

Mielikuvista kohti kokonaisvaltaisempaa soitonopiskelua

Mielikuvaoppimismenetelmien ja praksialaisen musiikkikasvatusfilosofian
potentiaali sellonsoiton opetuksessa

Aino-Eriika Palosaari

Musiikintutkimuksen pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Huhtikuu 2016

Tampereen yliopisto
Viestinnän, median ja teatterin yksikkö
Musiikintutkimuksen maisteriopinnot

PALOSAARI, AINO-ERIIKA: Mielikuvista kohti kokonaisvaltaisempaa soitonopiskelua – Mielikuvaoppimismenetelmien ja praksiin perustuvan musiikkikasvatusfilosofian potentiaali sellonsoiton opetuksessa

Pro Gradu -tutkielma, 67 sivua
Huhtikuu 2016

Opinnäytetyöni käsittelee mielikuvaoppimismenetelmien ja praksiin perustuvan musiikkikasvatusfilosofian potentiaalisia mahdollisuuksia sellonsoiton opetuksessa. Työni tarkoituksena on kartoittaa, miten edellä mainittuja voisi soveltaa opetustyötä tukevin tekijöinä, ja millaisia (positiivisia) vaikutuksia niillä voitaisiin saavuttaa soitonopetuksessa.

Keskeiset tutkimuskysymykset ovat:

Löytyykö hahmoteoriaan ja suggestiopohjaiseen mielikuvaoppimismenetelmään pohjautuvista opetusmenetelmistä potentiaalia sellonsoiton opetukseen sitä tukevana ja kehittävinä tekijänä? Millainen vaikutus mielikuvaoppimismenetelmillä ja praksiin perustuvalla musiikkikasvatusnäkemyksellä on opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen, ja sitä kautta oppimiseen sekä oppilaan positiiviseen identiteetin kasvuun? Soveltuuko praksiin perustuva musiikkikasvatusnäkemys sellonsoiton opetusta ja oppilaan kehittyvää muusikkoutta tukevaksi kokonaisvaltaiseksi filosofiaksi, sekä tukeeko se osaltaan mielikuvaoppimismenetelmien filosofista ajatusmaailmaa?

Tutkimus on lähtökohtaisesti teoreettinen, mutta painottuu opetukselliseen praksiin. Tutkimusaineisto koostuu teoreettisesta tutkimuskirjallisuudesta sekä omakohtaisiin kokemuksiin perustuvista havainnoista opetustyöstä ammentuen. Tutkimuskirjallisuus koostuu sekä mielikuvaoppimisen että musiikin ja mielikuvien tutkimuskirjallisuudesta. Lisäksi mukana on aiheen käsitteistöön liittyvää kirjallisuutta. Lähestyn aihetta metodisesti toimintatutkimuksellisesta lähtökohdasta.

Tutkielman loppupäätelmänä totean, että mielikuvaoppimismenetelmissä ja praksiin perustuvassa musiikkikasvatusnäkemyksessä löytyy potentiaalia sellonsoiton opetusta tukevin ja kehittävinä tekijöinä. Työn yhtenä tärkeänä havaintona pidän myös näiden kahden vaikutuksia suhteessa toisiinsa. Ne täydentävät luontevasti toisiaan positiivisesti sekä oppimista tukevin tekijöinä että filosofisista lähtökohdista katsottuna.

Avainsanat: sellonsoiton opetus, mielikuvaoppiminen, praksiin perustuva musiikkikasvatusnäkemys, mielikuvat ja musiikki

SISÄLLYSLUETTELO

1. JOHDANTO	4
1.1. Tutkimuskysymykset	7
1.2. Aiempaa aiheeseen liittyvää kirjallisuutta	8
2. AINEISTO JA METODI	11
2.1. Toimintatutkimus metodina	11
2.2. Tutkimusmenetelmät ja aineisto analyysissä	13
2.2.1. Tutkimusaineisto	14
2.3. Praksiaalinen musiikkikasvatustähtämys	15
3. TEOREETTINEN VIITEKEHYS JA KESKEISET KÄSITTEET	20
3.1. Mielikuva, mielikuviutus, mielle	20
3.2. Fantasia ja fantasiamatka	27
3.3. Soiva mielikuva	28
4. ANALYYSI	34
4.1. Mielikuvaoppiminen	34
4.2. Mielikuvien käyttö opetuksessa	35
4.3. Mielikuvaoppiminen luovissa aineissa – esimerkkitapauksena kuvaamataidon opetus	37
4.3.1. Mielikuvat sellonsoiton oppimateriaalissa	39
4.4. Suggestiopohjainen mielikuvaoppiminen	43
4.4.1. Suggestiopohjainen mielikuvaoppiminen musiikin hahmottamisessa	47
4.5. Vuorovaikutussuggestio	51
4.6. Hahmoteoreettinen lähestymistapa mielikuvaoppimiseen	52
4.6.1. Hahmoteoriaan pohjautuvan mielikuvaoppimisen menetelmät soitonoppilaan tueksi – uusien haasteiden voittajasta musiikin tulkitsijaksi	54
5. LOPPUPÄÄTELMÄT	57
5.1. Kun soittimen hallinta ja musiikillinen ilmaisu yhdistyvät	57
5.1.1. ”Sehän kuulosti melkein samalta kuin sinulla!” – mielikuvaoppimismenetelmien yhdistelyn soveltaminen soitonopetukseen	58
5.2. Praksiaalinen musiikkikasvatustähtämys ja mielikuvaoppiminen	60
5.2.1. Praksiaalisuus ja mielikuvaoppiminen – soitosta enemmän eväitä elämään	62
LÄHTEET	65

1. JOHDANTO

Pohtiessani opinnäytetyöni aihetta, keskeinen tavoitteeni oli tutkia mielikuvien käyttöä sellonsoiton opetuksessa melko yleisellä tasolla. Tarkastellessani potentiaalista lähdekirjallisuutta löysin itseni tutkimasta Raimo Lindhin suggestiopohjaisen oppimisen opasta *Mielikuvaoppiminen* (1983). Oppaan myötä ymmärrykseni käsitteestä mielikuvaoppiminen muuttui huomattavasti. Olin aiemmin ajatellut mielikuvien käytön mahdollisuuksien rajoittuvan sellonsoiton opetuksessa jokseenkin yleisemmälle tasolle. Tarkoitin tällä esimerkiksi sellonsoiton alkeismateriaalin tarjoamia hienoja, mielikuvia hyödyntäviä, harjoituksia, kuvia, tehtäviä ja kappaleita. Edellä mainittujen tarkoituksena on oman näkemykseni mukaan hyödyntää oppijan kykyä tarttua mielikuviin opetettavaa asiaa tukevana tekijänä. Karkeasti yleistettynä näissä tapauksissa mielikuvat kuitenkin ikään kuin tarjotaan oppilaalle valmiina. Näin ollen oppijan omasta mielestä syntyville mielikuville ja niiden hyödyntämiselle ei välttämättä jää tilaa niin paljon suhteessa siihen, kuinka paljon niistä voisi löytyä positiivista potentiaalia monessakin suhteessa ajatellen koko oppimisprosessia ja tiedon omaksumisesta. Olen myös itse käyttänyt opetustyössäni samankaltaisia mielikuvia oppilaille alkeismateriaalin tavoin. Olen esimerkiksi pyytänyt heitä soittamaan jousella niin kuin jousissa olisi toffeeta, ja ne kulkisivat siten hyvin tasaisesti ja intensiivisesti pitkin kieltä käden ollessa rento. Esimerkkejä tällaisista mielikuvien hyödyntämisestä opetustyössäni on kertynyt paljon.

Lindhin *Mielikuvaoppiminen* johdatteli minut tutustumaan suggestiivisen mielikuvaoppimisen mahdollisuuksiin ja aloin pohtia mielikuvaoppimista enemmän psykologisena ilmiönä. Halusin ottaa selvää, kuinka eri mielikuvaoppimismenetelmien yhdistäminen soitonopetukseen saattaisi tarjota opetukseeni uusia, yksityiskohtaisempia ja järjestelmällisempiä, mielikuvia hyödyntäviä vaihtoehtoja. Kiinnostuin erityisesti mielikuvaoppimismetodien mahdollisuuksista oppilaan omakohtaisten mielikuvien hyödyntämisen seurauksena. Lisäksi minussa herättivät paljon mielenkiintoa niiden potentiaalinen positiivinen voima sekä opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen syntymiseen, että oppimisprosessiin ja motivaatioon, teknisiä sekä musiikillisia asioita opetettaessa.

Toinen näkökulmaani vaikuttava teos oli Marja-Kristiina Lerkkasen ja Minna Uusitalon tutkimus *Mielikuvaoppiminen luovuuden virittäjänä alkuopetusikäisten kirjoitelmissa ja piirroksissa* (1990). Lerkkasen ja Uusitalon tutkimus johdatti minut pohtimaan mielikuvien mahdollisuuksia oppijan omasta sisäisestä maailmasta ammentaen, ei pelkästään valmiiksi tarjoiltuina mielikuvina. Menetelmien vaikutus oppilaan tiedon omaksumiseen, oman luovuuden kumpuamisen vahvistamiseen ja

niin ikään yhtenä motivaatiota ruokkivana tekijänä yllättivät minut. Vaikka tutkimuksessa oli kyse muista taideaineista kuin musiikista, koen niiden vaikutusten pätevän pitkälti myös musiikin- ja soitonopiskeluun sekä musiikillisen luovuuden luonnolliseen syntymiseen.

Haluan tutkia, mitä ovat mielikuvat ja mielikuvaoppiminen, mikä on niiden yhteys musiikkiin, ja miten tätä yhteyttä voisi hyödyntää instrumenttiopetuksen kentällä. Lähtökohtana tutkimuksessani on sellonsoiton opettajan näkökulma, jonka tähden lähestyn aihetta sellonsoiton- ja instrumenttiopetuksen ehdoilla. Työni keskeisenä tavoitteena on löytää ajatuksia siihen, voisivatko mielikuvaoppimiseen liittyvät opetusmetodit kenties tarjota uudenlaisia näkökulmia sellonsoiton opetuksen kentälle.

Ymmärtääkseni lähtökohtaista tavoitettani, musiikin, soitonopetuksen sekä mielikuvien yhteyttä, haluan tuoda esiin opinnäytetyössäni mitä mielikuvat ja siihen liittyvät keskeiset käsitteet ovat psykologisena ilmiönä. Tätä kautta toivon löytäväni vastauksia siihen, millaisia vaikutuksia niillä on mieleen ja oppimiseen, sekä mikä on näiden yhteys keskenään. Asian yhteydessä on näin ollen mielestäni tarpeellista selventää lyhyesti, miten mielikuvat ja musiikki saavuttavat toisensa ylipäänsä. Tutkimuksen myötä karttuvien tietojen hyödyntäminen sellonsoiton opetuksessa vaatii ymmärrystä siitä, miten mielikuvat ovat mukana musiikin hahmottamisessa sekä musiikillisen ilmaisun, tässä tapauksessa sellonsoiton, oppimisessa.

Yksinkertaistettuna opinnäytetyössäni tutkin mielikuvaoppimismenetelmien käytön mahdollisuuksia sellonsoiton opetuksen yhtenä työvälineenä. Erityisesti aihe on itselleni hyödyllinen sen tähden, että opetustilanteissa kohtaan jatkuvasti (sekä soittoteknisiä että musiikillisia asioita opettaessa) tilanteita, joissa mielikuvien käyttö on miltei välttämättömyys päästäkseni tuomaan viestini läpi oppilaalle. Haluan syventää tietouttani mielikuvaoppimisesta ja -menetelmistä, jotta saisin kartoitettua niiden mahdollisen potentiaalin kaikessa laajuudessaan.

Instrumentin hallinnan opiskelu sekä musiikillisten kokonaisuuksien hahmottaminen vaatii opiskelijalta valtavasti erilaisia taitoja: kinesteettistä, auditiivista, visuaalista ja muiden muassa matemaattista hahmotuskykyä. Opiskelijalta vaaditaan lisäksi valmiudet kehittyä näissä taidoissa kappaleiden, ja niiden myötä soittotekniikan muuttuessa jatkuvasti haasteellisemmiksi soittotaidon karttuessa. Sellonsoittoon liittyvien taitojen ja aistien hyödyntämisen ohjaaminen on täynnä abstrakteja käsitteitä, joiden vastaanottamiseen, ilmaisuun ja välittämiseen mielikuvat ovat korvaamaton apuväline. Olen opetustyötä tehdessäni todennut, että mielikuvien käytön myötä oppija, oli hän sitten lapsi

tai aikuinen, saa monesti hyvin paljon nopeammin kiinni lähtökohtaisesti abstraktista ajatuksestani. Tällainen tilanne voisi olla esimerkiksi se, kuinka jouta tulisi käyttää tietynlaisessa rytmiikassa, ja miltä lopputuloksen tulisi kuulostaa ja tuntua.

Opetustilanteissa mielikuvaoppimismenetelmien mahdollisuuksien käyttämisen lisäksi minua kiinnostavat mielikuvien syntyminen itsessään sekä niiden linkittyminen musiikillisen kokonaisuuden hahmottamiseen. Edellä mainittujen yhteys fyysiseen kokemukseen musiikista ja instrumentin hallinnasta ovat niin ikään mielestäni avainasemassa mielikuvaoppimismenetelmien hyödyntämisen kannalta. Opettajan näkökulmasta katsottuna tarkoitan tällä musiikin ja mielikuvien kinesteettiseen oppimiseen liittyviä mahdollisuuksia, ja erityisesti tätä edistävien metodien tarkastelua. Tämä toki liittyy myös opetustilanteessa musiikillisten asioiden ohjaukseenkin.

Uskon, että mielikuvaoppimismenetelmien käytön hahmottaminen laajempänä kokonaisuutena, ja toisaalta niiden toimivuuden ymmärtäminen, luovat lisää mahdollisuuksia käyttää mielikuvia opetusvälineenä. Toivon menetelmien antavan minulle uudenlaista näkökulmaa ja valinnanvaraa varioida opetustuokioita, ja ottaa erilaiset oppijat huomioon uusilla tavoilla.

Opinnäytetyössäni on mielestäni tärkeää käsitellä mielikuvia käsitteenä ja psykofyysisenä ilmiönä. Työni on kvalitatiivinen tutkimus, jonka lähdeaineistona käytän mielikuvaoppimisen pedagogiikkaa käsittelevää teoreettista ja pedagogista kirjallisuutta. Lisäksi tarkastelun kohteena ovat omat kokemukseni aiheeseen liittyen; havainnot ja huomiot, jotka ovat kertyneet opetustyön ja kokeilujen kautta.

Metodisesti ajateltuna opinnäytetyöni rakentuu toimintatutkimuksellisen teorian ympärille, koska tutkimuksen aihe on hyvin lähellä kenttää, jossa itse työskentelen soitonopettajana sekä muusikkona. Muu teoreettinen viitekehys rakentuu keskeisen käsitteistön hahmottamiseen ja selvittämiseen. Käsitteistön myötä etenen mielikuvaoppimisen ymmärtämiseen, jonka yhteydessä kartoitan sen metodillisia mahdollisuuksia sellonsoiton opetuksessa. Lähestyn analyysia lähinnä mielikuvaoppimista käsittelevän pedagogisen kirjallisuuden valossa sekä omiin pohdintoihini ja kokemuksiini tukeutuen.

Aiheen tutkimisesta on itselleni hyötyä sellonsoiton opetuksessa. Asiaan perehtymisen myötä haluan luoda omaan opetukseeni uusia ajatuksia ja menetelmiä siitä, kuinka voisimme yhdessä oppilaan

kanssa saavuttaa soitonopiskelussa soitannolliset ja musiikilliset tavoitteet, motivaation ja soittamisen ilon säilyessä tekemisen keskiössä.

1.1. Tutkimuskysymykset

Opinnäytteeni keskeiset tutkimuskysymykset käsittelevät mielikuvaoppimismenetelmien käytön potentiaalia osana sellonsoiton opetusta. Esittelen työssäni kaksi mielikuvaoppimismenetelmää, sekä pohdin vuorovaikutussuggestion merkitystä opetuksessa. Tutkin lisäksi praksialaisen musiikkikasvatusnäkemysten periaatteita osana soitonopetusta sekä niiden tuomaa lisäarvoa mielikuvaoppimismenetelmiä tukevana kasvatusfilosofiana ja -näkemysinä.

Tutkielman keskeiset tutkimuskysymykset ovat:

1. Löytyykö hahmoteoriaan ja suggestiopohjaiseen mielikuvaoppimismenetelmään pohjautuvista opetusmenetelmistä potentiaalia sellonsoiton opetukseen sitä tukevana ja kehittävänä tekijänä?
2. Millainen vaikutus mielikuvaoppimismenetelmillä ja praksialaisella musiikkikasvatusnäkemyksellä on opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen, ja sitä kautta oppimiseen sekä oppilaan positiiviseen identiteetin kasvuun?
3. Soveltuuko praksialainen musiikkikasvatusnäkemys sellonsoiton opetusta ja oppilaan kehityvää muusikkoutta tukevaksi kokonaisvaltaiseksi filosofiaksi? Tukeeko se osaltaan mielikuvaoppimismenetelmien filosofista ajatusmaailmaa?

1.2. Aiempaa aiheeseen liittyvää kirjallisuutta

Kun kiinnostuin mielikuvaoppimismenetelmistä jo johdannossa esittelemäni Lindhin (1983) sekä Lerkkasen & Uusitalon (1990) tutkimuksien myötä, oli luonnollista, että halusin tutustua menetelmiin myös instrumenttipedagogisesta näkökulmasta. Aiempaa, nimenomaan mielikuvaoppimismenetelmiä instrumenttiopetuksen näkökulmasta lähestyvää, tutkimuskirjallisuutta oli kuitenkin yllättävän vaikea löytää. Yleisesti ottaen mielikuvien ja musiikin yhteyttä on puolestaan tutkittu useaan otteeseen. Sen sijaan mielikuvituksen ja mielikuvien sekä soitonopetuksen yhteyttä niin ikään on tarkasteltu useasta näkökulmasta. Varsinkin ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden tietokannoista löytyi paljon kirjallisia opinnäytteitä, joiden keskiössä olivat enemmän tai vähemmän mielikuvituksen käyttö yhtenä osana instrumenttiopetusta. Laajempaa käsitteenä instrumenttipedagogiikka on ollut esillä alan tutkimuspiireissä. Julkaisuista löytyy sekä soitinkohtaisia, että yleisellä tasolla instrumenttipedagogiikkaa käsitteleviä teoksia. Tutkimuksien joukosta löytyy niin ikään uusia pedagogisia näkemyksiä ja metodeja valaisevaa kirjallisuutta. Mukana on myös oppaankaltaisia opuksia, joista osa on kuuluisien instrumenttipedagogien kirjoittamia. Yleisesti ottaen he lähestyvät aihetta omasta pedagogisesta lähtökohdastaan tarkasteltuna.

Opinnäytteeni taustoihin vaikuttavat teokset kattavat kuitenkin kirjon erilaisia lähestymistapoja soitonopetukseen ja musiikin sekä mielikuvien yhteyteen. Yksi teoksista on selopedagogi, Tapani Heikinheimon väitöskirja, *Intensity of Interaction in Instrumental Music Lesson* (2009). Teos kiinnosti minua oman opinnäytteeni kannalta siinä mielessä, että tutkimuksen yksi tärkeä aihe on opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus soitonopetuksessa. Aihe liittyy omaan tutkimukseeni vuorovaikutussuggestion kautta, jota käsittelem tutkielmassani yhtenä mielikuvaoppimismenetelmän muotona. Heikinheimon tutkimus keskittyy kysymyksenasettelussaan vuorovaikutuksen intensiteettiin ja esimerkiksi siihen, millainen yhteys ja vaikutus sillä on informaation kulun musiikillisiin ja sanallisiin seikkoihin sekä musiikillis-pedagogiseen ongelmanratkaisuun soitonopetuksen kentällä. Hän lähestyy soiton ja laulun opettamista opettajan ja oppilaan välisenä yhteisenä toimintana. Tutkimuksella katsotaan olevan erityisesti käytännöllistä arvoa opettajan ja oppilaan välisen työskentelyn kehityksessä keskustelelevampaan suuntaan.

Kari Kurkela on tutkinut musiikintutkimuksen kentällä mielen ja musiikin yhteyttä. Kurkelan tutkimus, *Mielen maisemat ja musiikki – musiikin esittäminen ja luovan asenteen psykodynamiikka* (1993), on osana myös oman opinnäytteeni tutkimuskirjallisuutta teoriaosuudessa. Vaikka teos ei sanamäärällisesti ole työssäni merkittävässä roolissa, teos on vaikuttanut kokonaisvaltaisesti omaan

näkemykseeni musiikin ja mielen yhteydestä inhimillisenä ilmiönä, ollen yksi ihmisyyden tärkeimpiä kokemusmaailmoja. Tätä kautta se on vaikuttanut loppujen lopuksi koko työni kehityskaareen ja omien näkemyksieni muodostumisen prosessointiin. Kirjassa Kurkela lähestyy aihetta eri musiikin tekemisen rooleja tarkastellen. Keskiössä on esimerkiksi se, mitä kaikkea musiikin esittäminen ja kuunteleminen voi ihmiselle merkitä, ja mitä se antaa ihmisyyteen. Hän pyrkii ymmärtämään asiaa erityisesti siitä lähtökohdasta, että ihminen nähdään musiikin luojana. Kirjassa pohditaan musiikin roolia inhimillisessä kokemusmaailmassamme. Lisäksi Kurkela tarkastelee esimerkiksi musiikkiin tekemiseen liittyviä motivaatiotaustoja sekä luovuuden syntyä ja sen vaikutusta musiikin opiskeluun ja opettamiseen.

Musiikin ja mielikuvien yhteyttä on tutkinut myös Elisa Mäkelä (2014) pro gradu -tutkielmassaan. Tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää klassisen soitinmusiikin ja sen herättämien mielikuvien yhteyttä. Toisena mielikuviin liittyvänä pro gradu -tutkielmana haluan mainita Marja Olsosen (1998) opinnäytetyön. Olsosen tutkielman tavoitteena on kehittää eräänlainen oppimisprosessin malli, joka pyrkii käyttämään mielikuvia erityisesti muodon hahmottamisen apuna. Sen toimivuutta tarkastellaan mm. älyllisen kehityksen, soiton eri tasojen, musiikin tulkinnan, kognitiivisten toimintojen sekä tuloksellisen oppimisen kautta.

Opinnäytteeni filosofisesta näkökulmasta katsottuna David J. Elliottin *Music Matters - A New Philosophy of Music Education* (1995), ammentaa tukea praksiaalisesta musiikkikasvatusfilosofian merkitykseen musiikkikasvatuksessa sekä valottaa sen syntyperän ja motiivien hahmottamista. Elliottin kirja keskittyy esittelemään toimintakeskeistä musiikkikasvatusfilosofiaa. Teoksessa pyritään vastaamaan kysymyksiin, mitä musiikki on, ansaitseeko musiikki paikkansa koulun opetusohjelmassa (jos näin on, miksi), sekä mitä ja miten sitä pitäisi opettaa. Tarkastelun kohteena on mm. musiikkikasvatusfilosofian rakentaminen musiikin luonteen tarkastelun lähtökohdasta. Hänen näkemyksensä musiikkia ei nähdä kokoelmana teoksia, vaan inhimillisenä toimintana. Musiikillinen toiminta, praxis, nähdään muodostuvan tekijän, toiminnan, tuotteen ja toiminnan kontekstin yhteensaattamisen lopputuloksesta. Elliottin näkemyksessä musiikki itsessään koetaan inhimillisenä käytäntönä, johon sisältyy sekä musisointi että musiikin kuunteleminen. Myös musiikillinen tieto nähdään toiminnallisena tietona. Kirja käsittelee aihetta eräänlaisena proseduaalisena tekijäntietona, jolla halutaan tarkoittaa muusikkoutta. Elliottin selkeä päämäärä on saattaa musiikin tekeminen ja muusikkouden kehittäminen musiikinopetuksen tärkeimmäksi osaksi, ottaen kuitenkin huomioon tavoitteet musiikillisten käytäntöjen autenttisuudesta.

Kristiina Juntun MuT -tutkinnon kirjallinen työ *Vauhdin hurmaa ja liikkeen hiljaisuutta koskettimilla. György Kurtágin Játekók -kokoelman inspiroima pedagoginen näkökulma pianonsoiton alkuopetukseen* (2010), on tutkimus, jossa halutaan tuoda esiin uusia käytäntöjä pianonsoiton opetukseen. Junttu tarkastelee tutkimuksessaan niin ohjelmistoa kuin ei-perinteisiä soittotapoja, improvisaatiota ja motorisia harjoitteita. Ohjelmistoon liittyen Junttu haluaa esitellä uusia mahdollisuuksia laajentamalla sitä aikamme musiikkiin. Tutkimuksessa perehdytään alkuopetuksen erityiskysymyksiin unkarilaisen säveltäjän György Kurtágin pianoteoskokoelman kautta. Kokoelman myötä tarkoituksena on lähestyä soittamista keholähtöisesti, kokemuksellisesti ja mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Soitonopetuksen monimuotoisuuden korostaminen ja uusien menetelmien esiintuonti ovat seikkoja, joiden takia tutkimus koskettaa oman tutkielmani lähtökohtaa.

Ammattikorkeakoulujen opinnäytteistä haluan mainita kaksi työtä, jotka käsittelevät soiton opettamisen ja mielikuvien yhteyttä. Toinen näistä on Juho Alakärppän (2008) opinnäytetyö, joka keskittyy käsittelemään mielikuvien käyttöä osana pianonsoiton alkeisopetusta, keskittyen pianonsoiton tekniikan harjoitteluun. Lähtökohtaisesti Alakärppä haluaa tarkastella, miten soittamisen fysiikan oppimista voisi mahdollisesti nopeuttaa mielikuvien avulla. Opinnäytteen yksi osa on opas, jossa kirjoittaja on koonnut opetuksessa hyviksi havaittuja mielikuvia kokemukseensa ja perimätietoon pohjaten. Tutkielmassa pohditaan lisäksi mielikuvan käsitettä, käyttötraditioita sekä suhdetta oppimiseen.

Aiheeltaan lähimpänä omaa tutkielmaani on Anu Keski-Saaren kirjoittama oppimateriaaliksi sovellettu opinnäyte, *Suggestopedia ja suggestiopohjainen sellonsoitonopetus* (2008). Materiaalissa halutaan tutustuttaa lukija suggestioon, suggestopedagogiikkaan ja sen periaatteisiin, sekä siihen, miten sitä voidaan hyödyntää sellonsoiton opetuksessa ja soittotunneilla. Lisäksi pohditaan asioita, joita menetelmän käyttöönotto edellyttää opettajalta, miten sitä voi soveltaa, ja mitä se tarjoaa takaisin. Opas pohjaa osin kirjoittajan omiin opetuskokemuksiin aiheen tiimoilta, mikä tekee siitä mielenkiintoisen ja inspiroivan omaa opinnäytettäni ajatellen.

2. AINEISTO JA METODI

2.1. Toimintatutkimus metodina

Työni on osittain luonteeltaan toimintatutkimuksellinen. Toimintatutkimusta voisi ajatella enemmänkin tutkimuksen toteutuksen strategiana kuin varsinaisena tutkimusmenetelmänä. Tätä voidaan perustella sillä, että kyseiselle lähestymistavalle on ominaista käyttää välineenä erilaisia tutkimusmenetelmiä. Yleisesti ottaen toimintatutkimuksen kautta lähestyttävän tutkimuksen päämääränä on usein pyrkimys välittömään käytännölliseen hyötyyn jonkin asian toteutuksessa. Tavoitteena ei siis ole pelkästään tutkimus, vaan samanaikaisesti halutaan vaikuttaa toiminnan kehittämiseen. (Heikkinen 2007, 196–197.)

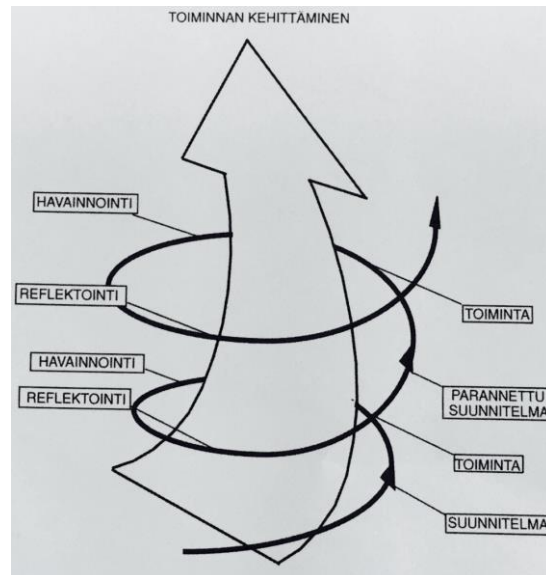
Toimintatutkimuksen avulla halutaan usein saada aikaan sosiaalisen toiminnan muutoksia, ja toisaalta taas tutkia edelleen kyseisiä muutoksia ja niiden mahdollisuuksia (Heikkinen 2007, 196–197). Keskiössä on reflektiivinen ajattelu, jossa pyrkimyksenä on päästä kohti uudenlaista toiminnan ymmärtämistä ja kehitystä. Toimintatutkimuksen ytimessä, reflektoidessaan, ihminen tarkastelee itseään ikään kuin etäännyen itsestään – ajatustapojaan, kokemuksiaan ja itseään tajuavana sekä kokevana olentona. Tavoitteena on halu ymmärtää ja kehittää omaa toimintaa, ajattelua sekä luoda uusia näkökulmia. (Heikkinen 2007, 201–202.)

Kun puhutaan toiminnasta tässä yhteydessä, sillä tarkoitetaan useimmiten nimenomaan sosiaalista toimintaa. Yleisesti katsottuna tässä tapauksessa on tarkoitus tutkia ja kehittää jollain tasolla ihmisten yhteistoimintaa. Teoriaa ja käytäntöä ei haluta pitää erillisinä osina, vaan ennemminkin asian eri puolina. Lähtökohtainen ajatus toisin sanoen on, että teoria on sisällä käytännössä ja päinvastoin. (Heikkinen 2007, 196–197.)

Toimintatutkimuksessa pyritään tuomaan esille ihmisen toimintaan liittyvää hiljaista tietoa ja sen myötä jäsentämään seikkoja jotka vaikuttavat toimintaamme. Tästä on hyötyä kun haluamme luoda mahdollisuuksia nostaa tämä piilevä tieto kielelliselle, tietoiselle ja diskursiiviselle harkinnan tasolle. Käytännöllisen järkevän toiminnan lisäksi metodiin halutaan yhdistää myös syvälinen ajattelu ja filosofointi. Tärkeä piirre toimintatutkimuksessa on mielestäni sen melko vapaa suhtautuminen tutkimusmenetelmiin, sillä ne halutaan nähdä vähittäin muuttuvina ja kehittyvinä. Samaan tapaan halutaan nähdä ne käytännöt, joihin tutkimus kohdistuu. Kyseessä voidaan sanoa olevan siis eräänlai-

nen oppimisen prosessi, niin metodien käytön kuin itse kohteenkin suhteen. (Heikkinen 2007, 197–198.)

Toimintatutkimuksen idean voidaan esimerkiksi ajatella toimivan kuin spiraali (kuvio1):



Kuvio 1. Toimintatutkimuksen spiraali. Spiraalinäkemyksen toimintaketjussa kuvataan, kuinka toiminta ja ajattelu liittyvät toisiinsa peräkkäisinä sykleinä koostuen suunnittelusta, toiminnasta, havainnoinnista, reflektiosta ja uudelleensuunnittelusta. Keskellä etenee toiminnan kehittäminen. (Heikkinen 2007, 202–203.)

Usein tutkimuksissa koetaan tarpeelliseksi pitää välimatkaa tutkimuskohteeseen, mutta toimintatutkimuksessa se ei ole välttämätöntä. Toimintatutkimuksessa puolestaan tutkija on usein mukana yhteisössä jota hän tutkii. Tutkija ei tällöin pyri lähestymään aihetta ulkopuolisin silmin sellaisenaan, vaan tekee itse aloitteita ja vaikuttaa toimintayhteisössä. Tutkija on subjektiivinen toimija tutkimuksen kentällä, ja hän tulkitsee tilannetta omasta näkökulmastaan, eikä siten ole puolueeton tarkastelija. Saavutettu tieto ei tällöin ole objektiivista, vaan toimintatutkimus onkin usein määritelty arvosidonnaiseksi ja subjektiiviseksi lähestymistavaksi. Tutkimuksen tekijälle onkin tavanomaista lähestyä tutkimuskohdetta ensimmäisessä persoonassa. (Heikkinen, 2007, 205.)

Toimintatutkimusta voidaan kuvata laajaksi tutkimusperinteeksi, jonka sisältä löytyy useita painopisteitä. Jos ajatellaan laajassa mittakaavassa, voidaan miltei kaikki sosiaalitieteellinen tutkimus tulkita jollain asteella toimintatutkimukseksi sikäli, että kaiken tutkimuksen tarkoituksena voidaan

havaita myös sosiaalisen toiminnan kehittämistavoitteet, ei ainoastaan niiden tutkiminen. (Heikkinen 2007, 209.)

Oma lähestymistapani opinnäytetyöni tiedon tuottamiseen on mielestäni pitkälti toimintatutkimukseen verrattavaa. Otteeni on pohtiva, ja sen pyrkimyksenä on kehittää toimintaympäristöni työskentelytapoja, joihin sisältyy myös kommunikointi oppilaan kanssa. Tutkimukseni tavoitteena on myös kehitellä vaihtoehtoisia varteenotettavia menetelmiä, joiden avulla opetustyö ja yhteisymmärrys oppilaan ja opettajan välillä tiivistyisi entisestään. Pyrkimyksenä on myös kartoittaa uusia vaihtoehtoisia tapoja pedagogisten ongelmakohtien ratkaisemiseksi, jotta tietynlaisten opetettavien asioiden omaksuminen helpottuisi oppilaan näkökulmasta katsottuna. Yksi toimintatutkimuksen toteutuksen muodoista on käytännön kokeilu. Tämä tulee olemaan yhtenä osana myös omaa tutkimustani. Aion kokeilla käytännössä uusia menetelmiä muutaman oppilaani kanssa. Rinnastan havaintoihini perustuvia huomioita aiemman opetuskokemuksen myötä kertyneeseen käytännön tietoon. Lähtökohtaisesti työ on kuitenkin teoreettinen, painottuen opetukselliseen praksikseen.

2.2. Tutkimusmenetelmät ja aineisto analyysissä

Lähestyn opinnäytetyöni aihetta ensisijaisesti kirjallisten lähteiden kautta. Teoriaosuudessa esittelen keskeisen käsitteistön lähinnä psykologisesta näkökulmasta. Termistön psykologinen ymmärrys on opinnäytetyöni kannalta olennaista, sillä työni keskeisiin käsitteisiin liittyy paljon sellaisia käsityksiä, jotka eivät loppujen lopuksi välttämättä vastaa niiden todellista sisältöä tässä yhteydessä. Tällaisia käsitteitä ovat esimerkiksi mielikuviutus, mielle ja mielikuva. Kirjoittaessani auki edellä mainittuja käsitteitä, huomasin niiden todellisen merkityksen avaavan aivan uusia näkökulmia ja ajatuksia pedagogisessa ajatusmaailmassani. Käsitteiden oikea ymmärrys johdatti minut aiheeseen siten, että kiinnostuin nimenomaan mielikuvaoppimisen metodeista, enkä jäänyt laajemmin pohtimaan pelkkin mielikuvien käyttöä opetustilanteessa. Tämä avasi minulle paljon enemmän ja yksityiskohtaisemmin uusia pohdintoja pedagogisista ja didaktisista mahdollisuuksista käytännön tasolla ajatellen.

Teoriaosuudessa haluan lisäksi esitellä soivan mielikuvan käsitteen sen takia, että se yhdistää mielestäni oivallisesti mielikuvien käsitteet musiikilliseen ajatus- ja kokemusmaailmaan. Tämän jälkeen on luontevampaa ajatella mielikuvaoppimisen menetelmien käyttömahdollisuuksia nimen-

omaan soitonopetusta ajatellen, ja yhdistää se myös osaksi musiikin hahmottamista sekä tulkitsemista musiikillisen instrumentin kautta.

Haluan täydentää työni analyysissa teoreettista lähtökohtaa käytännönläheisellä lähestymistavalla. Tämä tarkoittaa sitä, että olen pyrkinyt saamaan tutkimuskirjallisuuden lisäksi kvalitatiivista informaatiota myös omista opetuskokemuksistani ammentaen. Toivon omien kokemuksieni ja kokeiluideni tuovat työhöni perspektiivin mielikuvaoppimismetodien soveltamisesta soitonopetustyöhön käytännössä.

2.2.1. Tutkimusaineisto

Analyysiosiossa osana pohdintaa käytän pääasiallisen tutkimuskirjallisuuden lisäksi jonkin verran omia kokemuksiani opetustyöstä. Kokemuksiini pohjaavissa kokeiluissa olen käyttänyt kaavana analyysin kirjallisten lähteiden mielikuvaoppimismenetelmiä tapauskohtaisesti hieman soveltaen. Käytännön kokeilujen aineisto pohjautuu muistiinpanoihin tunneilta, joilla olen testannut tutkimuskirjallisuudesta poimittujen menetelmien toimivuutta soitonopetuksessa.

Osa pohdinnasta pohjautuu täysin mielikuvaoppimista käsittelevän tutkimuskirjallisuuden pohjalta tehtyihin omiin arvioihini käytännön toteutuksen osalta. Esimerkkinä tällaisesta ovat suggestiopohjaiset menetelmät, jotka olisivat vaatineet pitkäkestoisempaa valmistautumista yhdessä oppilaan kanssa, jotta olisin voinut kokeilla menetelmää käytännössä omassa opetuksessani. Edellä mainitun kaltaisessa tapauksessa olen pyrkinyt pohtimaan, millä tavoin kyseinen menetelmä voisi ajatuksen tasolla toimia opetustilanteessa. Analyysin edetessä kerron, mitä tapaa olen kulloinkin käyttänyt. Käyttämäni mielikuvaoppimismenetelmiä koskeva kirjallisuus lähestyy aihetta tutkimuksellisesta sekä yleisopetuksen/-pedagogian lähtökohdista sekä luovuutta virittävänä tekijänä.

Olen lisännyt analyysiin oman pohdintani tueksi tietoa mielikuvaoppimisen metodeista kirjallisia lähteitä hyväksi käyttäen. Haluan yhdistää edellä mainitun tutkimuskirjallisuuden pohjalta keräämäni tiedon nimenomaan osaksi analyysiä, jotta lukijan on helpompi yhdistää ne kulloinkin pohtimaani käytännönläheiseen analyysiin. Samalla siis pohdin mielikuvaoppimismenetelmiä yleisesti, sekä yhdistän ne omiin päätelmiini koskien menetelmien käyttöä sellonsoiton opetuksessa.

Omiin kokemuksiini pohjautuvan aineiston keruu on tapahtunut omien oppilaideni soittotunteja hyödyntäen yhden lukukauden ajalta. Opetan sellonsoittoa musiikkioppilaitoksessa musiikin perustasolla opiskeleville lapsille ja nuorille sekä aikuisille yksityisoppilaille. Lapset ovat iältään 9–16 -vuotiaita. Aikuiset yksityisoppilaani ovat iältään 22–32 vuoden väliltä. Kokemuksiin pohjaavaa aineistoa olen kerännyt molemmista lähteistä. Sellonsoiton oppitunnit ovat kestoltaan 45 minuuttia kerrallaan, ja oppilaat saavat tunneilla pääsääntöisesti opetusta henkilökohtaisesti yksi kerrallaan.

Oppitunneilla olen kokeillut käytännössä muutamia mielikuvaoppimismenetelmiä hieman soveltaen, sisällyttäen ne tuntien normaaliin kulkuun. Olen ottanut menetelmän käyttöön satunnaisesti ja melko spontaanisti sellaisissa tilanteissa, joissa se on tuntunut luontevalta opettavan asian kannalta. Olen myös ottanut huomioon oppilaan mielialan ja vastaanottavuuden ilmapiiriin silloisella hetkellä valitessani kokeilun ajankohtaa. Kokemuksiini pohjautuvia muistiinpanoja on kertynyt noin kymmeneltä opetustuokiolta. Menetelmän kokeilu on kerrallaan vienyt 45 minuutin tunnista yleensä n. 10 minuuttia. Tunnin jälkeen olen merkinnyt muistiin tärkeimmät havainnot. Kokemukset pohjautuvat suurimmaksi osaksi opettajan näkökulmaan, lukuun ottamatta muutamia oppilaiden spontaaneja kommentteja, joita olen pyrkinyt merkitsemään muistiinpanoihin. Muutamia niistä tulee ilmi myös analyysissa.

Analyysin esimerkit havainnoistani olen kerännyt kahden pienimmän, iältään 9-vuotiaan, oppilaani tunneilta, ja toisaalta kahdelta aikuiselta oppilaalta, jota ovat iältään 32 ja 28 vuotta. Näin ollen analyysissa hyödynnetty ja graduuni valikoitunut oppitunneilta kerätty aineisto on peräisin edellä mainittujen neljän oppilaan tunneilta. Näiltä tunneilta kerätyn materiaalin pohjalta olen tehnyt oman pohdintani kautta yhteenvetoja, jotka toimivat pohjana analyysissa niiltä osin, kuin se on mainittu.

2.3. Praksiaalinen musiikkikasvatustähtämys

Opinnäytetyöni tärkeänä pohjana on vaikuttanut praksiaalinen musiikkikasvatustähtämys. Haluan tuoda filosofian esiin, sillä se tukee omaa näkemystäni musiikin roolista osana kokonaisvaltaista kasvatusta. Koen sen myös toimivan yhtenä hyvin avartavana näkökulmana ajatellen opinnäytetyöni lopputulosta. Esittelen tässä luvussa filosofian peruselementit osana tutkimukseni lähtökohtaista ajatusmaailmaa, ja nivon sen yhteen mielikuvaoppimisen kanssa loppupäätelmissä.

Praksiaalinen musiikkikasvatusnäkemys, kaikessa uudistusmielisyysessään, voisi tarjota osaltaan uusia ulottuvuuksia yleisen musiikkikasvatuksen lisäksi myös instrumenttiopetukseen. Tässä alaluvussa avaan praksiaalisen musiikkikasvatusnäkemysten käsitettä, ja pohdin sitä, voisiko se olla yksi teoreettinen näkökulma, peruste ja ennen kaikkea apuväline mielikuvien käyttöön sellonsoiton opetuksessa.

Anttila ja Juvonen ovat perehtyneet uusiin musiikkikasvatuksen tutkimusalueisiin teoksessaan *Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta* (2002). Kirjassa käsitellään mm. praksiaalista musiikkikasvatusnäkemystä ja sitä, kuinka sitä kohden on saavuttu. Anttila ja Juvonen käsittelevät praksiaalista musiikkikasvatusnäkemystä pitkälti sen lanseeraajan, David J. Elliottin näkemyksiin ja kirjallisuuteen pohjaten.

Elliott (1996) kutsuu musiikkikasvatusnäkemystään praksiaaliseksi. Praksis tarkoittaa tässä yhteydessä valistunutta, kriittistä ja tilannekohtaista toimintamenetelmää. Tämän ajatellaan olevan vastaakohtana sille, että tärkeintä olisi aina pelkästään tehtävän tai asioiden oikein suorittaminen. Yksi merkittävä seikka, jossa tämä näkemys poikkeaa aiemmista käsityksistä, on ajatus musiikin esittämisen ja kuuntelemisen vuorovaikutuksesta. Tällä tarkoitetaan toimintaa, jonka tavoitteet ovat suoraan sidoksissa itse toimintaan. Toisin sanoen poikkeavuus aiempaan ajatusmaailmaan on se, että tässä kohtaa halutaan luopua pyrkimyksestä luoda esitystilanteesta musiikkikappaleesta yleisölle esteettisen arvioinnin kohde. (Ks. Anttila & Juvonen 2002, 22.)

Elliottin praksiaalinen näkemys korostaa ensisijaisesti musisoinnin arvomaailman uudistamista siinä mielessä, että tärkeintä siinä olisi henkinen kasvu, itsetunnon kehittäminen ja eläytyminen. Ajatellaan, että musiikki kaikkineen, (soittaminen, laulaminen ja kuunteleminen) olisivat luonnollinen osa elämää ja liittyisivät siten yleisiin arvoihin heijastuen musiikkiarvojen ja maailmankuvan kautta. Radikaalina näkemyksessä voidaan nähdä myös ajatus, että musiikkia sinänsä ei pidetä itsetaroituksellisenä. Lähtökohtana halutaan pitää musiikkia ennen kaikkea ihmisten tarkoituksellisenä inhimillisenä toimintana. Tästä lähtökohdasta katsottuna edellytetään, että musiikillisessa toiminnassa on mukana tekijä, tuote sekä toiminta (praksis), jonka kautta toiminta muotoutuu kuultavaksi ja nähtäväksi. (Ks. Anttila & Juvonen 2002, 22.)

Praksiaalinen musiikkikasvatusnäkemys nosti päätään 1990-luvulla, jolloin musiikkikasvatuksen saralla nousi muutoinkin pintaan runsaasti uusia ajatuksia. Elliottin praksiaalinen näkemys on yksi näistä esille nousseista uusista ajatusmaailmoista. Praksiaalisen filosofian yksi tärkeimmistä ajatuk-

sista on musiikin näkeminen välineenä minän ja itsetuntemuksen kasvuun. (Anttila & Juvonen 2002, 20.) Näkemyksen musiikkikäsitys korostaa erityisesti musiikin monimuotoisuutta, joka on osa inhimillisen käytännön muotoa. Praksiaaliseen filosofiaan liittyy siis vahvasti musiikin laajalaisuutta suvaitseva näkemys. Se, mikä minua kiinnostaa näkemyksessä erityisesti, on ajatus musiikin toiminnallisuuden, tekemisen ja kuuntelemisen kytkeytyminen vahvasti ja saumattomasti toisiinsa. Tämä tarkoittaa, että musiikki ei ole ainoastaan teoksia, vaan se on tarkoituksellista ja harkittua toimintaa, joka sisältää myös tietoa. Toiminnalla tarkoitetaan esimerkiksi esittämistä, soittamista tai improvisointia. Jokainen koostaa oman kokemuksensa henkilökohtaisen kulttuuritaustansa mukaan. (Ks. Anttila & Juvonen 2002, 23.)

Praksiaalisen näkemyksen mukaan muusikkouden käsite rakentuu viidestä eri tietomuodosta:

- 1. Proseduaalinen tieto.** Tätä käytetään aina musiikkia kuunnellessa tai musisoidessa.
- 2. Muodollinen, eli formaalinen musiikillinen tietämys.**
- 3. Ei-formaalinen musiikillinen tietämys.**
- 4. Ilmauksellinen eli impressionistinen tietämys tai intuitiivinen musiikillinen tietämys.**
- 5. Ohjauksellinen tai metatason musiikillinen tietämys.**

(Elliott 1995, 21.)

Elliottin (1996) mukaan proseduaalinen eli musiikillinen tieto heijastuu musiikintekijöiden, esittäjien, improvisojien, säveltäjien, sovittajien ja orkesterin johtajien käytännön työhön ja niiden tuloksiin. Se on eräänlaista tekijäntietoa, jota voitaisiin kutsua myös muusikkoudeksi. Neljä jälkimmäistä tiedon muotoa tukevat proseduaalista tietoa. Musiikkikasvatuksen kannalta olennaista tässä näkemyksessä on, että se perustuisi lapsen omaan kulttuuriseen kontekstiin. Tärkeää olisi syventää lapsen omaa muusikkoutta jatkuvasti uusien musiikillisten haasteiden myötä, edeten tutuista musiikin käytänteistä aina kohti tuntemattomampaa ja uutta tietoa. (Ks. Anttila & Juvonen 2002, 23.) Tämä perustuu kognitiivisen psykologian teoriaan tietoisuudesta ja sen rakentumisesta. Minän rakentuminen pohjautuu kaikkeen siihen, mitä ihminen on kokenut, tehnyt, elänyt, kuullut, tuntenut ja ajatellut. Tällöin kasvun edellytyksenä pidetään haasteiden ja niiden saavuttamiseksi käytettyjen ponnis-

telujen tuottamaa tyydytyksen tunnetta. Toisin sanoen haaste saa liikkeelle minän kasvun ja antaa palkinnoksi ilon tunteen onnistuneesta työstä. Elliottin filosofiassa juuri musiikki tarjoaa tällaisia haasteita. Tämä tarkoittaisi, että musiikki olisi oiva työkalu minän kasvun ja itsetuntemuksen kehityksen kannalta. (Elliott 1995, 112–116.) On kuitenkin otettava huomioon, että tällainen lähtökohta edellyttää opettajalta enemmän muusikkoutta kuin monet muut perinteiset musiikkikasvatustmenetelmät (Anttila & Juvonen 2002, 21–22).

Praksiaalinen näkemys sitoo musiikin kasvatuksellisessakin mielessä kontekstiinsa ja sosiaaliseen ympäristöönsä korostaen ja vaalien tekemistä sekä muusikkouden kehittämistä (Anttila & Juvonen 2002, 24). Vaikka kyseessä on yleiseen musiikkikasvatukseen pohjautuva näkemys, voisi lukemani pohjalta praksiaalinen näkemys tarjota sovellettuna eväitä myös instrumenttiopetuksen saralla. Elliottin filosofian yhdistäminen mielikuvien käyttöön opetustilanteessa voisi hyvin avata uudenlaisia soveltavia mahdollisuuksia varioivaan soitonopetukseen.

Elliott korostaa näkemyksessään, että musiikillinen tieto on olemassa ennen kaikkea musiikillisessa toiminnassa ja musiikillinen ajattelu on kontekstuaalista, ruumiillista ajattelua sekä nonverbaalista. Kun oppilas käy esimerkiksi soittotunnilla, hän yhdistää kuuntelemisen ja esittämisen toisiinsa. Näin ollen ne muodostavat toimivan kognitiivisen yhtälön, joka harjaantuu molempien elementtien kehittyessä rinnakkain. Ajatuksen mukaan musiikin kuuntelemisen, harjoittelemisen ja esittämisen yhteydessä musiikillisen havaitsemisen ja erittelemisen kyky kehittyvät. (Elliott 1995, 35–50.)

Erityisesti minua kiinnostaa jonkinlaisen symbioosin kehittyminen mielikuvien ja itsetuntemuksen jo olemassa olevan yhteyden, sekä henkiseen kasvuun, terveeseen itsetuntoon ja eläytymiseen tähtäävän praksiaalisen näkemyksen välillä. Tämä siitakin huolimatta, että Elliottin näkemyksiä on kritisoitu perinteisen esteettisen musiikkikasvatuksen saralla (esim. Reimer 2003). Esteettistä näkemystä vaalitaan näkemykseni mukaan usein oppilaitoksissa, joissa annetaan klassiseen musiikkiin pohjautuvaa instrumenttiopetusta. Joka tapauksessa näillä kahdella voisi olla metodisesta lähtökohdasta ajateltuna positiivinen vaikutus toisiinsa, mikäli mielikuvaoppimista menetelmänä sovellettaisiin oikeassa suhteessa kokonaisvaltaiseen praksiaaliseen musiikkikasvatukseen.

Praksiaalinen filosofia korostaa muusikkouden kehittämisen tärkeyttä musiikkikasvatuksessa. Ajatuksen painoarvoa perustellaan sillä, että sen avulla saavutetaan samalla tärkeitä elämän-arvoja, kuten musiikillista nautintoa, itsetuntemusta, itseluottamusta ja persoonallista kasvua. Musisointi tarjoaa haasteita, jotka ovat pitkälti kognitiivis-affektiivisia. Samalla se tarjoaa tietoa joilla haasteet

ovat toteutettavissa. Kun edellä mainitut taidot karttuvat, omaksutaan myös musisoinnin elämänarvot. Jotta tämä toteutuisi, musiikkikasvattajan on otettava huomioon, että oppilaiden muusikkoutta on kehitettävä siten, että muusikkous ja musiikilliset haasteet ovat tasapainossa toisiinsa nähden. (Elliott 1996, 16–17.)

Elliottin praksialaisen ajatuksen mukaan musiikkikasvatusta ei löydetä opetussuunnitelmista. Ne puolestaan voivat tehdä musiikkikasvatuksesta vähemmän musiikillista. Musiikkikasvatuksen merkitys luodaan sillä, minkä arvon ja aseman itse annamme ajatukselle, että musiikilla on suuri merkitys. (Elliott 1996, 18–20.)

3. TOOREETTINEN VIITEKEHYS JA KESKEISET KÄSITTEET

Tutkielmani työstämisen alkuvaiheessa huomasin pääseväni pohtimaan aiheeseen liittyvää käsitteistöä, jossa luonnollisesti sana mielikuva toistuu jatkuvasti, muunnellen hieman muotoaan. Näistä esimerkkinä tärkeimmät: mielikuva ja mielikuvitus. Ymmärtääkseni tarkalleen käsitteiden erot ja merkitykset olen avannut niitä itselleni psykologian sanaston lähtökohdasta. Koko tutkielmani ajan olen kokenut käsitteistön olleen yhtenä mielikuvaoppimismenetelmien toimivuuden ymmärryksen avaintekijänä. Matkan varrella kohtasin muitakin tärkeitä käsitteitä kuten *fantasiamatka*, jonka laajemmasta ymmärryksestä on niin ikään ollut minulle paljon hyötyä mainitusta lähtökohdasta katsotuna.

Musiikki ja mielikuvat kietoutuvat toisiinsa väistämättä musisoinnin eri vaiheissa ja muodoissa. Niiden yhteys on mielestäni otettava huomioon erityisesti opetustilanteessa, jossa mielikuvia käytetään yhtenä opetusmenetelmänä. Tämän takia olen halunnut laajentaa käsityksiäni näiden kahden käsitteen välillä, sekä niiden yhteydestä, myös tutkielmani saralla. Käsite *soiva mielikuva* kuvaa hyvin selkeästi kahden elementin yhdistymistä mielessämme, ja antavat pohjustusta sille, miksi mielikuvaoppiminen luo potentiaalisia mahdollisuuksia soitonopiskelun ja -opetuksen saralla.

3.1. Mielikuva, mielikuvitus, mielle

Mielikuvaa voidaan kuvata esitykseksi, joka on tuotettu työmuistiin kuvanomaisesti. Prosessi perustuu psykologian sanaston mukaan havaitsemiseen ja aiempiin kokemuksiin, eli mielikuva syntyy siten vasta havaitun tiedon muodostumisen jälkeen. Maailma jonka koemme, rakentuu mielikuvien avulla merkityksinä ja merkityssuhteina. Mielikuvat mahdollistavat merkityksien ja merkityssuhteiden varassa ajattelun, muistamisen, kuvittelun ja myös kaiken luovan tuottamisen. (Kalliopuska 2005, 125–126.) Jos mielikuvan ajatellaan mahdollistavan kaiken edellä mainitun, on luontaista ajatella, että se on tärkeä osa oppimisprosessia. Uskon että sellonsoiton opetustilanteessa oppilas muodostaa jatkuvasti mielikuvia tiedostamattaan, mutta olisiko oppiminen vieläkin tehokkaampaa, mikäli mielikuvista tehtäisiin tiedostettuja? Tässä suhteessa mielikuvaoppimismenetelmät ymmärtääkseni juuri toimivat. Mielikuvista tehdään ikään kuin oppimisen tukiverkko, joka vahvistaa tiedon omaksumista ja sitä kautta vaikuttaa oppimisen kokonaisvaltaisuuteen.

Mielikuva on mielessämme muotoutuva käsitys kohteesta. Ilmiön taustalla vaikuttavat yksilön tarpeet, arvot, säilömuistin tiedot ja tilanneviihjeet. Mielikuvamaailma voidaan eritellä myös omaksi termikseen, jolloin sen voidaan nähdä olevan yksilön mielikuvista muodostuva elämysmaailma. Jokaisen mielikuvamaailmaan liittyy oma persoonallinen dynamiikka. (Kalliopuska 1994, 59–60.) Myöhemmin käsittelen tutkielmassani mielikuvaoppimismenetelmiä, joista yksi on hahmoteoriaan pohjautuva metodi. Kun puhutaan yksilön mielikuvista muodostuvasta elämysmaailmasta, yhdistän sen luontevasti juuri mielikuvaoppimisen hahmoteoreettiseen lähestymistapaan. Hahmoteoriaan pohjautuva mielikuvaoppimismenetelmä tukee ymmärrykseni mukaan luontevasti luovuuden ja oman persoonan vahvistumista sekä niiden korostamista oppimisprosessissa. Tämän puolestaan voitaisiin ajatella niin ikään ohjaavan oppijaa tiedostamaan käsityksensä havaituista ja opittavista asioista niin, että omat persoonalliset mielikuvat pääsisivät olemaan tukialustana opiskeltavalle asialle. Olisi luontevaa ajatella, että omakohtaiset kokemusmaailman havainnot vahvistaisivat opitun asian hahmottamista niin, että oppija olisi mahdollisimman vastaanottokykyinen. Tämä puolestaan voisi johdattaa omaksumisen mallioppimisen tasolta kokonaisvaltaisemman kuvan hahmottamiseen ja merkitystasojen ymmärtämiseen. Jos oppiminen on luontevaa ja syntyy oman persoonallisen käsityksen kautta, myös oma luovuus ja yksilöllisyys pysyvät mukana. Oppiminen voisi tätä kautta vahvistua oppijalle miellyttäväksi ja luonnolliseksi toiminnaksi.

Marja Vuori (1993) avaa visuaalisten (tai spatiaalisten) mielikuvien tutkijoiden määrittelemää mielikuvan käsitteestä. Mielikuva voidaan kuvata pitkäkestoiseksi, muistin pohjalta generoiduksi tilapäiseksi spatiaaliseksi esitykseksi, joka sijaitsee aktiivisessa muistissa. Mielikuva on siis tämän mukaan muistuma, ja se aktivoituu kuvana mielessämme. Se voi toteutua myös läsnä olevasta kohteesta. Mielessä oleva tieto ei ole oleellisista piirteistä muodostuva luettelo tai assosiaatiomuodostuma, vaan kuva, jonka muoto on analoginen kohteen muodon kanssa. Valmiiksi muodostuneessa mielikuvassa on olemassa kaikki oleellinen informaatio yhdellä kertaa läsnä. (Ks. Helander 1996, 5.)

Matti Kiviaho (2002) kuvaa mielikuvaa käsitteenä hyvin käytännönläheisesti. Hänen mukaansa olemme tekemisissä mielikuvan kanssa, kun kuvittelemme miltä jokin asia näyttää, tuntuu, tuoksuu tai kuulostaa. Käytämme siis apuna aisteja luodessamme mielikuvia. Mielikuvat voivat auttaa meitä myös esimerkiksi kokemaan ennakoita asioita ilman varsinaista aistikokemusta. (Ks. Alakärppä 2008, 3.) Ennakolta kokemisen näkisin yhteydessä sellonsoittoon esimerkiksi jonkin haastavan asian opiskelussa, joka saattaa aluksi tuntua hyvin monimutkaiselta. Kun asiaa tarkastellaan aluksi mielikuvan voimin niin, että uuden asian lopputulema kuvitellaan onnistuneeksi, voisi se vaikuttaa ainakin mentaalisisällä tasolla asioiden luontevampaan omaksumiseen. Ennakolta tarkoin kuviteltu

oppimisen ja opittavan asian tapahtumajärjestys voisi myös selkeyttää monimutkaiselta tuntuvaan prosessia. Toisaalta erilaiset esiintymiseen liittyvät pelot ja alisuoriutumiset voisivat olla kohdattavissa ennakoitujen mielikuvien avulla, ja toimisivat myös apuvälineenä niiden käsittelyssä.

Marja-Kristiina Lerkkanen ja Minna Uusitalo erittelevät tutkimuksessaan *Mielikuvaoppiminen luovuuden virittäjänä alkuopetusikäisten kirjoitelmissa ja piirroksissa* (1990) eri tutkimuksien valossa termit mielle, mielikuva ja mielikuviutus. Haluan käyttää opinnäytetyössäni lähteenä kyseistä tutkimusta, sillä koen sen tarjoavan monipuolisesti ja selkeästi eri katsantokantoja keskeisen käsitteistön hahmottamiseksi.

Psykologian sanaston (1973) mukaan mielle esitetään sielulliseksi sisällöksi, joka edustaa sellaista asiaa, joka ei ole aistein havaittavissa. Hehlmanin (1965) mukaan mielikuvan puolestaan on kerrottu olevan tietoisuudessa muodostettu kuva jostain konkreettisesta, kuten esineestä tai tapahtumasta. Se perustuu aina aiempiin kokemuksiin tai elämyksiin. Tämä tapahtuu kuitenkin ilman aistien todellista vaikutusta. (Ks. Lerkkanen & Uusitalo 1990, 37–38.)

Piagetin ja Inhelderin (1971) näkemykset kertovat, että mielikuvat voidaan jakaa reproduktiivisiin ja ennakoiviin mielikuviin. Ensimmäinen pohjautuu suoriin kopioihin tapahtuneista tai esineistä, ja jälkimmäinen puolestaan liittyy liikkeisiin, muutoksiin ja niiden seurauksiin. Ennakoivat mielikuvat kehittyvät myöhemmin, 7–8 -vuotiaana. (Ks. Lerkkanen & Uusitalo 1990, 38.) Tästä näkökulmasta katsottuna ennakoivien mielikuvien voitaisiin ajatella olevan hyvin yhteydessä fyysisesti toiminnallisen oppimisen, kuten soittamisen, kanssa. Mielikuvien kautta voitaisiin hahmottaa esimerkiksi toiminnan fyysisten tapahtumien seurauksia ja sitä kautta ennakoita oppimisen tuloksia suoraan tavoiteltuun lopputulokseen. Mitä vähemmän keho tekee vääränlaisia liikeratoja soittaessa, sitä helpompi on päästä haluttuun lopputulokseen luontevasti. Tässäkin on mielestäni kyse asioiden tiedostamisesta ennakkoon mielikuvien avulla. Tiedostettujen mielikuvien vahvistaminen oppitunneilla voisi olla hyödyksi myös soitonopiskelun kotiharjoittelussa, jolloin oppilas ennakoisi ja ohjaisi myös itsenäisesti harjoitteluaan mielikuvien avulla.

Avaruudellisia näkemyksiä mielikuvasta avaa Kosslynin mielikuvateoria. Kosslyn (1981) mukaan mielikuvat ovat tiedon rakenteita, jotka ikään kuin maalaavat asian tai tilanteen mieleemme avaruudellisen hahmotuksen kautta. Näin ollen mielikuvat siirtyvät muistiin tai herättävät aiempien muistikuvien yhteyksiä muistivarastoon. Kosslynin teoria korostaa kuitenkin, että mielikuvat saavat alkunsa sanoista tai tapahtumista. (Ks. Lerkkanen & Uusitalo 1990, 38.)

Baker ja Hill (1983) antavat hieman erilaisen näkemyksen mielikuvasta erottelemalla prosessin viiteen eri osioon: **1. ALFA**, **2. BETA**, **3. GAMMA**, **4. DELTA**, **5. LAMBRA**.

1. **ALFA**ssa mielikuvat muodostuvat perinteisesti havaintotodellisuudesta.
2. **BETA** on uutta luova prosessi, joka tapahtuu analyttisesti mielikuvia muokkaamalla.
3. **GAMMA**ssakin luodaan uutta, mutta perustuen vanhoihin malleihin.
4. **DELTA** luo uusia malleja ja käsitteitä. Tässä prosessissa Bakerin ja Hillin mukaan edellä mainitut ovat ajatusluomuksia jotka ovat yhteydessä päättelyyn. Käytämme tätä esimerkiksi käsitellessämme taidetta.
5. **LAMBRA** -osiossa tapahtuvat mielikuvat ovat hallitsemattomia mielemme tuotoksia, joista kärsivät esimerkiksi skitsofreniapotilaat. Myös hallusinaatiot voivat olla LAMBRAssa tapahtuvaa mielikuvien syntymistä.

(Ks. Lerkkanen & Uusitalo 1990, 38.)

Bakerin ja Hillin luoma luokittelu kiehtoo erityisesti sen monitahoisuuden vuoksi. Taidetta ja sen toteuttamista ajatellen tämä luokitusjärjestelmä tarjoaa ehkä eniten selityksiä mielikuvien yhteydestä abstrakteihin käsitteisiin ja aistimuksiin. Esimerkiksi ALFAn avulla voin hahmottaa kuinka soitonopetuksessa käytetty mallioppiminen toimii mielikuvien tasolla. Tarkoitin tällä havaintoja tavoittelusta lopputuloksesta kuulokuvaan, tuntemuksiin ja visuaalisuuteen nojautuen. Soitonopiskelussa opettajan esimerkkisoittaminen on hyvin tärkeässä osassa, ja se tuo mallioppimisen yhdeksi osaksi opetusta. BETA ja GAMMA auttavat erittelemään mielikuvien mahdollisen vaikutuksen prosessissa, jossa tavoitteena on esimerkiksi oppia pois jostain vanhasta, epäkäytännölliseksi todennetusta tavasta käsitellä soitinta tai hahmottaa tietynlaista musiikillista kokonaisuutta (esimerkiksi rytmisen painotukset, tyyliseikat jne.). Luonnollisesti DELTA -osio auttaa erottelemaan mielikuvasta taiteellisen kokonaisuuden hahmottamisen, ja olettaisin sen toimivan tehostetusti tiedostettujen mielikuvien kautta. Bakerin ja Hillin luokitustapa helpottaa hahmottamaan mielikuvien mahdollisuudet opetuksen eri osa-alueita ajatellen. Opettajan näkökulmasta katsottuna on selkeämpää hahmottaa mielikuviin pohjautuvien menetelmien mahdollisuus ja käyttöarvo kun mielikuvan eri merkitykset on

jaettu osiin. Tämä lisää mahdollisesti myös menetelmien soveltuvuusmahdollisuuksia erilaisia opetustilanteita ajatellen.

Useista eri näkemyksistä ja luokituksista huolimatta mielikuvasta on mahdotonta luoda yhtä yksityiskohtaista mallia. Yleinen käsitys on se, että mielikuvia muodostuu kaikkien aistikanavien alueilla. Ne voivat olla auditiivisia, kinesteettisiä, visuaalisia ja hajuun tai makuun perustuvia. Usein kuitenkin erotetaan keskenään toisistaan sisäisten (esimerkiksi muisti ja tunne) ja ulkoisten (esimerkiksi sanat ja muu ulkoinen käyttäytyminen) ärsykkeiden luomat mielikuvat. (Lerkkanen & Uusitalo 1990, 38.) Vuorovaikutussuggestion vaikutus positiiviseen ja toisaalta negatiiviseen oppimiskokemukseen on hyvin hahmotettavissa sisäisten ja ulkoisten ärsykkeiden kautta. Vuorovaikutussuggestion on kyse informaation tuottajan ja vastaanottajan kommunikaation suorasta sekä piiloisesta viestinnästä ja niiden vaikutuksista toisiinsa. Esimerkiksi opetustilanteessa opettajan sanallisen kommunikoinnin lisäksi vuorovaikutussuggestion sisältämät ilmeet ja eleen muodostavat vastaanottajalle lopullisen lopputuleman siitä, millaiseksi oppimiskokemus muodostuu, ja sitä kautta vaikutus voi ulottua koko oppimisen lopputulokseen. Vuorovaikutussuggestion käsitteeseen ja vaikutuksiin palaan myöhemmin analyysissa.

Mielikuvituksen käsite voidaan erottaa selkeästi mielikuvasta siten, että mielikuvituksessa on kyse kyvystä luoda mielikuvia. Mielikuvat ovat siis mielikuvituksen palasia. Mielikuvitus on ikään kuin toimintaa, joka synnyttää mielikuvia ilman aistiärsytyksiä tuottaen silti aistivaikutelman. Mielikuvituksen sisältö on kuitenkin lähtöisin muiden aistialueiden piiristä. Mielikuvituksen tutkiminen voidaan nähdä muistiin tallentamisen prosessina sekä muistiedustuksen ja mieleen palauttamisen tutkimisena. (Kalliopuska 2005, 126.) Mielikuvituksen ja mielikuvan käsitteiden erottelu on selkeästi on hyvin oleellista ajatellen mielikuvaoppimisen mahdollisuuksien kartoittamista opetuksen saralla. On tärkeää hahmottaa, että mielikuvat ovat ymmärryksen mukaan mielikuvituksen yksityiskohtaisempia osia. Näin ollen mielikuvitus näyttäytyy mielessämme laajempina kokonaiskuva. Esimerkiksi nykyinen sellonsoiton oppimateriaali käyttää näkemykseni mukaan runsaasti apunaan mielikuvitusta, mutta oppilaan itse luomat mielikuvat ovat vähemmän hyödynnetty osa-alue. Mielikuvien huomioiminen opetuksessa voisi tuoda oppilaan oman hahmotuskyvyn tuomat positiiviset vaikutukset oppimistuloksiin, kun opetellaan tiettyjä mekaanisia sellonsoiton osa-alueita tai musiikillisiin seikkoihin liittyviä pieniä yksityiskohtia.

Von Helhmanin (1965) sekä Forishanin (1979) teorioiden näkökulmasta katsottuna mielikuvitus on puolestaan vapaata tajunnan toimintaa, joka saa aikaan mielekkään toiminnan perustan. Tämän mu-

kaan mielikuvitusta voidaan kuvata myös elämysvirran selväksi tilaksi. Näkemyksen mukaan myös mielikuviutus voi mielikuvan tapaan olla visuaalinen, auditorinen, kinesteettinen tai siinä voi yhdistyä nämä kaikki elementit. Mielikuviutus on kokonaisvaltaisempi sekä synteettisempi ilmiö verrattain verbaaliseen todellisuuteen. Mielikuviutus avaa uusia väyliä esimerkiksi itsetutkiskelulle. (Ks. Lerkkanen & Uusitalo 1990, 39.)

Yleisen määreen lisäksi Lerkkanen ja Uusitalo esittelevät Hollon (1918) jo varhaisen näkemyksen mielikuvan ja mielikuviutuksen yhdistämisestä osaksi opetusta, mielikuvaprosessoinniksi. Hollo yhdistää ajatuksessaan mielikuvan mielikuviutukseen. Mielikuviutus kuvaillaan osana kokemuksenomaista psyykkistä toimintaa. Mielikuviutus koostuu itse mielikuvista, ja se käsitetään tajunnallisen havaintona joka tapahtuu mielessämme. Mielikuviutus ja ajattelu nähdään tässä näkemyksessä toistensa täydentäjinä, jotka ovat kuitenkin älyllisen kokonaisprosessin kaksi erillistä momenttia. Oppimisprosessin kannalta mielenkiintoiselta seikalta mielestäni tuntuu Hollon ajatus siitä, että kuvittelun vapauttaa helpoimmin juuri ajattelun systemaattinen kehittäminen. (Ks. Lerkkanen & Uusitalo 1990, 38.)

De Bonon (1973) käsityksessä mielikuviutuksesta ovat riippuvaisia ajattelun perustoiminnot, kuten sujuvuus ja joustavuus. Hän korostaa mielikuviutuksen olevan osa luovuutta. Tässä tapauksessa käsitettä on selkeytetty jaotteleamalla se neljään osioon:

1. **Kuvan elävyys**, joka tarkoittaa, että pystymme kuvittelemaan kohteen yksityiskohtia myöten hyvin elävästi.
2. **Vaihtoehtojen määrä** kertoo siitä, kuinka kattavan vastauksen pystymme antamaan johonkin kysymykseen riippumatta tietomäärästä, joka on käytössämme. Avainasemassa tässä kohtaa on se, kuinka pääsemme tietoon käsiksi muistin, tiedon ja mielikuviutuksen sekoittuessa keskenään.
3. **Eri näkökannat** mahdollistavat eri katsantokantojen ja tarkastelutapojen syntymisiä samasta asiasta.
4. **Luova mielikuviutus** edellyttää kykyä luoda kuva sellaisesta asiasta, jota emme ole omakohtaisesti kokeneet. Tällainen asia täytyy koota kokonaan uudella tavalla uudeksi kokonaisuudeksi.

(Ks. Lerkkanen & Uusitalo 1990, 39–40.)

Käytännöllisesti katsoen mielikuvituksen voidaan ajatella olevan ajatusten virtaa. Voimme kokea sen aistein: nähdä, haistaa, kuulla ja maistaa. Mielikuva taas on sisäinen näkemys omista kokemuksista ja fantasiaistamme. Se on ihmismielen väylä tulkita, ilmaista ja luokitella vastaan otettavaa informaatiota. Mielikuvien luominen on jokaiselle ihmiselle inhimillinen, kaikilla aistien alueilla toimiva kyky, mutta jokaisella on henkilökohtainen tapa kuvitella asioita. Ihmisellä voi esimerkiksi olla taipumus visuaalisesti (näkemiseen pohjautuva), auditiivisesti (kuulemiseen pohjautuva) tai kinesteettisesti (tuntoon ja liikkeeseen pohjautuva) orientoivaan tapaan kuvitella asioita. (Ahonen 1993, 21–22.)

Käytämme mielikuvitusta lähes koko ajan: ajatellessamme, suunnitellessamme, muistelllessamme ja esimerkiksi päätöksentekoa tehdessämme. Kokemukset ja menneet tapahtumat ohjaavat mielikuvien kautta toimintaamme. Mielikuvat ohjaavat loppujen lopuksi todella paljon elämäämme. Kun pohdimme elämää ja esimerkiksi sitä, mitä haluamme, mielikuvilla on tärkeä osuus. Jos esimerkiksi mielikuva on jossain tapauksessa väärä tai varautunut ennakkoluuloilla, voi se vaikuttaa negatiivisesti pohdintoihimme ja valintoihimme. (Ahonen 1993, 21–22.)

Kaikki luovat mielikuvia, mutta se voi jossain tapauksessa olla luovuuden tukahduttaja tai vaikuttaa itsekriittisyyteen sekä itsekontrolliin. Tällöin ihminen estää todellisen itsensä toteuttamisen sekä omien mielikuvien huomioon ottamisen. (Ahonen 1993, 21–22.) Tämä voi tulla vastaan oppimisprosessissa ja olla siten esteenä oppimiselle tai tiedon omaksumiselle. Erityisesti uuden ja haastavan asian edessä tällainen tilanne on mahdollinen. Mikäli opittavasta asiasta muotoutuu monimutkainen ja ylitsepääsemättömiä mielikuvia herättävä kokonaisuus, on todennäköistä että oppiminen ei lähde käyntiin kitkatta. Pahimmassa tapauksessa negatiivinen lataus voi seurata koko oppimisprosessin ajan. Tässä yhteydessä näen jälleen erityisesti vuorovaikutussuggestion mahdollisuudet antaa positiivinen sykäys oppimiselle heti alkumetreillä. Oppijan omien mielikuvien käyttö uuden kokonaisuuden hahmottamisessa voi luoda oikein käytettynä turvallisen alustan uuden oppimiselle. Päätelmieni mukaan se voisi antaa tukevan pohjan uuden oppikokonaisuuden rakentamiselle, kun oppijan mieli saa itse luoda vakaan lähtökohdan tulevalle uudelle informaatiolle.

3.2. Fantasia ja fantasiamatka

Fantasia ja fantasiamatka ovat osa esimerkiksi hahmoteoriaan pohjautuvan mielikuvaoppimisen lähestymistapaa. Ne liittyvät ymmärrykseeni mukaan vahvasti oppilaan oman luovuuden kehittymiseen ja mielikuvaoppimisen yhdistämiseen osana mielikuvaoppimisprosessia. Lukemani perusteella ne voisivat mielestäni avata mielenkiintoisia väyliä soitonopetuksen metodiikan kehittämisessä.

Sheehanin (1979) käsitys fantasiasta perustuu ajatukseen fantasiasta luovana kuvitteluna. Tämän näkemyksen mukaan prosessia ohjaa henkilön nykyhetkeen pohjautuva motivaatio. Fantasia on aktiivista aiempien kokemusten uudelleen organisoitumista. Kuten mielikuviutus, myös fantasian syntyminen on riippuvainen sisäisistä ja ulkoisista motiiveista sekä emotionaalisesta tilasta. (Ks. Lerkkanen & Uusitalo 1990, 41.)

Allzahwerdin ym. (1988) sekä Liikasen (1989a) mukaan fantasiamatka on ohjattua toimintaa, joka pohjautuu mahdollisuuteen kokea tilanteita mielikuviutusmaailmassa. Fantasiamatkat ovat yleensä myös tavoitteellista toimintaa, ja ne toimivat harjoituksena yksilönä ja ryhmässä. Kyse on kuitenkin omakohtaiseen elämykseen perustuvasta toiminnasta, jonka avulla voidaan esimerkiksi palauttaa mieliin menneitä tapahtumia tai luoda kuvia tulevasta (sekä todellisista että epätodellisista asioista ja tapahtumista). (Ks. Lerkkanen & Uusitalo 1990, 41.) Ajatus kiinnostaa minua erityisesti työskennellessäni lasten parissa sellonsoiton opettajana. Työssäni kohtaan silloin tällöin tilanteita, jolloin vastaan tuleva abstraktien käsitteiden viljely voi aiheuttaa oppilaissa hämmennystä. Fantasian ja fantasiamatkan kautta voitaisiin saada selkeyttä opetustilanteisiin ja lisätä vahvuutta tiedon omakohtaiseen ymmärrykseen. Aiempien kokemusten uudelleen organisointi opetettavaan asiaan liittyen olisi siten luontevasti yhteydessä uuden tiedon sisäistämisen prosessissa. Näin ollen sisäinen kokemusmaailma saataisiin integroitua luonnolliseksi osaksi soitonopiskelua. Tähän yhteyteen voisi myös hyvin yhdistää oppilaan oman kokemusmaailman mielikuvia nimenomaan fantasian ja fantasiamatkan kautta. Näkisin vuorovaikutussuggestion merkityksen laajuuden ja vaikutuksen huomioiden tärkeänä ajatellen fantasiamatkan onnistumista käytännössä.

Lerkkanen ja Uusitalo sivuavat fantasiamatkojen suhdetta koulutukseen ja kasvatukseen niin ikään Liikasen, mutta myös Clarkin (1976) ajatuksiin pohjaten. Heidän mukaansa fantasiamatkojen tarkoituksena on laajentaa lapsen omaa tietoisuutta. Tämä siitäkään huolimatta, että ne ovatkin tarkoin suunniteltuja ja tiettyyn tavoitteeseen pyrkivää toimintaa, jossa halutaan tietyllä tavalla vaikuttaa lapsen toimintaan ja luoviin tuotoksiin. Fantasiamatkaa voidaan pitää osana mielikuvaoppimista.

Mielenkiintoinen havainto on se, että mielikuviituksen kautta pyritään aina löytämään positiivinen ratkaisu fantasiassa eletylle hetkelle, ja näin ollen ratkaisun löytyminen tätä kautta vahvistaisi lapsen omaa persoonallisuuden kehitystä. (Ks. Lerkkanen & Uusitalo 1990, 41.) Näkisin tämän huomionarvoisena seikkana myös lapsen oman, persoonallisen musiikillisen identiteetin kehittymisen kannalta. Tarkoituksenmukainen oman tietoisuuden laajentaminen voi kehittää päätelmieni mukaan myös oppijan omaa ongelmanratkaisukykyä esimerkiksi sellonsoiton teknisten haasteiden edessä. Jos tällaisia käytäntöjä opetellaan tunnilla, voi oppilas oppia käyttämään niitä kotiharjoittelun tukena. Tämä voisi tehdä kotona oppimisesta moniulotteisempaa ja tiedostetumpaa toimintaa.

3.3. Soiva mielikuva

Musiikin voidaan yhden näkemyksen mukaan ajatella olevan auditiivisuuteen perustuva mielikuva. Esimerkiksi säveltäjien teosten voidaan ajatella olevan heidän sisäisten mielikuviansa eräänlaisia äänikarttoja, jotka on käännetty ulkoiselle maailmalle ymmärrettävälle kielelle. Toisaalta sävellyksen voidaan nähdä toimivan myös toisin päin, jolloin säveltäjä kääntääkin ulkoa päin tulevan tiedon sisäiseksi äänimaisemakseen. Näin ollen ulkomaailmasta tullut informaatio käännetään sisäiseksi mielikuvaksi, ja siitä tulee osa sisäisen maailman kokemusta. Kun kuuntelemme musiikkia, se usein koskettaa meitä jollain tavalla. Voimme silloin tunnistaa siitä oman sisäisen mielen maailmaamme. (Ahonen 1994, 82.)

Musiikilliset mielikuvat voivat Heidi Ahosen (1994, 82) mukaan olla seuraavanlaisia:

1. *Henkilökohtaisia.* Mielikuvat ovat tällöin jokaiselle ainutlaatuisia merkityskokonaisuuksia.
2. *Universaaleja.* Kokemus on tässä tapauksessa kaikille samanlainen. Tällaisia ovat esimerkiksi kuolema, syntyminen, alku ja loppu. Tässä tapauksessa musiikki sisältää universaaleja arkkityyppejä, joihin kaikki ihmiset reagoivat.
3. *Jaettuja mielikuvia.* Kaksi tai useampi ihmistä kehittävät itselleen samanlaiset mielikuvakarvat ulkoisesta ja/tai sisäisestä maailmastaan. Tämä vuorovaikutus vaatii ihmisten välille läheisen suhteen, jolloin henkilöt ovat saman kulttuurin sisällä ja omaavat samanlaisen taustan.

Kun ajatellaan erityisesti jaettuja mielikuvia sellonsoiton ja sen opetuksen kannalta, näkisin niiden olevan kommunikointia helpottava tekijä. Yhteisen mielikuvan luominen esimerkiksi jonkin kappa-
leen luonteesta voi auttaa opettajaa johdattamaan oppilaan myös soittoteknisesti kohti tavoiteltua
päämäärää. Kun soittoteknisiä seikkoja yhdistetään musiikin luonteeseen, voidaan prosessissa koh-
data abstraktilta tuntuvia yhdistelmiä. Jaetut mielikuvat ja yhteinen mielikuvakartta voisivat tuoda
selkeyttä erityisesti tällaisten tilanteiden helpottamiseksi.

Musiikin ollessa auditiivinen mielikuva ei verbalisointi tee siitä parempaa kuin mitä se on jo itses-
sään. Äänimielikuvien toimintaa voidaan tutkailla esimerkiksi jos henkilö kokeilee kuvailla vaikka-
pa soittaen, tuottamiensa äänien kautta, toista henkilöä tai jotain kokemaansa tunnetta. Soittaja voi
tällöin ilmaista musiikin ja äänen tuottamisen, eli syntyneen äänellisen mielikuvan, kautta tunteensa
ja mielikuvansa sellaisena kuin hän ne kyseisellä hetkellä kokee. On myös mahdollista, että mieli-
kuva muuttuu soiton aikana. Improvisaatio ja soittaminen tai laulaminen voivat olla väylä tuoda
esiin ja purkaa mielikuvia äänelliseksi tuotokseksi. (Ahonen 1994, 82–83.)

Kun kuuntelemme musiikkia, mielessämme tapahtuu monia asioita. Mielikuvat nousevat esiin ja ne
liittyvät usein esimerkiksi menneisyyteen, nykyisyyteen tai tulevaisuuteen viittaaviin pelkoihin tai
toiveisiin. Alitajunta nostaa tietoisuuteen erilaisia symboleja. Tätä voitaisiin verrata myös aivojen
unityöskentelyyn. Musiikin voi toisaalta tuntea myös kehossa fyysisinä tuntemuksina. Tällaisia ovat
esimerkiksi jännityksen pidättäminen tai purkautuminen, rentoutuminen tai kiihtyminen. (Ahonen
1994, 82–83.)

Jos improvisaatio toimii väylänä luoda mielikuvia soiton kautta, sen toiminnallisuus mielikuvaop-
pimisen menetelmien ”esiharjoituksena”, voi olla hyvinkin potentiaalinen. Se voisi avata mielen
vastaanottokykyä ja antaa rohkeutta tuoda esiin henkilökohtaisia mielikuvia ja tukeutua niihin myös
valmiiksi sävellettyjä kappaleita työstettäessä. Tällainen toiminta voisi tutustuttaa soittajan yhdis-
tämään mielikuvien ja soittamisen fyysiset tuntemukset toisiinsa. Tässä yhteydessä niin ikään mu-
siikin kuunteluun ja mielikuviin liittyvät harjoitteet voisivat toimia yhtenä työkaluna mielen ja mu-
siikin yhdistämisessä omaan fyysiseen soittokokemukseen.

Musiikillisten mielikuvien tuottamisesta äänen kautta, esimerkiksi soittamalla, tai toisaalta äänimai-
seman vastaanottamisen seurauksena luotujen ja syntyneiden mielikuvien tuotoksista puhutaan
Ahosen (1994, 83) mukaan äänimaailmoina ja -karttoina. Äänimaailmojen ja niiden luomien mieli-
kuvien kautta voi syntyä uusia karttoja sisäiseen ja ulkoiseen maailmaan. Esimerkiksi improvisaatio

voi tuottaa syntyneiden äänimaailmojen kautta uusia äänikarttoja. Ne voivat tuoda esiin myös jo olemassa olevia mielikuvakarttoja, joita voidaan tarpeen tullen äänen ilmaisun, esimerkiksi soittamisen, kautta muokata toimivammiksi. Tämä tarkoittaa, että esimerkiksi soittaessaan henkilö piirtää samalla mielikuvakarttaansa äänen tuottamisen avulla. Musiikin kuunteleminen voi myös saada mieleemme luomaan uusia karttoja. (Ahonen 1994, 83.) Kuuntelemalla musiikkia mielikuvat siis aktivoituvat, soittaessa niistä luodaan edelleen ulkoisia ääniä. Toisin sanoen tämä tarkoittaa, että kuunneltaessa musiikkia tulee ulkoisesta äänestä sisäinen kokemus, ja soittaessa taas sisäisestä kokemuksesta purkautuu ulkoisen äänen kokemus. (Ahonen 1994, 90.)

Yleisesti ottaen mielikuva kehittyy, kun sillä aletaan jollain tavalla operoida. Musiikillinen improviointi on jo arvokasta sellaisenaan, mutta äänestä syntyy audittiivinen mielikuva vasta kun sitä aletaan järjestää tai muodostaa. Mielikuvat kuitenkin syntyvät itsestään jos niille annetaan mahdollisuus. (Ahonen 1994, 83.)

Ahonen (1994) lähestyy aihetta humanistis-eksistentiaalisesta näkökulmasta. Tällaisen viitekehyksen mukaan ihminen ymmärretään aktiiviseksi omaan elämäänsä vaikuttavaksi subjektiksi. Tällöin jokaisella ajatellaan olevan vapaus valita, päättää elämänsä suunnasta ja toisaalta ottaa vastuu itsestään. (Ahonen 1994, 4.) Tästä näkökulmasta katsottuna musiikilla voitaisiin ajatella olevan kommunikatiivinen luonne. Tämä tarkoittaa, että huolimatta abstraktista luonteestaan, se voi olla tunteenomaisesti kuulijalleen täysin konkreettista. Musiikki vaikuttaa ihmiseen psyykkisellä tasolla. Sen avulla ihminen voi esimerkiksi viestiä itselleen tärkeitä merkityskokonaisuuksia. Kun musiikkia lähestytään tätä kautta, se koskettaa ja puhuttelee ihmistä, ja voi tuoda esiin asioita piilotajunnasta. (Ahonen 1994, 83.) Musiikki voidaan nähdä sanattomana kielenä, ja sen avulla voidaan päästä kosketuksiin ihmisen sisäisen itsen kanssa (Ahonen 1993). (Ks. Ahonen 1994, 83.)

Musiikki voi vaikuttaa ihmiseen myös fyysisellä tasolla. Esimerkiksi musiikin rytmi voi vaikuttaa kehon rytmisiin systeemeihin kuten verenkiertoon, hengitykseen ja sydämen sykkeeseen. Rytmi on itse asiassa värähtelyn ja kaiun kautta ensimmäinen ihmisen yhteys ulkomaailmaan, koska jo äidin kohdussa lapsi tulee tietoiseksi itsestään rytmien avulla. (Ahonen 1994, 83.)

Musiikin eri elementtien voidaan Ahosen (1994) näkemyksen mukaan ajatella vaikuttavan ihmiseen eri tavoin. Esimerkiksi harmonian voidaan katsoa usein olevan musiikin elementeistä se, joka vaikuttaa suoraan tunteisiin. Jokin musiikki voidaan kokea ristiriitaisena, toinen taas tasapainottavana. (Ahonen 1994, 83.) Musiikin melodia puolestaan olisi tämän ajatuksen mukaan musiikin osa joka

vaikuttaa eniten ajatuksiin. Melodian seuraaminen aktivoi ihmisen kognitiiviset prosessit. Tämä tarkoittaa sitä, että kun musiikissa esimerkiksi tapahtuu jotain yllättävää, ihminen alkaa luontaisesti mielen maailmassaan selittää mistä oli kyse. Se, ovatko musiikin teemat jännittyneitä vai vapautuneita, vaikuttavat musiikin soittajaan, laulajaan tai kuulijaan niin ikään fysiologisesti. Tämä tapahtuu riippumatta siitä, että musiikin melodiat olisi säveltänyt joku muu kuin kuulija tai musiikin ilmaisija. Melodioiden merkitys voi olla siitä huolimatta jokaiselle henkilökohtainen. (Ahonen 1994, 84.)

Mikäli ajatus harmonian ja melodian vaikutuksesta pitäisi paikkansa, voitaisiin arvioida niiden potentiaalisia mahdollisuuksia sellonsoiton opetuksen yhtenä tehokeinona. Ajattelisin tällaisesta olevan hyötyä erityisesti asenteiden ja informaation vastaanottokyvyn kannalta. Tutkielmaani ajatellen erilaisilla harmonian ja melodian tehokeinoilla voitaisiin saada ulottuvuuksia myös mielikuvaoppimiseen, nimenomaan musiikin- ja instrumenttiopetusta ajatellen. Mielikuvaoppimisen yhtenä tärkeänä osana pidetään rentoutustilan saavuttamista ennen varsinaista opetustuokion aloittamista. Esimerkiksi hahmoteoriaan pohjautuvassa mielikuvaoppimismenetyksessä voidaan käyttää alkurentoutuksessa musiikkia. Tässä kohtaa olisi luonnollista ajatella, että musiikin valinta voisi olla vaikuttava tekijä oppimisen asenteeseen sekä yleisellä tasolla, että ajatellen opetettavaa musiikillista asiaa. Musiikkivalinta voisi olla yhteydessä myös tyyllillisesti opetettavaan asiaan. Tarkoitin tällä esimerkiksi musiikillista tunnelmaa, tyyllillistä aikakautta, rytmikkäätä tai vaikkapa jotain tiettyä instrumenttikohdaista tekniikkaa sisältävää musiikkikappaletta.

Ajatustani tukee mielestäni Ahosen (1994) näkemys siitä, että yleisesti ottaen musiikista voi tulla ihmiselle merkittävä ei-kerronnallisten kokemusten ilmentäjä. Se voi herättää meissä erilaisia näkemyksiä ja mielikuvia, kuten värejä, muotoja, menneitä ja tulevia tilanteita jne. Rytmii, harmonia ja melodia, kaikki yhdessä, saavat aikaan uuden merkityksen ihmismielessä. Toimiessaan tunteiden tulkkina musiikki voi parhaimmillaan sisältää assosiaatioita ja ideoita, jotka muutoin saattaisivat jäädä ihmisen sisälle. (Ahonen 1994, 84.)

Mielikuvituksen osuus musiikillisessa ymmärryksessä on merkittävä. Sen vaikutuksen laajuuden ymmärtäminen on helpompaa, kun sitä vertaa muihin ihmisen kommunikatiivisiin toimintoihin, esimerkiksi kieleen. Kari Kurkela (1990) esittää seuraavan väitteen: ”mielikuvitus on musiikillisen merkityksen ymmärtämiseen olennaisesti liittyvä tekijä.” Kurkela (1990) haluaa erottaa musiikillisen merkityksien luomisen kielellisten merkityksien luomisesta. Hän perustelee tätä sillä, että kieli muodostuu toisistaan erotettavissa olevista yksiköistä. Toisin sanoen tietyistä yksiköistä koostuva

semaattinen tulkinta on jokseenkin yksimielistä käytännön kielessä. Systeemi on siis vakaa, ja mahdollistaa siten kielen osaamisen ja omaksumisen niin, että vaikkapa suomen kieltä osaavien keskuudessa ei tule epäselvyyttä siitä, mikä on jonkin selkeän lauseen merkitys. Esimerkkinä voitaisiin vaikka sanoa: ”Suomen pääkaupunki on Helsinki”. Sanan merkitys siis muodostuu siinä, missä yhteydessä sitä on syystä tai toisesta käytetty. (Kurkela 1990, 9–10.)

Kun taas puhutaan musiikista, voidaan Kurkelan (1990) mukaan todeta, että musiikin tapa ilmaista merkityksiä ei ole samankaltainen kielen kanssa, sillä esimerkiksi selloa soittaessamme emme ilmaise kielen tavoin ulosantiamme konkreettisesti. Musiikki kyllä merkitsee asioita, mutta ei samalla tavalla kuin kieli. Kyse on siitä, että musiikin tapa ilmaista asioita on välittömämpi. Musiikin merkitys ja ymmärrys ilmenee ennemminkin kuuntelukokemuksessa. Mikäli kuuntelukokemusta ei ymmärrä, ei ole mahdollista tarkistaa merkityksiä jostain tietystä sanakirjan kaltaisesta kohteesta. Hyvän esimerkin näkemyksestään Kurkela esittää seuraavasti: Musiikin ei yleisesti kerrota olevan esimerkiksi surullinen, vaan surullista. Tämä tarkoittaa sitä, että sana surullinen itsessään ei olisi musiikillisessa kokemuksessa surullinen, mutta siitä voi tulla surullista, koska se voi luoda mieleemme surullisen vaikutelman tai tunteen. Siinä missä kieli on representationaalista, on musiikki ilmentävää ja ekspressiivistä. (Kurkela 1990, 10.)

Ymmärtääksemme musiikin merkitystä, tarvitsemme mielikuvitusta siinä vaiheessa, kun siirrymme tarkastelemaan pelkkien äänien sijaan musiikkia ilmaisevana, puhuttelevana ja koskettavana taiteen muotona. Tämä tarkoittaa, että kun kuulemme äänistä muodostuvaa musiikkia, ymmärrämme sen kokevana subjektina ja mielentilan ilmauksena. Siksi musiikkiteoksen voidaan sanoa olevan surullinen. Samalla kuitenkin tiedostamme, että kyseessä on musiikki, sävelteos tai esitys. Tiedämme, että sävelteoksella ei ole emotionaalista elämää, eikä se siten voi itsessään olla surullinen. Tämä tarkoittaa, että musiikissa voi ilmentyä akustisesti surun kokemus, vaikka siihen ei välttämättä liitykään subjektin kokemaa surua. Vaikka tiedostamme tämän, voidaan musiikki mielikuvituksen avulla kokea emootiota ilmaisevaksi subjektiksi. On mielenkiintoista, että sanomme musiikin olevan surullista, mutta sävelteos taas puolestaan on surullinen. Tämä kertoo siitä, että koemme musiikin eräänlaisena materiaalina, jossa sävelteos on yksilö tai abstrakti ja rajattu itsenäinen kokonaisuus, joka ilmenee soivana olomuotona. Näin ajateltuna esimerkiksi surullinen musiikki ilmentäisi teoksen tavan olla surullinen. Jotta tämä toteutuu lopulta, on äänitapahtuman ensisijaisten ominaisuuksien jollain tasolla kohdattava todella emotionin kokevan ja ilmaisevan subjektin ensisijaiset ominaisuudet. (Kurkela 1990, 14–15.)

Opetustilanteessa saatan kysyä oppilaaltani, miltä jokin melodia hänen mielestään tuntuu, tai millaisia mielikuvia se herättää. Usein he osaavat vastata kysymykseen esitellen oivallisia mielleyhtymiä tiettyyn tunnelmaan, olotilaan, konkreettiseen asiaan, hetkeen tai vaikkapa maisemaan. Joskus tämä vaatii kuitenkin useamman soittokerran, joka kertoo mielestäni siitä, että soitettun tai kuullun esimerkin musiikillisia merkityksiä ei oteta huomioon ainakaan tiedostetusti.

Mielikuvien tiedostaminen on ymmärryksen mukaan avainasemassa monessa oppimiseen liittyvässä prosessissa, ja liittyy vahvasti myös mielikuvaoppimiseen. Se on tärkeässä asemassa myös kun haluamme ilmaista musiikin luonnetta soittimen kautta. Kun mielikuva kumpuaa soittajasta itseltään, on musiikillinen kokemus kokonaisuudessaan epäilemättä voimakkaampi ja siihen on helpompaa samaistua koko oppimisprosessin ajan, uutta musiikkikappaletta opiskeltaessa. Kun mielikuvasta tehdään tiedostettu, voisin ajatella sen vahvistuvan entisestään. Joissakin tapauksissa mielikuva on muuttanut muotoaan soitettavan kappaleen harjoitusprosessin aikana. Kurkela (1990) puhuu musiikin merkityksien ymmärtämisestä nimenomaan kuuntelukokemuksen yhteydessä. Tähän nojautuen voisin ajatella musiikista kumpuavien tiedostettujen mielikuvien ohjaavan soittajaa kuuntelemaan omaa soittoaan enemmän, jolloin musisointi muuttuu teknisestä suorittamisesta sävyjen, nyanssien ja muiden pienempien yksiköiden huomioimiseksi, ja niihin vaikuttaminen voisi siten olla selkeämpää. On mielenkiintoista havaita, kuinka paljon tiedostamatonta voimavaraa jokaisen omasta mielestä kumpuavat mielikuvat sisältävät monessakin suhteessa. Esimerkiksi tämän havainnon myötä minun on paljon helpompaa hahmottaa mielikuvaoppimismenetelmien toimivuus oppimisen kannalta niin monella saralla.

4. ANALYYSI

Tässä luvussa syvennyn mielikuvaoppimisen käsitteeseen sekä käyttömahdollisuuksiin opetuksessa. Kartoitan mielikuvaoppimismenetelmien käytäntöjä ja niiden vaikutuksia oppimiseen. Olen valinnut analyysin tarkastelun kohteeksi kaksi menetelmää, joita pyrin soveltamaan lopuksi sellonsoiton opetuksen kentälle. Pohdin myös vuorovaikutussuggestion merkitystä opetustyössä. Analyysin rakenteen tarkoituksena on avata lukijalle ensin mielikuvaoppimista ja mielikuvaoppimismenetelmiä käsitteellisellä tasolla, jonka jälkeen niiden käyttömahdollisuuksien hahmottaminen on selkeämpää.

4.1. Mielikuvaoppiminen

Mielikuvaoppimisen tärkeä osa kaikissa suggestioon pohjautuvissa menetelmissä on mielikuvituksen käyttö opetuksen yhtenä apuvälineenä. Sen avulla pyritään motivoimaan, edistämään ja helpottamaan oppimista. Koska mielikuvat ovat tärkeä osa suggestion ja emotionaalisen viestinnän kokonaisuutta, ovat niiden käyttömahdollisuuden oppimisen kannalta hyvin suuret. Mielikuvien kautta pystytään mm. havaitsemaan käyttäytymistä ja oppimista. Tärkeä havainto on, että jokaisen omalla käsityksellä kyvystään oppia on suuri merkitys oppimisen kannalta. Ennako-oletus omasta kyvystä oppia luo usein puitteet tiedon todelliselle omaksumiselle. Tämän takia positiivisten mielikuvien käyttö on erityisen merkityksellistä opetuksen yhtenä työkaluna. (Ks. Lerkkanen & Uusitalo 1990, 48–49.)

Mielikuvaoppimismenetelmiä yhdistävät tietyt etenemisvaiheet riippumatta lähestymistavasta: rentoutuminen, mielikuvitusmatka instruktioon mukaan ja oppiminen. Eri vaiheiden sisällöt poikkeavat kuitenkin toisistaan. (Ks. Lerkkanen & Uusitalo 1990, 49.) Mielikuvaoppimisen menetelmiä voidaan jakaa kahteen erilaiseen lähestymistapaan: suggestiopohjaiseen ja hahmoteoreettiseen lähestymistapaan. On merkityksellistä hahmottaa näiden kahden ero, sillä lopputulos on molemmissa erilainen. Suggestiopohjainen lähestyminen tapahtuu yleisesti mallioppimisen kautta kun taas hahmoteoreettinen tapa pyrkii esimerkiksi tavoittamaan oppijan tietoisuuden oppimisen esteistä, jolloin ne voidaan jäsentää persoonallisuuteen. Tämän jälkeen oppija pystyy itse luomaan oman käyttäytymismallinsa ja toimimaan sen mukaan oppimisprosessin aikana. Viimeisessä siis korostuu kontakti omaan itseen ja ympäristöön. (Liikanen 1989a, ks. Lerkkanen & Uusitalo 1990, 48–49.) Yleisesti ottaen olisi tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että mielikuvaoppiminen olisi oppilaan omien päämäärien suuntaista ja sitä ohjattaisiin tähtäämään oppimisen edistämistä kohden (Lindh 1983, 96).

Liikasen (1989) mukaan suggestiopohjaisessa ja hahmoteoreettisessa mielikuvaoppimisessa oppija pyritään saattamaan fantasiaan ja fantasiamatkaan jonkinlaisen johdattelun tai rentoutustilan saavuttamisen myötä ennen oppimisprosessia. Suggestiopohjaisessa menetelmässä rentoustita ja suggestioalttius saavutetaan kielellisen rentoutuksen myötä. Hahmoteoriaan pohjautuvassa menetelmässä rentous ja aiheeseen johdatus voidaan saavuttaa esimerkiksi musiikin avulla. Tärkein ero näillä kahdella on se, että ensiksi mainitulla oppijan mielikuvitukselle ei anneta niin paljon omaa tilaa ja luovuutta, jolloin oppiminen tapahtuu mallioppimisena. Hahmoteoriaan pohjaavassa menetelmässä puolestaan jokainen voi kuvitella omissa tietyissä puitteissaan. Näin oppilas saa omalla tavallaan omakohtaisemman kosketuksen asiaan. Opittu asia integroidaan lisäksi kokemukseen ja elämyksen kautta omaan persoonallisuuteen. Suggestiopohjaisessa menetelmässä ohjeiden noudatus on tärkeämpää. (Ks. Lerkkanen & Uusitalo 1990, 51.)

Suggestioalttiustila on kuitenkin molemmille menetelmille omalla tavallaan luotuna tärkeä. Rentoutumisen ajatuksena on, että tietoisien mielen huomio kiinnittyy rentoutusharjoitukseen. Tämän seurauksena saavutettu tila avaa mahdollisuuden välittää emotionaalisesti myönteiselle viestille tiedon oppilaan muistiin. Mielikuvien eloisuus vahvistuu, kun rentoutuminen johtaa mielikuvien intensiteetin kasvuun ja rentouden tila paranee edelleen. (Lindh 1983 & 1987, ks. Lerkkanen & Uusitalo 1990, 51–52.)

4.2. Mielikuvien käyttö opetuksessa

Tavat, joilla tiedon oletetaan varastoituvan muistiin, ovat tärkeä ja mielenkiintoinen osa-alue, kun pohditaan mielikuvien merkitystä oppimisessa. On tiedossa, että aivopuoliskoteoriassa vasempaan aivopuoliskoon liitetään verbaalinen tiedon prosessointitapa. Oikeaan aivopuoliskoon taas liitetään visuaalisten mielikuvien avulla muistaminen. Jälkimmäisen avulla varastoidaan holistisempaa ja emotionaalisesti merkitsevämpää tietoa. Tämä osoittaa, että myös opettamisen tulisi jatkuvasti pyrkiä siihen, että oppiminen olisi mahdollisimman kokonaisvaltaista. (Lerkkanen & Uusitalo 1990, 57.)

Tutkimuksien mukaan (Jenkins 1974, Lindh 1983, Paivio 1975) esimerkiksi asiayhteys parantaa yksityiskohtien muistamista. Muistamista ja oppimista voidaan edesauttaa vahvistamalla verbaalista materiaalia visuaalisen mielikuvan avulla. Tällä tavoin muistamista voidaan vahvistaa paljonkin.

Voidaan ajatella, että mielessämme toimii kaksi erillistä, toisiinsa kuitenkin liittyvää muistijärjestelmää, verbaalinen ja visuaalinen. Tämä tarkoittaisi, että kuvia on helpompi muistaa kuin sanoja. Toisin sanoen sanat, jotka voidaan myös kuvitella, muistetaan helpommin. (Ks. Lerkkanen & Uusitalo 1990, 57.)

Bukelskin (1970), Alexanderin (1982) sekä Lindhin (1983) mukaan mielikuviin liitetään usein ajatus merkityksien antamisesta jollekin asialle. Tällä tarkoitetaan sitä, että sanat herättävät mielikuvia, ja niihin kytkeytyvä emootio antaa niille merkityksen. Oppimisen kannalta sanojen tulisi siis ankkuroitua mielikuviin, jotka oppija itse muodostaa vapaasti omien kokemuksiansa pohjalta. Tämän takia voidaan ajatella, että visualisointiohjeiden tulisi pohjautua mielikuvaoppimisessa hahmoteoreettiseen menetelmään. Mielikuvien muodostaminen siirtyy siten oppilaalle itselleen. (Ks. Lerkkanen & Uusitalo 1990, 58.)

Muiden muassa Shepardin (1978) ja Sheikin (1979) tutkimuksien mukaan mielikuvat syntyvät eri aistien ärsykkeiden myötä, samoin kuin havaitsemisprosessissa. Tämä tarkoittaa, että havainnon tarkkuus vaikuttaa mielikuvan tarkkuuteen. Mielikuva ei olisi siten suora jäljitelmä ympäristöstä, vaan ennemminkin noudattaisi havaitsemisen seuraamuksia. Samat tekijät siis vaikuttavat loppujen lopuksi mielikuvien syntymiseen ja havaitsemiseen. Tutkimuksissa on käynyt myös ilmi, että mielikuvakyky on ihmiselle ikään kuin sisäinen potentiaali. Sisäisen potentiaalin luomia toimintoja voivat olla esimerkiksi kielen käyttö, piirtäminen tai mikä tahansa taito, joka kehittyy harjoittelun kautta. Lisäksi mielikuvien on todettu vaikuttavan tunteisiin vaikuttavaan kokemukseen ja jopa fysiologisiin muutoksiin. Tämä näkemys todentaa, että mielikuvaoppimistilanteet voivat edistää tai tyrehdyttää oppimista, riippuen siitä, ovatko kokemukset olleet negatiivisia vai positiivisia. Positiivinen mielikuva luo pohjan edistävälle oppimiselle, joten on erityisen tärkeää, että opettaja välttää opetuksessa negatiivisia suggestioita. (Ks. Lerkkanen & Uusitalo 1990, 58–59.)

Tutkimuksien ja kokemusten mukaan mielikuvien käytöllä on merkitystä oppimisessa, ja sitä voidaan suositella osana opetusta. Oppiminen on tehokkaampaa, mitä useimman viestikanavan kautta oppiminen tapahtuu. Mielikuvien syntymistä voi myös harjoitella, ja taitoa on hyvä pitää yllä. Se, millaisia mielikuvia opetustilanteessa kannattaa suosia, määräytyy tilanteen, oppiaineen ja tavoitteiden mukaan. (Lerkkanen & Uusitalo 1990, 59.)

4.3. Mielikuvaoppiminen luovissa aineissa - esimerkkitapauksena kuvaamataidon opetus

Tässä kappaleessa haluan esitellä esimerkin yhdestä taiteen oppiaineesta, jossa mielikuvaoppimista on käytetty hyödyksi menestyksekkäästi ja luontevasti. Valitsin esimerkiksi kuvaamataidon opetuksen ja mielikuvaoppimisen yhteyden, sillä koen löytäväni kyseisestä yhtälöstä eniten yhteyksiä omaan tutkimusaiheeni piiriin, mielikuvaoppimisen ja soitonopetuksen välille.

On itse asiassa luontevaa todeta, että antoisa väylä mielikuvaoppimiselle löytyy ilmaisuaineiden parista. Tätä ajatusta puoltavat myös useat tutkimukset. Heikkisen (1985), Kajartan ym. (1985), Kauppisen (1980) ja Rossin (1984) mukaan esimerkiksi kuvaamataito on hyvinkin tärkeä oppiaine lapsen kokonaispersoonallisuuden kehityksen kannalta alkuopetuksen saralla. Se mm. avartaa ja kehittää mielikuvitusta sekä antaa liikkumatilaa luovalle ajattelulle. On olennaista, että kuvaamataidossa oppiminen lähtee oppijasta itsestään. Kun oma tuotos koetaan arvokkaaksi, itseluottamus kasvaa, ja näin usko omiin mahdollisuuksiin muillakin aloilla lisääntyy. (Ks. Lerkkanen & Uusitalo 1990, 60.)

Ilmaisulla tarkoitetaan esimerkiksi kuvaamataidossa sitä, että oppilas tulkitsee tuotoksissaan sisäistä kokemusmaailmaansa. Tällöin ilmaisu aktivoi tekijäänsä, ja tapahtuu tehtävään eläytyminen. (Ks. Lerkkanen & Uusitalo 1990, 60.) Kun taidetta luodaan, on kuvittelukyky, ideoiden luominen ja kriittinen ajattelu suuressa roolissa. Tavoitteena kuvaamataidon opetuksessa on kehittää oppilaiden kykyä hyödyntää mielikuvitustaan taitavasti ajatuksien, havaintojen ja tunteiden ilmaisussa. Opetuskäytännöt vaihtelevat kyseisessä oppiaineessa muistin mukaan tehtävistä kuvista toisaalta vailla todellisuus pohjaa oleviin. Jälkimmäisiin kuitenkin vaikuttavat aina kokemukset koetusta ja nähdystä. Taiteen tekijä ikään kuin täydentää mielikuvituksensa avulla palaset kokonaisuudeksi. Kokonaisuudessaan luotu taideteos on luomisen ja älyllisen harkinnan vuorovaikutusta. (Ks. Lerkkanen & Uusitalo 1990, 60.)

Kuten muukin kasvatus, on taidekasvatus opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Jotta oppimisprosessi olisi hedelmällinen, tarvitsee oppilas määrättyjä ohjeita ja tietoa kuvan tekemisestä. Käytännössä opettaja on tässä tilanteessa avustaja, jonka tehtävänä on säilyttää kuitenkin tehtävän kokeellisuus. Väärin annettu tehtävä voi jopa tappaa osan luovuudesta tai ohjata muutoin oppilasta tarkoituksenmukaisesta tavoitteesta pois päin. Opettajan tehtävänä on tarjota erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja, antaa materiaalit, virikkeet, oikeanlaisia tehtäviä ja harjoittaa oppilaiden mielikuvitusta luovuutta ajatellen, ohjata ympäristön havainnointia ja rohkaista häntä omiin ratkaisuihin. Tarkoitus

ei siis ole antaa oppilaalle opettajan omaa mielikuvaa, vaan ihanteellisinta olisi, että oppilas yhdistäisi itse uudestaan tuttuja asioita toisiinsa. (Ks. Lerkkanen & Uusitalo 1990, 60.)

Kuvaamataidossa on käytetty mielikuviin pohjaavaa opetusta myös esimerkiksi motivoinnin nostamiseen. Tällaiseksi menetelmäksi sopii esimerkiksi seuraavanlainen toimintamalli, josta poimin omien päätelmiäni mukaan kolme tärkeää havaintoa mielikuvaoppimiskokemuksen onnistumista ajatellen:

1. Opetus alkaa impulssista, jonka antaa opettaja. Impulssi voi olla esimerkiksi tarina, kuva, musiikki tai jokin muu vastaava. Ajatuksena on, että tässä vaiheessa opettaja saa luotua oikeanlaisen tunnelman, joka on kiireetön, keskittynyt ja vaikkapa salaperäinenkin, jos tarve vaatii. Erilaiset jännitystekijät voivat herätellä parhaiten oppijan mielikuvitusta. Jos tarinat taas ovat tilanteeseen kaikin puolin sopivia, voivat ne parhaimmillaan laajentaa kuvittelukyvyn rajoja.
2. Oppijalla tulisi olla mahdollisuus itse luoda käsityksensä aiheen sisällöstä.
3. Käytetään ilmaisuharjoituksia, joiden kautta heittäytyään mukaan tapahtumiin ja uskalletaan eläytyä sekä nähdä sellaistaikin, joka on ”näkymätöntä”.

(Ks. Lerkkanen & Uusitalo 1990, 60.)

Kun tutkimuksien mukaan (Heikkinen 1985, Kajarto ym. 1985, Kauppinen 1980, Rossi 1984, Grönholm 1981, Eskelä & Tuomisto 1982) nämä kolme vaihetta onnistuvat pedagogisesti oikein johdettuna, seuraa opetustilanteesta tekemisen ilo ja hyvä motivaatio, jonka oppija voi kokea jopa terapeuttisena kokemuksena. Ajatuksena on, että oppijan huomio kiinnitetään erilaisiin asioihin ja hänen mielikuvitustaan ohjataan. Visuaalisesti hän voi kokea sellaisia asioita, jonka kuvaamiseen varsinkaan lapsen kielelliset taidot eivät vielä riitä. Tarkoituksena on, että mielikuvaoppimisen menetelmillä ei taideaineissakaan haluta syrjäyttää perinteisiä opetusmenetelmiä, vaan ne antavat opetukseen vaihtoehtoisia toteuttamismahdollisuuksia. (Ks. Lerkkanen & Uusitalo 1990, 60.)

Kuvaamataidon ja sellonsoiton opetuksen yhteyksiä ovat käsitykseni mukaan luovuuden ja älyllisen harkinnan yhteyden luominen sekä onnistuminen. Tämä on varmasti tärkeä yhtälö miltei kaikissa taideaineiden opetuksessa. Sellonsoiton teknisten asioiden yhdistäminen luovaan musisointiin on

kokemuksieni mukaan usein hyvin haastavaa, varsinkin pienten lasten kanssa työskenneltäessä. Näissä tilanteissa monet opettajan kielelliset ilmauksen saattavat tuntua varsinkin pienestä lapsesta aivan utopistisilta ja irrallisilta sanoilta. Olen havainnut samantapaisia ongelmia myös aikuisten sellonsoiton opiskelijoiden kanssa, varsinkin, jos he ovat aloittaneet soittoharrastuksen vasta aikuisiällä. Samoin opettajalla voi joskus olla hankala havaita ja ymmärtää esimerkiksi oppilaan teknisten ongelmien omaksumiseen tai musiikillisten kokonaisuuksien hahmottamiseen liittyvien haasteiden syitä, nojautuen pelkästään sanalliseen viestintään.

Kuvaamataitoon sovelletut mielikuvaoppimisen menetelmät voisivat toimia sellonsoiton opetuksessa esimerkiksi pienien musiikillisten kokonaisuuksien hahmottamisessa, jolloin kappaleelle tai fraasille luodaan mielikuvan kautta jokin tarina. Tällöin oppilaan oma musiikillinen ilmaisu voisi vahvistua. Vaikka klassinen musiikki sinänsä on kokemukseni mukaan täynnä tietynlaisia estetiikkaan sekä perinteeseen nojaavia normeja ja odotuksia, on soittajan oma musiikillinen näkemys hyvin tärkeä osa musisointia ja tulkintaa. Oman näkemyksen ja tunteiden viriämisen myötä sävelletystä musiikista syntyy soittajan tulkitsemaa musiikkia. Oppilaan oman musikaalisen näkemyksen tukeminen auttaa kannattelemaan oppilaan motivaatiota niinäkin hetkinä, jolloin esimerkiksi jokin soitotekninen asia saattaa tuntua turhauttavalta. Motivaation ylläpito on tietysti tärkeä kaikissa oppiaineissa, mutta näen kuvaamataidon ja sellonsoiton opetuksessa samankaltaisia haasteita asian suhteen varsinkin siinä tilanteessa, jossa oppilaan tuotos ei jostain syystä tyydytä häntä itseään, erityisesti teknisten seikkojen puitteissa.

4.3.1. Mielikuvat sellonsoiton oppimateriaalissa

Luodakseni laajemman kuvan mielikuvien hyödyntämisestä sellonsoiton opetuksen kentällä, esittelen kaksi sellonsoiton alkeispedagogiikkaan suunniteltua oppikirjaa. Tavoitteena on kartoittaa millä tavalla mielikuvat on otettu huomioon ja löytyykö oppimateriaaleista viitteitä liittyen suggestiopohjaisen ja hahmoteorian lähestymistapoihin pohjautuvista mielikuvaoppimismenetelmistä tai vuorovaikutussuggestiosta.

Olen valinnut analyysin kohteeksi kaksi suomalaista oppikirjaa, joita olen itse käyttänyt opetustyössäni: Hanna-Maija Salon ja Anne Silvennoisen *Vivo sello* (2004), sekä Terhi Kuusiston *Sellonen - Sellonsoiton alkeiskoulu* (2003). Halusin valita nimenomaan minulle entuudestaan tutut teokset, sillä olen päässyt tutustumaan niihin myös käytännön tasolla. Sellokoulujen sisältö ja toimivuus

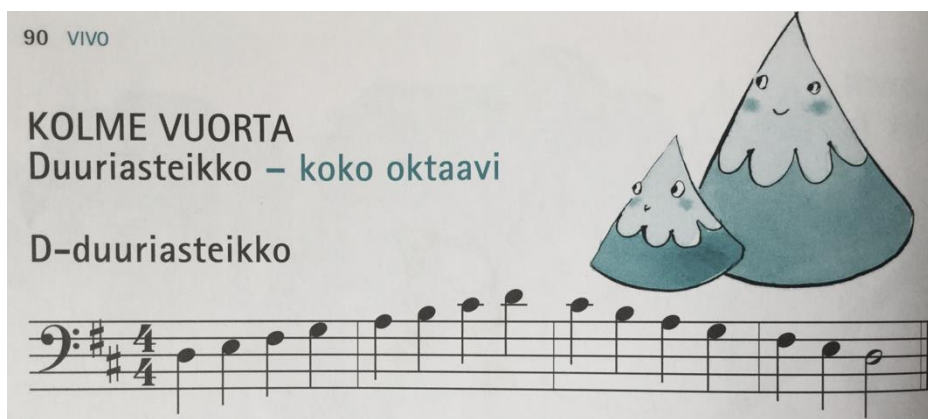
avautuvat usein kokemukseni mukaan kokonaisvaltaisesti vasta käytännössä, jolloin opettaja huomaa miten materiaalin tarjoamia mahdollisuuksia voi hyödyntää opetustilanteessa kaikkein parhaiten ja luontevimmin.

Kahdesta valitsemistani oppikirjasta Salon ja Silvennoisen Vivo on minulle tutumpi, sillä se on toiminut pääosassa omassa opetustyössäni. Kuusiston Sellonen puolestaan on toiminut Vivoa tukevana materiaalina, valikoituina osioina tarpeen vaatiessa. Molemmat perustuvat sellonsoiton perustaitojen opiskeluun, mutta Vivo etenee sovelletun Kodály-metodin mukaisesti. Huomioitavaa on, että etusijalle on kuitenkin asetettu soittotekniset asiat, kuten kirjoittajat itse esipuheessaan mainitsevat. Oman kokemukseni mukaan Vivoa voi hyvin käyttää myös ilman Kodály-menetelmää, soveltamalla materiaalia omaan käyttöön sopivaksi. Näin olen itse tehnyt omassa opetuksessani. Vivo on hyvin toiminnallinen sellokoulu, ja se sisältää paljon pelejä, tehtäviä, omien kappaleiden säveltämistä ja leikkejä. Kirjan kuvitus on sävyltään rauhoittavan vaaleansininen, ja esipuheen mukaan kuvien on tarkoitus toimia mielikuvituksen herättäjänä. Kirja sisältää myös soittoasentokuvia. Kirjassa seikkailee Hippu-hiiri, joka kulkee mukana koko kirjan ajan. Kirjassa on myös loruja ja pieniä kertomuksia.

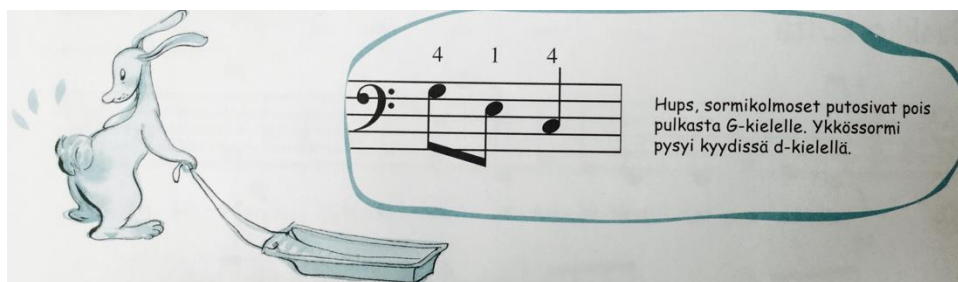
Kuten esipuheessakin mainitaan, kuvituksen on tarkoituksena toimia mielikuvituksen ruokkijana. Samoin toimivat mielestäni lorut ja kertomukset. Ne toimivat kokemukseni mukaan johdattelevana siltana soitettavaan kappaleeseen, teoreettiseen tehtävään, peliin tai leikkiin. Niiden avulla oppilaan mielenkiinto saadaan heräämään ja opetus elävöityy. Pienen oppilaan mieli aktivoituu mielestäni tällöin ottamaan uutta informaatiota aktiivisemmin vastaan, ja uuden oppiminen tuntuu hauskalta. Syntyneiden tuttujen mielikuvien kautta on aina helpompaa palata uudelleen kertaamaan myös jo opittuja asioita. Nämä sivuavat mielikuvaoppimismenetelmiin liittyvää ajatusta oppimisen mielekkyydestä ja motivaation merkityksestä oppimisprosessissa. Menetelmien yhteydessä korostetaan niiden merkitystä tiedon omaksumisessa sekä sen mielekkyydessä. Nämä puolestaan vaikuttavat laajemmin ajateltuna itsetunnon ja identiteetin kehittymiseen ja vahvistumiseen. Kuten johdannossa kerroin, mielikuvaoppimiseen tutustuttuani olen pystynyt erottelemaan siihen liittyvää termistöä ja niiden merkityksiä. Salon ja Silvennoisen materiaali kannustaa näkemykseni mukaan hyödyntämään opetuksen tukena nimenomaan mielikuvitusta.

Mielikuvituksen käsitteenä poikkeaa mielikuvan ja mielikuvaoppimisen käsitteistä. Mielikuvitus on käsitykseni mukaan kokonaisvaltaisempi kuva, joka muodostuu pienemmistä yksiköistä, kuten mielikuvista (ks. Esim. Kalliopuska, 2005). Vivo tarjoaa suurelta osin valmiiksi luotuja mielikuvia op-

pijan mielikuviituksen käyttöön kappaleiden nimien, kuvien ja lorujen myötä. Lopullisen mielikuviituksen lopputuloksen oppijan mieli toki rakentaa itse tarjotuista aineksista, mutta esimerkiksi melodiasta rakentuva mielikuvien ketju ei tällöin synny täysin vapaasti hänen omien mielikuviansa pohjalta. Pohjana toimii siis valmiiksi tarjottu malli. Esimerkiksi kuvalliset mielikuviituksen herättäjät toimivat havaintojeni mukaan suurempien kokonaisuuksien hahmottamisessa, kuten viitaten kokonaisen kappaleen luonteeseen. Muutamia poikkeuksia kuitenkin Vivosta löytyy. Ne keskittyvät hieman pienempiin yksiköihin, kuten tiettyjen rytmien, tekniikan tai äänen sävyn käsittelyyn mielikuviitusta apuna käyttäen.



Kuvio 2. Vivo tarjoaa mielikuvia mielikuviituksen käyttöön oppimisen tueksi. Kuvassa asteikkoa verrataan vuoreen. (Salo & Silvennoinen 2004, 90.)



Kuvio 3. Yllä olevassa kuvassa oppilaan vasemman käden kakkos-, kolmos-, ja nelossormi opetaan siirtymään G-kielelle ykkössormen pysyessä d-kielellä. Apuna käytetään kappaleen teeman mukaista mielikuvaa. Kappaleen nimi on *Pulkkamässä.* (Salo & Silvennoinen 2004, 112.)

Materiaalin yhtenä tärkeänä lapsen oman luovuuden virittäjänä toimivat sävellystehtävät, jotka tukevat opetettavaa asiaa. Sävellystehtävissä mielikuvitukselle asetetaan niin ikään tietyt raamit. Ne muodostuvat yleensä valmiiksi annetuista käytettävissä olevista äänistä ja rytmeistä. Mukana on usein myös pieni loru, johon sävellyksen tulee istua. Tehtävien kautta oppilaan on kuitenkin inspiroivaa omaksua tieto oman kädenjäljen kautta. Raameista huolimatta oppilaan oma mieli aktivoituu luomaan jotain ennen kuulumatonta.

Sellonen on n. 5–9 -vuotiaille suunniteltu alkeisopetuksen oppimateriaali. Se sisältää lapsille entuudestaan tuttuja lauluja. Seassa on suomalaisia kansanlauluja, loruja ja harjoituksia. Joissain kappaleissa on mukana opettajan säestys, joten mukana on myös yhteismusisoinnin materiaalia. Kirjan ajatuksena on edetä johdonmukaisesti näppäilyn ja vapaiden kielten kautta vasemman käden harjoituksiin. Jousi otetaan mukaan suhteellisen maltillisesti, liike kerrallaan. Sellosessa seikkailee pöllö, joka esittelee oppilaille uudet asiat. Materiaali antaa opettajalle melko vapaat kädet soveltaa aineistoa omaan käyttöön sopivaksi, lukuun ottamatta kappale- ja harjoituskohtaisia lyhyitä ohjeistuksia opettajalle oppaan lopussa. Sellosessa on käytetty kuvamateriaalia, mutta painatus on mustavalkoinen. Mustavalkoisuus toimii siinä mielessä, että ne toimivat väritystehtävinä. Osaan kappaleista on liitetty aiheeseen sopiva kuva tai loru. Joihinkin kappaleisiin sisältyy lisäksi tutun laulun sanat. Sellonen keskittyy kappaleiden ja harjoitusten soittamiseen, jolloin muut mielenkiintoa virittävät tehtävät ja askartelut ovat opettajan oman mielikuvituksen varassa.

Kuten Vivossa, Sellosen kuvat ja lorut toimivat mielikuvituksen virittäjänä, antaen valmiita aineksia oppilaan käyttöön. Samoin toimivat kappaleiden nimet. Poikkeuksena yksi tehtävä, jossa oppilasta pyydetään itse piirtämään alusta alkaen aiheeseen liittyvä kuva. Verrattain Vivoon, Sellonen on suoraviivaisempi kokonaisuus, joka siirtää pitkälti vastuun opettajalle ajatellen oppilaan luovuuden ja mielikuvituksen viriämistä.

Tietyiltä osin motivaatioon ja asenteisiin vaikuttamisen osalta molemmat oppikirjat pyrkivät samankaltaisiin lähtökohtiin ja päämääriin kuin mielikuvaoppimismenetelmät ja vuorovaikutussuggestion. Oppimisesta halutaan tehdä inspiroivampaa ja hauskeempaa. Kun oppiminen tuntuu mukavalta, on helpompi keskittyä onnistumisen tunteisiin ja saada lapsi kokonaisvaltaisesti mukaan soiton maailmaan. Lisäksi varsinkin Vivon monipuolisten tehtävien myötä oppilaan ja opettajan vuorovaikutus muodostuu luontevaksi, jonka voisin jollain tapaa yhdistää vuorovaikutussuggestion joihinkin elementteihin. Tarkoitin tällä esimerkiksi opettajan ja oppilaan välisen positiivisen vuorovaikutuksen ruokkimista. Positiivisesti latautunut vuorovaikutus puolestaan tukee sanattoman kommuni-

koinnin muodostumista luontevaksi ja sitä kautta yhteistyöstä syntyy molemminpuolista luottamusta herättävä kokonaisuus.

4.4. Suggestiopohjainen mielikuvaoppiminen

Suggestiopohjaiset menetelmät on luotu edesauttamaan oppimista alitajunnan energiaa vapauttamalla. Prosessi tapahtuu enimmäkseen muisti- ja motivaatiotekijöiden välillä mielen huomion kiinnittyessä itsestä pois. Tällöin saadaan luotua yhteys alitajuntaan. Se on toimintaa, jota hyödyntämällä aivot saadaan aktivoitumaan esitettyyn ideaan tai ajatukseen ja hyväksymään sen. (Lindh 1983, 8–10.)

Tärkein käsite suggestiopohjaisissa menetelmissä on luonnollisesti suggestio. Suggestiolla tarkoitetaan yleismerkitykseltään vaikuttamista, joka toiminnallaan aktivoi aivot tutustumaan esitettyyn asiaan ja hyväksymään sen. Se on siten yksi kasvatuksen ja opetuksen peruselementtejä. Suggestio vaikuttaa monilla muillakin elämän osa-alueilla kuin kasvatuksessa. Se on vahvasti läsnä mm. sosiaalistumisessa, uskomusten, tapojen tai vaikkapa mainonnan yhteydessä. Kaikki ei kuitenkaan ole suggestiota, vaan voidaan ajatella, että suggestio on kaikessa, minkä aivomme hyväksyvät. (Lindh 1983, 8–10.)

Suggestio voidaan ymmärtää lisäksi jonkin sanoman sisällöksi. Käsitteenä se antaa erityismerkityksen, kun siitä puhutaan metodin yhteydessä, jossa käytetään hyväksi suggestioalttiutta. Suggestioalttiustilalla tarkoitetaan mielentilaa, jossa luodaan mahdolliseksi mielen ja alitajuntaisen mielen yhteistyö. Alitajunnan voimavarat, kuten keskittyminen, muistivarasto ja pitkäjänteisyys, ovat asioita joita voidaan ohjailta suggestion avulla. Suggestio sinänsä voi olla esimerkiksi ilme, ele tai mielikuva. Kasvatuksen yhteydessä suggestioalttiustilasta voidaan puhua myös käsitteellä rentoutustila. Tällaisen tilan aikana mieleen painetut, ajatellut luovat ajatukset, saavuttavat helpommin ratkaisun. Rentoutustilan käyttö on ikivanha menetelmä oppimisen yhteydessä, ja sitä on käytetty lähes kaikissa kulttuureissa. (Lindh 1983, 8–10.)

Yleisesti ottaen suggestiossa on kyse emotionaalisesta, eli tunnepohjaisesta viestistä. Aivoissamme sijaitsee niin kutsuttu limbinen järjestelmä, joka sijaitsee väliaivoissa ja niiden ympärillä. Kyseessä on rakennejärjestelmä, joka muodostaa toiminnallisen yksikön. Tämä yksikkö säätelee aivoissamme emotionaalisia motiiveja kuten valveillaoloa, nukkumista, rauhoittumista, tai vaikkapa aggressiota.

Järjestelmä toimii yhtenä kokonaisuutena ja säätelee esimerkiksi edellä mainittujen tiloihin pohjautuvia autonomisia prosesseja. Kyseessä on eräänlainen primitiivinen rakenne, jonka on osoitettu helpottavan tai estävän oppimista, muistia, tunteita tai käyttäytymistä. Limbinen järjestelmä tulkitsee kokemuksen nimenomaan tunteiden ehdolla, ei älyllisen. Järjestelmä aktivoituu aistien, kuten haju-, kuulo-, näkö-, tunto-, tai kinesteettisen aistimuksen myötä. (Lindh 1983, 22–23.)

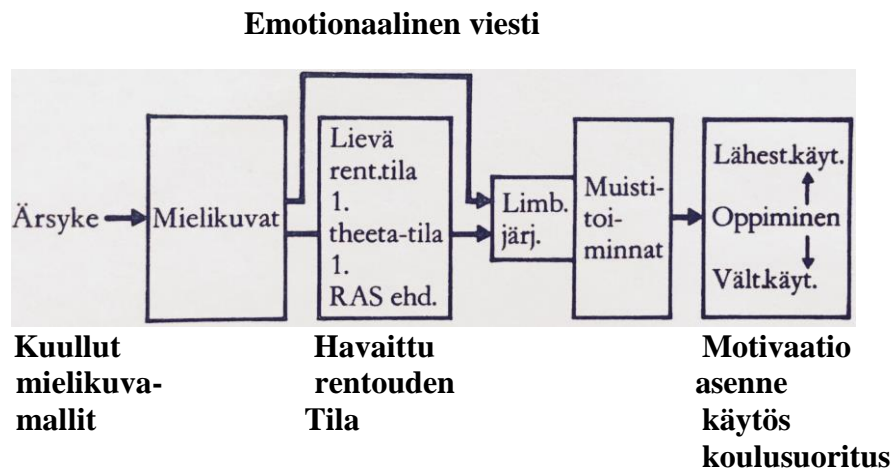
Liikasen (1989) mukaan suggestiopohjaisessa mielikuvaoppimisessa oppilaan oma mielikuviutus ei niinkään pääse vapaasti valloilleen, vaan opettaja luo mallin, jonka oppilaat omaksuvat. Toiminta tapahtuu sen mukaan. Kuten muissakin mielikuvaoppimisen menetelmissä, myös suggestiopohjaisessa lähestymistavassa noudatetaan selkeitä etenemisvaiheita: rentoutuminen, mielikuviutusmatka instruktioon mukaan sekä oppiminen. (Ks. Lerkkanen & Uusitalo 1990, 49.)

Suggestiopohjaisissa menetelmissä mielikuvaoppimismallin kaava on seuraavanlainen (perustuu sosiaalisen behaviorismin mielikuvateoriaan ja rentoutumisteoriaan):

1. Ärsyke (kuullut mielikuvamallit, josta syntyvät mielikuvat)
2. Emotionaalinen viesti tai rentouden tila (havaittu rentouden tila)
3. Mielikuvista aktivoituva limbinen järjestelmä ja muistitoiminnat
4. Oppiminen (voi olla myös käyttäytymiseen liittyvä lopputulos).

(Lindh 1983, 83.)

Prosessia voidaan selkeyttää myös kuvantamalla (kuvio 4):



Kuvio 4. Kuvannos oppimismallista sosiaalisen behaviorismin mielikuvateorian ja rentoutumisteorian näkemyksen mukaan. (Lindh 1983, 83.)

Liikasen (1989) mukaan suggestiopohjainen mielikuvaoppiminen noudattaa fantasiamatkan rakentamisperiaatteet huomioiden seuraavaa rakennetta:

1. **Akkomodaatio** (jäljittely)
2. **Kielellinen rentoutus**, jossa pyritään saavuttamaan suggestioalttiustila ja jolloin saavutetaan fantasiassa tapahtuva mallioppiminen.
3. **Instruktio** (mielikuvamatka). Tämä vaihe on tarkka, ja oppilaan mielikuviutus samaistuu esitettyyn suggestioon.
4. **Suggestioon perustuva posthypnoottinen ohje** ja ohjeen noudattaminen.
5. **Oppimisen esteiden poistaminen rentoutuksella** (kielelliset ohjeet tai musiikki).

(Ks. Lerkkanen & Uusitalo 1990, 51.)

Suggestioon pohjautuvan oppimisen aikana tarvitaan erityinen suggestioalttiustila. Tilaa voidaan kutsua myös nimellä rentoutustila eli theetila. Se on hyvin lievä valvetilan muunnos. Ennen varsinaista suggestio-opetusta tehdään herkkyyuskokeita, jotka toimivat motivoivina esiharjoituksina mielikuviutuksen voimasta. Tarkoituksena on, että oppija tulee tietoiseksi mielikuviutuksensa voimasta, joka ilmenee esimerkiksi elävinä mielikuvinä, veden herahtamisena kielelle jne. Yksi esimerkki useista harjoitteista on seuraavanlainen:

”Harjoitus 3. ’Hampurilainen’

Sulje silmäsi. Kuvittele edessäsi grillikioski, jossa näet myyjän kokoamassa juustohampurilaista. Herkullinen tuoksu leviää kioskista. Pyöreä, rapea sämpylä, pihvi, juustolevy, pikkelsiä, sinappia ja ketsuppia – toinen sämpylä kanneksi. Kaikki on valmista. Mikäli voit kuvitella hampurilaisen, nyökkää hieman, ja jos vesi tuli kielelle, nyökkää toisen kerran.”

(Lindh 1983, 44–45.)

Käytännössä rentoutustilan saavuttamisesta ja eri vaiheiden etenemisestä saa selkeän kuvan Lindhin (1983 & 1987) mukaani seuraavasti:

Saavutetaan lievä rentoustita rentousinduktion avulla. Periaatteena on tietoisien mielen huomion keskittyminen rentoutumisharjoitukseen. Tämä johtaa siihen, että rentoutuminen avaa emotionaalisesti myönteiselle viestille mahdollisuuden välittää opittava asia muistiin. Edellä mainittu vaikuttaa mielikuvien intensiteetin kasvuun, jolloin rentouden tila paranee entisestään. Ketju jatkuu edelleen niin, että tämä taas vahvistaa mielikuvien eloisuutta. Lopuksi oppilaiden huomio on kiinnittynyt opeteltavaan asiaan. (Ks. Lerikkanen & Uusitalo 1990, 51–52.)

On hyvin yleistä, että oppilas aliarvioi oman kykynsä oppia uusia asioita. Suggestiopohjaisen mieli-kuvaoppimismenetelmän esivalmisteluihin kuuluu oppilaan asenteiden muuttaminen positiiviseksi oppimisen suhteen. Jotta tämä onnistuisi, on oppilaan omaksuttava ajatus, jossa oppiminen vaatii edelleen työtä, mutta se on jokaiselle mahdollista. Lisäksi on korostettava, että oppiminen voi olla hyvinkin miellyttävää ja tehokasta. Oppilaan on hyvä ymmärtää, että usein negatiiviset asenteet uuden oppimisesta ovat peräisin muualta kuin hänestä itsestään, esimerkiksi vanhemmilta tai opettajilta, ja yleisesti ympäristöstä. Opettajan on siis tarkoin harkittava oma asenteensa, ilmeensä ja eleensä, sillä kaikki ne vaikuttavat suggestiivisesti oppilaan asenteisiin. On myös huomionarvoista, että kun opettajan odotusten taso on korkea, myös oppilaat nostavat omaa odotustasoaan. Suggestiooppimistuokiota edeltää lisäksi fyysisen rentouden harjoitus ja mielentyyneysharjoitus. Mielentyyneysharjoituksessa pyritään palauttamaan mieleen olotila, jossa oppiminen on ollut miellyttävää. Miellyttävän oppimisen olotilan ei tarvitse olla peräisin koulusta, vaan se voi miltä tahansa elämän osa-alueelta. (Lindh 1983, 56–57.)

Suggestiotuokion opetushetki laaditaan niin, että tavoitteena on antaa kokonaiskäsitelmä jostain yksittäisestä teemasta yhden opetusyksikön aikana (Lindh 1983, 56 – 57).

4.4.1. Suggestiopohjainen mielikuvaoppiminen musiikin hahmottamisessa

Suggestiopohjaisessa mielikuvaoppimisessa tukeudutaan mallioppimiseen (ks. Lerikkanen & Uusitalo 1990). Tarkoituksena on siirtää mahdollisimman tehokkaasti opetettava asia oppilaan mieleen sellaisenaan. Kyse on siis melko mekaanisesta tavasta käyttää oppijan mielikuvia hyödyksi, jolloin oma mielikuva ei pääse vapaana valloilleen. Opetettava asia on ymmärtääkseni usein tällaisessa tilanteessa jokin helposti jäsennettävä asia, kuten kertotaulu. Koska suggestiopohjainen menetelmä vaatii usein pidempiaikaisen esivalmisteluprosessin oppilaan kanssa, en ole kokeillut käytännössä tätä menetelmää. Tässä kappaleessa pohdin sitä, miten menetelmää voisi käyttää hyödyksi soiton- ja musiikinopetuksessa teoreettisella tasolla, kun kyseessä on luovan alan oppiaine. Perustan tekemäni johtopäätelmät lukemaani tutkimusaineistoon sekä omaan opetuskokemukseeni.

Musiikillisten instrumenttien opiskelussa on kyse monesta pienestä yksiköstä, jotka muodostavat yhden suuren kokonaisuuden: musiikillisen ilmaisun. Pienet palat ovat kuitenkin saatava koottua yhteen, jotta suurempi kokonaisuus on mahdollinen. Palaset koostuvat soitonopiskelussa yleisesti ottaen instrumenttiteknisistä osista, rytmin, melodian ja harmonian hahmottamisesta sekä taidosta koota nämä elementit yhteen. Tehtävä kuulostaa ulos kirjoitettuna haastavalta kokonaisuudelta jopa ammattimuusikolle, kun tarkoituksena olisi vielä luoda loppujen lopuksi sekä soittajalle itselleen että kuulijalle nautittava kokonaisuus. Osa mainitsemistani palasista ovat kuitenkin yksittäisenä osiona käsiteltynä melko mekaanisia yksiköitä, jolloin mallioppiminen on tehokas ja hyvin toimivaksi koettu vaihtoehto. Mallioppimisella tarkoitan perinteistä opetusmenetelmää, jossa oppilas ikään kuin matkii opettajan suoritusta ja pyrkii toteuttamaan vastaanottamansa informaation mahdollisimman tarkoin.

Mallioppimisessä on kuitenkin puolensa, joihin on syytä suhtautua kriittisesti. Mallioppimistilanteessa sellonsoiton opiskelija voi kokemukseni mukaan kokea suurta turhautuneisuutta, jos opettajan antama malliesimerkki ei onnistukaan hetkessä. Usein oppilas haluaisi onnistua tehtävässä heti, ja haluaisi soitettavan kuulokuvan kuulostavan saman tien mahdollisimman samalta kuin opettajan esimerkki. Tämä ei kuitenkaan usein ole mahdollista, eikä tarvitsekaan olla. Soitonopetuksessa uuden informaation käytännön toteutus vaatii usein opettajan ja oppilaan yhteistä harkintaa ja pohdin-

taa – opetettavan asian toteutuksen suunnittelua. Usein juuri ennalta suunnittelu on oppilaalle asia, johon hänen on vaikea keskittyä oma-aloitteisesti, erityisesti kotiharjoittelussa. Lisäksi opittavan asian omaksumiseen ja toteutukseen vaikuttavat mielestäni useat seikat, kuten esimerkiksi aiemmin mainitsemistani johtuva turhautuneisuus, vallitseva mielentila, mahdollinen väsymystila ja motivaation laatu. On myös huomioitava, että monet uudet asiat vaativat harjoittelussa useita toistoja, jotta esimerkiksi lihasmuisti oppii muistamaan tietyt soittotekniikkaan liittyvät liikeradat. Tällaisissakin tapauksissa on tärkeää, että liikerata toteutetaan alusta saakka oikein, jotta oppilas välttyy turhalta työltä. Oppimisen hukkamutkat voivat vaikuttaa oppimisen motivaation ja oppilas voi kokea niiden myötä turhautumista.

Suggestiopohjaisissa mielikuvaoppimismenetelmissä ajatuksena on ohjata aluksi mieli pois oppilaasta itsestään, ja kääntää huomio opittavaan asiaan. Sen avulla aivot ja mieli valmistellaan ottamaan uusi asia vastaan ja omaksumaan se siten helpommin. Menetelmässä toteutetaan lukemani mukaan mielen valmistelua otolliseen ja vastaanottavaiseen tilaan, joka on avainasemassa monessa mainitsemassani sellonsoittoon liittyvässä uuden asian oppimisessa. Lisäksi suggestiopohjaisen mielikuvaoppimisen menetelmässä on tarkoitus vaikuttaa oppilaan motivaatioon, keskittymiseen, pitkäjänteisyyteen ja muistivarastoon. (Ks. Lindh 1983.)

Menetelmä voisi toimia sellonsoiton opetuksessa esimerkiksi vasemman käden haastavan sormijärjestyksen opettelussa. Sellonsoiton opiskelussa vasemman käden sormitukset ovat usein hyvin pieniliikkeisiä, ja perustuvat pitkälti hienomotoriikkaan. Joskus sormitukset ovat kädelle epäloogisia, jolloin lihaksiston on totuteltava uusiin liikeratoihin. Varsinkin jos liikerata on lopullisessa versiossa nopea, voi hyvin olla pitkällinen prosessi saada motoriikka toimimaan halutulla tavalla. Myös asemanvaihdot (vasen käsi liukuu pitkin sellon kaulaa uuteen asemaan) vaativat yleensä uusien liikeratojen ja välimatkojen hahmottamista. Usein pelkät toistot eivät ole riittävä harjoittelumetodi tällaisissa tilanteissa, vaan lisäksi tarvitaan tietoisuus siitä mitä kädessä oikeastaan tapahtuu, ja missä suhteessa synkroni vaikuttaa jousenkäyttöön, tai mikä on esimerkiksi käden lihaksistolle opetettava välimatka asemanvaihtoa suoritettaessa. Kun tällaisten prosessien valmistelua selitetään oppilaalle, on selvää, että varsinkin lapsioppilaan on hankala keskittyä hahmottamaan liikeratoja ilman soitinta. Näissä tilanteissa suggestiopohjaisesta mielikuvaoppimisesta voisi olla hyötyä. Mielikuvaoppimismenetelmän avulla uudesta asiasta voitaisiin tehdä oppijalle tutulta, mielenkiintoiselta, turvalliselta, ja sitä myötä houkuttelevalta tuntuva ajatus. Ajatuksenani olisi, että opittavasta asiasta saataisiin selkeä tiedostettu mielikuva jo ennen ensimmäistä käytännön kokeilua.

Mielikuvaoppimisessa tarvittavaa suggestioalttiustilaa on harjoiteltava oppilaiden kanssa ennen varsinaista oppimistilannetta. Sen opettelemiseen käytetään herkkyysskojeita, mielentyneysharjoituksia, rentoutumista ja lopuksi itesuggestionia. (Lerikkanen & Uusitalo 1990, 51.) Näiden harjoittamiseen on olemassa erityiset ohjeistukset (ks. esimerkiksi ”hampurilais-harjoitus” kappaleessa 4.4.). On hyvin olennaista, että tässä menetelmässä käytetty rentoutustila on oppijalle tuttu, ja sen löytyminen tapahtuisi luontevasti harjoittelun myötä. Suggestioalttiustilan saavuttaminen itesuggestion avulla olisi mielestäni kaikista ihanteellisimmin lopputulos.

Suggestiopohjaisia oppimismenetelmiä käytetään paljon asenteiden ja motivaation sekä oppimisen itsetunnon vahvistamiseen. Soitonopiskelua ajatellen edellä mainitut ovat hyvin tärkeitä ja kehittämisen arvoisia seikkoja, ja mielestäni niiden soveltamismahdollisuudet alalla voisivat olla kokeilemisen arvoisia. Seuraavassa kappaleessa haluan luoda teoreettisella tasolla esimerkin tämän tyyppisestä oppimistilanteesta. Oppimistuokioita voisi käyttää opetuksessa silloin tällöin oppimisen positiivisten kokemusten vahvistamiseksi. Keskityn tässä kappaleessa nimenomaan selloteknisten taitojen kehittämiseen suggestion avulla.

Metodi toimii myös hyvin keskeisesti mekaanisten taitojen opettelussa, joten sovellan tämän kappaleen pohdinnassa sellaista suggestiopohjaista menetelmää, joka keskittyy juuri siihen. Kyseessä on niin kutsuttu perustaitojen oppimisen harjoittelu, jossa yleensä keskitytään esimerkiksi aakkosten tai päässä laskujen opetteluun. (Lindh 1983, 103–104.)

Käytännössä itse oppimisprosessi voisi edetä tämän kaltaisessa opetustilanteessa eri vaiheiden kautta seuraavasti:

1. Rentoutuminen (tapahtuu harjoituksen tai itesuggestion myötä).
2. Opetettavan asian sanelu.
3. Harjoitus jossa kokeillaan opetettua asiaa.
4. Oppilaan oma tarkastus opitun asian onnistumisesta.
5. Uusi rentoutuminen jossa käydään läpi opetettava asia uudelleen.

6. Opittua asiaa sovelletaan niin, että opettaja ei enää sano suoria vastauksia, vaan jättää olennaisen informaation hetkeksi oppilaan mietintään. Tässä vaiheessa voidaan myös vaihtaa opetettavan asian sisällön paikkoja. Opettaja vahvistaa oikean vastauksen vasta pienen tauon jälkeen.
7. Seuraavalla kerralla harjoitus aloitetaan kertaamalla edellisen kerran opittu informaatio. Harjoitus kestää yhteensä n. 6–10 minuuttia.

(Lindh 1983, 103–104.)

Ennen harjoitusta olisi luonnollisesti hyvä katsoa ja rajata oppilaan kanssa nuottikuvaa apuna käyttäen paikka, jota harjoituksessa tullaan käymään läpi. Voisi myös olla paikallaan soittaa kohta kertaalleen läpi. Soittaminen tulisi tapahtua mielestäni niin hitaasti, että oppilas pystyy soittamaan sen niin sanotusti mekaanisesti oikein. Tämä siksi, että soittajalle ei jäisi mielikuva aiemmin mainitsemastani ”hukkamutkasta”, vaan ennemminkin hallitusta soittokokemuksesta. Kun sovellan tätä esimerkiksi sorminumeroiden harjoitteluun, kaava voisi mennä seuraavasti:

1. Tehdään rentoutusharjoitus jonka myötä oppilas saavuttaa suggestioalttiustilan.
2. Kerron oppilaalle sanelemalla ensimmäisen tahdin sorminumerot ja kielet: Soitat a-kieltä. Käytät seuraavia sormia: 0, 2, 4, 1. Toista kieli ja sorminumerot hiljaa mielessäsi. Mieti lopputulos mielessäsi. Jos osasit, nosta itsellesi merkiksi pikkusormea. Soitat a-kieltä. Käytät seuraavia sormia: 0, 2, 4, 1. Toista kieli ja sorminumerot hiljaa mielessäsi. Mieti lopputulos mielessäsi. Jos osasit, nosta itsellesi merkiksi pikkusormea. Näin jatketaan esimerkiksi neljän tahdin fraasikonaisuus.
3. Tämän jälkeen avataan silmät, ja kokeillaan sormien järjestystä hitaasti ilman jousia (jousi mukaan myöhemmillä harjoituskerroilla, kun paikan oppiminen etenee).
4. Oppilas ikään kuin tarkastaa itse nuotin avulla, menivätkö sormet oikein.
5. Uudelleen rentoutumisen jälkeen opettaja sanelee opetettavan asian kuten alussa.
6. Opettaja pyytää oppilasta itseään miettimään ensimmäisen tahdin kielen ja sorminumerot ja vahvistaa vasta pienen hetken jälkeen itse kielen ja sormijärjestyksen kuten harjoituksen alussa.
7. Seuraava harjoitus aloitetaan kuten edellinen, mutta sen jälkeen voisi siihen lisätä esimerkiksi jousen käytön.

Tämän harjoituksen avulla oppilas saadaan keskittymään opetettavaan asiaan ja ennen kaikkea ennakoimaan sormien järjestys. Ennakointi on ensisijaisen tärkeää monessa muussakin soittoteknisessä osaamisessa, missä yhdistyvät sekä fyysiset liikeradat että mekaanisesti muistettavat seikat. Voitaisiin myös ajatella, että tällainen harjoitus voisi ylipäänsä vahvistaa oppilaan kykyä ennakoivaan oppimiseen.

4.5. Vuorovaikutussuggestio

Opetusmaailmassa suggestiota käytetään jopa tiedostamatta useissa tavallisissa opetustilanteissa. On olemassa sekä kielteisiä että myönteisiä vuorovaikutussuggestioita, joista molemmat voivat esiintyä esimerkiksi opetus- /oppimistilanteessa.

Kielteisessä suggestiossa on kyse ajatuksesta, jonka vastaanottajan aivot hyväksyvät, riippumatta siitä että se on virheellinen. Tällainen tapahtuu usein esimerkiksi juuri tilanteessa, jossa ajatuksen luoja on auktoriteetti, vaikkapa opettaja. Kyse voi olla myös ajatuksesta, jota aivot eivät hyväksy sen virheellisyyden takia, mutta joutuvat käyttämään sen torjumiseen paljon energiaa. Tällainen tilanne voi helposti johtaa oppijan turhautuneisuuteen, joka voi johtaa luovutukseen, vahvaan ärsyyntymiseen ja jopa häiriökäyttäytymiseen. Tässä yhteydessä voidaan puhua käsitteestä passiivinen luovutusmalli. (Lindh 1983, 18–19.)

Myönteinen suggestio on päinvastainen ilmiö, jolloin vastaanotettava informaatio on myönteinen. Ilmeet ja eleet ovat myös osa suggestiota, ja vaikuttavat siten paljon ilmiön laatuun. Toisaalta oppilailla on yleensä luontainen kyky ottaa vastaan näiden nonverbaalisten viestien kautta tulevaa emotionaalista myönteistä informaatiota sen oikeassa merkityksessään. On siis huomioitava, että vaikka sanat saattaisivat olla myönteisiä, vaikuttavat ilmeet ja eleet siihen, onko suggestio loppujen lopuksi positiivinen vastaanottajalle. Myönteiset vuorovaikutussuggestioiden vaikutukset voivat olla hyvin pitkäkantoisia, koska aivojen on helpompi hyväksyä niitä. Vaikutukset moninkertaistuvat sen myötä, kun itsetunto ja motivaatio kasvavat ja kehittyvät vastaavien kokemusten myötä. Kun myönteinen vuorovaikutussuggestio on saavuttanut oppilaan, palauttavat he samankaltaisen suggestio takaisin opettajalle. (Lindh 1983, 18–19.)

On mielestäni selvää, että parhaimmillaan tämänkaltainen myönteinen vuorovaikutussuggestiotilanne on erittäin hedelmällinen oppimisen kannalta. Toisaalta se antaa varmasti myös opettajalle paljon voimavaroja ja resursseja työn toteutukseen, koska yhteistyö on sujuvampaa, eikä esimerkiksi häiriökäyttäytymistä esiinny niin paljon.

Vuorovaikutussuggestion valtavat vaikutusmahdollisuudet herättävät ajatuksia siitä, kuinka suuri autoritäärinen vaikutusvalta opettajalla on oppijoihin, jopa tiedostamattaan. Havainnon myötä pidän yhä tärkeämpänä tietoisuutta mielikuvaoppimisen menetelmistä, niiden mahdollisuuksista ja toisaalta vaikutusvaltaisesta tehokkuudesta. Kuinka paljon voimmekaan vaikuttaa esimerkiksi oppimisen tehokkuuteen, miellyttävyyteen sekä kiinnostuksen tasoon, sekä oppijan täysin uuden informaation omaksumiseen, kun tiedostamme näitä asioita opetustilanteessa ja auktoriteettina.

On tärkeää huomioida, että ihminen toimii tunteiden ehdoilla myös älyllistä ja tietoa vaativassa oppimistilanteessa. Emotionaalinen viesti syntyy, edesauttaa tai voi estää oppimista, kun se saa aikaan affektiivisen, ensimmäiseen tunteeseen pohjautuvan valmiustilan. Ilmapiirin välityksellä vuorovaikutussuggestio on keskeisessä asemassa oppimisessa, joten on selvää, että opettajan on tärkeää tiedostaa millaista suggestiota hän toiminnallaan käyttää. (Lindh 1983, 24.)

4.6. Hahmoteoreettinen lähestymistapa mielikuvaoppimiseen

Liikasen (1989) ja Lindhin (1983) mukaan suggestiopohjaisessa mielikuvaopetuksessa keskitytään paljolti mallioppimiseen, eli oppilaan oma mielikuva ei pääse vapautumaan maksimaalisesti. Opittavan asian malli luodaan oppilalle valmiiksi, ja se pyritään siirtämään opiskelijan tietoisuuteen mahdollisimman tehokkaasti. Vaihtoehtoinen mielikuvaoppimisen malli on hahmoteoreettinen lähestymistapa. Tässä lähestymistavassa käytetään hyödyksi fantasiamatkojen mahdollisuuksia ja pyritään siihen, että oppilas omaksuu toisen ihmisen ominaisuuksia, sekä toisaalta pystyy siirtämään tunteitaan edelleen joko toiseen henkilöön tai esineeseen. (Ks. Lerkkanen & Uusitalo 1990, 49–50.)

Tästä näkökulmasta katsottuna hahmoteoriaan pohjautuvien fantasiamatkojen käyttö olisi sopiva soitonopetuksen kannalta ajateltuna, sillä tällöin esineenä voisi toimia oppilaan oma instrumentti. Menetelmässä korostuu mielestäni enemmän myös molemminpuolinen vuorovaikutus, joka on tärkeää soitonopetuksessa.

Hahmoteoreettisessa mielikuvamatkassa noudatetaan viiden eri vaiheen järjestystä. Suggestiopohjaisessa mielikuvaoppimisessa prosessin lähtökohtaisena ajatuksena on akkomodaatio eli jäljittely, ja hahmoteoriaan pohjautuvassa lähestymistavassa assimilaatio eli kuvittelu (vrt. suggestiopohjaisen mielikuvaoppimisen fantasiamatkan rakentamisperiaatteet s. 45). (Lerkkanen & Uusitalo 1990, 49–51.)

Hahmoteoriaan pohjautuvan mielikuvamatkan viisi eri vaihetta:

1. **Lähtökohta:** Johdattelu aiheeseen, jonka tekee opettaja. Aiheen aiempi tuntemus tai tutustuminen on olennaista fantasiamatkan onnistumisen ja oppimisen kannalta.
2. **Matkan aloittaminen:** Aloitus tapahtuu rentoutumisella ja hiljaisuudella. Taustalla soi musiikkia, joka voi olla suggestopedista, tai muuten rauhoittavaa. Myöhemmin voidaan ohjeeksi ajatella riittävän pelkästään esimerkiksi, ”ota hyvä asento, sulje silmäsi, rentoudu ja hengitä rauhallisesti”.
3. **Instruktio:** Tässä osiossa tapahtuu itse fantasiamatka. Matkan ohjaus aloitetaan sanoin ”kuvittele...”. Ohje itsessään on melko lyhyt, ja oppijan omalle mielikuvitukselle jätetään paljon tilaa kohdata ja kokea haluamiaan asioita. Oppijalla tulee olla mahdollisuus tehdä matka omassa mielessään. Matkalta paluu tapahtuu rauhallisesti. Koko matkan kesto on n. 5–7 minuuttia.
4. **Kokemuksen jakaminen:** Tässä osiossa matkan fantasia puretaan tai aktivoidaan jollain toiminnalla, jota voi olla esimerkiksi piirtäminen, maalaaminen, kirjoittaminen tai oman tutkimukseni kannalta se voisi olla tietysti soittaminen. Oppimisen kannalta tämä on tärkeä vaihe.
5. **Analyysi:** Oppilaan kokemuksista tehdään koonti, ja käydään yhdessä läpi, mitä matka opetti.

(Lerkkanen & Uusitalo 1990, 49–50.)

Liikasen (1989a) mukaan hahmoteoreettisen lähestymistavan yhtenä tärkeänä tavoitteena pidetään oppimisen esteiden tiedostamista. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että esteiden tiedostaminen jäsennetään omaan persoonallisuuteen ja kuulijalle annetaan tilaisuus itse luoda oman käyttäytymismallinsa ja toimia sen mukaan. Oppija on omien mielikuviansa kanssa aktiivisemmassa roolissa. (Ks. Lerkkanen & Uusitalo 1990, 49.) Yleisesti ottaen mielikuvaoppimisen tulisi olla oppilaan omien päämäärien suuntaista ja sen tulisi tähdätä tietysti oppimisen edistämiseen. (Lindh 1983, 96.)

4.6.1. Hahmoteoriaan pohjautuvan mielikuvaoppimisen menetelmät soitonoppilaan tueksi – uusien haasteiden voittajasta musiikin tulkitusjaksi

Kun oppilas soittaa musiikkikappaletta, keskitytään usein kappaleen harjoittelun alkuvaiheessa teknisten haasteiden selvittämiseen. Kokemuksieni mukaan usein saattaa käydä niin, että musiikin luonteen etsiminen ja itse musisointi saattavat helposti jäädä taka-alalle, varsinkin jos kyseessä on kappale joka sisältää uusia teknisiä asioita tai on esimerkiksi rytmisesti haastavaa tekstuuria.

Vaikka tekniset haastavuudet selvitetäisiinkin hienosti tavoitteiden mukaisesti, saattaa itse musiikin ilmaisuuden osuus jäädä oppimisprosessin aikana liian pieneksi siivuksi osana kappaleen työstämistä ja sisäistämistä. Musiikillinen tulkinta olisi kuitenkin erittäin tärkeää huomioida koko harjoitteluprosessin ajan. Teknisten taitojen omaksuminen ja niiden onnistumisen tunteet olisi hyvä yhdistää kappaleen musiikin luonteeseen, jotta oppilas ei pääsisi unohtamaan, minkä takia taistelemme haastavilta tuntuvien ongelmakohtien kanssa. Lopputulemana kuitenkin on aina tarkoitus tehdä musiikkia ja päästä nauttimaan sen kautta työn hedelmistä. Tätä ajatellen musiikillinen ilmaisuus ja pyrkimys itse musiikista nauttimiseen on hyvä pitää mukana koko oppimisprosessin ajan.

Hahmoteoriaan pohjautuva mielikuvaoppiminen ja siinä käytetty fantasiamatkaharjoitus soveltuu oman arvioni mukaan erityisen hyvin luovan toiminnan ja oppimisen tueksi. Perustelen tätä näkemystäni sillä, että menetelmässä korostetaan oppilaan omien, vapaasti syntyvien mielikuvien tärkeyttä, ja pyritään purkamaan oppimisprosessi jonkin toiminnan kautta (ks. Lerkkanen & Uusitalo 1990). Kuten jo aiemmin hahmoteoriaan pohjautuvaa mielikuvaoppimismenetelmää esitellessäni pohdin, voisi toiminta tässä tapauksessa olla sellon soittaminen. Menetelmässä on osittain kyse mielikuvissa syntyneiden tunteiden siirrosta johonkin toimintaan. Mahdollisuudet musiikillisen ilmaisuuden vahvistumiseen ja saavuttamiseen osana oppimis- ja harjoitteluprosessia voisivat tätä kautta olla hyvin otolliset. Käytännössä tämä voisi tarkoittaa tilannetta, jossa harjoiteltavasta kappaleesta otettaisiin esiin fraasi, joka sinänsä teknisesti ei ole soittajalle ongelmallinen.

Tätä menetelmää olen kokeillut käytännössä oppilaiden kanssa. Seuraavassa esittelen sen toimivuutta omien pohdintojen kautta. Hyödynnän analyysissä kokemuksieni pohjalta koottua kokonaisvaltaista kuvaa menetelmän sovellettavuudesta soitonopetukseen, joten kyseessä ei ole yksittäisen oppilaan tunnin kulku ja lopputulema.

Tilanteessa voidaan soveltaa hahmoteoreettiseen mielikuvaoppimiseen käytettävää viisivaiheista prosessia (ks. Lerkkanen & Uusitalo 1990):

1. **Lähtökohta:** Aiheeseen johdattelu voisi olla keskustelu kappaleesta ja sen luonteesta. Seuraavaksi tapahtuu pieni rentoutuminen, jonka aikana oppilas sulkee silmänsä ja rauhoittuu. Mielestäni oppilaan on hyvä tiedostaa tässä vaiheessa, että kyse ei ole varsinaisesta tehtävästä, jossa hänen tulee löytää oikea ratkaisu, vaan nimenomaan hänen mielensä saa harjoituksen aikana vaeltaa vapaasti ja synnyttää omia mielikuvia soivasta musiikista.
2. **Matkan aloittaminen:** Oppilasta pyydetään sulkemaan silmät ja rentoutumaan. Tässä vaiheessa voisi rentoutuksena toimia lyhyt rauhallinen puhe, sillä itse instruktiovaiheessa, fantasiamatkassa, on pohjana opettajan soittama musiikki. Puhe voisi olla rauhallista kehotusta silmien sulkemiseen, raajojen rentouttamiseen jne.
3. **Instruktio:** Edellisen vaiheen jälkeen opettaja soittaa kappaleen huolellisesti oppilaalle. Tässä vaiheessa voisin olettaa, että musiikin luonteen korostaminen, jopa pieni liioittelu esimerkiksi rytmin käsittelyssä tai äänien painotuksissa, voisi olla hyödyllistä, samoin kuin sävyjen ja nyanssien korostaminen. Vaihe toimisi kuten fantasiamatka.
4. **Instruktio:** Opettajan soiton jälkeen seuraa pieni hiljainen hetki ja oppilaan mielikuvien muodostuminen voi saada hetken omaa rauhaa, jonka jälkeen hän voi itse tulkita kappaleen tai valitun fraasin hänestä itsestään syntyneiden mielikuvien herättämien tunteiden pohjalta.
5. **Analyysi:** Soiton jälkeen seuraa keskustelu siitä, millaisia mielikuvia harjoitus herätti, ja miltä soitto tuntui ja kuulosti oppilaasta itsestään jälkeenpäin ajateltuna.

Jos tällainen oppimisprosessi onnistuu useaan otteeseen kappaleen edetessä, ja oppilas on ajan myötä omaksunut kappaleen teknisesti kokonaisuudessaan, on musiikillinen kokonaisuus syntynyt samalla, ja oppilas on koko ajan tietoinen siitä, mihin teknisiä asioita opeteltaessa pyritään.

Teknisten asioiden yhdistäminen musiikilliseen lopputulemaan mahdollisimman luonnollisesti jo varhaisessa vaiheessa, luo soittajalle motivaatiota kappaleen harjoitteluun. Mielikuvapohjaisen oppimisen yksi tärkeä elementti on positiivisen oppimiskokemuksen ja sitä myötä terveen itsetunnon sekä luontevan oppimisen ilon löytäminen. Uskallus luottaa omiin kykyihin esimerkiksi teknisesti

haastavan kappaleen lomassa voi olla oppilaalle haastavaa, ja hahmoteoriaan pohjautuvat menetelmät voivat hyvinkin useassa tapauksessa olla väylä vapauttaa soittaja tällaisista kahleista.

Erityisesti aikuiset oppilaat ovat ihmetelleet usein, kuinka jokin asia on helpottunut menetelmän kokeilun jälkeen. Jousenkäytön musiikillinen ilmaisuvoima on heidän sanojensa mukaan ollut helpommin hahmotettavissa opetustuokion jälkeen, ja se on tuntunut luontevammalta. Opettajan näkökulmasta jousi on tällöin toiminut myös teknisesti ajatellen huomattavasti sujuvammin, ja uskon oppilaan vapautumisen tapahtuvan osaksi sen myötä. Tällaiset onnistumiset ovat juuri parhaimmillaan se lopputulema, joihin olen toivonut saavani mielikuvaoppimismenetelmien kautta uusia eväitä opetukseeni. Vapautumisen ja onnistumisen kokemukset nostavat oppilaiden uskoa itseensä soittajana. Myöhemmin samaa kappaletta harjoitellessamme olemme varsinkin lasten kanssa palanneet näihin tunnelmiin esimerkiksi seuraavalla tunnilla, jolloin onnistumisen kokemuksen tunne pohjustaa taas seuraavaa harjoituskertaa. Ajattelen näiden kokemusten muodostuvan kerroksittaiseksi jalustaksi, joka kerta kerran jälkeen vahvistuessaan pitää soittajaansa tukevammin pystyssä.

Viisivaiheista hahmoteoriaan pohjautuvaa väylää käyttäen voisi olla mahdollista ruokkia oppilaan omaa musiikillista näkemystä, ja se voisi vapauttaa oppilaan käyttämään omaa potentiaaliaan musiikin tulkitsijana. Koska kyse on kuitenkin jo valmiiksi sävelletystä klassisesta musiikista, on otettava huomioon tietyt kyseisen musiikin luonteenomaiset piirteet ja esteettiset seikat, joita kappale todennäköisesti sisältää. Tässä menetelmässä voitaisiin esikeskustelun ja fantasiamatkan myötä ihanteellisesti yhdistää nämä kaksi elementtiä ilman, että ne tukahduttavat toinen toisiaan oppimistilanteessa.

Tätä kappaletta kirjoittaessani näen yhteyden hahmoteoriaan pohjautuvan mielikuvaoppimisen ja kokonaisvaltaisemman praksiaalisen musiikkikasvatuksen näkökulmien kanssa. Selitän yhteyttä sillä, että edellä mainitussa esimerkkitilanteessa pyritään pois musiikin pelkästä esteettisestä esitysoletuksesta. Päämääränä on ennemminkin pyrkiä luomaan kokonaiskuva musiikin ja soittajan ehdoilla niin, että lopputulos on itsetuntoa positiivisesti ruokkiva ja luova musiikillinen prosessi. Lisäksi itse oppimisprosessi, eli matka jolla päämäärä pyritään saavuttamaan, on vähintäänkin yhtä tärkeässä roolissa kuin itse lopputulos. Harjoitteluprosessin tarkoituksena on mielestäni tuoda soittajalle muiden muassa itsevarmuutta, vahvistaa identiteettiä soittajana (sekä muissakin elämän osa-alueissa), luoda levollista ja mukavaa oloa soittimen kanssa työskentelyyn sekä lisätä luonnollista tapaa ilmaista musiikkia. Luonnollisessa ilmaisussa yhdistyvät musiikin autenttinen luonne ja tyyli, sekä soittajan omat kokemukset ja näkemykset tulkita musiikkia.

5. LOPPUPÄÄTELMÄT

5.1. Kun soittimen hallinta ja musiikillinen ilmaisu yhdistyvät

Merkityksien luominen sanoille auttaa oppijaa omaksumaan ja muistamaan. Se voisi toimia soitonopetuksessa niin, että mielikuvien kautta luodaan merkitys kuulokuvalle ja siirretään siten audittiivisen aistikokemuksen kautta tunne opittavasta asiasta oppilaalle. Tässä tapauksessa voisi olla hyödyllistä yhdistää opetuksessa suggestiopohjaiseen- ja hahmoteoriaan pohjautuvia mielikuvaoppimismenetelmiä keskenään. Koska pyrkimyksenä on päästä mahdollisimman luonnollisesti motivoivan oppimismatkan kautta lopputulemaan, voitaisiin kuvitella, että soittajan itsensä luoma mielikuva opetettavasta asiasta olisi vahvempi kokemus omaksumisen kannalta kuin valmiiksi luotu ja tarjottu mielikuva. Uskon vaihtoehtoisten tapojen vahvistavan nimenomaan näitä elementtejä perinteisten opetusmenetelmien rinnalla.

Olen kokeillut kahden mielikuvaoppimismenetelmän yhdistelmää omien oppilaideni kanssa. Seuraavan alakappaleen esimerkkitapauksessa opetettavassa asiassa on kyse jousen käytöstä, ja tietynlaisen syvyyden sekä tasaisuuden löytymisestä ääneen. Tarkemmin kuvailtuna tarkastelun alla on jousen määrän ja vauhdin käyttö, sekä niiden sopiva suhde. Muuta huomioitavaa on jouhien intensiteetti kieliin nähden, sekä tähän liittyen käden painon laskeutuminen jouselle. Edelliset kolme asiaa yhdistettynä luovat täyteläisen äänen ja motorisesti hallitun kokonaisuuden suhteessa soitettavaan rytmiin ja musiikin luonteeseen. Rytminä soitettavassa kokonaisuudessa on ensiksi neljäsosanuotti, jota seuraa kaksi kahdeksasosanuottia. Kuvio toistuu kappaleessa peräkkäin monta kertaa ollen olennainen osa kappaleen musiikillista luonnetta. Tästä syystä on erityisen tärkeää luoda oppilaalle miellyttävä ja luonteva soittokokemus juuri kyseisestä kokonaisuudesta.

Tämän kappaleen havainnot ja yhteenveto perustuvat kahden pienimmän oppilaani kanssa käytyihin harjoituksiin. Olen koonnut useammasta kokeilusta yhden esimerkin, jossa on tarkoituksena tuoda esille menetelmien potentiaalia. Esimerkin on tarkoituksena toimia yhteenvetona ja kartoituksena mielikuvaoppimismenetelmien kehityskelpoisista mahdollisuuksista soitonopetuksen kentällä.

5.1.1.”Sehän kuulosti melkein samalta kuin sinulla!” – mielikuvaoppimismenetelmien yhdistelyn soveltaminen soitonopetukseen

Olemme aiemmin puhuneet oppilaan kanssa kyseisestä jousituksesta nimellä ”porkkanajousi”. Porkkana sanana rytmittää jousta oikeassa suhteessa niin, että tavu ’PORK-’ on neljäsosarytmi, ja tavut ’-KA-NA’ toimivat kahdeksasosarytmin rytmittäjinä. Neljäsosanuotilla on tarkoitus käyttää tasaisesti soiva kokojousi, ja kahdeksasosanuoteilla joko kärjessä tai kannassa lyhyt tarkka jousi. Jo tämä yhdessä luomamme mielikuva porkkanajousesta auttaa opettajaa ja oppilasta löytämään selkeämmin ja nopeammin yhteisen ymmärryksen siitä, minkä tyyppisestä jousituksesta on kyse.

Tämän jälkeen toimin hahmoteoriaan pohjaavan ohjeiden mukaan hieman varioiden sitä tilanteeseen sopivaksi, luodakseni mielikuvaoppimiselle otollisen pohjan.

Ensiksi johdattelen oppilaan aiheeseen selittämällä mistä on kyse. Kerron että harjoittelemme porkkanajousta, koska kyseinen rytmi löytyy kappaleesta. Lisäksi kerron, että tarkoituksena on soittaa kauniisti ja tasaisesti soiva tarkka jousi, jotta lopputulos toisi esiin kappaleen luonteen ja soisi kauniisti soittajalle sekä kuulijalle. Painotan myös, että tämän tulisi tuntua mukavalta soitettaessa niin, että kädet ja mieli tietävät mitä ovat tekemässä. Tämän jälkeen pyydän oppilasta sulkemaan silmänsä (oppilas istuu sellon kanssa) ja rentoutumaan. Kun oppilas näyttää rennolta, kerron rauhallisesti että aion soittaa hänelle porkkanajousta käyttäen kyseisen otteen kappaleesta. Pyydän häntä kuvittelemaan mielessään kuinka jousi liikuu tasaisesti ja tarkasti pitkin kieltä, ja kuinka pehmeältä sekä muhkealta ääni kuulostaa. Kerron myös että mikäli hänellä herää jotakin mielikuvia asiasta, hän voi vapaasti antaa mielen vaeltaa. Tämän jälkeen pidän pienen tauon, jonka jälkeen soitan kyseisen otteen huolellisesti.

Soiton jälkeen seuraa taas pieni tauko, ja pyydän oppilasta avaamaan silmät. Tämän jälkeen pyydän häntä rauhallisesti soittamaan saman pätkän itse. Kun oppilas on soittanut fraasin, keskustelemme asiasta. Kysyin oppilaalta esimerkiksi, mitä hänellä tuli mieleen soitostani. Hän vastasi soiton kuulostavan tasaiselta ja pehmeältä. Hänelle tuli mieleen myös Fazerin lakritsikarkki, jossa on pehmeä sisus.

Tunnilla oppilas onnistui soittamaan mielikuvaharjoituksen jälkeen jousituksen todella hienosti, ja oli itsekin ymmällään onnistumisestaan. Tunnetta kuvaa hyvin hänen huudahduksensa soiton jälkeen:

”Sehän kuulosti melkein samalta kuin sinulla!”

Jousitus onnistui todellisuudessaakin häneltä paljon luontevammin kuin aiemmin. Myöhemmin samankaltaista sointia etsittäessä voin käyttää hänen itse luomaansa mielikuvaa pehmeästä lakritsikarkista. Voimme oppilaan kanssa palata tarvittaessa tähän hetkeen, tai jopa kerrata samankaltaisen mielikuvaoppimistilanteen, jolloin teoriankin mukaan mielikuva voi jopa vahvistaa edelleen oppimisprosessia kyseisestä aiheesta. Tässä tilanteessa yhdistyivät mielestäni sekä suggestiopohjaiseen mielikuvaoppimiseen, hahmoteoriaan että vuorovaikutussuggestioon pohjautuvat metodit hyvinkin onnistuneesti.

Kahden mielikuvaoppimismenetelmän yhdistämisen positiiviset tulokset vaativat vielä lisää perusteluja pidempiaikaisen tutkimuksen myötä. Tämä tarkoittaa esimerkiksi useita kokeiluja käytännössä eri-ikäisten oppilaiden kanssa sekä niiden toteutusta erilaisten opetettavien asioiden yhteydessä. Ensivaikutelma metodien toimivuudesta on kuitenkin ollut minulle opettajan näkökulmasta katsottuna hyvin hedelmällinen. Olen tullut siihen tulokseen, että menetelmien käyttö on lisännyt oppilaan tietoisuutta soittimen hallinnassa ja harjoiteltavan asian toteutuksen ytimessä. Uskon opetettavasta asiasta kumpuavien oppilaiden omien mielikuvien olevan yhteydessä asioiden kokonaisvaltaisemmassa sisäistämisessä. Tämä pätee mielestäni yhtäläillä niin musiikillisten seikkojen vahvistamiseen kuin tekniikan hiomiseen, sekä näiden yhdistelmään. Hahmotan asian toisaalta niin, että oppilas toisin sanoen tekee mielikuviansa nojaten tietoisia valintoja siitä, miten lähestyä opetettavaa asiaa. Tällöin uusi tai haastava asia ei tunnu oudolta ja kaukaiselta, vaan jo valmiiksi tutulta. Lisäksi yhtenä tärkeänä saavutuksena pidän oppilaan omia huomioita omasta onnistumisesta. Kun tällaiset kokemukset toistuvat, on luontevaa ajatella, että soittajan musiikillinen itsetunto ja ilmaisun rohkeus vahvistuvat entisestään. Kokonaisvaltainen nautinto musisoinnista ja musiikista, sekä sen tuoma rikkaus ihmisen elämään, on mielestäni kuitenkin tärkein asia, jonka takia ylipäänsä koen soitonopiskelun merkittäväksi.

5.2. Praksiaalinen musiikkikasvatustilfilosofia ja mielikuvaoppiminen

Haluan tutkimani tiedon valossa yhdistää käsittelemiini mielikuvaoppimisen menetelmiin sopivan filosofian, sillä mielestäni oppiminen ei ole ikinä pelkästään mekaanista oppimista. Kasvatustilfilosofia tai -menetelmä antaa parhaimmillaan opettajalle uusia perspektiivejä ja ajattelemisen aihetta oman opetuksen toteutukseen. Sen ei silti mielestäni tarvitse tarkoittaa oman tunnepohjaisen opettajidentiteetin luontaisten toimintamallien sulkemista opetustilanteen ulkopuolelle. Praksiaalinen musiikkikasvatustilnäkemykseni sitoo näkemykseni mukaan musiikin kasvatustilteisessä mielessä kontekstiinsa ja sosiaaliseen ympäristöönsä, korostaa tekemistä sekä vaalii muusikkouden kehittämistä. Vaikka kyseessä on yleiseen musiikkikasvatukseen suunnattu näkemys, voisi se hieman sovellettuina tarjota lukemani pohjalta eväitä myös instrumenttioletuksen saralla. Elliottin filosofian yhdistäminen mielikuvien käyttöön opetustilanteessa voisi hyvin avata uudenlaisia soveltavia mahdollisuuksia varioivaan soitonopetukseen.

Näkemyksen yhdistäminen opetusmenetelmään on tässä tapauksessa mielestäni osin aiheellista, sillä koen sen tukevan mielikuvaoppimisen soveltavuuden selittämistä instrumenttioletukseen todeksi. Haluan filosofoinnin kautta myös perustella mielikuvaoppimisen psyykkisiä vaikutuksia selonsoiton oppimiseen. Mielikuvaoppimisen psyykkisillä vaikutuksilla tarkoitan esimerkiksi mielikuvaoppimisprosessin positiivisten kokemusten vaikutuksia oppimiseen. Lisäksi tarkoitan vaikkapa opettajan tai oppilaan välisen onnistuneen myönteisen vuorovaikutussuggestion luomia vaikutuksia oppilaan itsetuntoon ja sitä kautta oppimisasentteeseen sekä tiedon omaksumiseen. Sekä praksiaalinen musiikkikasvatustilnäkemykseni että mielikuvaoppimismenetelmät tähtäävät näkemykseni mukaan nimenomaan oppilaan hyvän itsetunnon kehittymiseen, positiivisiin oppimiskokemuksiin ja tiedon ymmärtämiseen oman itsen kautta. Kun nämä kokemukset toistuvat, varaavat ne seuraavaan oppimiskokemukseen valmiiksi positiivisen latauksen.

Erityisesti minua kiehtoo ajatus jonkinlaisen symbioosin kehittelystä mielikuvaoppimismenetelmien mielikuvien ja itsetuntemuksen jo olemassa olevan yhteyden sekä henkiseen kasvuun, terveeseen itsetuntoon ja eläytymiseen tähtäävän praksiaalisen näkemyksen välillä. Tämä siitäkin huolimatta, että Elliottin näkemyksiä on kritisoitu perinteisen esteettisen musiikkikasvatustiln saralla (esim. Reimer 2003), jota nimenomaan vaalitaan näkemykseni mukaan usein oppilaitoksissa, joissa annetaan klassiseen musiikkiin pohjautuvaa instrumenttioletusta. Joka tapauksessa, voisi olla metodisesta lähtökohdasta ajateltuna hedelmällinen lopputulos, mikäli mielikuvaoppimista instrumenttiolet-

tuksen menetelmänä sovellettaisiin oikeassa suhteessa kokonaisvaltaiseen praksiin perustuvaan musiikkikasvatukseen.

Praksiaalinen musiikkikasvatustieteellinen näkemys haluaa filosofiansa mukaan tukea oppilaan henkistä kasvua musiikinopetuksen kautta, mutta silti ottaa huomioon opetuksen sisällöllisen tärkeyden. Filosofia pyrkii toiminnalliseen oppimiseen, jossa käsitykseni mukaan opetettavan asian perimmäinen ymmärrys ja oppiminen ovat tärkeitä, ja lopputulosta haetaan toiminnallisuuden kautta. On luontevaa ajatella että oppilaan itsetunto kohoaa, kun oppiminen on luontevaa ja paineetonta, ja jos sitä seuraa vielä lopputulos, jossa oppija on varma osaamisestaan. Esteettisiin seikkoihin painottuva ajatusmaailma ei ole ensisijaisena lähtökohtana tässä tapauksessa musiikin oppimiselle. Mieleeni tulee lausahdus: ”Matka on tärkeämpi kuin itse päämäärä.” Mielestäni se kuvaa hyvin praksiin perustuvan näkemyksen luonnetta. Tietysti lisäksi on tarkoituksenmukaista, että lopputulos on tavoitteiden mukainen myös yleisestä laajemmasta näkökulmasta katsottuna.

Näen varsinkin laajemmassa mittasuhteessa suggestioon pohjautuvan vuorovaikutussuggestion ja hahmoteoriaan pohjautuvan mielikuvaoppimismenetelmän sekä praksiin perustuvan näkemyksen välillä yhteyden, jotka tukevat mielestäni toisiaan. Esimerkiksi praksiin perustuvan toiminnallisuuden keskittyminen ja hahmoteoriaan pohjautuvan menetelmän (fantasiamatkan kautta) toimintaan purkautuva oppimisprosessi voisivat tukea toisiaan. Perustelen tätä erityisesti sillä, että mielestäni molemmat näistä tähtäävät oppilaan oman muusikkouden ja näkemyksien kehittymiseen. Molemmissa pyritään tavoitteelliseen lopputulokseen sellaisen toiminnan kautta, joka kumpuaa oppilaasta itsestään, vahvistaen toistuessaan omaa näkemystä.

Toiminnan psyykkisen kehityksen tavoitteet ovat siis miltei samat. Molemmissa korostetaan oman luovuuden siirtämistä toimintaan, mutta toisaalta lopputuloksessa on tarkoituksena ottaa huomioon myös opetettavan sisällön toteutuminen. Koen, että oman luovuuden vahvistuminen antaa kärsivällisyyttä myös esteettisten ja soittoteknisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Luovuuden vahvistuminen myös rentouttaa muuten niin kokonaisvaltaista oppimisprosessia. Mielikuvaoppimismenetelmien ja praksiin perustuvan näkemyksen tarkoitukselliset tukevut todellakin näkemykseni mukaan musiikillisen toiminnan ja musiikin opiskelun vaikutusta itsetuntoon sekä luovuuden kehitykseen. Siten ne saavat suuremman merkityksen kokonaisuudessaan kasvatuksellisessakin kontekstissa. Yhdistettäessä nämä kaksi elementtiä voisivat ne todennäköisesti vahvistaa toistensa vaikutusta, luoden uudenlaisen kokonaisvaltaisen pohjan yksilöopetuksen saralla.

5.2.1. Praksiaalisuus ja mielikuvaoppiminen – soitosta enemmän eväitä elämään

Praksiaalinen näkemys ja mielikuvaoppimismenetelmät pyrkivät ruokkimaan nykyisen tietoni valossa mm. kokonaisvaltaista oppimista ja henkisen hyvinvoinnin kasvua. Opinnäytteeni yhteenvetona haluan lopuksi hieman avata ajatustani siitä, miten henkinen sitoutuminen musiikkiin ja soittoharrastukseen vaikuttavat mielestäni positiivisesti elämään ja oppimiseen kokonaisvaltaisesti. Lisäksi pohdin miten prosessia voisi edelleen vahvistaa tutkielman tuomien havaintojeni ja tiedon tuella. Koen juuri näiden mietintöjen olevan tärkeä osa työni lopputulosta, sillä mielestäni soitonopetus tarjoaa runsaasti mahdollisuuksia kartuttaa ihmisen voimavaroja, kulttuurihenkistä sivistystä, henkistä kasvua sekä yleisestikin tiedon hahmotuskykyä ja vastaanottamista.

Instrumenttiopetuksen näkökulmasta katsottaessa kokonaisvaltaisemman kasvatustieteen huomiointi opetuksessa voisi kannustaa oppilasta suhtautumaan musiikkiin ja soitonopiskeluun enemmän elämäntapana ja sitä kautta koko identiteettiä voimaannuttavana sekä kasvattavana prosessina. Perustelen asian tärkeyttä taiteen ja musiikin merkityksellisyydellä ihmisen elämään, arvoihin ja toimintaan, vaikkei oppilaasta kasvaisikaan ammattimuusikkoa. Tästä lähtökohdasta ajateltuna soittoharrastus olisi enemmän luovuutta ruokkiva, identiteettiä vahvistava ja musiikin sekä kulttuurimme perimmäistä ymmärrystä lisäävä tärkeä osa elämää. Kokemukseni mukaan useiden oppilaiden kohdalla soittoharrastus koetaan nykyään valitettavasti hyvin työlääksi ja irralliseksi osaksi muusta elämästä. Aivan kuin kyse olisi enemmän velvollisuudesta kuin elämänmittaisesta nautinnosta ja kasvusta.

Praksiaalisen musiikkikasvatuksen yhdistäminen soitonopetukseen voisi siis lisätä oppimisen kokonaisvaltaisuutta kohti ajatusta, jossa soittaminen olisi elämäntapa, oli sen tavoitteena sitten harrastus tai ammatti. Mielikuvaoppimismenetelmät tarjoavat parhaimmillaan väylän oppijan omista mielikuvista tukea saavaan oppimisprosessin syntymiseen. Tätä kautta lähestyttäessä tietojen sekä taitojen karttuminen olisi kokonaisvaltainen jatkumo positiivisia oppimiskokemuksia, mikä puolestaan vaikuttaa edelleen asenteisiin ja motivaatioon. Kaksi viimeksi mainittua ovat hyvin tärkeässä asemassa niinkin monimutkaisessa oppimisprosessissa kun jousisoittimen hallinnan opettelussa, johon tulisi vielä sisällyttää lisäksi musiikillinen ilmaisu ja musiikin tuottamisen ilo. Erityisesti vuorovaiikutussuggestio tähtää vahvasti samoihin päämääriin kuin praksiaalinen näkemys, halutessaan vaikuttaa psyyken kautta oppimistuloksiin. Mielikuvaoppimisen menetelmät yleisestikin pyrkivät tehostamaan oppimista itsetunnon ja positiivisen oppimiskokemuksen kautta. Praksiaalinen filosofia tukee mielestäni opettajan heittäytyvää ja positiivista sekä kannustavaa asennetta opetettavassa ti-

lanteessa. Tämä on erityisen tärkeää, sillä esimerkiksi opettajan sanaton viestintä on vuorovaikutus-suggestion näkökulmasta katsottuna hyvin vaikutusvaltaisessa asemassa oppilaan asenteiden muodostumiseen opittavaa asiaa kohtaan.

Tulevaisuudessa näkisin kahden toisiaan tukevan elementin, praksiaalisen musiikkikasvatusnäemyksen ja mielikuvaoppimismenetelmien, yhteen saattamisessa paljon potentiaalia musiikintutkimuksen kentällä. Niiden mahdolliset positiiviset vaikutukset toisiinsa vaatisivat laajempaa ja pidempiaikaista tarkastelua, jotta kokonaiskuva toimivuudesta vakiintuisi käytännön tasolla perusteluksi. Myös mielikuvaoppimismenetelmät itsessään vaatisivat pidempiaikaista kokeilujaksoa opetuksen kentällä, jotta sen soveltuvuudesta soitonopetukseen tulisi mahdollisimman luontevaa ja sen kaikki potentiaali tulisi hyödynnettyksi. Kuten itse käytännössä totesin, menetelmien sovellus ja yhdisteleminen voisivat olla toimiva tapa toteuttaa niitä soitonopetuksen yhteydessä. Tämä taas vaatisi jälleen kerran syvempää tutkimista ja pohdintaa asian tiimoilta.

Tutkielmani myötä olen päässyt pohtimaan omaa opettajuuttani uusista näkökulmista. Parhaimmillaan tämä on johtanut syvempään kommunikaatioon ja kontaktiin oppilaiden kanssa opetuksen yhteydessä. Olen oppinut hahmottamaan oman opetustyöni suurempana kokonaisuutena, vaikka se koostuukin käytännössä useista pienistä osasista. Laajempi hahmotus on esimerkiksi auttanut minua näkemään työni kauaskantoisuuden. Sen kautta hahmotan selkeämmin, millaisiin asioihin opetuksessa kannattaa nykyhetkessä keskittyä kunkin oppilaan kanssa.

Praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia on tutkielmani edetessä noussut alkusuunnitelmaan nähden tärkeämpään rooliin kuin olin ajatellut. Olisinkin halunnut loppujen lopuksi laajentaa tutkielmaani enemmän myös filosofian tarkasteluun. Opinnäytteeni herättämät jatkokysymykset liittyvätkin suurelta osin juuri praksiaalisen näkemyksen laajempaan syventymiseen ja omaksumiseen. Tulevaisuudessa haluan pohtia praksiaalisen näkemyksen vaikutuksia niin opettajan työhön kuin oppilaan oppimiseen ja identiteetin kehitykseen sellonsoiton opetuksessa. Lisäksi minua kiinnostavat mielikuvaoppimismenetelmien käytön kauaskantoisemmat tulokset ja toimivuus soitonopetuksessa.

Opinnäytteeni perimmäinen tarkoitus on ollut kartoittaa mielikuvaoppimismenetelmien potentiaalia soitonopetuksen saralla. Tästä lähtökohdasta katsottuna olen saanut vastauksia asettamiini kysymyksiin ja tavoitteisiin. Laajempi tutkimus mielikuvaoppimismenetelmien käytöstä instrumenttiopetuksessa vaatii mielestäni tarkempaa ja pidempiaikaista tarkastelua sekä käytännön kokeiluja. Tutkimukseni myötä olen löytänyt tavan hyödyntää mielikuvaoppimismenetelmiä opetuksessani

niin, että ne tukevat kokonaisvaltaista sellonsoiton oppimisprosessia. Tulevaisuudessa niiden käyttö tulee varmasti vielä kehittymään ja muuntautumaan omassa opetuksessani. Matkan varrella praksi-aalisen musiikkikasvatusfilosofian löytäminen oli minulle suuri voitto, jonka olen omaksunut vahvaksi osaksi omaa opettajan identiteettiäni. Sekä praksi-aalisen musiikkikasvatusnäkökulman että mielikuvaoppimismenetelmien yksi tärkeistä päämääristä onkin matkan tärkeys kohti nautittavaa, ilmaisullista ja vapauttavaa oppimista sekä tässä tapauksessa taiteen tuottamista.

LÄHTEET

AHONEN, HEIDI 1994. *Löytöretki itseän.* Heidi Ahonen ja Kirjayhtymä Oy. Tammer-Paino Oy, Tampere.

AHONEN, HEIDI 1993. *Musiikki – sanaton kieli.* Oy Finn Lectura Ab. Loimaan kirjapaino.

ALAKÄRPPÄ, JUHO 2008. *Mielikuvat ja opettaminen.* Mielikuvia helpottamaan pianonsoiton tekniikan opettamista. Stadia Helsingin ammattikorkeakoulu, musiikin koulutusohjelma, opinnäyte-työ.

ANTTILA, MIKKO & JUVONEN, ANTTI 2002. *Kohti kolmannen vuosituhanen musiikkikasvatusta.* Joensuu University Press oy. Gummerus kirjapaino oy, Saarijärvi.

ELLIOTT, DAVID J. 1995. *Music Matters, A New Philosophy Of Music Education.* Oxford University Press, New York.

ELLIOTT, DAVID J. 1996. Music Education in Finland: A New Philosophical View, teoksessa: Musiikkikasvatus, Finnish Journal of Music Education, Vol. I, Marjut Laitinen (toim.). Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osasto, Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, musiikkikasvatuksen koulutus- ja tutkimusyksikkö. Hakapaino Oy, Helsinki.

HEIKINHEIMO, TAPANI 2009. *Intensity of Interaction in Instrumental Music Lesson.* Sibelius-Akatemia, Studia Musica 40, väitöskirja, Tapani Heikinheimo. Kajaanin kirjapaino Oy, Kajaani.

HEIKKINEN, HANNU L. T. 2007. Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa, teoksessa: Ikkunoita tutkimusmetodeihin I, Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.). WS Bookwell oy, Juva.

HELANDER, ARI 1996. *Mielikuvien käyttö soitonopetuksen tukena.* Musiikkiterapian yleisopinnot, kirjallinen työ. Sibelius-Akatemia, Koulutuskeskus, Kuopio.

JUNTTU, KRISTIINA 2010. *Vauhdin hurmaa ja liikkeen hiljaisuutta koskettimilla. Vauhdin hurmaa ja liikkeen hiljaisuutta koskettimilla. György Kurtágin Játekók-kokoelman inspiroima pedago-*

ginen näkökulma pianonsoiton alkuopetukseen. Sibelius-Akatemia, DocMus, kehittäjäkoulutus, raportti, Kristiina Junntu. aDigi Oy, Helsinki.

KALLIOPUSKA, MIRJA 1994. *Psykologian sanat*. Psykologiatutkimus Mirja Kalliopuska. Tikkurilan kirjapaino, Vantaa.

KALLIOPUSKA, MIRJA 2005. *Psykologian sanasto*. Otava, Keuruu.

KESKI-SAARI, ANU 2008. *Suggestopedia ja suggestiopohjainen sellonsoitonopetus*. Turun ammattikorkeakoulu, oppimateriaaleja 41. Tampereen yliopistopaino Oy, Tampere.

KUUSISTO, TERHI 2003. *Sellonen – sellonsoiton alkeiskoulu*. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 3, Turun ammattikorkeakoulu, Turku.

KURKELA, KARI 1993. *Mielen maisemat ja musiikki – Musiikin esittämisen ja luovan asenteen psykodynamiikkaa*. Sibelius Akatemia, Musiikin tutkimuslaitoksen julkaisusarja n:o 11, Kari Kurkela. Hakapaino Oy, Helsinki.

KURKELA, KARI 1990. Musiikki ja mielikuviutus, teoksessa: *Näkökulmia musiikkiin*, Kari Kurkela (toim.). Valtion painatuskeskus, Helsinki.

LERKKANEN, MARJA-KRISTIINA & UUSITALO, MINNA 1990. *Mielikuvaoppiminen luovuuden virittäjänä alkuopetusikäisten kirjoitelmissa ja piirroksissa*. Tutkimuksia 41, Jyväskylän yliopisto, opettajakoulutuslaitos. Jyväskylä.

LINDH, RAIMO 1983. *Mielikuvaoppiminen, suggestiopohjaisen oppimisen opas*. Werner Söderström oy, Porvoo, Helsinki, Juva.

MÄKELÄ, ELISA 2014. *Ensilunta etsimässä. Fenomenologis-semioottinen tutkimus musiikin ja mielikuvien yhteydestä*. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, musiikkikasvatuksen koulu-
tus, pro gradu -tutkielma.

OLSONEN, MARJA 1998. *Soiton oppimisprosessin malli – mielikuvien käyttö muodon hahmottamisen orientaatioperustana*. Jyväskylän yliopisto, musiikkitieteen laitos, pro gradu -tutkielma.

REIMER, BENNET 2003. *A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision*. Prentice Hall, Upper Saddle River, N.J.

SALO, HANNA-MAIJA & SILVENNOINEN, ANNE 2004. *Vivo sello*. Johanna Jääskeläinen (toim.). Kustannusosakeyhtiö Otava, Keuruu.