usein säännöistä piittaamattomasti. Vaikeuksia kohdatessaan hän hermostuu helposti, saattaa kiroilla ja manata. Henkilö voi olla äkkipikainen ja ärtyisä, ottaa turhia riskejä ja vaarantaa helposti oman ja muiden turvallisuuden. Henkilö voi olla hyvin itsekeskeinen ja hän aliarvioi toisia ihmisiä.

*Epävarma-alistuva vuorovaikutustyyli*

Henkilö on ylivarovainen, pelokas, ujo ja arka. Tyylin edustaja ei luota itseensä eikä muihin. Epävarmuuden kautta sosiaaliset tilanteet ovat täynnä jännitystä ja pelkoa. Henkilö alistuu usein toisten ihmisten esittämiin näkemyksiin ja on altis itsesyytöksiin. Henkilö on päätöksissään ja puheissaan epäjohdonmukainen ja epävarma.

## **5 MUSIIKIN VAIKUTUSTEN TUTKIMINEN**

Keskityn tutkimuksessani alakouluikäisiin lapsiin. Tarkastelen ongelmaa opettajan näkökulmasta, sillä toimin aineistoa kerätessäni erityisen tuen tarpeessa olevista oppilaista koostuvan pienryhmän opettajana. Tahdon tutkimukseni avulla selvittää, onko musiikin integroimisella opetukseen vaikutuksia erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden tuntityöskentelyyn äidinkielen tunneilla. Tutkimukseni on kvalitatiivinen ja kerään aineistoni empiirisiin menetelmiin. Lähdän keräämään tutkimukseni aineistoa teoreettisen viitekehyksen ja sen muodostaman tietopohjan avulla.

### **Pääkysymys:**

**Minkälaisia vaikutuksia musiikin käyttämisellä opetusvälineenä on pienryhmäoppilaiden tuntityöskentelyyn ja toimintaan äidinkielen oppitunneilla?**

### **Alakysymykset:**

**1.Miten musiikin käyttäminen opetusvälineenä näkyy oppilaiden vuorovaikutuksessa oppitunneilla?**

**2.Miten musiikin käyttäminen opetusvälineenä näkyy oppilaiden motivoitumisessa oppitunneilla?**



## 5.1 Laadullinen tutkimus

Laadullisessa tutkimuksessa aineisto kerätään yleensä haastatteluilla, kyselyillä tai havainnoimalla. Aineistonkeruumenetelmiä voidaan käyttää yksinään tai niitä voidaan yhdistää. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71.) Nämä menetelmät vievät tutkijan lähelle tutkittavaa kohdetta ja tavallisesti tutkijan pyrkimyksenä onkin tavoittaa tutkittavien näkökulma tutkittavana olevasta ilmiöstä. (Kiviniemi 2001, 68.) Omassa tutkimuksessani tulen käyttämään havainnointia kerätessäni aineistoa. Koska tutkimukseni sijoittuu koulumaailmaan, toteutan kouluetnografista tutkimusta. Tulen toteuttamaan tutkimuksen design-tutkimuksena, jossa teen havainnointieni pohjalta muutoksia laatimiini tuntisuunnitelmiin ja pyrin näin löytämään mahdollisimman hyvät keinot musiikin käyttämiseen opetusvälineenä pienryhmän äidinkielen tunneilla.

## 5.2 Etnografia

Etnografia tarkoittaa ihmisistä kirjoittamista. Sen tarkoituksena on osallistua jonkin yhteisön tai ihmisryhmän toimintaan ja osallistuvan havainnoinnin keinoin kuvata ja analysoida ryhmän toimintaa. (Metsämuuronen 2008, 20–21.)

Metodologisista suuntauksista lasten tutkimiseen soveltuvat parhaiten fenomenografinen ja etnografinen tutkimusote sekä tapaustutkimus. Tapaustutkimuksessa tutkija tutkii 2–4 oppilasta, jotka valitaan tyypillisesti alkukyselyn tai -testin avulla. Fenomenografia taas tutkii oppilaiden ajatuksia, kokemuksia ja tunteita. Etnografinen tutkimusote soveltuu koulun ja luokan arkipäivän tutkimiseen. (Aarnos 2007, 177–180.)

Havainnoinnilla on pitkä historia antropologiassa, mutta myös kasvatustieteissä havainnointia on käytetty tutkimusmenetelmänä jo pitkään, haastattelun ja kyselyiden ohella. Haastattelun ja kyselyn avulla saadaan tietoa siitä, mitä tietyt henkilöt ajattelevat tutkittavasta asiasta, mutta sen avulla ei välttämättä saada tietoon sitä, mitä todella tapahtuu. Havainnoinnin avulla saadaan selville toimivatko ihmiset todella niin kuin ajattelevat toimivansa ja onko heillä oikeanlainen ja totuudenmukainen käsitys ympäristössään tapahtuvista asioista. (Hirsjärvi ym. 2007, 207 – 208.)

Koulu on keskeisin yhteiskunnallinen instituutio ja jokaisella ihmisellä on jonkinlaisia kokemuksia siitä. Koulu mahdollistaa tarkkarajaisen etnografisen tutkimuskentän, sillä sen toimintaa rajaavat yhteiskunnalliset säännökset ja opetussuunnitelma. Kouluetnografia onkin kontekstualisoitavissa niin koulutuspoliittisiin linjauksiin, kouluun osoitettuihin odotuksiin kuin myös vanhempien toiveisiin koulua kohtaan. (Lahelma & Gordon 2007, 17.)

Hyödynnän tutkimuksessani osallistuvaa havainnointia toimiessani pienryhmän opettajana. Opettaja keskittyy opettaessaan päätoimisesti oppilaisiinsa eikä pysty näin keskittämään huomiotaan tutkimuksessa tarkkailtaviin asioihin. Tämän vuoksi videokuvaan pitämäni tunnit, jotta pystyn huomaamaan jälkikäteen kaikki ne tutkimukseni kannalta merkittävät asiat, joita tunnilla on tapahtunut. Ulkopuolinen havainnoija voi myös kirjata havaintonsa systemaattisesti ylös, kun taas opettaja ei siihen tuntitilanteessa pysty. (Eskola & Suoranta 1996, 76.) Tulen tarkastelemaan oppitunteja jälkikäteen videonauhalla ja teen muistiinpanot tässä vaiheessa.

Kandidaatintutkielmassani hyödynsin systemaattista havainnointia, sillä toimin ryhmässä ulkopuolisena havainnoijana. (Hirsjärvi ym. 2007, 210.) Koin tällöin tärkeäksi keskittymisen pelkästään havainnointiin, joten päätin tarkkailla luokkaa, jota en itse opeta. Tässä tutkimuksessa oma panokseni opettajana korostuu, sillä lähdän liikkeelle itse suunnittelemistani oppitunneista ja musiikin käyttämisestä opetusvälineenä. Juuri oppitunti-

en suunnittelu nousee aineiston kannalta keskeisimmäksi, sillä oppilaiden tuntityöskentely voi olla hyvinkin riippuvainen opettajasta ja tämän tavasta opettaa. En tämän vuoksi kokenut mahdolliseksi havainnoida jonkun toisen opettajan oppitunteja, sillä jokainen opettaa omalla tyyliään ja toisen suunnittelemien tuntien pitäminen ei luultavasti tuntuisi luonnolliselta.

Havainnointitilanteessa tutkijan toiminta voidaan jakaa kahteen eri tyyppiin. Tutkija voi joko antaa tutkimustilanteen ohjata havainnointia ja kysymysten asettelua tai hän voi edetä tutkimustilanteessa tarkan suunnitelman ja etukäteen asetettujen kysymysten pohjalta. Yleensä tutkimustilanteessa nämä kaksi sekoittuvat. (Eskola & Suoranta 1996, 78.) Koska tulen itse toimimaan opettajana havainnointitilanteissa, tulen luonnollisesti laatimaan tuntisuunnitelmat oppitunneille. Tulen siis seuraamaan tietynlaista suunnitelmaa, mutta opetuskokemukseni perusteella voin odottaa tuntien menevän loppujen lopuksi omalla painollaan. Opettajana minun on pitänyt tottua muutoksiin ja olen valmistautunut niihin myös tämän tutkimuksen kohdalla.

Havainnointi voi olla subjektiivista toimintaa. Tutkijan ennako-odotukset voivat vaikuttaa havainnointiin ja tutkimuksen kannalta olennaiset asiat voivat jäädä täysin huomiotta. Aikaisemmat kokemukset ja tuntemukset asiasta voivat viedä tutkijan huomion hänelle merkittäviltä vaikuttaviin asioihin. Tutkijalla voi olla vaikea erottaa tilanteista relevantit tiedot ja hänellä voi jäädä huomioimatta hyvinkin merkityksellisiä seikkoja. Havainnointi on kuitenkin inhimillistä toimintaa ja siihen vaikuttaa aina sekä havainnoija että havainnoitavat ihmiset. (Eskola & Suoranta 1996, 79.)

Olen omalta osaltani tiedostanut tietyt ennako-oletukset, joita minulla on tutkittavasta ilmiöstä. Ennako-oletuksiini on vaikuttanut henkilökohtaiset kokemukset musiikin vaikutuksesta erityislapseen sekä kandidaatintutkimani pohjalta saamani tieto. Toisaalta juuri nämä seikat ovat saaneet minut tutkimaan aihetta, joten en voi täysin sivuuttaa niitä tutkimuksessani. Teoreettinen viitekehys ja sen luoma pohja ohjaavat minua huomioi-

maan myös niitä seikkoja, joita en oman mielenkiintoni kannalta välttämättä huomioisi juuri lainkaan.

Etnografia on havainnoinnin muoto, joka tapahtuu todellisissa, sosiaalisissa olosuhteissa. Etnografinen havainnointi tapahtuu ilmiön luonnollisessa ympäristössä ja sen tarkoituksena on kuvata erilaisia toiminnallisia käytäntöjä. Se pyrkii ymmärtämään käytäntöä. (Eskola & Suoranta 1996, 80.) Pyrin havainnoinnillani saamaan kattavan yleiskuvauksen musiikin käyttämisen vaikutuksista pienryhmäoppilaiden tuntityöskentelyyn.

Tulen havainnoimaan luokkaa yleisesti sekä keskittämään havainnointini tarpeen vaatiessa myös yksittäisiin lapsiin. Jos musiikin käyttämisellä opetusvälineenä on selvästi nähtävä vaikutus yhteen lapseen, tulen kiinnittämään siihen totta kai huomiota.

### **5.3 Design-tutkimus**

Toteutan tutkimukseni design-tutkimuksena (engl. design-based research, DBR). Metodologian juuret juontavat vuoteen 1992, jolloin Ann Brown ja Alan Collins esittelivät tämän uuden metodologisen lähestymistavan. (Brown 1992; Collins 1992). Lähtökohtana design-tutkimuksessa on tutkimuksen (research) ja suunnittelun (design) siirtäminen todelliseen maailmaan (Barab 2006, 154). Tällainen maailma voi olla esimerkiksi luokkahuone ja siellä tapahtuva toiminta.

Design-tutkimuksen avulla pyritään löytämään ratkaisuja ja työvälineitä esimerkiksi kasvatuksen kentällä ilmeneviin ongelmiin. Sen avulla tehdään tutkimusta suunnittelun kautta (Rowland 2007, 14–23.) Se tutkii oppimista luonnollisessa ja ympäristössä ja tavoitteena on tuoda tutkimuksen teoriaa lähemmäs käytäntöä ja näin luoda uusia käytäntöjä todellisiin ympäristöihin. (Brown 1992.) Design-tutkimus on kuitenkin vielä

hyvin uusi tapa lähteä tutkimaan eri ilmiöitä ja sen toteuttamiseen ei löydy suoranaista ohjeistusta. (Andriessen 2008, 125.) Omalla kohdallanikin olen vain päättänyt ryhtyä kokeilemaan, minkälainen tutkimuksesta minun tekemänä muodostuu.

Tutkimuksessa käsite suunnitelma (*design*) on keskeinen. Ensinnäkin tutkija on tutkimuksen suunnittelija (*designer*) joka käyttää olemassa olevaa tietoa eri ilmiöistä ja tekee suunnitelman (*blue-print*), jonka avulla hän pyrkii tuomaan ilmiöön ja sen ympäristössä ilmentyvään ongelmaan jonkinlaisen ratkaisun. Toiseksi nämä suunnitelmat on tehty hyvin tarkasti ja ovat jo yksinään tietynlaisia *design*eja jotka muodostavat tutkimuksen. Jokaista suunnitelmaa muokataan tutkimuksen aikana. Kolmanneksi nämä suunnitelmat testataan todellisessa ympäristössä, jotta voidaan olla varmoja siitä, että tutkimuksen avulla saatu tieto on todellista. (Andriessen 2008, 126.)

Design-tutkimuksessa tutkija luo oppimisympäristön, jota hän voi muokata haluamallaan tavalla tutkimuksen edetessä. Tavoitteena on tutkia hyvin tarkasti oppimisympäristöä ja siellä toimivia ihmisiä. Tutkimuksen avulla voidaan luoda uusia teorioita ja käytäntöjä, joita voidaan käyttää ja hyödyntää myös muissa oppimistilanteissa. (Barab 2006, 153.) Tutkimuksen tuotoksena voi olla opetuskäytäntö, teoria tai uusi oppimisympäristö (The Design-Based Research Collective 2003, 6.) Design-tutkimuksen avulla tutkija ei siis pelkästään opi ymmärtämään tutkimaansa vaan pyrkii muuttamaan ja kehittämään oppimisympäristössä tapahtuvaa oppimista ja käytäntöä, muuttamalla niitä oppimistilanteessa ilmentyviä seikkoja, jotka hän kokee keskeisiksi.

Design-tutkimuksella ei pyritä pelkästään selittämään ilmiöitä. Tarkkaan suunniteltujen prosessien avulla pyritään tarjoamaan käytännön työkaluja oppimis- ja opettamistilanteisiin, joita voidaan hyödyntää missä vain. Tämä vaatii tutkimuksen toteuttajalta tarkkaa selontekoa eri prosessin vaiheista, jotta jokainen tutkimukseen tutustuja pystyy arvioimaan menetelmien toimivuuden omassa ympäristössään. (Barab 2006, 154.)

Design-tutkimus siirtää teorian käytäntöön. Sen avulla voidaan yhdistää suunnittelu ja tutkimus. (Edelson 2002, 107.) Opetuksen ja oppimisen tutkimusta ei voida toteuttaa täysin eristetyssä ympäristössä, joten teorian siirtäminen elävään ympäristöön pakottaa tutkijan olemaan joustava ja muutoksille valmis. Teoriassa toimivat asiat voivat ilmentyä käytännön tasolla hyvin erilaisina ja tutkijan tulee ottaa kaikki asiat huomioon ja tarkastelun alaisiksi. Tutkijan tulee pystyä todentamaan todellisissa tilanteissa ja oppimisympäristöissä ne ilmiöt, joita hän tutkii jotta tutkimuksesta olisi myöhemmin hyötyä itse käytännön työssä. Jos tutkija nojaa liikaa kontrolloituun, itse muokkaamaansa oppimisympäristöön, ilman että on avoin kaikille ympäristössä tapahtuville ilmiöille, tuottaa tutkimus epärelevanttia tietoa, eikä sen toimivuuteen käytännön tilanteissa voida luottaa. (Barab 2006, 154.)

Tutkimus etenee sykleissä. Jokaisessa syklissä on neljä vaihetta: suunnittelu (design), toteutus (enactment), analyysi (analysis) ja analyysin pohjalta uusi suunnittelu (design). (The Design-Based Research Collective 2004, 5.) Omassa tutkimuksessani syklejä on neljä. Tutkimuksen edetessä tutkija tarkastelee tutkittavaa oppimisympäristöä ja tekee suunnitelmiinsa tarpeellisia muutoksia, jotta oppimisesta ja oppimistilanteesta tulisi tutkijan silmin optimaalisin. Tutkija siis muokkaa suunnitelmaansa parhaalla katsomallaan tavalla ja testaa uuden suunnitelman toimivuutta valitsemassaan ympäristössä. Tutkija voi muokata suunnitelmaa niin usein kuin katsoo tämän olevan tarpeellista ja suotuisaa oppilaiden kannalta. Design-tutkimuksen avulla pystytään ymmärtämään miten, milloin ja miksi tutkittavat ilmiöt toimivat tietyssä oppimisympäristössä. (The Design-Based Research Collective 2003, 5.)

## 5.4 Koulussa tutkimassa

Koska kerään aineistoni koulussa ja tutkin koulumaailmassa toimivia lapsia, tulee minun pohtia, millainen kokemus tutkimuksesta muodostuu lapsille. Lapsilla voi olla jo kokemuksia tutkijoista luokassaan ja he ovat voineet muodostaa tietynlaisen asenteen tutkijoita kohtaan aikaisempien kokemustensa perusteella. Oman tutkimukseni tavoitteena on löytää niitä keinoja jotka edesauttaisivat erityislasten oppimista eri tavoin.

Lapsia tutkittaessa tutkimuksen eettisyys ja lapsiystävällisyys nousevat keskeisiksi. Tutkimus ei saa häiritä lapsen koulunkäyntiä eikä estää tämän oppimista. Osallistumisen olisi hyvä olla arkipäiväistä ja hauskaa. Tutkimusta ennen on lasten vanhemmilta pyydettävä lupa tutkimukseen (Liite 1) ja jokaisella vanhemmalla tulee olla oikeus myös kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta (Aarnos 2007, 171–172.) Tulen lähettämään jokaisen pienryhmän oppilaan vanhemmille lupalapun, jossa kerron tutkimuksestani ja sen toteuttamisesta. Halutessaan vanhemmat voivat pyytää minulta lisätietoa asiasta ja olen valmis keskustelemaan heitä askarruttavista asioista tutkimukseni suhteen.

Yhteistyö luokan oman opettajan kanssa on tärkeää. Opettajan oppilaantuntemus auttaa myös tutkijaa ymmärtämään lapsia ja heidän käyttäytymistään. Oppilaiden on hyvä totuttautua tutkijaan jo ennen tutkimusta, jotta vieras ihminen luokassa ei vaikuta lasten toimintaan. (Aarnos 2007, 172.) Tulen toimimaan aineistoa kerätessäni luokan opettajana ja tulen havainnoimaan lapsia viikon jo ennen opettamisen alkamista. Uskon että viikon aikana lapset tottuvat läsnäolooni, eikä sillä ole vaikutuksia heidän toimintaansa kun aloitan aineistonkeruun.

## 5.5 Laadullinen analyysi ja sisällön analyysi design-tutkimuksessa

Laadullinen aineisto ei sellaisenaan kuvaa todellisuutta, vaan todellisuus välittyy tulkinnan ja analyysin kautta. Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysi on aineistolähtöistä. Analysoinnissa jäsennetään aineistosta ne teemat, jotka ovat tutkittavan ilmiön kannalta merkityksellisiä. (Kiviniemi 2001, 68–71.) Laadullinen analyysi jaetaan induktiiviseen ja deduktiiviseen analyysiin. Induktiivisessa analyysissä liikutaan yksittäisestä analyysistä yleiseen ja deduktiivisessa yleisestä yksittäiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.) Aineiston analyysin tulee olla prosessiluonteista, vähitellen tapahtuvaa tutkimuksellista kehittymistä. (Kiviniemi 2001, 77.)

Design-tutkimuksessa analyysi toistuu kehämäisesti. Jokaiseen sykliin kuuluu oma analyysivaiheensa, jonka perusteella tehdään muutoksia seuraavan syklin suunnitelmaan (design). Analyysivaihe toistuu niin monta kertaa kuin syklejä on toteutettu. (The Design-Based Research Collective 2004, 5.)

Laadullinen analyysi voidaan jakaa myös aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen tai teorialähtöiseen analyysiin (Eskola 2007). Aineistolähtöisessä analyysissä pyritään luomaan aineiston pohjalta uutta teoriaa. Sama idea näkyy design-tutkimuksessa. Analysoitavat yksiköt eivät ole ennalta harkittuja ja suunniteltuja vaan ne nousevat esiin aineistoa analysoitaessa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.) Design-tutkimuksessa toistuvat analysointivaiheet nostavat aineistosta esiin ilmiöitä jo aineistonkeruuvaiheessa. Ilmiöitä analysoidaan jo tutkimuksen keskellä ja niiden pohjalta tulevat suunnitelmat muuttuvat. (The Design-Based Research Collective 2004, 5.) Teoria koskee vain analyysin toteuttamista ja tutkittavasta ilmiöstä aikaisemmin saaduilla havainnoilla ei tulisi olla vaikutusta lopputuloksen kanssa. Esimerkiksi fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus on hyvä esimerkki aineistolähtöiseen analyysiin pyrkimisestä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.)



Sisällön analyysiä voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä perusanalyysimenetelmänä. Se on paitsi yksittäinen metodi, myös teoreettinen kehys, joka voidaan liittää eri analyysikonaisuuksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.) Käytän sisällön analyysiä design-tutkimuksessani.

Laadullisen tutkimuksen sisällön analyysissä on tärkeintä valita aineistosta jokin ilmiö, mikä on tutkimuksen kannalta mielenkiintoinen. Aineiston analyysi on rajattava tarkkaan tiettyyn ilmiöön ja tästä ilmiöstä otetaan irti kaikki mahdollinen. Se, mitä ilmiötä aletaan analysoida, määritellään tutkimusongelmassa ja alakysymyksissä. Aineisto litteroidaan ja valitut mielenkiinnonkohteet nostetaan esille. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92.)

Kun aineisto on litteroitu, sitä aletaan analysoida tutkimusongelman pohjalta: se luokitellaan, tyypitellään tai teemoitellaan. *Luokittelussa* aineistosta määritellään luokkia ja voidaan laskea, kuinka monta kertaa kukin luokka esiintyy aineistossa. Luokittelua pidetään kvantitatiivisen tutkimuksen analyysimenetelmänä, mutta syvennettynä se toimii myös laadullisen tutkimuksen analyysissä. Luokittelun tulokset voidaan esittää esimerkiksi taulukkona. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.)

*Teemoittelu* voi olla luokituksen kaltaista, mutta siinä painottuu se, mitä tietyistä teemoista on sanottu. Määrällä ei ole merkitystä, joten laadullinen tutkimus painottuu. Kyse on siis aineiston pilkkomisesta ja ryhmittelystä eri aihepiirien mukaan. Teemoja voidaan myös vertailla keskenään. *Tyypittelyssä* aineisto ryhmitellään typeiksi. Teemojen sisältä voidaan etsiä yhteisiä ominaisuuksia ja muodostaa eräänlaisia yleistyksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.)

## 6 OMA DESIGN-TUTKIMUKSENI

Lähden omassa tutkimuksessani liikkeelle tuntisuunnitelmasta. Oppitunteja varten tekemäni tuntisuunnitelmat toimivat tutkimukseni designsuunnitelmina (Liite 2). Luokanopettajaopintojen ensimmäisenä vuotena meille on opetettu tietynlainen tuntisuunnitelma, josta tulisi löytyä tunnin tavoitteet ja tunnin kulku aikatalutettuna. Opiskelujen edetessä tuntisuunnitelmastani on muokkautunut minulle sopiva työkalu opetukseen. Kirjaan suunnitelmaan oppiaineen, oppitunnin aiheen ja tavoitteet sekä työskentelytavat ja opetusmenetelmät joita tulen käyttämään tunnilla. Aikatalutus on tärkeää, mutta opetuskokemukseni myötä olen huomannut, että on hyvin tärkeää antaa oppilaiden omille ajatuksille ja mietinnöille tarpeeksi aikaa oppitunneilla. Näin esille tulleet asiat käsitellään huolellisesti ja kiire ei vaikeuta oppimista. Tämä ajatus sopii myös design-tutkimuksen periaatteisiin.

Laatimieni tuntisuunnitelmien pohjalta pidetyt tunnit kuvataan ja tarkastelen niitä jälkikäteen. Teen tekemieni havaintojen pohjalta muutoksia seuraavalle tunnille, jossa käytän musiikkia opetusvälineenä. Pysin tällä suunnittelulla ja havainnoinnin avulla pystyvänä pitämään lopuksi sellaisen oppitunnin, jossa musiikin käyttäminen opetuksessa toimii ja se positiiviset vaikutukset näkyvät oppilaiden tuntityöskentelyssä.

En ole ennen toiminut pienryhmän enkä pelkästään erityisen tuen tarpeessa olevista oppilaista muodostuvan ryhmän opettajana. Luokillani on ollut yleisen tuen luokkiin integroituja oppilaita ja olen muun muassa kandidaatintutkielmaani varten käynyt seuraamassa pienryhmän tunteja, mutta minulla ei ole käytännön kokemusta tällaisen luokan oppituntien suunnittelusta ja toteuttamisesta. Tämän takia otin yhteyttä pienryhmän omaan opettajaan etukäteen ja pyysin häneltä neuvoja tuntisuunnitelman laatimiseen: mitä kaikkea erityisopettajan on otettava huomioon tehdesään tuntisuunnitelmaa pienryhmälle.

Pienryhmän opettajan mukaan tuntisuunnitelma on niin sanotusti tavallinen. Luokan opettaja pitää samanaikaisopetusta on 11 tuntia, joten monet tunnit rakentuvat yhteissuunnittelun pohjalta yhdessä yleisen tuen luokanopettajan kanssa. Päivän ensimmäisellä tunnilla katsotaan päiväjärjestys joka päivä. Lisäksi opettajalla on käytössä palkkiojärjestelmä oppilaille. Suunnittelussa tulee ottaa huomioon jokaisen oppilaan oma kehityksen taso. Tämä saattaa tarkoittaa sitä, että oppitunnille osallistuvilla oppilailla on jokaisella omat tehtävät tunnille.

### **6.1 Blueprintit ja niiden muokkaaminen**

Koska teen design-tutkimusta, koen tarpeelliseksi esitellä aineistoni ennen sen analyysia. Design-tutkimuksen kannalta on olennaista tiedostaa tutkimuksen etenemisen vaiheet ja ne huomiot, joiden pohjalta suunnitelmiin on tehty muutoksia. (Andriessen 2008, 126.)

Kun aloitin opettamisen pienryhmässä, päätin että kuvaan pelkästään pienryhmän omia oppitunteja. Olisin voinut kerätä aineiston myös samanaikaisopetuksen tunneilta, mutta tämä tuntui jo käytännön kannalta hyvin hankalalta, sillä minun olisi tullut saada tutkimusluvut kahdelta kymmeneltäkuudelta oppilaalta ja suunnitella tunnit niin, että ne palvelisivat tutkimukseni lisäksi totta kai jokaista luokan oppilasta. Lisäksi jo asettamani tutkimusongelma ei olisi sopinut samanaikaisopetukseen, sillä olen kiinnostunut nimenomaan musiikin vaikutuksista erityisen tuen tarpeessa oleviin lapsiin. Lisäksi päätin keskittyä tutkimuksessani pelkästään äidinkielen oppitunteihin, sillä keskusteltuani pienryhmän oman opettajan kanssa, tulimme siihen tulokseen, että oppilaat tarvitsisivat paljon apua juuri tunteiden ilmaisussa ja äidinkielen tunneilla tätä voitaisiin harjoitella hyvin erilaisten ilmaisutaitoa kehittävien tehtävien ja musiikin avulla.

Laadin ensimmäisen suunnitelman tutustuttuani oppilasainekseen. Pienryhmässä oli yksitoista oppilasta, iältään 9–12-vuotiaita. Oppilaille oli erilaisia tunne-elämän tai neurologisia ongelmia, joilla on vaikutuksia heidän oppimiseensa. Useilla heillä oli käytössä jonkinlainen lääkitys ja erilaisia terapiamuotoja, muun muassa toimintaterapia ja musiikkiterapia. Oppilaista yhdeksän oli poikia ja kaksi tyttöjä.

Pienryhmän oppitunneille osallistui aina vähintään kolme oppilasta. Tutkimuksen aikana jouduin muokkaamaan tunteja aina tarpeen tullen, sillä tunnille saattoi yllättäen osallistua kolmen oppilaan sijasta viisi oppilasta ja niin edelleen. Millään kuvaamallani oppitunnilla ei ollut täysin samaa oppilasryhmää, jotkut oppilaista saattoivat kuitenkin osallistua useammalle kuvaamistani tunneista.

### **6.1.1 Ensimmäinen oppitunti**

Oppiaineena oli äidinkieli ja aiheena ilmaisutaitoa. Tavoitteeksi asetin tunnille ilmaisutaidon kehittämisen ja tunnetilojen ilmaisun. Suunnittelin että luemme oppilaiden kanssa yksinkertaisen vuoropuhelun ääneen ja mietimme, millä eri tavoin tekstiä voisi lukea. Tämän jälkeen kuuntelisimme nauhalta pätkiä eri tyyllisistä kappaleista ja miettisimme niitä kuvaavia tunnetiloja. Apuna tässä toimisivat tunnekortit, joihin oli kuvattu erilaisia kasvoja ja alle kirjoitettu jokin tunnetila: onnellinen, surullinen, vihainen ja niin edelleen. Oppilaat lukisivat vuoropuhelun ”kappaleen tyyllisesti” ja heidän tulisi pyrkiä esittämään sitä tunnetilaa, jonka he musiikissa kuulevat. Suunnittelin, että voisimme myös nimetä tämän tunteen yhdessä aina kappaleen jälkeen. Tunnin loppuun suunnittelin rentouttavan hetken musiikkia apuna käyttäen.

Olin valmistautunut tuntiin kirjoittamalla yksinkertaisen vuoropuhelun:

### Vuoropuhelu:

**Ville:** Mitä ihmettä tuolla tapahtuu?

**Janne:** Mitä sinä tarkoitat?

**Ville:** Katsokaa tuonne!

**Juho:** En minä näe mitään.

**Ville:** Tuolla! Puitten takana!

**Janne:** Siellä näkyy jotakin punaista.

**Juho:** Nyt minäkin näen! Mikä kumma sieltä kurkistaa?

**Janne:** Sehän on kuumailmapallo

#### *Vuoropuhelua ja ilmaisua*

Oppitunnille oli tarkoitus osallistua kolme oppilasta, mutta tunnin alussa pienryhmän luokanlehtori ilmoitti minulle, että tunnille osallistuukin neljä oppilasta. Muokkasin vuoropuhelua niin, että siinä esiintyy kaksi henkilöä ja päätin että teemme harjoitteet pareittain.

Kun aloitimme harjoitteet, siirryimme luokan takaosaan ja kerroin oppilaille että tulisimme kuuntelemaan erilaisia kappaleita ja heidän tulisi miettiä, mitä tunnetilaa kappale kuvaisi parhaiten. Oppilaat vaikuttivat hyvin motivoituneilta ja innokkailta. Alun perin olin ajatellut, että tunnetilakortteja käytettäisiin apuna vain yhden oppilaan kanssa, mutta päätin tunnilla, että kaikki oppilaat saisivat tunnekortit avukseen. Asetin tunnekortit lattialle kaikkien oppilaiden nähtäväksi ja kävimme eri tunnetilat läpi. Pyysin oppilaita sulkemaan silmät ja kuuntelimme ensimmäisen kappaleen.

Kuuntelimme viisi erilaista kappaletta. Olin valinnut kappaleiksi erilaisia klassisen musiikin instrumentaalikappaleita. Ajattelin tällaisten kappaleiden olevan sopivampia tutkimukseeni, sillä laulettujen kappaleiden sanotukset voisivat vaikuttaa oppilaiden tuntemuksiin. Ajattelin kappaleiden olevan myös hieman tuntemattomampia oppilaille, joten aikaisemmat kuuntelukerrat eivät vaikuttaisi oppilaiden tuntemuksiin. Pyrin valitse-

maan tunnelmaltaan hyvin erilaisia kappaleita: nopea- ja hidastempoisia sekä korkealta ja matalalta soitettuja kappaleita.

Jo ensimmäistä kappaletta kuunnellessa huomasin musiikin vaikuttavan oppilaisiin eri tavoin. Yksi oppilaista liikkui musiikin tahdissa, toinen hyräili mukana ja oppilas josta oli hyvin vaikea saada esille minkäänlaisia tunteita, puristi edessä olevan hyllyn reunaa molemmilla käsillään aina musiikkia kuullessaan. Neljäs oppilas pysyi paikoillaan.

Kappaleen jälkeen pyysin jokaista oppilaista kertomaan, mikä tunne heillä tuli mieleen kyseisestä kappaleesta. Jokainen oppilas löysi omasta mielestä sopivan tunnetilan. Tämän jälkeen valitsin yhden vastauksista ja pyysin oppilaita lukemaan vuoropuhelun parinsa kanssa tätä tunnetilaa käyttäen. Ilmaisultaan vahvemmat oppilaat pystyivät esittämään vuoropuhelun valittua tunnetilaa ilmaisten, mutta oppilas jolle tunteiden ilmaisu oli muutenkin vaikeaa, luki vuoropuhelun läpi monotonisella äänellä. Toistin saman harjoitteen kolme kertaa. Oppilaat löysivät kappaleista erilaisia tunteita ja yhtä oppilasta lukuun ottamatta he osasivat ilmaista tunteita vuoropuhelun kautta. Koko tehtävän ajan oppilaat vaikuttivat motivoituneilta ja innokkailta.

Kun olimme harjoitelleet vuoropuheluja kolme kertaa, huomasin että oppilaiden vireystaso alkoi heiketä, joten päätin hieman muokata harjoitusta. Oppilaat saivat nyt valita yhden tunnetilan tunnekorteista ja heidän tuli esittää vuoropuhelu yhdessä parinsa kanssa ja muut oppilaat arvasivat, mistä tunteesta oli kyse. Oppilaat olivat hyvin motivoituneita ja ilmaisivat taitavasti itseään. Myös oppilas, jolla oli vaikeuksia itsensä ilmaisun kanssa, osallistui tehtävään reippaasti ja halusi esittää vuoropuhelun omalla vuorollaan.

Katsottuani oppitunnin kuvanauhalla jälkikäteen päätin että käytän seuraavalla tunnilla samoja kappaleita. Kappaleet eivät olleet oppilaille tuttuja ja yhtä lukuun ottamatta ja mielestäni ne toimivat hyvin tunteitten herättäjinä. Kappaleista pystyi aistimaan myös hyvin erilaisia tunteita, joka oli

mielestäni tärkeää, jotta voisimme keskustella myöhemmin eri ihmisten erilaisista tuntemuksista.

Tunnekortit oli myös yksi elementti jonka päätin säilyttää myös seuraavalla tunnilla, sillä koin niiden auttavan oppilaita runsaasti. Tunne-elämän ongelmista kärsivän lapsen voi olla hyvin vaikeaa nimetä erilaisia tunteita ja korttien avulla he pystyivät siihen paremmin.

### **6.1.2 Toinen oppitunti**

Tiesin, että toiselle oppitunnille osallistuisi luultavasti noin kahdeksan oppilasta, joten yritin suunnitella tunnin, jossa kaikki saisivat osallistua tuntiin jatkuvasti, eikä vuoroaan tarvitsisi odottaa kovin useasti. Suunnittelin, että jokaiselle oppilaalle jaetaan viisi erilaista kuvakorttia, joihin on kuvattu erilaisia tunnetiloja. Käyttäisin samanlaisia kortteja kuin edellisellä tunnilla, mutta tällä kertaa jokaisella olisi omat kortit pulpetillaan. Lisäksi karsin tunteet viiteen tunnetilaan, kun taas edellisellä tunnilla kortteja oli ollut 14. Ajattelin tämän helpottavan oppilaita tunteita valittaessa. Varmistin kuitenkin että korteista löytyy hyvin erilaisia tunnetiloja. Suunnittelin että kävisimme tunteet läpi ja jokainen saisi näyttää kasvojen ilmeellä, miltä itse näyttää kun on esimerkiksi iloinen, surullinen ja niin edelleen. Kuuntelisimme nauhalta jälleen erilaisia kappaleita ja oppilaiden tulisi päättää, mikä tunne sopii kuvaamaan kappaletta parhaiten. Oppilaat kävisivät viemässä taululle tätä tunnetta kuvaavan kortin ja keskustelisimme siitä, mikä voisi aiheuttaa kyseisen tunteen. Loppuun suunnittelin jälleen rentoutumisen musiikkia kuunnellen.

*Milloin sinä olet surullinen?*

Oppitunnille osallistui kahdeksan oppilasta. Kun jaoin tunnekortit oppilaille, edelliselle tunnille osallistuneet oppilaat kertoivat muille oppilaille, että he olivat käyttäneet kortteja edellisellä viikolla. Kerroin kuitenkin että tulisimme käyttämään kortteja hieman eri tavoin.

Kävimme eri tunnetilat läpi niin, että sanoin yhden tunnetilan ja jokaisen oli ilmaistava kasvojen ilmeellä kyseistä tunnetilaa. Harjoitus vaikutti oppilaista mukavalta, joten päätin että käytän edellisellä tunnilla motivoivaksi kokemaani tehtävää ja arvuuttelimme eri tunnetiloja oppilaiden kanssa. Yksi heistä valitsi tunnetilan, meni luokan eteen, esitti tunnetilaa ja muut saivat arvata, mikä tunne oli kyseessä. Oppilaat olivat hyvin nauravaisia ja iloisia.

Kuuntelimme kappaleet ja jokaisen jälkeen oppilaat kävivät viemässä taululle sen tunnekortin, joka heillä tuli mieleen soitetusta kappaleesta. Useiden kappaleiden kohdalla oppilaat toivat taululle samanlaiset tunnekortit, mutta joidenkin kappaleiden kohdalla tuli suurtakin hajontaa.

Lopussa valitsin erilaisia tunnetiloja ja keskustelimme oppilaiden kanssa siitä, mikä voisi aiheuttaa kyseisen tunteen. Käytin esimerkkinä tunteita ”surullinen” ja ”onnellinen”. Keskustelu sujui hienosti ja kaikki saivat kertoa omista kokemuksistaan avoimesti.

Seuraavaa oppituntia suunnitellessani päätin, että tunnekortteja voisi nyt karsia taas vähemmäksi. Lisäksi päätin, että siirrymme ilmaisusta luovaan kirjoittamiseen, sillä sen kautta oppilaat pystyisivät ilmaisemaan tunnetiloja uudella tavalla. Päätin säilyttää kappaleet ennallaan.

### **6.1.3 Kolmas oppitunti**

Suunnittelin, että kolmannella tunnilla tuottaisimme tekstiä musiikin avulla. Tavoitteena olisi siis oman tekstin luominen, luovan kirjoittamisen harjoittelu ja tarinan kulun kertaaminen. Tekstin avulla oppilaat voisivat harjoitella ilmaisua hieman eri tavalla kuin aikaisemmin ja pienryhmän opettajan mukaan kirjoittaminen ja erityisesti luova kirjoittaminen on suurimmalle osalle oppilaista hyvin vaikeaa.



Suunnitelmani mukaan taululla olisi tunnin alussa valmiina tarinan kirjoittamisen eri vaiheet ja ne käytäisiin yhdessä läpi. Kuunneltaisiin kappale ja oppilaat valitsisivat sen pohjalta yhden tunteen ja kirjoittaisivat sen pohjalta lyhyen tarinan vihkoon. Kuunneltaisiin toinen kappale, valittaisiin jälleen tunnekortti ja kirjoitettaisiin tarina samoista henkilöistä kun aikaisemmin, mutta siinä tunnetilassa mikä uuden kappaleen perusteella on valittu. Luettaisiin tarinat tunnin loppuun ja mietittäisiin muuttuuko niissä jokin ja miten niistä tunnistaa sen tunnetilan jonka kirjoittaja on siihen valinnut.

### *Luovaa kirjoittamista*

Oppitunnille osallistui kolme oppilasta. Kävimme tunnin aluksi läpi aikaisemmin opitut tarinan kirjoittamisen eri vaiheet. Jo tunnin alussa huomasin, että kahden oppilaan vireystaso oli huono. Molemmat oppilaista vaikuttivat hyvin levottomilta ja heidän oli vaikeaa seurata opetusta. Päätin kuitenkin jatkaa tunnin pitämistä suunnitelman mukaisesti, sillä luokassa oli yhteensä kolme aikuista, joten pystyin delegoimaan osan tehtävistäni muille aikuisille.

Jaoin oppilaille tällä oppitunnilla vain kolme tunnekorttia, sillä aioimme kuunnella vain kaksi erilaista kappaletta. Olin valinnut kappaleista tunnelmaltaan hyvin erilaiset kappaleet. Molemmat kappaleista olivat nopeatempoisia, mutta toinen kappaleista oli raskassävyinen ja toinen oli tunnelmaltaan hyvin kevyt ja iloinen.

Kuuntelimme ensimmäisen kappaleen jälkeen silmät kiinni ja musiikki vaikutti selvästi ainakin yhteen oppilaaseen, joka aloitti heti liikehdinnän musiikin tahdissa. Yksi oppilaista ei pystynyt pitämään silmiään kiinni, vaan piirsi paperiin musiikkia kuunnellessaan. Kolmannessa oppilaassa musiikin kuunteleminen ei aiheuttanut näkyviä vaikutuksia.

Ensimmäisen kappaleen jälkeen kirjoitimme ensimmäiset tarinat. Oppilaat saivat itse otsikoida tekstit. Koska tunnilla oli jokaista oppilasta kohti

yksi aikuinen, pyysi kahta muuta aikuista siirtymään seuraamaan oppilaiden kirjoitusprosessia. Tämä mahdollisti myös sen, että pystyin itse keskittymään oppilaaseen jonka vireystaso vaikutti olevan kaikista huonoin. Kertasin ohjeet oppilaille vielä lyhyesti.

Kirjoittaminen sujui hyvin. Kahden oppilaan kohdalla aikuisten ei tarvinnut suuremmin motivoida oppilaita kirjoitustyöhön, vaan muutamien tarkentavien neuvojen avulla molemmat saivat kirjoitettua ensimmäisen tarinan. Toinen oppilaista innostui todella paljon annetusta tehtävästä, eikä olisi millään halunnut keskeyttää kirjoittamista kun sen aika oli. Toinen oppilaista tarvitsi hieman rohkaisua, sillä hänelle tunteiden ilmaisu oli hyvin vaikeaa. Tarinasta tuli kuitenkin hyvä ja se ilmaisi hyvin sitä tunnetilaa, jonka oppilas oli valinnut.

Kolmas oppilas ei ollut päästä alkuun kirjoittamisessaan. Hän ei jaksanut istua paikallaan ja kuunnella ohjeita ja kirjoitustehtävää aloittaessa häntä joutui houkuttelemaan töihin. Jo otsikon keksiminen aiheutti suuria ponnisteluja, eikä oppilas suostunut kirjoittamaan ensimmäistä tehtävää ollenkaan. Annoin oppilaalle luvan keskeyttää työskentelyn ja kehotin häntä kuuntelemaan seuraavan kappaleen ja kirjoittamaan molemmat tarinat sen jälkeen.

Kuuntelimme toisen kappaleen ja kaksi oppilaista aloitti kirjoitustehtävän kuuntelun jälkeen. Kolmas oppilaista ei alkanut työskennellä ollenkaan. Sain kuitenkin oppilaan nimeämään molemmat tarinat kuunneltujen kappaleiden pohjalta. Tämän jälkeen pyysin häntä kirjoittamaan ensimmäisen tarinan ja hän ryhtyikin töihin, tosin hyvin vastahakoisesti. Ensimmäisen tarinan kirjoitettuaan hän oli hyvin innostunut annetusta tehtävästä ja kirjoitti toisen tarinan nopeasti ennen tunnin loppua.

Jokaisen oppilaan tarinoista erotti selkeästi ne tunnetilat, joita he olivat tarinassa käyttäneet. Tunnetilat olivat kaikilla samat niin ensimmäisen kuin toisenkin tarinan kohdalla. Luovan tekstin kirjoittaminen onnistui erinomaisesti pienien vastoinkäymisten jälkeen.

Seuraavaa tuntia varten päätin, että jatkamme luovaa kirjoittamista, sillä se osoittautui hyvin haastavaksi, mutta myös erittäin palkitsevaksi. Päätin, että säilytän kappaleet ennallaan ja lisään yhden kappaleen tunnille, jotta saisimme käytyä läpi useampia tunteita.

#### **6.1.4 Neljäs oppitunti**

Suunnittelin että kirjoittamme kolme erilaista tarinaa kolmen kappaleen pohjalta. Edellisellä tunnilla oppilaat olivat saaneet kirjoittaa mistä tahansa valitsemastaan aiheesta, mutta koska tämä osoittautui joillekin oppilaista hyvin vaikeaksi, päätin että monistan jokaiselle oppilaalle kolme samanlaista sarjakuvaa ja he saavat täyttää puhekuplat valitsemansa tunnetilan pohjalta.

Suunnittelin että luemme sarjakuvat ääneen tunnin lopussa ja arvuutamme, mistä tunnetilasta on kyse.

##### *Kolme erilaista sarjakuvaa*

Oppitunnille osallistui kahdeksan oppilasta. Kerroin oppilaille, että kuuntelisimme jälleen erilaisia kappaleita ja täyttäisimme niiden pohjalta muutamana sarjakuvan. Oppilaat vaikuttivat hyvin motivoituneilta ja innostuneilta aloittamaan työskentelyn. Asetin neljä erilaista tunnetilakorttia luokan etuosaan, jotta tarvittaessa oppilaat voisivat valita käyttämänsä tunteen niistä, jokainen saisi kuitenkin valita minkä tahansa muun tunnetilan halutessaan. Pyysin oppilaita nimeämään käyttämänsä tunnetilan sarjakuvapaperin kääntöpuolelle.

Kuuntelimme ensimmäisen kappaleen ja jaoin oppilaille tyhjät sarjakuvat. Miltei kaikki oppilaista vaikuttivat motivoituneilta ja aloittivat työskentelyn nopeasti. Muutama oppilaista tarvitsi vielä ohjeen kertaamista ja yhden oppilaan kohdalla jouduin istumaan hänen lähelleen ja ohjaamaan työskentelyä.

Toistin harjoitteen kolme kertaa. Toisen sarjakuvan kohdalla oppilaiden vireystaso oli vielä hyvä. Kolmatta harjoitetta tehdessä muutama oppilaisista turhautui, mutta jatkoi työskentelyä loppuun asti. Tavoitteena olikin testata myös oppilaiden pitkäjänteisyyttä ja keskittymiskykyä.

Tunnin lopussa luimme sarjakuvia ääneen. Oppilaat olivat saaneet hienosti kuvattua erilaisia tunnetiloja sarjakuviin, kuunneltujen kappaleiden pohjalta. Oppilaat vaikuttivat olevan hyvin innostuneita omista sarjakuvisistaan ja miltei kaikki olisivat halunneet lukea ne ääneen muulle luokalle. Keskustelimme sarjakuvien lukemisen ohessa siitä, miten samalta näyttävä tilanne (kolme samanlaista sarjakuvaa) voi saada aivan uuden merkityksen kun tunnetila tilanteessa muuttuu.

## **7 AINEISTO SYYNISSÄ**

Olen jo hieman analysoinut aineistostani esiin tulleita seikkoja yleisellä tasolla edellisessä luvussa. Koen kuitenkin tarpeelliseksi analysoida aineisto tarkemmin teoreettisen viitekehysten pohjalta. Jaan aineistoni analyysin tutkimukseni alakysymysten pohjalta kahteen osaan: vuorovaikutukseen ja motivaatioon. Nostan aineistostani esille neljä eri oppilasta, jotka kaikki edustavat eri vuorovaikutustyyliä. Analysoin näiden neljän oppilaan kautta vuorovaikutuksen muutosta ja vuorovaikutustyylien edustajien motivoitumista tutkimuksen aikana. Tämän jälkeen pyrin analysoimaan, olenko saanut tutkimukseni avulla parannettua oppituntejani niin, että musiikin käyttäminen oppitunneilla on vaikuttanut oppilaiden tuntiöskentelyyn mahdollisimman positiivisesti.

### **7.2 Musiikin vaikutus neljään eri vuorovaikutustyylin edustajaan**

Analysoin oppilaiden vuorovaikutusta jo aiemmin esitellyn Reijo A. Kaupilan (2005) vuorovaikutustyylien nelikentän avulla. Tuon aineistosta esille neljän oppilaan vuorovaikutustyyliä ja analysoin tyylien mahdollista muutosta oppitunneilla. Löysin ryhmästä yhden selkeän edustajan jokaiseen vuorovaikutustyyliin ja analysoinkin seuraavassa heidän käytöstään ennen tutkimusta ja sen aikana. Luon analyysiini niin sanotut oppilasprofiilit, joissa tuon esille myös oppilaiden mahdolliset diagnoosit ja lääkityksen, sillä tiedostan että näillä seikoilla voi olla vaikutus oppilaiden toimintaan oppitunneilla.

### *Ystävällis-joustava*

Ystävällis-joustavaa vuorovaikutustyyliä esiintyi pienryhmässä ennen varsinaisen tutkimuksen alkamista hyvin vähän. Ainoastaan yksi oppilas sopi mielestäni ystävällis-joustavan vuorovaikutustyylin piiriin. Hän tuli toimeen miltei kaikkien oppilaiden kanssa, oli hyvin yhteistyökykyinen ja teki usein positiivisia huomioita toisista oppilaista. Hän tuntui pitävän ihmisistä ja pystyi juttelemaan helposti kaikkien kanssa.

Oppilas oli 9-vuotias. Hänen älyllinen kehityksensä oli viivästynyt ja hän olikin osassa toiminnastaan 5-vuotiaan tasolla. Tällaisia tilanteita olivat erityisesti kaikki kognitiiviset tilanteet koulussa. Oppilaalla oli jonkin verran ongelmia sosiaalisissa tilanteissa, mutta hän selviytyi niistä ystävällisyytensä ja avoimuutensa kautta. Ristiriitatilanteissa hän käyttäytyi nainvisti, eikä osannut selvittää tilanteita ilman aikuisen tukea. Oppilas oli yleisesti hyvin positiivisesti suhtautuva koulutyöhön ja osallistui tunteihin innokkaasti. Oppilaalle oli tehty HOJKS matematiikasta ja kaikissa muissa oppiaineissa pyrittiin ikäluokan minimitavoitteisiin.

Tutkimuksen aikana ystävällis-joustavaa vuorovaikutustyyliä ilmeni luokassa enemmän. Ilmaisuharjoitusten aikana suurin osa oppilaista suhtautui muihin oppilaisiin hyvin myönteisesti, kaikille annettiin mahdollisuus ilmaista itseään omalla tyylillään ja monet oppilaista jopa rohkaisivat toisia ilmaisuharjoituksissa. Yhteistyökykyisyyttä ilmeni suurimmalla osalla oppilaista, parityöskentely sujui miltei kaikilta erinomaisesti, vaikka opettaja jakoi parit ja tehtäviin suhtauduttiin muutenkin positiivisesti.

Tyylin edustajan vuorovaikutus ei muuttunut suuresti tutkimuksen aikana. Hän osallistui tunteihin innostuneesti ja teki kaikki tehtävät kykyjensä mukaisesti. Hän nautti suuresti ilmaisuharjoituksista, ilmaisi itseään rohkeasti ja kannusti muitakin toimintaan. Mielestäni oppilaan sosiaalinen vuorovaikutus kehittyi tutkimuksen aikana ja hän uskalsi rohkeasti toimia osana ryhmää ja osallistua yhteiseen toimintaan entistä paremmin. Hän kannusti muita oppilaita ja antoi positiivista palautetta heille.

*Kontrolloiva-dominoiva*

Ennen tutkimuksen aloittamista havaitsin pienryhmästä yhden selkeän kontrolloiva-dominoiva vuorovaikutustyylin edustajan. Oppilas oli hyvin tarkka kaikkien muiden tekemisistä, halusi määrätä ja olla aina ensimmäinen. Oppilas arvosteli jatkuvasti muiden käytöstä ja toimintaa ja halusi aina sanoa viimeisen sanan. Kontrolloiva-dominoiva vuorovaikutustyylin vastaisesti ristiriitatilanteissa hän ei kuitenkaan toiminut sovittelavana osapuolena vaan pyrki aina saamaan syyt toisten oppilaiden niskoille.

Oppilaalla oli diagnosoitu ADHD Asperger-piirteittäin. Tämän lisäksi hän änkytti, joka vaikeutti sosiaalisista tilanteista selviytymistä ryhmässä. Oppilas oli kiehtoutunut aggressiivisista leikeistä ja puheista ja nämä olivat erikseen kielletty häneltä koulussa. Aggressiivisuus välittyi useasti vuorovaikutustilanteissa, joissa oppilas pyrki saamaan muutkin oppilaat mukaan kiellettyihin puheisiin. Oppilas käytti ADHD-lääkitystä. Lääkityksen avulla ADHD-piirteet oli saatu kuriin, mutta lääkityksen käytön takia Asperger-piirteet nousivat voimakkaasti esille. Oppilas oli kognitiivisilta taidoiltaan kykenevä osallistumaan normaaliopetukseen, mutta sosiaaliset taidot vaativat harjoitusta.

Tutkimuksen aikana kontrolloiva-dominoiva vuorovaikutus ei lisääntynyt luokassa. Vuorovaikutustyylin edustajan käytös ei muuttunut radikaalisti, mutta havaitsin oppilaan käytöksessä kuitenkin pieniä muutoksia. Oppilas oli paljon kärsivällisempi kuin yleensä. Hän ei pyrkinyt hallitsemaan tilanteita oppitunneilla, vaan osallistui niihin muiden mukana, omaa vuoroaan odottaen ja yhteistyökykyisesti. Oppilas kommentoi toisten toimintaa normaaliin tapaansa, mutta osa kommenteista oli jopa positiivisia. Oppilas oli hyvin motivoitunut ja innostunut annettavista tehtävistä ja kommunikointi oli enimmäkseen positiivista.

### *Aggressiivis-uhmainen*

Luokassa oli kaksi vuorovaikutustyylin edustajaa. Valitsin analyysia varten oppilaan, jonka vuorovaikutus oli enimmäkseen aggressiivis-uhmaista, sillä toisen oppilaan uhmainen käytös ilmeni vain hänen vireydetasonsa heiketessä, esimerkiksi kun hän oli väsynyt.

Oppilaalla oli diagnosoitu ADHD Asperger-piirteittäin. Hän oli älyllisesti hyvin kehittynyt ja erittäin lahjakas esimerkiksi kielissä. Oppilas käytti ADHD-lääkitystä jonka avulla ADHD:n piirteet oli saatu kuriin. Lääkitys kuitenkin nosti Asperger-piirteet voimakkaammin esiin. Oppilaan tilannetaju oli hyvin heikko, eikä hän osannut arvioida eri tilanteissa, miten tulisi käyttäytyä tai mitä olisi soveliaista sanoa.

Tutkimuksen aikana oppilaan aggressiivinen ja uhmainen vuorovaikutus ei lisääntynyt, enneminkin se vähentyi. Oppilas vaikutti tunneilla hyvin rauhalliselta, eikä hän kommentoinut jokaiseen asiaan vastaan. Vuorovaikutuksessaan muita ryhmän jäseniä kohtaan hän oli ymmärtäväisempi ja kärsivällisempi. Oppilas oli hyvin sanavalmis ja puhelias, mutta tätä hän oli jo ennen tutkimuksen aloittamista.

### *Epävarma-alistuva*

Yksi luokan oppilaista kuului epävarma-alistuva vuorovaikutustyyliin. Hänen koko ulkoinen habituksensa viesti epävarmuudesta, ujoudesta ja arkuudesta. Oppilas puhui hyvin hiljaisella ja monotonisella äänellä, eikä uskaltanut ilmaista itseään. Oppilas tarvitsi jatkuvaa rohkaisua ja kannustusta työskentelyyn ja toimintaan. Kehuminen ja kannustus vaikuttivat positiivisesti oppilaan vuorovaikutukseen ja hän saattoi kehujen jälkeen esimerkiksi hymyillä arasti opettajalle.

Oppilas oli lievästi kehitysvammainen. Hän oli kehitysviivästymän takia 3-4 vuotta jäljessä kehityksestään. Oppilaalla oli suuria vaikeuksia toimin-



nan aloittamisessa ja oman toiminnan ohjauksessa oli suuria puutteita. Oppilaalle oli tehty HOJKS kaikkiin muihin oppiaineisiin paitsi liikuntaan. Tutkimuksen aikana oppilaan käytös muuttui hiukan. Musiikkia kuunnellessamme vaikutti ensin että kappaleet eivät vaikuta häneen mitenkään. Kuitenkin jo ensimmäisellä tunnilla, ensimmäistä kappaletta kuunnellessamme, oppilas piti tiukasti kiinni viereisen hyllyn reunasta ja musiikin voimistuessa puristi sitä voimakkaasti käsiensä välissä. Oppilas osallistui myös reippaasti yhteisiin ilmaisutehtäviin. Kun oppilaita oli paikalla vähemmän, hän osallistui aktiivisemmin toimintaan ja harjoitusta tehdessämme ilmoittautui vapaaehtoiseksi ja jopa ehdotti itse, minkälaista tunnelmaa hän haluaisi esittää.

### **7.3 Musiikin vaikutus vuorovaikutustyylien edustajien motivoitumiseen**

Läpi koko aineistoni kaikkien oppilaiden motivoituminen työskentelyyn oli hyvä. Erityisesti kahdella ensimmäisellä kuvaamallani oppitunnilla oppilaat vaikuttivat hyvin innostuneilta työskennellessään antamieni tehtävien parissa. Motivoitumiseen vaikutti kuitenkin hyvin paljon oppilaiden sen hetkinen vireystaso. Analysoin oppilaiden motivaatiota teoreettisen viitekeh्यkseni pohjalta.

Motivaatiota analysoidessani minun oli otettava huomioon myös luokan toimintaperiaatteet. Luokassa oli käytössä palkkiojärjestelmä, jossa kerättiin viikon ajan pelimerkkejä perjantain data-tuntia varten. Jokaisella oppilaalla oli viikon alussa yhdeksän pelimerkkiä, joista jokainen oli viiden minuutin arvoinen. Punainen kortti johti pelimerkin menettämiseen, joten viikon aikana tuli pyrkiä toimimaan niin, että merkkejä ei menettäisi. Mitä enemmän pelimerkkejä oppilailla oli, sitä kauemmin he saivat viettää aikaa tietokoneella oppimislelejä pelaten viikon lopussa. Opettajilla ja koulunkäyntiavustajalla oli käytössään niin sanotut liikennevalot. Vihreä kortti näytettiin oppilaalle, joka oli suoriutunut tehtävistä hyvin tai esimerkiksi

osoittanut hyvää käytöstä päivän aikana opettajaa, koulunkäyntiavustajaa ja muita oppilaita kohtaan. Keltaisella kortilla varoitettiin oppilasta huonosta käyttäytymisestä. Esimerkiksi opetuksesta kieltäytyminen, muiden huono kohtelu tai yleinen huono käytös johti keltaiseen korttiin. Kaksi keltaista korttia saatuaan oppilas sai punaisen kortin, jonka johdosta hän menetti yhden pelimerkeistään. Punaisen kortin sai suoraan esimerkiksi kiroilusta.

Oppilaat olivat sisäistäneet palkkio–rangaistus-järjestelmän hyvin ja minun tuli ottaa tämä huomioon heidän toimintaansa analysoidessani. Ulkoinen motiivi, pelimerkin menettämisen pelko ja toive vihreästä kortista saattoi siis vaikuttaa heidän toimintaansa myös pitämilläni oppitunneilla.

### **7.3.1 Orientoituminen**

Miltei kaikilla oppitunneilla oppilaat orientoituivat työskentelyyn tehtäväorientoituneesti. Olin suunnitellut työskentelyn sellaiseksi, ettei missään tehtävässä ollut oikeita tai väriä vastauksia. Musiikin kautta tunteita käsiteltäessä ei oikeita tai väriä vastauksia tulisikaan olla olemassa, sillä jokainen kokee musiikin omalla tavallaan. Musiikilla on ihmisille erilaisia merkityksiä ja lähtökohdat osallistua toimintaan poikkeavat toisistaan (Kaikkonen 2005, 91). Annettujen tehtävien tulee olla sellaisia, että jokainen oppilas ymmärtää ja kykenee ne suorittamaan. Tehtävien tulee olla havainnollisia, mutta tämä ei tarkoita että niiden tulisi olla helppoja. Helppo tehtävä ei motivoi, jos se koetaan ikävystyttävänä ja epämielekkäänä. (Niemi & Poskiparta 1995, 274–275.)

#### *Ystävällis-joustava oppilas*

Oppilas oli hyvin tehtäväorientoitunut. Hän keskittyi työskennellessä itse tehtävään ja sen suorittamiseen ja nautti suuresti saadessaan valmiiksi annetut tehtävät. Hän osasi heittäytyä annettuihin tehtäviin ja teki kaiken

omien kykyjensä mukaisesti. Hän oli ilmaisussaan hyvin rohkea eikä vaikuttanut välittävän siitä, mitä muut hänen suorituksestaan mieltivät. Oppilaalle oli kuitenkin hyvin tärkeää, että opettaja huomioi hänen suorituksensa ja usein hän halusikin selkeästi ilmaista opettajalle, jos oli saanut annetut tehtävät tehtyä. Oppilas orientoitui tehtäviin hyvin ”lapsenmielisesti”, oli innokas eikä monesti meinannut pysyä penkissään kun huomasi osaavansa tehtävän. Tällainen toiminta on tyypillistä lapselle, jolla on kehityksellistä viivästymää.

#### *Kontrolloiva-dominoiva oppilas*

Oppilas orientoitui tehtäviin suorittamalla. Hänelle oli hyvin tärkeää opettajan miellyttäminen ja hän halusi olla ensimmäinen joka oli saanut tehtävät tehtyä. Tämä aiheutti oppilaan työskentelyssä hätiköintiä. Oppilas nautti suuresti jos oli ensimmäinen joka oli valmis annetun tehtävän kanssa ja tämä toimi hänelle toiminnan palkintona. Ilmaisuharjoituksiin oppilas heittäytyi hyvin ja hän vaikutti nauttivan niin omasta kuin muiden oppilaidenkin ilmaisusta. Oppilas kuitenkin turhautui nopeasti ja esimerkiksi viimeisellä tunnilla hän ei olisi jaksanut keskittyä enää kolmanteen sarjakuvaan. Hän myös usein väitteli opettajan kanssa tehtävän tärkeydestä ja halusi itse säädellä tehtävän kulun.

#### *Aggressiivis-uhmainen oppilas*

Oppilas oli jokseenkin tehtäväorientoitunut, mutta halusi olla myös ensimmäinen tehtävistä suoriutunut. Hänen mielestään suurin osa tehtävistä oli hänelle liian helppoja, hän teki ne nopeasti ja hätiköi. Jouduin useasti pyytämään oppilasta tarkistamaan tehtävänsä, tekemään jonkin osion uudelleen tai pohtimaan asiaa vielä tarkemmin. Oppilaalla oli tietynlainen ”hällä väliä” -asenne työskentelyyn, sillä hän koki olevansa joka tapauksessa muita oppilaita parempi. Työskentely oli hänelle kuitenkin

mielekästä, sillä olemalla ensimmäinen hän omasta mielestään todisti olevansa myös koko luokan paras.

### *Epävarma-alistuva oppilas*

Oppilas orientoitui tehtäviin minää suojelevasti. Hän ei yleensä voinut aloittaa työskentelyä ennen kuin hän oli tarkistanut opettajalta, oliko hänen ideansa toteuttamiskelpoisia. Hän jatkoi varmistusta koko tehtävän ajan, eikä usein tehnyt mitään jos opettaja ei pystynyt olemaan vieressä ohjaamassa työskentelyä. Kun hän sai tehtävät tehtyä, vaikutti hän hyvin tyytyväiseltä itseensä ja opettajan kannustaminen ja kehu vaikuttivat häneen suuresti.

### **7.3.2 Sisäinen vai ulkoinen motivaatio?**

#### Ystävällis-joustava oppilas

Oppilas vaikutti olevan sisäisesti motivoitunut työskentelyyn. Hän ei tarvinnut ulkoisia palkintoja aloittaakseen tai suorittaakseen tehtäviä ja teki kaikki annetut tehtävät alusta loppuun hyvin innostuneesti. Hän iloitsi saadessaan tehtävät valmiiksi. Oppilaan kehityksellinen viivästymä saattoi vaikuttaa oppilaan motivoitumiseen, sillä hän suhtautui moneen tehtävään kuin pieni lapsi: hän oli innokas ja motivoitunut, vaikka ei välttämättä ymmärtänyt mitä tehtävässä tuli tehdä tai mihin tehtävän tekemisellä pyrittiin.

#### Kontrolloiva-dominoiva oppilas

Oppilas oli ulkoisesti motivoitunut tuntityöskentelyyn. Oppimista tärkeämmäksi hänelle nousi nopeus ja muiden voittaminen. Ulkoisena motiivina hänellä toimi tieto siitä, että hän olisi muita nopeampi ja näin ollen

myös parempi. Oppilas oli usein hyvin innostunut annetuista tehtävistä ja toiminta vaikutti usein aluksi sisäisesti motivoituneen oppilaan työskentelyltä. Jossain vaiheessa oppilas kuitenkin alkoi seurata muiden oppilaiden työskentelyä ja hänen oma toimintansa muuttui. Esimerkiksi sarjakuvia tehdessämme hän teki ensimmäisen sarjakuvan hyvin huolellisesti, mutta seuraavat kaksi hän teki nopeasti ja hutaistemalla, sillä hän halusi olla ensimmäinen jolla sarjakuva olisi valmiina. Monesti työskentelyn päätyttyä hän päiviteli kuinka raskasta tehtävän tekeminen olikaan ollut ja ikään kuin tällä pyrki nostamaan itseään vielä parempaan asemaan muihin nähden.

#### Aggressiivis-uhmainen oppilas

Oppilas oli osaltaan hyvin sisäisesti motivoitunut, mutta osa toiminnasta kertoi ulkoisesta motivoitumisesta. Oppilas teki tunnilla annetut tehtävät ja suoriutui niistä yleensä hyvin. Ulkoisena motiivina toimi kuitenkin muiden oppilaiden voittaminen esimerkiksi tehtävien suoritusnopeudessa. Joidenkin tehtävien kohdalla taas oppilasta ei tuntunut kiinnostavan muu kuin tehtävän suorittaminen, tällaisia olivat ne tehtävät jotka tuntuivat hänelle mielisiltä. Hän upposi täysin luoviin kirjoitustöihin ja kirjoittamisen lisäksi oli yleensä myös kuvittanut tarinansa hyvin pikkutarkasti vihkoonsa.

#### *Epävarma-alistuva oppilas*

Oppilas oli ulkoisesti motivoitunut työskentelyyn. Hän tarvitsi jatkuvaa varmistusta ideoilleen ja ajatuksilleen opettajalta, eikä pystynyt aloittamaan koko työskentelyä ilman opettajan kannustamista ja ideaehdotuksia. Oppilas ei nauttinut tehtävien suorittamisesta, lukuun ottamatta ensimmäisen tunnin ilmaisuharjoitusta, johon hän itse halusi osallistua useamman kerran. Oppilas oli toiminnaltaan hyvin arka, joten ne oppitunnit joihin osallistui enemmän oppilaita, vaikuttivat olevan hänelle vaikeam-

pia. Mitä useampi oppilas tunnilla oli, sitä vähemmän kyseinen oppilas osallistui tunnin toimintaan.

## **8 OPTIMAALISTA OPPITUNTIA KOHTI, MUTTA EI PERILLE ASTI**

Tutkimukseni päätavoitteena oli kehittää oppitunteja ja parantaa opetusta niin, että jokainen oppilas hyötyisi pitämistäni tunteista mahdollisimman paljon ja työskentely tunteilla olisi mahdollisimman positiivista ja motivoitunutta. Pyrin myös musiikin kautta vaikuttamaan oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen. Seuraavassa esittelen tutkimukseni tulokset. Tulokset rakentuvat teoreettisen viitekehyksen sekä aineiston analyysin pohjalle. Olen jakanut tulokset alakysymysteni mukaisesti kahteen osaan: vuorovaikutukseen ja motivaatioon. Näiden kahden teeman kautta vastaan tutkimukseni pääongelmaan.

### **8.1 Miten musiikin käyttäminen opetusvälineenä näkyy oppilaiden vuorovaikutuksessa oppitunneilla?**

Musiikin käyttäminen opetusvälineenä näkyi oppilaiden vuorovaikutuksessa positiivisesti. Miltei kaikkien oppilaiden vuorovaikutustyyli muuttui tutkimuksen aikana ainakin osittain ystävällis-joustava-tyyliseksi. Oppilaat osasivat ottaa toiset huomioon omalla käytöksellään paremmin ja kommunikointi niin oppilaiden välillä kuin opettajaa kohtaan oli positiivista, kannustavaa ja kärsivällistä.

Kommunikointia tapahtui niin verbaalisesti kuin nonverbaalisestikin. Kommunikointi oli hyvin aktiivista ja tunteita käsitellessämme erilaiset ilmeet ja eleet toimivat aktiivisesti sanattomana kommunikoinnin välineenä. Tekemämme harjoitukset tukivat oppilaiden ymmärrystä sanattomasta kommunikoinnista: pelkkä ilme tai ele riittää kertomaan miltä sinusta tuntuu.

Vuorovaikutustyylin positiivisuus vaikutti osaltaan eri kokemuksiin vuorovaikutustilanteissa. Turvallisessa ja avoimessa vuorovaikutustilanteessa oppilaat kokivat, että voivat viestittää tunteitaan ja kokemuksiaan muille oppilaille ja tämä johti myönteisiin vuorovaikutuskokemuksiin. Positiiviset kokemukset johtivat myös avoimuuteen myös myöhemmillä oppitunneilla. Oppilailla oli usein vaikeuksia sosiaalisissa tilanteissa ja juuri sanattoman viestinnän tulkitsemisessa. Monesti riitatilanteita syntyi kun joku oppilaista oli tulkinut toisen sanomiset, ilmeet tai eleet väärin. Useilla oppilaista oli myös vaikeuksia ilmaista omia tunteitaan vuorovaikutustilanteissa. Oppilaiden avoimuus harjoitteita tehdessämme edisti varmasti omalta osaltaan myös heidän kehittymistään näissä tilanteissa. Myös oma avoimuuteni läsnä olevana aikuisena vaikutti osaltaan oppilaiden vuorovaikutukseen.

Musiikki toimi vuorovaikutuksen viestintävälineenä oppitunneilla. Sen avulla oppilaat toivat esiin omia kokemuksiaan eri tunnetiloista. Oppilaat kokivat musiikin omalla tavallaan, omien aikaisempien kokemuksiansa pohjalta. Musiikkielämys oli oppitunneilla ryhmässä tapahtuvaa toimintaa ja oppilaiden musiikkisuhdetta edisti toiminnan avoimuus ja yleinen vuorovaikutuksellinen hyväksyntä. Avoimuus tuntui lisääntyvän jälkimmäisillä oppitunneilla. Parhaimmillaan ryhmätoiminnalla saattoi olla vaikutuksia yksilön omiin musiikkikokemuksiin.

Juuri ryhmän toiminnalla ja siinä tapahtuvalla vuorovaikutuksella on suuri vaikutus yksilön toimintaan. (Kauppila 2005, 85.) Oppitunneilla tapahtuneet vuorovaikutustilanteet olivat mielestäni hyvin kehittäviä ja niissä harjoiteltiin juuri avoimuutta ja toisten hyväksyntää. Oppilaat näyttivät nauttivan ryhmässä tapahtuneesta toiminnasta, heillä oli yhdessä hauskaa ja vuorovaikutus toisten kanssa oli positiivista. Pienryhmä toimii muutenkin intensiivisesti ja yksilöiden väliset suhteet heijastuivat sen toiminnassa. Musiikin käyttäminen opetusvälineenä tuntui tiivistävän ryhmää ja erilaiset kliikit eivät enää välttämättä hallinneet toimintaa. Tähän vaikutin opettajana esimerkiksi ryhmäjakoja suorittaessani.



## 8.2 Miten musiikin käyttäminen opetusvälineenä näkyy oppilaiden motivoitumisessa oppitunneilla?

Vuorovaikutuksen positiivisuus oli mielestäni juuri motivoitumisen ansiota oppitunneilla. Oppilaat motivoituivat työskentelyyn erinomaisesti, tunteissa parasta näytti olevan juuri musiikkikappaleiden kuuntelu ja sitä seuraava tunnetilojen pohdinta. Musiikki aiheutti oppilaissa paljon erilaisia tuntemuksia, jokaisessa omanlaisensa. Musiikki toimi selkeänä motivoijana oppitunneilla ja sen käytön sijoittaminen oppitunnin alkuun toimi erinomaisesti. Musiikkikappaleiden säilyttäminen samana koko tutkimuksen ajan toi tietynlaista turvallisuudentuntua oppilaisiin.

Pienryhmässä toimivat jokseenkin behavioristinen, palkkio – rangaistusmotivointi. Luokan toimintaperiaatteiden mukaisesti oppilaat toimivat yhteisten sääntöjen mukaan, tavoitellen kuitenkin henkilökohtaisella tasolla tapahtuvaa palkitsemista. Toiminta oli mielestäni kuitenkin perusteltua, sillä sen positiiviset vaikutukset näkyivät pienryhmän oppilaiden käytöksessä. Yhteisten tavoitteiden lisäksi oli hyvin tärkeää, että jokaisella oppilaalla oli myös omat tavoitteet toiminnalleen. Oman toiminnan arviointi ei ole monesti helppoa niin sanotulle erityislapselle, joten opettajan on käytettävä erilaisia apuvälineitä saadakseen sitä aikaan oppilaissa.

Oppilaat motivoituivat tehtäviin hyvin eri tavoin, persoonansa ja erityistarpeidensa mukaisesti. Motivoituminen vaihteli eri oppitunneilla. Musiikin käyttäminen opetusvälineenä näytti kuitenkin kasvattavan oppilaiden tehtäväorientoituvuutta eikä tehtävien suorittamisesta näyttänyt syntyvän negatiivisia tunteita itse tehtävää tai oppilaita itseään kohtaan. Pitkäjänteinen ja pitempikestoinen työskentely aiheutti useissa oppilaista kuitenkin turhautumista ja pitkästyistä. Oppilaat eivät kuitenkaan näyttäneen ahdistuvan annetuista tehtävistä muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Mitä enemmän itsenäistä tekemistä oppitunneilla oli, sitä vaikeampi oppilaiden oli motivoitua työskentelyyn.

Motivoitumisen kohdalla huomasin oppilaiden synnynnäisen temperamentin vaikuttavan eniten. Luonnostaan innokas ja energinen oppilas suhtautui työskentelyyn omalla tavallaan ja hieman vetäytyvä ja arempi oppilas toimi oman persoonansa mukaisesti. Pysin oppitunneilla tarjoamaan oppilaille kuitenkin sellaisia positiivisia oppimiskokemuksia, jotka vaikuttaisivat myös heidän myöhempään työskentelyyn, persoonasta riippumatta. Jokainen oppilas sai työskennellä omalla lähikehityksen vyöhykkeellään, omia taitojaan käyttäen. Opettajana yritin tukea oppimista tarvittaessa.

Pitämilläni oppitunneilla oppilaat vaikuttivat olevan sisäisesti motivoituneita; näin ainakin suurimman osan kohdalla. Annetuista tehtävistä ei oltu luvattu palkintoja, mutta oppilaan kieltäytyessä työskentelystä jouduin antamaan ehdot työskentelylle: joko tehtävä suoritettaisiin nyt tai vaihtoehtoisesti koulun jälkeen. Sisäisenä motivoitumisena pitämälläni käytöksellä saattoi kuitenkin olla yhteys luokan palkkiojärjestelmään, sillä oppilaat saattoivat toimia tunnilla oppimansa järjestelmän ohjaamana. Oppitunteja myöhemmin katsellessani vaikutti kuitenkin siltä, että oppilaat todella olivat halukkaita työskentelemään omasta tahdostaan ja mielenkiinnosta annettuja tehtäviä kohtaan.

Toiminta oli itsessään motivoivaa ja oppilaat eivät yleisesti tavoitelleet ulkoisia palkintoja toiminnastaan. Myös muuten ulkoisesti motivoituvat oppilaat näyttivät työskentelevän omien motiivien pohjalta eivätkä kiinnittäneet niin paljon huomiota toisten työskentelyyn, vaan keskittyivät omaan tekemiseensä. Tehtävät olivat oppilaille uusia ja erilaisia ja tämä saattoi vaikuttaa heidän innokkuuteensa. Uudella tavalla työskentely aiheuttaa ihmisessä mielenkiinnon aihetta kohtaan ja motivaatio voi näin muuttua sisäiseksi. (Hidi 2000, 309.)

Oppilailla oli suurin vastuu motivaation synnyttämiseen, mutta opettajana toimin motivoijana kaikilla oppitunneilla. Pysin tekemään annetuista tehtävistä sellaisia, että kaikkien olisi mukava niitä suorittaa ja mielenkiinto aihetta kohtaan heräisi. Tilanteissa joissa joku oppilaista kieltäytyi työs-

kentelystä pyrin löytämään ne asiat jotka kiinnostaisivat juuri kyseistä oppilasta ja näin ollen tämä pystyisi aloittamaan työskentelyn. Joka kerralla nämä asiat löytyivät ja jokainen oppilas sai annetut harjoitteet tehtyä jokaisella tunnilla. Musiikin käyttäminen opetusvälineenä tuntui motivoivan oppilaita itsessään jo niin paljon, ettei ylimääräistä motivoimista tarvittu kuin muutaman oppilaan kohdalla ristiriitatilanteissa.

## 9 MUSIIKKI, SEN TUTKIMINEN JA VAIKUTUKSET

Lähdin tutkimaan musiikin vaikutuksia erityisen tuen tarpeessa olevien lasten toimintaan sekä ammatillisen että henkilökohtaisen mielenkiinnon pohjalta. Oma mielenkiinnonkohteeni aihetta kohtaan kumpuavaa omasta nuoruudestani ja pikkuveljestäni, joka persoonallaan ja omalla toiminnallaan sai minut pohtimaan musiikin vaikutuksia jo silloin. Nyt aihetta tutkittuani olen hyvin tyytyväinen että lähdin tälle tielle, sillä koen tutkimukseni antaneen minulle paljon ideoita ja työkaluja myös omaan työhöni luokanopettajana.

Design-tutkimuksen tekeminen oli minulle täysin uutta, enkä ole vielä kään oikein varma teinkö sen oikein. Tutkimusmetodi on hyvin uusi ja siitä on olemassa suhteellisen vähän tietoa. Lisäksi metodin luonteeseen kuuluu, että se on jokaisen tutkijan kohdalla hieman erilainen: itse tutkija ja tutkimuksen kohde määrittelevät metodin. Tutkimuksen avulla myös kehitetään metodia. Koin design-tutkimuksen kuitenkin sopivan erinomaisesti koulumaailmaan ja sen avulla pystyin tutkimaan pienryhmän toimintaa hyvin. Design-tutkimus toimi ikään kuin vain taustavaikuttajana tutkimuksessa, sillä käyttäessäni metodia toimin mielestäni normaalin opettajan tavoin: suunnittelin tunnin, katsoin miten tunti toimi jonka jälkeen tein muutoksia seuraavaa tuntia varten ja pidin seuraavan tunnin. Myös tämän takia design-tutkimus sopi hyvin tutkivalle opettajalle.

Itse tutkimus ja pienryhmässä toimiminen oli hyvin palkitsevaa. Tutkimuksen aikana minulle selkeni myös se, minkälainen olen opettajana ja miten haluan opettaa. Musiikin käyttäminen tulee olemaan osa minua opettajana, sillä koen sen positiivisten vaikutusten luokkatoiminnassa ja oppimisessa olevan hyvin suuri.

Tärkeimmäksi musiikin opettamisessa ja sen käyttämisessä opetuksessa nousee omalla kohdallani positiivisten kokemusten luominen lapsen elä-

mään. Lapset oppivat aikuisilta ja aikuisten asenteet heijastuvat lapseen. Myönteinen suhtautuminen siirtyy siis myös opettajasta oppilaaseen. Musiikin kautta voin opettajana saavuttaa sellaisia oppimistuloksia, joita ei niin sanotulla normaaliopetuksella välttämättä saavutettaisi. Musiikin kautta lapsi oppii itsestään ja muista hyvin paljon ja voi hyödyntää oppimaansa jatkuvassa sosiaalisessa kanssakäymisessä ja vuorovaikutuksessa muitten oppilaitten ja opettajan kanssa koulussa. Nämä kokemukset kasvattavat lasta kokonaisvaltaisesti. Musiikin kautta voidaan saavuttaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2011) tärkeimmäksi nousevaa tavoitetta, ihmisenä kasvaminen.

Jokainen lapsi on erilainen ja erityinen. Opettamisessa tulisikin pyrkiä ottamaan huomioon kaikki lapset ja heidän tarpeensa. Lapsen kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen onkin koulun tärkeimpiä tehtäviä ja sen tukeminen on otettava erityisesti huomioon erityisen tuen tarpeessa olevien lasten kohdalla.

Erityisen tuen tarve lisääntyy jatkuvasti. Nykyajattelun mukaan kaikki lapset ovat erityisoppilaita, sillä heistä jokainen tarvitsee tukea oppimisessaan ja heillä kaikilla on omat erityiset tapansa oppia ja havainnoida ympäröivää maailmaa. Tämä kasvattaa myös opettajan vastuuta luokassa. Jokaisen opettajan tulisi olla tietoinen erilaisista oppijoista, opetustyyleistä ja -ympäristöistä, jotta opettaminen palvelisi kaikkia oppilaita. Luokanopettajaopintojen aikana keskustelun aiheeksi onkin usein noussut erityispedagogiikan opintojen osuus opinnoissamme: sen vähyys ja sen laatu. Viiden opintopisteen erityispedagogiikan opinnoilla en koe olevani vielä valmis kohtaamaan kaikenlaisia oppilaita vaan koen tarvitsevani lisää tietoa ja koulutusta asiasta. Pienryhmässä opettaminen toi onneksi paljon sellaista tietoa, jota en ole opintojen aikana saanut ja sellaisia käytännön välineitä, joita tulen tarvitsemaan jatkossa.

Inklusion toteutumisen myötä luokanopettajan vastuu kasvaa ja niin koulutuksen kuin suomalaisen koulun on koettava muutoksia. Luokanopettajan profiiliin tulee kokea muutos, jos opettajan on oltava valmiuksil-

taan ja koulutustasoltaan samalla tietämyksen ja kokemuksen tasolla kuin erityisopettajan. Yhtenä ratkaisuna tulevaisuuden haasteisiin näen esimerkiksi samanaikaisopettajuuden, jossa luokanopettaja toimii yhdessä erityisopettajan kanssa yhden luokan opettajana. Joka tapauksessa moniammatillista yhteistyötä on lisättävä jo koulutuksen tasolla sekä toiminnan tasolla kouluissa. Kaikki muutokset vaativat myös yhteiskunnalta suurta satsausta, jotta suomalainen koulu saataisiin täysillä mukaan inklusioon.

Musiikin ja muiden taito- ja taideaineiden asemasta on kiistelty vuosien saatossa paljon. Oppiaineiden arvostus on vaihdellut yhteiskunnassamme ja sitä mukaa niiden asema myös valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on joko laskenut tai noussut. Opetusministeri Henna Virkkusen esitys peruskoulun tuntijakouudistuksesta kaatui hallituksessa 2010. Suurimmaksi esteeksi nousi raha. (YLE uutiset, 16.12.2010<sup>6</sup>.) Esityksen oli tarkoitus tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien mahdollistamisen lisäksi nostaa taito- ja taideaineitten asemaa peruskoulussa.

Taito- ja taideaineiden ympärillä pyörivä keskustelu jatkuu varmasti myös tulevaisuudessa ja niiden arvostus tulee vaihtelemaan vuosien kuluessa. Musiikin asemasta erityisen tuen tarpeessa olevien lasten opetuksen kohdalla ei kuitenkaan tulisi mielestäni keskustella turhaan, sillä sen asema erityisopetuksessa on kiistaton. Musiikin terapeuttisista vaikutuksista ei voida kiistellä sillä tutkimukset historian saatossa ovat todistaneet musiikin olevan yksi hyvistä hoitomuodoista niin neurologisten kuin tunne-elämän ongelmien kanssa elävien ihmisten kuntoutuksessa. Musiikin yleisistä vaikutuksista esimerkiksi koulussa voidaan kuitenkin olla montaa mieltä. Musiikkiterapiaa saa harjoittaa vain ammattilaiset ja koska luokanopettajan koulutuksella en voi sanoa olevani sellainen, saanko siis omalla toiminnallani edes pyrkiä musiikkiterapian kaltaisiin tavoitteisiin. Missä menee musiikkikasvatuksen ja -terapian raja?

---

<sup>6</sup> YLE uutisten www-sivu

Kasvatuksen keskeisin tavoite on mielestäni lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen lapsen omien taitojen avulla. Koska musiikki on hyvin tunnesidonnaista ja jokainen ihminen kokee sen eri tavoin, voidaan musiikin avulla kehittää jokaisen lapsen henkilökohtaista kasvua juuri niistä lähtökohdista, jotka ovat kyseiselle lapselle olennaiset. Musiikki on elementtinä terapeuttinen eikä sen terapeuttisia vaikutuksia tulisi pyrkiä estämään, päinvastoin musiikin monia eri ominaisuuksia tulisi hyödyntää myös koulumaailmassa. Monesti musiikin ajatellaan olevan nuotteja, soittamista ja laulamista, mutta musiikin kautta voidaan harjoitella hyvin monia taitoja ja sen kautta lapsi oppii myös tuntemaan itseään. Musiikin kautta voidaan saavuttaa sellaista sosiaalista vuorovaikutusta, johon ei muilla keinoilla päästä.

Musiikki on jollakin tasolla tärkeää kaikille ja kaikilla on ainakin jonkinlainen kokemus musiikista. Juuri musiikin moninaisuus tuo opettajalle mahdollisuuden tuoda oppilaista esille hyvin erilaisia puolia ja sen kautta opitaan myös arvostamaan muita. Jokainen lapsi on mielestäni musikaalinen ja opettajan tulee vain löytää ne keinot, joilla tämä tuodaan esille. Opettajien tulisikin rohkeasti käyttää musiikkia opetuksessaan myös musiikkiluokan ulkopuolella. Musiikki on tunteita, vuorovaikutusta ja oppimistä, se on osa kaikkien elämää.

Tutkimukseni tulos ei ole mielestäni maailmaa mullistava tai yllätyksellinen. Musiikki vaikuttaa ihmisiin terapeuttisesti, se on tutkittu tosiasia. Se miten musiikin käyttäminen koulussa lisääntyisi, on vielä arvoitus ja kenties tutkimukseni tarkoituksena olikin omalla tavallaan herätellä myös omia ajatuksiani asiaa kohtaan. Koen oppineeni paljon tutkimuksesta, mutta en läheskään tarpeeksi.

Design-tutkimus oli kenties liian suuri pala minulle haukattavaksi. Nyt tutkimuksen jälkeen olen ymmärtänyt kuinka paljon enemmän minun olisi pitänyt suunnitella ja pohtia asioita ennen niiden toteuttamista. Aineiston kerääminen tuntui välillä todella hajanaiselta kun oppilaat vaihtuivat tunneilla, enkä saanut luotua täysin sellaisia tutkimustilanteita kuin olisin

halunnut. Valitettavasti en pystynyt itse asiaan vaikuttamaan. Jälkeenpäin ajateltuna olisin muuttanut monia asioita tutkimuksen kulussa, mutta ikään kuin persoonalleni ominaisesti tein kaikki ”kantapään kautta”. Mielestäni design-tutkimuksen toteuttaminen vaatisi paljon tarkemmin säädellyyn oppimisympäristön ja tutkimukseen osallistujien tulisi pysyä koko tutkimuksen ajan samana jotta todellisia tuloksia saataisiin aikaan. Nyt koin ehkä tekeväni niin sanottua normaalia opettajan työtä, jossa pyrin kehittämään omaa työtäni ja tarjoamiani opetusmenetelmiä omien havaintojeni pohjalta. Normaaliin työhön poiketen minulla oli käytössä kuvamateriaalia ja pystyin havaitsemaan asioita, jotka olisivat kenties menneet ohi normaaleissa tilanteissa; sen koin positiivisena.

Kaiken kaikkiaan tutkimusprosessi on tuntunut mielestäni positiiviselta. Ilman omaa mielenkiintoa ja innostusta asiaa kohtaan, olisin luultavasti ponnistellut erinäisten asioiden keskellä paljon enemmän ja pitempään. Oma mielenkiinto musiikkia ja sen vaikutuksia kohtaan sai tutkimukseni alkuun ja sen avulla pääsin myös loppuun saakka.



## LÄHTEET

Aarnos, E. 2007. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Juva: WS Bookwell Oy: 170–183.

Ahonen, H. 2000. Musiikki sanaton kieli – Musiikkiterapian perusteet. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy

Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Ahonen-Eerikäinen, H. 1998. ”Musiikillinen dialogi” ja muita musiikkiterapeuttien työskentelytapoja ja lasten musiikkiterapian muotoja. Joensuu: Joensuun yliopistopaino

Andriessen, D. 2008. Combining design-based research and action research to test management solutions. Teoksessa Booq, B., Preese, J., Slagter, M. ja Zeelen J. (toim.) Toward Quality Improvement of Action Research. Rotterdam: Sense Publishers, 125–134.

Barab, S. 2006. Design-Based Research: A Methodological Toolkit for the Learning Scientist. Teoksessa Sawyer, R.K. (toim.) The Cambridge Handbook of The Learning Sciences. New York: Cambridge University Press, 153–171.

Barab, S. & Squire, K. 2004. Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. Journal of the Learning Sciences, 13(1), 1–14.

Bulmer, M. & Rees, M.A. 1996. Conclusion: citizenship in the twenty-first century. Teoksessa Bulmer, M. & Rees, M.A. (toim.) Citizenship To-

day. Contemporary Relevance of T.H. Marshall. Lontoo: University London Press

Brown, A. 1992. Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences* 2(2), 141–178.

Carruthers, G. 2008. Educating professional musicians: lessons learned from school music. *International Journal of Music Education* 26(2), 128–135.

Dewey, J. 1958. *Experience and Nature*. New York: Dover Publications

Design-based research collective 2003. Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8.

Edelson, D.C. 2002. Design Research: What We Learn When We Engage in Design. *Journal of the Learning Sciences*, 11(1), 105–121.

Erkkilä, J. 2010 Musiikkiterapia psykoterapiassa. Teoksessa Louhivuori, J. & Saarikallio, S. (toim.) *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: WS Bookwell Oy: 393–406.

Eräsaari, R. 2005. Inkluisio, ekskluisio ja integraatio. *Kiistakysymysten kartoitus*. *Janus*. 13(3), 252–267.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino

Gold, C., Voracek, M. & Wigram, T. 2004. Effects of music therapy for children and adolescents with psychopathology: a meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 45(6) 1054–1063.

Hakkarainen, P. 1990. Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus. Jyväskylä: Kirjapaino Oma.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen - Järkeä tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WS Bookwell Oy

Hallan, G. E. & Tonhild, S. H. 1991. (Suom. Lassila, R.) Musiikki, ääni, liike – välineitä joilla kommunikaation perusvalmiuksia voidaan luoda. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy

Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2003. Erityispedagogiikan perusteet. Vantaa: WSOY

Hidi, S. 2000. An interest researchers perspective: the effects of extrinsic and intrinsic factors of motivation. Teoksessa Sansone, C. & Harackiewicz, J.M. (toim.) Intrinsic and extrinsic motivation. Lontoo: Academic Press, 309–339.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy

Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piiroinen, A. & Mäkinen, L. 1993. Musiikki varhaiskasvatuksessa, – Hip hoi, musisoi! –. Tampere: Tammer-Paino Oy

Ikonen, O. 2009. Suomalaisuuden tavoittelusta erilaisuuden kohtaamiseen. Teoksessa Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.) Ainutkertainen oppija. Juva: WS Bookwell Oy, 12–17.

Ikonen, O. 2003. Oppimisesta ja oppimisvaikeuksista. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS II. Juva: WS Bookwell Oy

Kauppila, R.A. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy

Kaikkonen, M. 2005. Musiikinopetuksen ja kuntoutuksen risteyksessä. Teoksessa Kaikkonen, M. & Uusitalo, K. (toim.) Soita mitä näet – Kuviouotit opetuksessa ja terapiassa. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 75–114.

Kaikkonen, M. 2009. Erityismusiikkikasvatus. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) Musiikkikasvatus – Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Ykkös-Offiset Oy, 203.

Kaikkonen, M. 2009. Kaikki soittaa – erilaisuuden rikkaus. Teoksessa Koulujen Musiikinopettajat ry. Musiikki kuuluu kaikille. Jyväskylä: Kopijyvä Oy, 72–76.

Kaikkonen, M. & Lamponen, E. 2002. Musiikille siivet: Opettajan opas. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava

Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II, näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 68–85.

Kosonen, E. 2009. Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) Musiikkikasvatus – Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Ykkös-Offiset Oy, 157–170.

Kuparinen, R. 2008. Kehitysvammaiset – uusia marjaniemeläisiäkö?. Teoksessa Roivainen, I., Nylund, M., Korkiamäki, R. & Raitakari, S. (toim.) Yhteisöt ja sosiaalityö. Kansalaisen vai asiakkaan asialla? Juva: PS-kustannus, 219.

Kuusinen, J. (toim.) 1999. Kasvatuspsykologia. Porvoo: WSOY

Lahelma, E. & Gordon, T. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) Etnografia metodologiana. Tampere: Osuuskunta Vastapaino

Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus – Toimintatutkimus opettajan koulutuksessa. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Launonen, K. 2007. Vuorovaikutus – kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy

Lehtonen, K. 1998. Musiikki, kieli ja kommunikaatio. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy

Lepper, M. Henderlong, J. 2000. Turning "play" into "work" and "work" into "play: 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. Teoksessa Sansone, C. & Harackiewicz, J.M. (toim.) Intrinsic and extrinsic motivation. Lontoo: Academic Press, 257–307.

Lilja-Viherlampi, L-M. 2007. "Minunkin sisällä soi!" – musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa. Turku: Turun kaupungin painatuspalvelukeskus

Louhivuori, J. 2003. Musiikkikasvatuksen tutkimus. Teoksessa Eerola, T, Louhivuori, J. & Moisala, P. (toim.) Johdatus musiikintutkimukseen. Vaasa: Ykkös-Offiset Oy, 251 – 257.

Marshall, T.H. 1964. Class, Citizenship and Social Development. With an introduction by Seymour Martin Lipset. New York: Doubleday

Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy

Mills, J. 1991. Music in the Primary School. Glasgow: Bell and Bain Ltd.

Niemi, P. & Poskiparta, E. 1995. Muistiprosessit lukemisessa ja lukemishäiriöissä. Teoksessa Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T. Korkman, M. & Riita, T. (toim.) Oppimisvaikeudet: Neuropsykologinen näkökulma. Helsinki: WSOY, 264–280.

Nikkanen, H. 2009. Alakoulussa avainsana on kokonaisvaltaisuus. Teoksessa Koulujen Musiikinopettajat ry. Musiikki kuuluu kaikille. Jyväskylä: Kopijyvä Oy, 59–64.

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy

Peters, J. 1987. Music Therapy. Illinois: C.C. Thomas

Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Juva: WSOY

Rowland, G. 2007. Educational Inquiry in Transition: Research and Design. Educational Technology, March-April, 14–23.

Rowland, G. 2008. Design and Research: Partners for Educational Innovation. Educational Technology, November-December, 3–9.

Ruismäki, H. & Ruokonen, I. 2006. Roots, current trends and future challenges in Finnish school music education. Teoksessa Anttila, M. & Juvenen, A. (toim.) Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita: Challenges and visions in school music education: focusing on Finnish, Estonian, Latvian and Lithuanian music education realities. Joensuu: Joensuun yliopistopaino

Salo, J. 2009. Musiikinopetusta vai erityismusiikinopetusta? – Pohdintoja erityisryhmien musiikinopetuksesta ja musiikinopettajan roolista. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) Musiikkikasvatus – Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Ykkös-Offiset Oy, 189–201.

Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus*. 37 (4), 326 – 342.

Sarlin, H-M. & Koivula, P. 2009. Opiskelun tuen järjestäminen käytännössä. Teoksessa Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.) *Ainutkertainen oppija*. Juva: WS Bookwell Oy, 24–40.

Saukko, P. 2008. Musiikkiterapian tavoitteet lapsen kuntoutusprosessissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino

Strauss, A. & Corbin, J. 1998. *Basic of qualitative researrch. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage Publications

Suomi, H. 2009. Opetussuunnitelma ja muuttuva musiikinopetus. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) *Musiikkikasvatus – Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Vaasa: Ykkös-Offiset Oy, 67–89.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy

Väkevä, L. & Westerlund, H. Praksialismikeskustelu suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) *Musiikkikasvatus – Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Vaasa: Ykkös-Offiset Oy, 93 – 105.

White, J. 2002. *The child's mind*. Lontoo: RoutledgeFalmer

### Linkit

[http://www.stat.fi/til/erop/2007/erop\\_2007\\_2008-06-10\\_tie\\_001.html](http://www.stat.fi/til/erop/2007/erop_2007_2008-06-10_tie_001.html)

[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)

[http://www.oph.fi/koulutuksen\\_jarjestaminen/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/perusopetus](http://www.oph.fi/koulutuksen_jarjestaminen/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus)

<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2009/04/tuntijako.html?lang=fi>

[http://yle.fi/uutiset/talous\\_ja\\_politiikka/2010/12/hallitus\\_ei\\_paassyt\\_sopuun\\_tuntijakouudistuksesta\\_2225676.html](http://yle.fi/uutiset/talous_ja_politiikka/2010/12/hallitus_ei_paassyt_sopuun_tuntijakouudistuksesta_2225676.html)



## LIITTEET

### Liite 1

Hyvä huoltaja!

Olen 24-vuotias luokanopettajaopiskelija Rovaniemeltä. Opiskelen tällä hetkellä neljättä vuotta Lapin yliopistossa ja olen tekemässä pro gradu-tutkielmaani. Tutkimukseni aihe on musiikin käyttäminen opetusvälineenä pienryhmäopetuksessa ja sen vaikutukset erityisen tuen tarpeessa olevien lasten toimintaan ja vuorovaikutukseen oppitunneilla.

Olen tehnyt jo aikaisemmin kandidaatintutkielmani aktiivisuus- ja tarkkaavuushäiriöisten oppilaiden toiminnasta musiikin ja muiden oppiaineiden tunneilla. Musiikki ja sen vaikutukset lapsiin kiinnostavat minua sillä pikkuveljelläni todettiin ADHD hänen ollessaan 5-vuotias. Olen seurannut veljeni kehitystä hyvin läheltä ja jo varhaisesta vaiheesta huomannut hänen olevan erityisen kiinnostunut musiikista. Sen avulla hän on pystynyt myös keskittymään paremmin. Toivoisin löytäväni tutkimuksen avulla käytännön työkaluja omaan opettajantyöhöni sekä erityisen tuen tarpeessa olevien lasten opetukseen.

Nyt pyydänkin teiltä, hyvät huoltajat, lupaa havainnoida lastanne tutkimustani varten. Tarkoitukseni olisi kuvata 4-5 pitämääni oppituntia, joissa käytän musiikkia opetusvälineenä. Lapsenne henkilöllisyys ei tule esille tutkimuksessani enkä missään yhteydessä mainitse lapsenne nimeä. Käsittelen havainnoista saamani aineiston luottamuksellisesti. Annan mielelläni lisätietoa halutessanne.

Ystävällisin terveisin

---

Hanna-Kaisa Rautio

harautio@ulapland.fi, p.0407721023

Pro gradu-tutkielman ohjaaja: Professori Esa Poikela, Lapin yliopisto

Täytä oheiset kohdat ja palauta lomake lapsesi mukana kouluun 12.4. mennessä

Annan suostumuksen\_\_\_\_, että lastani voi havainnoida tutkimusta varten

En anna suostumusta\_\_\_\_, että lastani voi havainnoida tutkimusta varten

---

Päiväys

---

Lapsen nimi

---

Huoltajan allekirjoitus

## Liite 2

## 1.tunti

Oppiaine	Tavoitteet	Työtavat/ Opetusmenetelmät	Materiaalit
Äidinkieli  Vuoropuhelu Ilmaisu	Oppilas kehittää luku- ja ilmaisutaitoaan harjoitusten avulla. Oppilas harjoittelee erilaisten tunnetilojen nimeämistä ja opettelee ilmaisemaan niitä vuoropuhelun ja erilaisten kuunneltujen kappaleitten avulla.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Luetaan oppilaiden kanssa yksinkertainen vuoropuhelu ääneen ja mietitään, millä eri tavoin tekstiä voisi lukea (opettajan esimerkki)</li> <li>-Soitetaan nauhalta pätkiä eri tyyllisistä kappaleista ja mietitään niitä kuvaavia tunnetiloja (apuna tunnekortit)</li> <li>-oppilaat lukevat vuoropuhelun ”kappaleen tyyllisesti”</li> <li>- oppilaiden tulee pyrkiä esittämään sitä tunnetilaa, jonka he musiikissa kuulevat, voidaan myös nimetä tämä tunne yhdessä aina kappaleen jälkeen</li> <li>-Tunnin loppuun rentoutuminen musiikin soinnussa</li> </ul>	Vuoropuhelu, eri tyyllisiä musiikkikappaleita Videokamera Tunnetilakortit

## 2.tunti

Oppiaine	Tavoitteet	Työtavat/ Opetusmenetelmät	Materiaalit
<p>Äidinkieli Sinisen lumen kylä s.108-110 Ilmaisu</p>	<p>Oppilas osaa ilmaista erilaisia tunnetiloja kasvoillaan. Oppilas kuuntelee musiikkia ja harjoittelee kokemansa tunnetilan nimeämistä tunnetilakorttien avulla. Oppilas keskustelee erilaisista tunnetiloista ja osaa kertoa, milloin hän on esim. surullinen tai iloinen ja mikä sen aiheuttaa.</p>	<p>-Oppilaille jaetaan 5 korttia joihin on kuvattu erilaisia tunnetiloja. -Käydään tunteet läpi ja jokainen saa näyttää kasvojen ilmeellä, miltä hän näyttää jos on esim. surullinen, iloinen yms. -Kuunnellaan nauhalta erilaisia kappaleita ja oppilaiden tulee päättää mikä tunne sopii kappaleeseen parhaiten. Käydään viemässä taululle tätä tunnetta kuvaava kortti. - Keskustellaan mikä vois aiheuttaa kyseisen tunteen ja kirjoitetaan niitä taululle. -Lopputunnista oppilaat kuuntelevat nauhalta tulevaa musiikkia ja rentoutuvat</p>	<p>Videokamera Tunnekortit Musiikki nauhalta</p>

## 3.tunti

Oppiaine	Tavoitteet	Työtavat/ Opetusmenetelmät	Materiaalit
Äidinkieli  Luova kirjoittaminen	Oppilaat harjoittelevat luovaa kirjoittamista kahden eri tyyllisen musiikkikappaleen avulla. Oppilas kertoo tarinan kulkua. Oppilas osaa kirjoittaa kaksi erilaista tarinaa kahden valitsemansa tunnetilan pohjalta. Oppilas osaa tunnistaa tunnetilan toisen oppilaan kirjoittamasta tarinasta.	-Taululla on valmiina tarinan kirjoittamisen eri vaiheet, käydään ne yhdessä läpi. -Kuunnellaan kappale ja oppilaat valitsevat sen pohjalta yhden tunteen ja kirjoittavat sen pohjalta lyhyen tarinan vihkoon. -Kuunnellaan toinen kappale, valitaan jälleen tunnekortti ja kirjoitetaan tarina samasta/samoista päähenkilöstä, mutta siinä tunnetilassa mikä uuden kappaleen perusteella on valittu. -Luetaan tarinat tunnin loppuun ja mietitään, muuttuuko niissä jokin ja mistä niistä tunnistaa sen tunnetilan jonka kirjoittaja on siihen valinnut.	Musiikkikappaleita Videokamera

## 4.tunti

Oppiaine	Tavoitteet	Työtavat/ Opetusmenetelmät	Materiaalit
Äidinkieli	Oppilas kirjoittaa sarjakuvaan vuoropuhelun kuuntelemiensa kappaleiden pohjalta ja yrittää löytää niihin sen tunnetilan, joka parhaiten kuvaa kuunneltua kappaletta. Oppilas harjoittelee ilmaisua ja tunteitten esittämistä ja yrittää yhdistää kuulemansa vuoropuhelut johonkin tiettyyn tunnetilaan.	Oppilaille jaetaan 4 samanlaista sarjakuvaa ilman vuorosanoja. Kuunnellaan 4 erilaista kappaletta ja oppilaat kirjoittavat vuorosanat sarjakuvaan kappaleen perusteella. Tunnin loppuksi luetaan vuoropuheluita ja yritetään arvata mikä tunne on kyseessä.	Sarjakuvat 4 erilaista kappaletta Tunnekortit