

Hanna Holma

# Erityismusiikkikasvatuksen mahdollisuuksia ja työtapoja alkuopetuksessa

Työpajoja kielellisten erityisvaikeuksien oppilasryhmälle

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikkipedagogi

Musiikin koulutusohjelma

Opinnäytetyö

26.4.2016

Tekijä Otsikko  Sivumäärä Aika	Hanna Holma Erityismusiikkikasvatuksen mahdollisuuksia ja työtapoja alkuopetuksessa – Työpajoja kielellisten erityisvaikeuksien oppilasryhmälle 42 sivua + 6 liitettä 26.4.2016
Tutkinto	Musiikkipedagogi (AMK)
Koulutusohjelma	Musiikki
Suuntautumisvaihtoehto	Varhaisiän musiikkikasvatus ja taiteen soveltava käyttö
Ohjaaja	Annu Tuovila MuT
<p>Tämä opinnäytetyö käsittelee erityismusiikkikasvatuksen mahdollisuuksia alkuopetuksessa. Kohderyhmänä ovat oppilaat, joilla on kielellisiä erityisvaikeuksia. Esittelen opinnäytetyössäni neljä musiikillista työpajaa, jotka toteutin 7-8-vuotiaiden lasten koulupäivän aikana musiikin tunneilla. Tarkastelun kohteena olivat ryhmän oppimistavoitteet, varhaisiän musiikkikasvatuksen työtavat ja ideat osana koulun musiikin opetusta sekä oman opettajuuden kehittäminen erityismusiikkikasvatuksen näkökulmasta.</p> <p>Työpajojen teemana oli junalla matkustaminen. Toiminta rakentui kolmen musiikkikappaleen ympärille. Ryhmän oppimistavoitteita olivat perussykkeen hahmottaminen, lukukäsitteen vahvistaminen, yhteissoitto, tutustuminen musiikillisiin aika-arvoihin Kuvionuottien avulla, oman kehon hahmottaminen ja motoristen taitojen harjoittelu. Musiikillisista elementeistä keskityttiin rytmiin, melodiaan ja dynamiikkaan. Työpajoissa käytettiin varhaisiän musiikkikasvatuksen työtapoja, kuten laulua, soittoa, liikkumista ja kuuntelua, joita sovellettiin erityismusiikkikasvatukseen. Työtapojen hyödyntämistä koulun musiikin tunneilla karotettiin opettajalle lähetetyllä kyselyllä, johon hän vastasi kolme kuukautta työpajojen päättymisen jälkeen. Ammatilliseen kehittymiseen liittyvä tavoite oli varhaisiän musiikkikasvatuksen työtapojen soveltaminen alkuopetuksessa.</p> <p>Tämä kokeilu osoitti, että pienryhmäopetuksena tapahtuva musiikillinen työpajatoiminta on hyödyllistä lapsille, joilla on kielellisiä erityisvaikeuksia. Musiikkikasvatuksen työtavat tukevat kokonaisvaltaisesti oppimista, kuten kognitiivisten taitojen, motorikan ja sosiaalisten taitojen kehittymistä. Palautteen perusteella varhaisiän musiikkikasvatuksen työtapoja on otettu käyttöön koulun arjessa. Opettaja sai työpajoista uusia ideoita ja virikkeitä työhönsä. Työpajatoiminta vahvisti käsitystäni siitä, että musiikkia kannattaa käyttää kaiken opetuksen tukena. Musiikkikasvatuksen työtavat tulevat olemaan osa jokapäiväistä arkea erityisopettajan työssäni. Musiikillisille työpajoille on tarvetta jatkossakin.</p>	
Avainsanat	musiikki, musiikkikasvatus, erityismusiikkikasvatus, oppiminen, alkuopetus, kielellinen erityisvaikeus, perussyke, Kuvionuotit, ammatillinen kehittyminen

Author Title Number of Pages Date	Hanna Holma Possibilities and Methods of Special Music Education in Elementary Instruction – Workshops for a Group of Students with Specific Language Impairment 42 pages + 6 appendices 26 April 2016
Degree	Bachelor of Music
Degree Programme	Music
Specialisation option	Early Childhood Music Education and Community Music
Supervisor	Annu Tuovila, DMus
<p>This Bachelor's thesis investigates the possibilities of using methods of special music education when teaching young children with specific language impairment. I introduce four musical workshops, which I held for 7-8-year-old children during their music classes in school. The teacher who teaches all the other classes for this group observed the workshops. The main interests were the learning goals for the group, applying the teaching methods and pedagogical ideas of early childhood music education in the music education in schools. Another goal was to develop my teaching skills in special music education.</p> <p>The theme of the workshops was Travelling by Train. The workshops were created by using three pieces of music. The learning goals for the group were recognising the pulse, understanding the basic numbers, playing in the group, introducing note values using Figure notes, perception of one's own body and improvement of motoric skills. The emphasis in teaching musical elements was in rhythm, melody and dynamics. The methods of early childhood music education, i.e. singing, playing, moving and listening, were applied in the context of special music education. A questionnaire was sent to the teacher of the group three months after the workshops, enquiring about how these methods had been used later in teaching. The goal for professional development was to apply the methods of early childhood music education in teaching primary level students.</p> <p>This study showed that musical workshops in small groups are useful for children who have Specific Language Impairment. The methods of music education support learning holistically, for example, by developing cognitive, motoric and social skills. The teacher who tried the methods of early childhood music education reported that she had adopted them in group tuition. The teacher got new ideas and approaches for her daily work. These workshops convinced me that it is beneficial to apply music education to support all tuition. The methods of music education will be an essential part of teaching my classes as a special needs educator. There will be a growing need for musical workshops in the future.</p>	
Keywords	music, music education, special music education, learning, elementary instruction, Specific Language Impairment, pulse, Figure notes, professional development

## Sisällys

1	Johdanto	1
2	Näkökulmia alkuopetusryhmän musiikkikasvatukseen	3
2.1	Musiikin oppiminen perusopetuksen luokilla 1-4	3
2.2	Varhaisiän musiikkikasvatuksen lähestymistapoja ja työkaluja	5
2.3	Oppimiskäsitykset musiikkikasvattajan työn ohjaajina	7
3	Eryitysmusiikkikasvatuksen ominaispiirteitä ja Kuvionuottimenetelmä	9
3.1	Eryitysmusiikkikasvatuksen perusteet	9
3.2	Kuvionuotit	10
3.2.1	Nuottien värit ja oktaavialat	11
3.2.2	Aika-arvot ja tauot	12
3.2.3	Ylennykset ja alennukset	13
3.2.4	Nuottikirjoitus Kuvionuoteilla	13
4	Kielelliset erityisvaikeudet lapsilla	15
4.1	Kielellisen erityisvaikeuden määrittely	15
4.2	Vaikeusasteet	16
4.3	Kielellisten erityisvaikeuksien ilmeneminen kouluiässä	17
4.4	Musiikin käyttö oppimisen tukena kielellisten erityisvaikeuksien yhteydessä	18
5	Musiikilliset työpajat	20
5.1	Suunnittelu	20
5.2	Tavoitteet	21
5.3	Aineiston keruu ja analysointi	23
5.4	Pienryhmäopetuksessa huomioitavia asioita	24
5.5	Työpajojen kuvaus	25
5.5.1	"Lähdetään matkalle" – ensimmäinen työpaja	25
5.5.2	"Pienet kapellimestarit" - toinen työpaja	27
5.5.3	"Syvennytään soittoon" – kolmas työpaja	29
5.5.4	"Keksin itse" – neljäs työpaja	29
6	Arviointi	31
6.1	Ryhmän oppimistavoitteet	31

6.2	Varhaisiän musiikkikasvatuksen työtavat ja ideat osana koulun musiikin opetusta	34
6.3	Opettajuuteni kehittäminen erityismusiikkikasvatuksen näkökulmasta	35
7	Pohdinta	38
	Lähteet	40
	Liitteet	
	Liite 1. Koneet käyntiin -laulu	
	Liite 2. Tuntisuunnitelmat	
	Liite 3. Kysymykset opettajalle	

## 1 Johdanto

Työssäni erityisopettajana olen kohdannut lapsia, joilla on kielellisiä erityisvaikeuksia. Olen usein pysähtynyt sen kysymyksen äärelle, miten musiikki voisi olla osa lasten päivittäistä arkea koulussa. Olen myös pohtinut sitä, miten musiikin keinoin voisi tukea oppimista. Varhaisiän musiikkikasvatuksen opinnoissa olen tutustunut musiikkikasvatuksen työtapoihin ja saanut soveltaa niitä käytännössä.

Tämän opinnäytetyön ideointiin ja toteuttamiseen vaikuttivat aikaisemmat opintoni ja työkokemukseni. Halusin yhdistää erityispedagogisen osaamisen ja varhaisiän musiikkikasvatuksen koulutuksesta saamiani oppeja. Näistä syntyi ajatus neljästä musiikilliseen työpajasta, jotka toteutin 7–8-vuotiaista lapsista koostuvan ryhmän kanssa. Työpajoihin osallistui lapsia, joilla on kielellisiä erityisvaikeuksia. Työpajat olivat osa oppilaiden koulupäivää ja ne toteutettiin marras-joulukuussa 2015. Opinnäytetyön ideointiin ja aiheen rajaamiseen sain vinkkejä musiikin erityispalvelukeskus Resonaarin johtaja Markku Kaikkoselta ja väitöskirjatutkija Sanna Kivijärveltä.

Opinnäytetyössäni esittelen aluksi teoreettista taustaa lähdekirjallisuuden pohjalta. Keskeisen sisällön muodostavat pitämieni musiikillisten työpajojen sisällöt ja niiden analysointi. Työpajojen teemoiksi valikoitui kolme kokonaisuutta: ryhmän oppimistavoitteet, varhaisiän musiikkikasvatuksen työtavat ja ideat osana koulun musiikin opetusta ja opettajuuteni kehittäminen erityismusiikkikasvatuksen näkökulmasta. Ryhmän oppimistavoitteita, kuten lukukäsitteen vahvistamista, perussykkeen hahmottamista ja vahvistamista, yhteismusisointia ryhmässä, dynamiikan harjoittelua, rytmikkaan liittyviä asioita ja karkeamotoristen taitojen harjoittamista työstettiin varhaisiän musiikkikasvatuksen työtavoilla. Työpajojen tuntisuunnitelmat ja opettajalle lähetetyt kysymykset löytyvät tämän opinnäytetyön liitteistä.

Työpajoihin osallistuivat oppilaiden lisäksi heidän opettajansa ja avustajansa, mikä mahdollisti ideoiden ja työtapojen välittymisen kouluun. Käytin Kuvionuotteja yhtenä musiikin opetuksen apuvälineenä työpajoissa. Esittelen Kuvionuotit opinnäytetyössäni, sillä toivon niiden laajempaa hyödyntämistä koulun musiikin opetuksessa. Tämä opinnäytetyö voi toimia yhtenä tiedon välittäjänä. Kuvionuotit tulivat minulle tutuiksi jo viisi vuotta sitten, kun pikkusiskoni opetteli soittamaan pianoa niiden avulla. Sen jäl-

keen olen tehnyt siskolleni nuotteja Kuvionuoteilla. Lisäksi olen käyttänyt niitä musiikin opetuksessa isompien oppilaiden kanssa.

Olen aiemmin opettanut enimmäkseen vanhempia oppilaita. Nuorempien oppilaiden kanssa työskentely antaa mahdollisuuden syventyä musiikillisten asioiden äärelle varhaisemmassa vaiheessa ja sen myönteiset vaikutukset oppimiseen kokonaisvaltaisesti voidaan nähdä jo koulupolun alkutaipaleella. Oman ammatillisen kehittymiseni tavoitteena oli luoda toimiva vuorovaikutussuhde oppilaisiin ja soveltaa varhaisiän musiikkikasvatuksen työtapoja nuorempien oppilaiden kanssa erityismusiikkikasvatuksen kontekstissa.

Tavoitteenani on, että musiikilliset tuokiot ja musiikin tunnit olisivat kokonaisvaltaisia elämyksellisiä kokonaisuuksia, joissa koetaan yhdessä musiikin tuottamaa hyvää mieltä ja iloa. Näissä tuokioissa jokainen lapsi on aktiivinen osallistuja ja pystyy osallistumaan toimintaan omien valmiuksiensa ja mahdollisuuksiensa mukaan. Opettajan tehtävänä on löytää ne työtavat ja apuvälineet, joilla jokainen pystyy osallistumaan toimintaan täysivaltaisena ryhmän jäsenenä. Opinnäytetyön työpajat antoivat minulle mahdollisuuden käyttää tätä lähestymistapaa musiikin opetuksessa nuorempien oppilaiden kanssa. Tässä opinnäytetyössä on esitelty yksi tapa toteuttaa musiikillisiä työpajoja. Ne antavat minulle hyvän pohjan kehittää työtäni musiikkikasvattajana.

## 2 Näkökulmia alkuopetusryhmän musiikkikasvatukseen

Tässä luvussa kerron perusopetuksen musiikin opetuksen tavoitteista ja sisällöistä vuosiluokilla 1-4 voimassa olevan opetussuunnitelman mukaan. Opinnäytetyöhöni liittyviin työpajoihin osallistui perusopetuksen oppilaita, jotka kuuluvat tähän ikäryhmään. Musiikin opetuksen keskeiset sisällöt 1-4-luokan oppilaille ohjasivat työpajojen suunnittelua ja toteutusta. Seuraavaksi esittelen elokuussa 2016 voimaan tulevan opetussuunnitelman musiikin tavoitteita ja sisältöjä alkuopetusluokilla 1-2. Koen sen tärkeäksi, koska muutos tapahtuu pian ja näkökulma muuttuu voimassa olevaan opetussuunnitelmaan verrattuna. Sen jälkeen kuvailen musiikkipedagogien, Carl Orffin ja Émile Jacques-Dalcrozen lähestymistapoja musiikin opetukseen ja oppimiseen sekä esittelen musiikillisen kasvun portaat. Lopuksi kerron oppimiskäsityksistä musiikkikasvattajan työn ohjaajina.

### 2.1 Musiikin oppiminen perusopetuksen luokilla 1-4

Tällä hetkellä voimassa olevassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa musiikin opetuksen tehtäväksi määritellään oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen. Lisäksi sen tulisi auttaa oppilasta löytämään musiikin alueelta oma kiinnostuksen kohde ja rohkaista musiikilliseen toimintaan. Oppilaan musiikillisen identiteetin muodostuminen nähdään prosessina, johon musiikin opetus tarjoaa välineitä. Pitkäjänteinen harjoittelu ja kertaus ovat olennaisia musiikillisten taitojen kehittämisessä. Sosiaaliset taidot kehittyvät musisoitaessa yhdessä. (POPS 2004, 232.)

Vuosiluokkien 1-4 musiikin opetuksen keskiössä on oppilaan musiikillisen ilmaisun kehittäminen leikin ja kokonaisvaltaisen toiminnan avulla. Tavoitteena on, että oppilas oppii käyttämään omaa ääntään luontevasti ja pystyy ilmaisemaan itseään laulaen, soittaen ja liikkuen, yksin ja yhdessä. Oppilaat opettelevat kuuntelemaan ääniympäristöjä keskittyneesti ja aktiivisesti sekä havainnoimaan niitä. Musiikin eri elementtejä käytetään musiikillisessa keksinnässä. Vastuullinen toiminta sekä osana musisoivaa ryhmää että musiikin kuuntelijana on myös yksi tavoitteista. (POPS 2004, 232.)

Musiikin opetuksen keskeisiä sisältöjä ovat (POPS 2004, 232–233):

- 1) Äänenkäytön harjoitukset puhuen, loruillen ja laulaen, sisältäen ikäkauteen sopivia laululeikkejä



- 2) Lauluohjelmiston kartuttaminen sekä moniäänisyyteen valmentavat lauluharjoitukset
- 3) Yhteissoittoon valmentavat harjoitukset ja soitto-ohjelmiston harjoittaminen keho-, rytm-, ja melodia- ja sointusoittimilla. Perustana ovat perussyketajua kehittävät harjoitukset
- 4) Musiikin kuunteluharjoitukset
- 5) Omien elämysten, mielikuvien ja kokemusten kuvailu
- 6) Musiikillinen keksintä äänikerronnan, äänimaisemien ja improvisoinnin avulla
- 7) Musiikin elementit: rytm, melodia, harmonia, dynamiikka, sointiväri ja muoto musisoinnin, kuuntelun, liikunnan ja musiikillisen keksinnän yhteydessä
- 8) Suomalaiseen ja muiden maiden kulttuurien musiikkiin tutustuminen laulu-, soitto- ja kuunteluohjelmiston avulla sisältäen esimerkkejä eri aikakausilta ja eri musiikin lajeista

Uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet tulevat voimaan 1.8.2016. Niihin on kirjattu musiikkikasvatuksen tavoitteet ja toimintatavat. Uudessa opetussuunnitelmassa on mainittu opetuksen eheyttäminen ja monialaiset oppimiskokonaisuudet. Näitä voidaan toteuttaa esimerkiksi integroituina kokonaisuuksina, jotka on muodostettu eri oppiaineista. Myös kokonaisopetus eli kaiken opetuksen eheyttäminen mainitaan. (POPS 2014, 31.) Mielestäni tämä mahdollistaa musiikin liittämisen osaksi jokaista koulupäivää, ei vain musiikin tunteihin rajoittuvaksi toiminnaksi. Tarkastelen musiikin aihekokonaisuutta 1-2-vuosiluokkien osalta, sillä pitämiini musiikillisiin työpajoihin osallistui tähän ikäluokkaan kuuluvia oppilaita.

Peruskoulun 1-2-vuosiluokilla musiikin opetuksen tehtävänä on laajentaa oppilaiden musiikillista osaamista ja rakentaa myönteistä musiikkisuhdetta. Nämä antavat edellytykset musiikin elinikäiselle harrastamiselle. Toiminnallinen musiikin monipuolinen opiskelu edesauttaa oppilaiden ilmaisutaitojen kehittymistä. Lisäksi se tukee oppilaiden kokonaisvaltaista kasvua ja yhteistyötaitoja. Oppilaat voivat yhdessä kokea musiikillisen toiminnan kautta iloa ja yhteenkuuluvaisuutta. Erilaisten äänikokonaisuuksien suunnittelu ja toteutus, joko yksin tai yhdessä luokkatoverien kanssa, edistää oppilaiden luovaa musiikillista ajattelua ja ymmärrystä. Musiikillinen toiminta nähdään koulun arjessa ja juhlissa näkyvänä eheyttävänä opiskeluna. Oppilaiden erilaiset tarpeet ja edellytykset sekä kiinnostuksen kohteet tulee huomioida musiikin opetuksessa ja työkentelyssä. Työtapojen, välineiden käytön ja oppilaiden ryhmittelyä koskevissa ratkaisuissa tulisi kuulla myös oppilaita. Musiikin opetuksen tavoitteena on vahvistaa oppi-

laan yhteistyötaitoja, itsetuntoa ja oma-aloitteisuutta yhteismusisoinnin ja osallisuutta edistävien tilanteiden avulla. Näihin musiikin opetuksen tehtäviin ja tavoitteisiin liittyvinä työtapoina mainitaan laulu, soitto, kuuntelu, liikkuminen, improvisointi, säveltäminen sekä taiteidenväläinen työskentely. (POPS 2014, 141–143.)

## 2.2 Varhaisiän musiikkikasvatuksen lähestymistapoja ja työkaluja

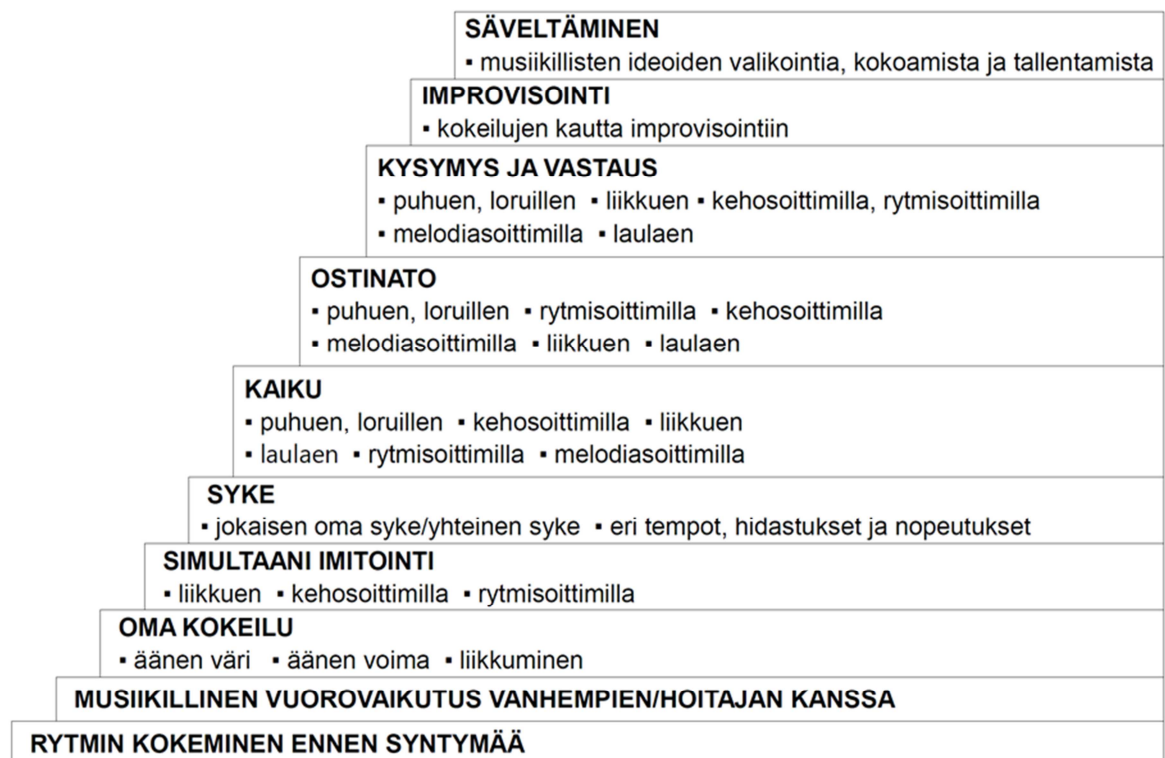
Varhaisiän musiikkikasvatuksen opinnot ovat muovanneet käsitystäni musiikkikasvatuksesta ja sen tavoitteista. Olen saanut tutustua Orff-pedagogiikkaan opintojeni lisäksi JaSeSoi ry:n järjestämällä kurssilla ja Genevessä kansainvälisen koulun musiikinopettajien koulutuspäivässä. Lisäksi tutustuin vaihto-opiskelujen aikana Lausannessa Dalcroze-pedagogiikkaan. Orff-pedagoginen ajattelu vaikutti taustalla opinnäytetyön työtapojen suunnittelussa ja toteutuksessa. Dalcroze-pedagogiikan ideat olivat käytössä rytmiiän osalta.

Saksalainen säveltäjä Carl Orff (1895–1982) kehitti Orff-pedagogiikan, jossa ydinajatuksena on kokonaisvaltainen ja oppijalähtöinen musiikkikasvatus. Kokonaisuus eli *musiké* muodostuu liikkeestä, ihmisäänestä, kielestä, tanssista ja soittimista. Oppiminen tapahtuu oman kokeilun ja leikin sekä elämysten kautta. Musiikkiin liittyviä elementtejä ovat rytmi, sointiväri, muoto, melodia, harmonia ja dynamiikka. Näihin elementteihin syvennyttään musiikkikasvatuksen työtavoilla. Niitä ovat liike ja tanssi, puhe ja laulu, soitto, kuuntelu, integrointi muihin taiteisiin sekä improvisointi ja ilmaisu. Orff-pedagogian työskentelytapoja (äänenkäyttö, laulu, soitto, kehosoitimet, liike, tanssi, improvisointi, ilmaisu, kuva – nuottikuva, mielikuvat ja kuuntelu) voidaan kuvata prosessipyörällä. Opetuksessa voidaan ottaa lähtökohdaksi mikä tahansa työskentelytapa, ja tavoitteena on mahdollisimman monipuolisen oppimisprosessin luominen vaihtelevia työtapoja käyttäen. Prosessissa oppija etenee imitaatiosta omaan tekemiseen, osista kokonaisuuteen, yksinkertaisesta monimutkaiseen ja omasta kokeilusta ryhmän yhteiseen tekemiseen. (Juntunen, Perkiö & Simola-Isaksson 2010, 28–29.)

Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950) oli sveitsiläinen musiikkikasvattaja, joka yhdisti musiikin ja kehon liikkeen musiikin opetuksessa. Tätä lähestymistapaa kutsutaan Dalcroze-pedagogiikaksi. Keskeisenä ajatuksena on, että oppiminen perustuu kokemukseen ja teoria seuraa käytäntöä. Dalcroze-pedagogiikassa on kolme itsenäistä osaluuetta: rytmiiikka, säveltapailu ja improvisointi. Musiikin rytmiä lähestytään kehon kautta, sillä keho ja sen liikkeet ovat luonnostaan rytmisiä. Oppilaita ohjataan tunnistamaan

musiikin rytmi ja se toteutetaan liikkein. Säveltapailuharjoitusten tarkoituksena on luoda yhteys kirjoitetun ja soivan musiikin välille. Tällöin oppilas pystyy kirjoittamaan kuulemansa musiikin nuottien avulla tai muuttamaan valmiin nuottikirjoituksen soivaan muotoon. Dalcroze korosti aktiivista toimintaa, kuten laulamista tai liikettä säveltapailun opettamisen lähtökohtana. Liikunnalliset säveltapailuharjoitukset aktivoivat, konkreti-soivat ja vahvistavat kuuntelukokemuksen ja tukevat musiikillisen ilmiön ymmärtämistä. Liike myös kertoo sen, mitä oppilas on ymmärtänyt. Improvisointiharjoitukset tapahtuvat liikkuen, laulaen ja/tai soittaen sekä joskus näytellen. Harjoitusten tarkoituksena on tarjota mahdollisuuksia musiikin spontaaniin ilmaisuun ja vahvistaa ilmaisullista kykyä. (Juntunen 2010, 18, 20–22.)

Soili Perkiön Orff-pedagogiikkaan pohjautuvat musiikillisen kasvun portaat ovat oleellinen työväline musiikkikasvattajalle (Kuvio 1). Niitä seuraamalla pystyy systemaattisesti harjoittamaan lapsen tai ryhmän musiikillista osaamista. Musiikillisen kasvun portaat on hyvä perusta lähteä rakentamaan musiikillisiä kokonaisuuksia. Jokaisen musiikkipedagogin tulisi olla tietoinen näistä portaista, sillä ne mahdollistavat opetuksen järjestämisen lapsilähtöisesti.



Kuvio 1. Muokattu Soili Perkiön Musiikillisen kasvun portaista (Orff OPS 2014, 21)

Musiikillisen kasvun portaissa edetään askeleittain. Alimpana portaissa on rytmin kokeminen ennen syntymää, sillä jokainen on kokenut äidin sydämen sykkeen kohdussa. Sitä seuraa musiikillinen vuorovaikutus vanhempien ja hoitajan kanssa, kokeilut omalla äänellä ja liikkuen, imitointi eli matkiminen, jokaisen oma ja yhteinen syke, kaikuharjoitukset, ostinato eli lyhyt toistuva rytm-, melodia- tai sointukuvio, kysymys ja vastaus, jossa kysymys on aina sama, ja vastaus improvisaatio, improvisaatio sekä ylimpänä säveltäminen. Musiikillisen kasvun portailla käytettävät työtavat ovat puhuminen ja laulu, laulaminen, liikkuminen, soittaminen keho-, rytm- ja melodiasoittimilla sekä oma kokeilu ja keksintä.

Ryhmän kanssa on hyvä lähteä liikkeelle jokaisen omasta ja sitten yhteisestä sykkeestä. Tähän opinnäytetyöhön liittyvissä työpajoissa pääpaino oli oman ja yhteisen sykkeen havaitsemisessa ja kokemisessa. Omaa kokeilua ja simultaania imitointia tuli harjoiteltua muun muassa soittotehtävissä ja liikkumiseen liittyvissä harjoitteissa. Myös ostinato-porrasta työstettiin eri työtavoin.

### 2.3 Oppimiskäsitykset musiikkikasvattajan työn ohjaajina

Toimintaani musiikkikasvattajana vaikuttavat taustalla olevat käsitykseni oppimisesta. Oman työskentelyni jatkuva reflektointi on mielestäni välttämätöntä, jotta voin kehittää ja muuttaa toiminta- ja työskentelytapojani tarpeen mukaan. Ajattelen, että jokaisella oppijalla on mahdollisuus oppia, ja musiikkikasvattajan tehtävänä on löytää ne välineet, jotka mahdollistavat oppimisen. Musiikkituokiot ja -tunnit ovat yhdessä koettuja ja elettyjä hetkiä, joissa jokaisella aktiivisella osallistujalla on tärkeä rooli. Opettaja ei ole tiedon jakaja, vaikka hänellä onkin tiedon avaimia käytössään. Opettaja on yhtä lailla aktiivinen osallistuja näissä tilanteissa. Vuorovaikutuksella on merkitystä siihen, millaisiksi musiikilliset hetket muodostuvat. Toimiva vuorovaikutus ja myönteinen ilmapiiri edesauttavat oppimista.

Voimassa olevassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) oppiminen nähdään yksilöllisenä ja yhteisöllisenä tietojen ja taitojen rakennusprosessina, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus. Oppimista tapahtuu tavoitteellisena opiskeluna erilaisissa tilanteissa itsenäisesti, opettajan ohjauksessa sekä vuorovaikutuksessa opettajan ja vertaisryhmän kanssa. Tietojen ja taitojen lisäksi opitaan oppimis- ja työskentelytapoja, jotka ovat elinikäisen oppimisen välineitä. Oppimiseen vaikuttavat oppijan aiemmat tiedot opittavasta asiasta, motivaatio sekä oppimis- ja työskentelytavat.

Oppija käsittelee ja tulkitsee aiempien tietorakenteidensa pohjalta opittavaa asiaa. (POPS 2004, 18.)

Elokuussa 2016 voimaan tulevassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppilas nähdään aktiivisena toimijana. Kielen, kehollisuuden ja eri aistien käyttöä pidetään olennaisina asioina oppimisen ja ajattelun kehittymisen kannalta. Myönteisillä tunnekokemuksilla, oppimisen ilolla ja uutta luovalla toiminnalla on oppimista edistävä vaikutus ja ne innostavat kehittämään omaa osaamista. Oppimista tapahtuu vuorovaihtuksessa oppilastoverien, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa. Yhdessä oppimisen ajatellaan edistävän oppilaiden luovaa ja kriittistä ajattelua, ongelmanratkaisutaitoja sekä kykyä ymmärtää erilaisia näkökulmia. Oppilaan luottamus omiin mahdollisuuksiinsa vahvistuu oppimisprosessin aikana saadusta rohkaisevasta ohjauksesta ja myönteisestä palautteesta. (POPS 2014, 17.)

Partti, Westerlund & Björk (2013, 66) toteavat, että opettaja nähdään tiedon jakamisen sijaan vireän sosiaalisen oppimisympäristön organisoijana ja kekseliäänä luovan toiminnan ylläpitäjänä. Musiikinopettaja pystyy parhaimmillaan visioimaan ja rakentamaan oppimisympäristöjä, jotka tukevat kaikenlaisia oppijoita ja tarjoavat erilaisia osallistumisen mahdollisuuksia. Musiikkikasvatuksessa tulisi lähteä siitä ajatuksesta, että jokaisella oppijalla on vahvuutensa, ja musiikin oppiminen voi jatkua läpi elämän. (Partti, Westerlund & Björk 2013, 66–67.)

### 3 Erityismusiikkikasvatuksen ominaispiirteitä ja Kuvionuottimenetelmä

Musiikkikasvatuksen yhteydessä voidaan puhua erityismusiikkikasvatuksesta, kun oppijalla on oppimisen vaikeuksia tai erityistarpeita musiikin oppimisessa. Työpajoihin osallistuneilla oppilailla oppimisen haasteet liittyivät kielellisiin erityisvaikeuksiin. Kerron erityismusiikkikasvatuksen perusteista ja Kuvionuoteista, jotka ovat konkreettinen apuväline musiikin opetuksessa. Käytin Kuvionuotteja työpajoissa soittotehtävien yhteydessä ja nuottien aika-arvojen opettamisessa sekä lukukäsitteen havainnollistamisessa.

#### 3.1 Erityismusiikkikasvatuksen perusteet

Markku Kaikkonen (2013, 28) kirjoittaa, että jokaisella oppilaalla on oikeus opiskella musiikkia. Käänteisesti ajateltuna jokaisen musiikkipedagogin tulisi sitoutua opettamaan musiikkia kaikille. Tämän toteutumiseksi musiikkipedagogin on varmistettava, ettei oppimisen tiellä ole esteitä ja että oppilas ymmärtää annetut ohjeet ja tehtävät. Lisäksi opettajan tulee löytää jokaiselle yksilöllisesti soveltuva keino osallistua soittamiseen ja oppimiseen. Näiden toteutumiseksi opettajalta vaaditaan laaja-alaista pedagogista osaamista sekä vuorovaikutustaitoja. (Kaikkonen 2013, 31–32.)

Kaikkonen & Laes (2013, 109) määrittelevät erilaisen oppijan henkilöksi, jolla on oppimisen vaikeuksia tai erilainen tapa oppia, hahmottaa ja prosessoida tietoa. Erilaisen oppijan tarpeiden huomiointi edellyttää opettajalta kykyä huomata ja huomioida oppijoiden tarpeita, jotka syntyvät yksilöllisistä ominaisuuksista ja piirteistä. Inklusion eli osallistamisen periaatteen mukaan jokainen oppilas on ryhmän täysivaltainen jäsen opetukseen liittyvistä erityistarpeista riippumatta. Jokaisella oppilaalla on oikeus osallistua opetukseen omien valmiuksiensa ja tarpeidensa mukaan ja koulun tehtävänä on hyväksyä oppilas sellaisena kuin hän on.

Musiikissa inkluusio tarkoittaa esimerkiksi yksilö- ja yhteissoittotehtävien sovittamista erilaisten oppijoiden valmiuksien mukaisesti. Esimerkiksi valikoitujen soitinten käytöllä, erityisopetusmenetelmillä, Kuvionuoteilla ja teknologian sovelluksilla sekä apuvälineillä voidaan mahdollistaa musiikin opiskelu uusille kohderyhmille. Myös yhteisopettajuus monipuolistaa opetusta ja vaikeat tilanteet saattavat ratketa yhteistyön avulla. Musiikkikasvattajan tulisi kyetä suunnittelemaan ja toteuttamaan opetusprosessi siten, että jo-

kaiselle oppilaalle olisi tarjolla hänen kykyjään vastaava musiikillisesti tärkeä tehtävä, jolla on toiminnallisesti merkitystä. Samaan aikaan opetustilanteen pitäisi tarjota uusia musiikillisia oivalluksia oppilaille ja johtaa uuden oppimiseen. Tämä haaste voi lisätä opettajan työtä, mutta se hyödyttää yksittäisten oppilaiden lisäksi ryhmää, luokkaa ja koko kouluyhteisöä. Jokaiselle oppilaalle tulisi tarjota tasapuolinen mahdollisuus oppia uutta ja nauttia oppimastaan, vaikka oppimiseen menisikin enemmän aikaa. (Kaikkonen & Laes 2013, 107–113; Kaikkonen & Laes 2011, 10–11.)





























### 3.2 Kuvionuotit

Kuvionuotit on musiikkiterapeutti Kaarlo Uusitalon kehittämä nuotinkirjoitusmenetelmä, joka perustuu muotoihin ja väreihin. Merkintätapa on konkreettinen, sillä soitettavat muodot ja värit löytyvät nuottikuvan lisäksi soittimiin liimatuista tarroista. Tarroissa on samat värit ja muodot kuin nuoteissa. Soittajan tulee vain yhdistää nuottikuvassa oleva Kuvionuotti ja soittimessa oleva vastaava merkki toisiinsa. Konkreettisen merkintätavan ansiosta soittaminen onnistuu lähes heti. Onnistumisen elämykset kannustavat soittajaa ja hän motivoituu soittamisesta. Kuvionuottimenetelmä on alun perin kehitetty musiikkiterapiakäyttöön, mutta nykyisin sitä käytetään myös kuntoutuksessa, perinteisessä musiikkikasvatuksessa ja musiikin erityispedagogiikassa. Jokainen soittamisesta kiinnostunut voi aloittaa soitonopiskelun Kuvionuoteilla ja siirtyä myöhemmin helposti perinteisten nuottien käyttöön. Menetelmää voi käyttää esimerkiksi laattasoittimien, kanteleen, kitaran, basson, lyömäsoittimien ja pianonsoiton opiskelussa. (Kaikkonen & Uusitalo 2005, 5–7, 11; Kaikkonen 2005, 29.)

Kaikkonen (2005, 27) kirjoittaa, että Kuvionuoteilla voidaan merkitä kaikki sama nuotti-informaatio kuin perinteisilläkin nuoteilla. Oktaavialat, sävelkorkeudet, aika-arvot, ylennykset ja alennukset sekä sointumerkinnot ovat yhtäläillä merkittävässä Kuvionuoteilla kuin perinteisillä nuoteilla. Erilaista näissä merkintätavoissa on vain niiden visuaalinen ilme. Kehitystyössä on pidetty olennaisena sitä, että sama nuotti-informaatio on luettavissa niin Kuvionuoteilla kuin perinteisillä nuoteilla. (Kaikkonen 2005, 27–28.) Tästä syystä perinteisen nuottikuvan käyttöön siirtyminen on mahdollista, mikäli oppilas kykenee siihen (Kaikkonen & Uusitalo 2005, 11). Seuraavaksi esittelen Kuvionuottien merkitsemistavat.

### 3.2.1 Nuottien värit ja oktaavialat

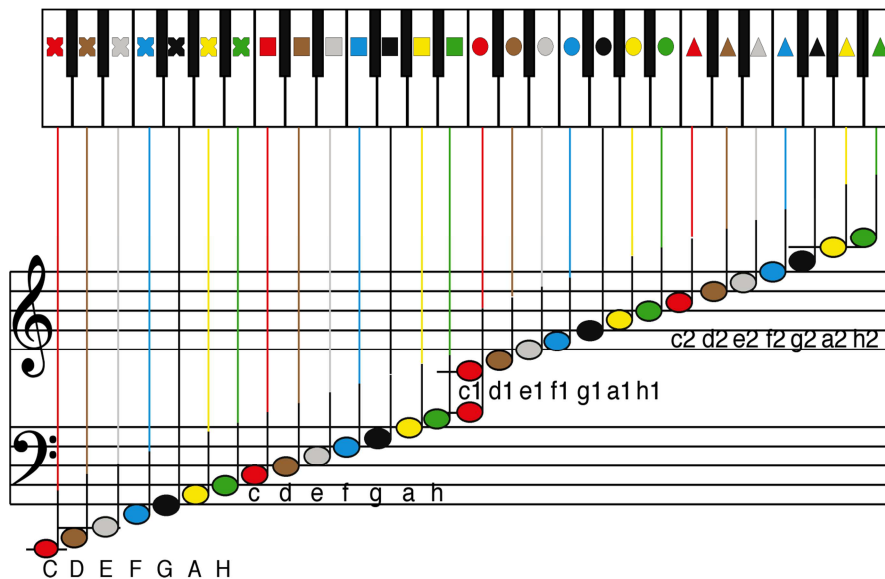
Kuvionuoteissa jokaisella sävelellä on oma värinsä: C = punainen, D = ruskea, E = harmaa, F = sininen, G = musta, A = keltainen ja H = vihreä. Oktaavialat merkitään neljällä eri muodolla. Suuri oktaavi on vinoristi, pieni oktaavi neliö, ensimmäinen oktaavi ympyrä ja toinen oktaavi kolmio. Kuvionuotteja käytetään keskeisesti alkeissoiton opiskelussa, ja tästä syystä neljä oktaavialaa riittää. Mikäli tarvetta on matalammille kuin suuren oktaavin sävelille, ne merkitään soittimeen samalla tavalla kuin suuren oktaavin sävelet eli vinoristeillä. Tässä tapauksessa nuottikuvaan voidaan merkitä sävelten alapuolelle vasemmalle osoittava nuoli, joka kertoo, että sävel löytyy ”tavallisten” vinoristien vasemmalta puolelta. Kolmannen oktaavialan sävelten merkinnässä voidaan käyttää salmiakkikuviota. (Kaikkonen 2005, 32.) Kuviossa 2 näkyvät Kuvionuottien sävelten värit ja oktaavialat:

						
C	D	E	F	G	A	H
						
c	d	e	f	g	a	h
						
c1	d1	e1	f1	g1	a1	h1
						
c2	d2	e2	f2	g2	a2	h2

Kuvio 2. Sävelten värit ja oktaavialat (Kaikkonen & Uusitalo 2005, 7)



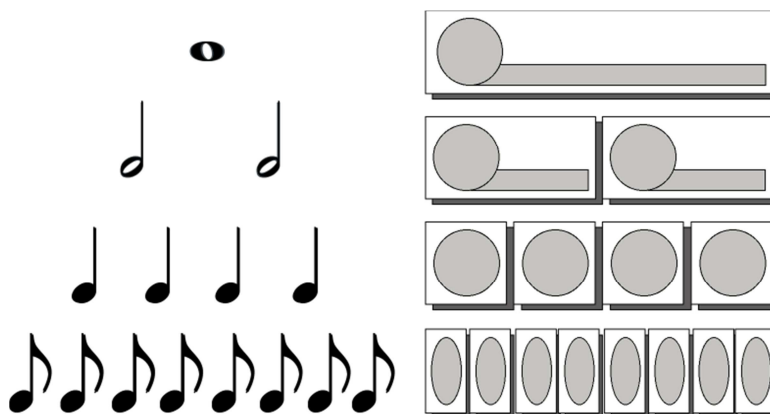
Kuviossa 3 näkyvät koskettimistolle liimatut Kuvionuottitarrat ja niitä vastaavat perinteiset nuotit nuottiviivastolla.



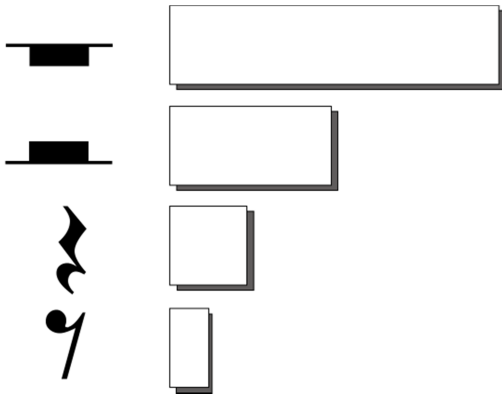
Kuvio 3. Kuvionuottitarrat koskettimistolla ja Kuvionuottien vastaavuudet perinteisissä nuoteissa (Kaikkonen & Uusitalo 2005, 8)

### 3.2.2 Aika-arvot ja tauot

Kuvionuoteilla sävelten kestot eli aika-arvot merkitään konkreettisesti nuotin pituutena. Kuten kuvioista 4 on luettavissa, puolinuotti on puolet kokonuotin pituudesta, neljäsosanuotti puolet puolinuotin pituudesta ja kahdeksasosanuotti puolet neljäsosanuotin pituudesta. Tauot merkitään tyhjinä laatikkoina. Niiden kestot ilmaistaan samalla periaatteella kuin sävelten kestot. Kuviossa 5 näkyy taukojen merkitsemistapa. (Kaikkonen & Uusitalo 2005, 8.)



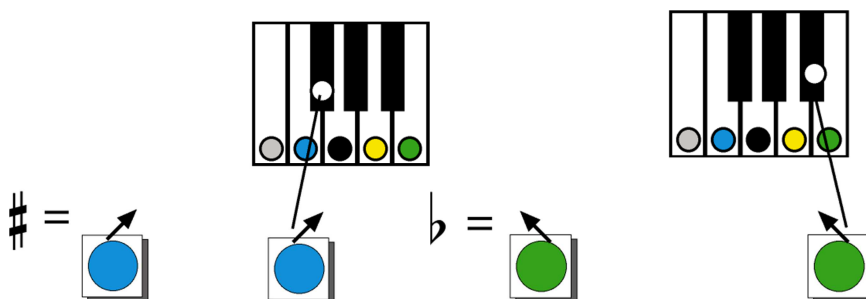
Kuvio 4. Nuottien kestojen merkintä (Kaikkonen & Uusitalo 2005, 8)



Kuvio 5. Taukojen kestojen merkintä (Kaikkonen & Uusitalo 2005, 8)

### 3.2.3 Ylennykset ja alennukset

Kuvionuoteissa ylennykset ja alennukset merkitään nuolilla (kuvio 6). Esimerkiksi kosketinsoittimissa yläoikealle osoittava nuoli kertoo, että sormea on siirrettävä yläviistoon oikealle. Se vastaa ylennysmerkkiä. Vastaavasti vasemmalle yläviistoon osoittava nuoli osoittaa, että sormea on siirrettävä yläviistoon vasemmalle. Se vastaa alennusmerkkiä. Nuolen tehtävänä on kertoa soittajalle, että kyseessä on "poikkeussävel". (Kaikkonen 2005, 34.)

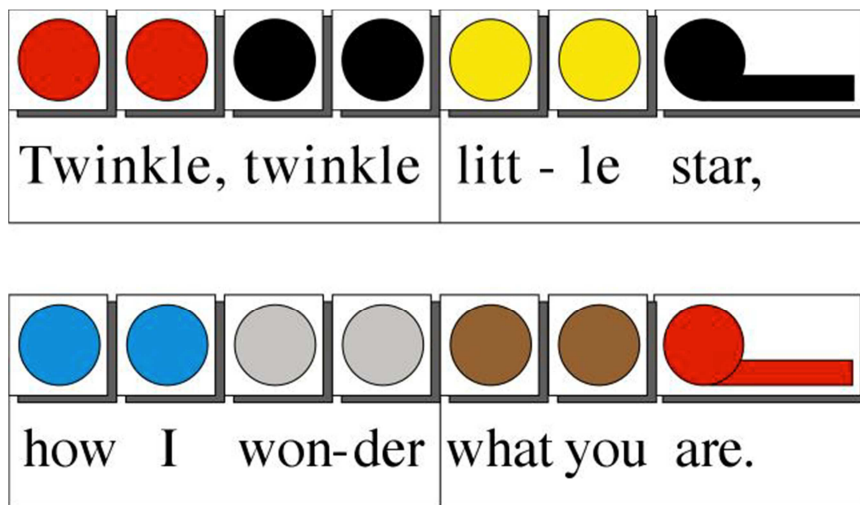


Kuvio 6. Ylennysten ja alennusten merkintä (Kaikkonen & Uusitalo 2005, 9)

### 3.2.4 Nuottikirjoitus Kuvionuoteilla

Kuvionuotit kirjoitetaan samalle tasolle peräkkäin sävelkorkeuksien eroista riippumatta. Tämä helpottaa informaation seuraamista ja peräkkäisyyden tajuamista. Tahtilaatikot ovat yhtä leveitä saman kappaleen sisällä. Tällöin soittajan on helpompi hahmottaa kappaleen rakenne, tahtien määrä ja niiden kesto. Esimerkiksi 4/4-tahtilajissa tahti on aina neljän 1/4-nuotin levyinen riippumatta soitettavien sävelten kestoista. Jokaisella nuottirivillä on yleensä yhtä monta ja yhtä pitkää tahtia (kuvio 7). Poikkeuksen tekee

kohotahti, joka merkitään ensimmäisen nuottirivin alkuun ja tällöin ensimmäisestä rivistä tulee pitempi. (Kaikkonen 2005, 33, 39.)



Kuvio 7. Esimerkki Kuvionuottikirjoituksesta, trad., san. Jane Taylor

Kuvionuottien nuottikuva poikkeaa perinteisestä nuottikuvasta siinä, että melodiariivi merkitään ylimmäksi, sointumerkit alimmaksi ja niiden väliin kirjoitetaan laulun sanat. Tämä on havaittu toimivaksi kirjoitusmenetelmäksi, sillä ylimpänä oleva melodiariivi yhdistyy luontevasti oikean käden tehtäväksi ja alin, sointumerkit sisältävä rivi, vasemman käden tehtäväksi. Musiikilliset käsitteet merkitään kirjallisesti. Esimerkiksi ”piano” kirjoitetaan nuottikuvaan ”hiljaa” ja ”forte” ”voimakkaasti”. Soittaja saa tästä riittävän informaation, mikäli musiikilliset käsitteet ovat soittajalle vaikeita omaksua. (Kaikkonen 2005, 28, 31.)

Kuvionuoteilla on julkaistu laulukokoelmia ja soiton alkeisopetuskirjoja. Kuvionuottien tekeminen onnistuu myös piirtämällä niitä käsin tai tietokoneella. Musiikin erityispalvelukeskuksen, Resonaarin kotisivuilta voi ladata ilmaiseksi Kuvionuotit – wordpohjan, joka sisältää kaikki kuvionuottielementit. Sivustolta löytyy myös muuta tietoa Kuvionuottien käyttöön liittyen. Opetuksessa voi käyttää myös pahvi- ja paperikartongeista leikat- tuja kuvioita ja väripalloja. Kuvionuottimagneetit ovat myös oiva tapa merkitä muistiin lyhyitä melodioita tai soittotehtäviä. (Kaikkonen 2005, 30, 43; Resonaarin kotisivut.)

## 4 Kielelliset erityisvaikeudet lapsilla

Määrittelen tässä kappaleessa, mitä kielellinen erityisvaikeus tarkoittaa. Kerron sen vaikeusasteista ja ilmenemisestä kouluiässä. Työpajoihin osallistuneilla lapsilla oli kielellisiä erityisvaikeuksia. En kuvaile työpajoihin osallistuneiden lasten kielellisiä erityisvaikeuksia ja niiden vaikutuksista toimintaan, jotta lapsia ei pysty tunnistamaan. Kerron musiikin vaikutuksista oppimiseen sekä kieltä ja musiikkia yhdistävistä tekijöistä. Lopuksi kuvailen, miten musiikkia voi käyttää oppimisen tukena lapsilla, joilla on kielellisiä erityisvaikeuksia.

### 4.1 Kielellisen erityisvaikeuden määrittely

Kielellinen erityisvaikeus eli SLI (specific language impairment) on häiriö lapsen kielellisessä toimintakyvyssä. Sille on tyypillistä viivästynyt tai poikkeava puheen ja kielen kehitys. (Käypä hoito 2010, 2–3.) Kielellisestä erityisvaikeudesta on kyse, kun noin 3-vuotias muutoin normaalisti kehittynyt lapsi ei puhu tai hän puhuu vähän tai epäselvästi. Myös puheen ymmärtämisessä voi olla ongelmia. Kielelliset vaikeudet eivät ole selitettävissä neurologisilla sairauksilla, kuulovammalla, kehitysvammalla, tunne-elämän häiriöillä tai käyttäytymisen häiriöillä (Ervast & Leppänen 2010, 220.) Käypä hoito -suosituksen mukaan (2010, 2) myöskään ympäristötekijöiden poikkeavuudet, kuten kasvuympäristöön ja vuorovaikutukseen liittyvillä puutteet tai monikielisyys eivät selitä häiriötä. Kielellisestä erityisvaikeudesta on käytetty aiemmin termejä dysfasia, kielivaikeus, kielihäiriö, kielenkehityksen erityisvaikeus sekä lasten puheen ja kielen kehityksen vaikeudet (Salo 2014, 6).

Kielellistä erityisvaikeutta on noin 1–7 %:lla lapsista (Käypä hoito 2010, 3). Ervastian ja Leppäsen (2010, 220) mukaan diagnoosi tehdään yleensä 4–6 vuoden ikäiselle lapselle, sillä se on tuossa iässä selkeimmin ja luotettavimmin todettavissa. Häiriöt ovat 2–3 kertaa yleisempiä pojilla kuin tytöillä. Lapsella, jolla on kielellisiä erityisvaikeuksia, on yleensä vaikeuksia kaikilla kielen osa-alueilla. Näitä kielen osa-alueita ovat:

- 1) taivutuspäätteet (morfologia)
- 2) lauserakenteet (syntaksi)
- 3) puheäänteistö (fonologia)
- 4) sanasto ja käsitteet (semantiikka)
- 5) kielen hallinta ja käyttötaidot (pragmatiikka)

Vaikeudet tosin painottuvat eri tavoin eri lapsilla. Joillakin lapsilla on enemmän vaikeuksia puheen tuottamisessa kuin ymmärtämisessä. Tällöin puhe voi olla epäselvää virheellisine ja muunteisine sanahahmoineen sekä virheellisine ja puuttuvine taivutus-päätteineen. Lauseet ovat usein lyhyitä ja niistä voi puuttua lauseen rakenneosia. Puheessa voi myös ilmetä motorisen ohjailun vaikeutta eli dyspraksiaa. Toisilla lapsilla puolestaan korostuvat ymmärtämisen vaikeudet. He voivat puhua selkeästi ja sujuvasti, mutta puheen sisällön ymmärtämisessä on ongelmia. Tällöin vaikeuksia voi ilmetä kuullun puheen ymmärtämisessä, kielellisten ohjeiden muistamisessa, sanojen merkitysten ymmärtämisessä ja niiden muistamisessa. (Ervast & Leppänen 2010, 212–213; Käypä hoito 2010, 3.)

Kielellinen erityisvaikeus ei useimmiten rajoitu pelkästään kielellisten taitojen puutteisiin. Siihen voi liittyä karkea- ja hienomotorista kömpelyyttä. Kielellisten vaikeuksien yhteydessä lapsilla saattaa ilmetä erilaisia oppimisvaikeuksia ja tarkkaavaisuus-ylivilkkaushäiriötä (ADHD). Puheen ymmärtämisen häiriö voi näkyä ylivilkkautena. Pulmia voi olla myös tarkkaavaisuuden säätelyssä (ADD). Kielellinen erityisvaikeus voi haitata lapsen sosiaalisten taitojen kehittymistä. Lisäksi tunteiden ilmaisu ja käsittely voi olla hankalampaa. Joillakin lapsilla kielellisten erityisvaikeuksien yhteydessä esiintyy myös muita kognitiivisia pulmia. Toisinaan lapsella voidaan diagnosoida kaksi eri häiriötä yhtä aikaa, jolloin kyseessä on komorbiditeetti. Puutteellinen kielellinen toimintakyky voi altistaa lapsuus- ja nuoruusiässä tunne-elämän häiriöille sekä käytös- ja ihmissuhdeongelmille. (Ervast & Leppänen 2010, 212–213; Käypä hoito 2010, 7–8.)

#### 4.2 Vaikeusasteet

Kielellisten erityisvaikeuksien jaottelu ei ole yksiselitteistä, mutta ne voidaan jakaa karkeasti lieviin, keskivaikeisiin ja vaikea-asteisiin muotoihin. Persoonalliset piirteet sekä perheen ja ympäristön toimintakulttuuri vaikuttavat siihen, miten kielelliset erityisvaikeudet vaikuttavat lapsen elämään. Kun kyseessä on lievä muoto, lapsi selviytyy tutuista arkipäivän tilanteista yleensä hyvin. Hän ymmärtää arkipuhetta ja pystyy kertomaan asioista, joihin hänen oma sanastonsa, käsitteistönsä ja muu kielen hallinta riittävät. Toisinaan puutteellinen sanasto ja käsitteistö haittaavat osallistumista, ja silloin lapsi voi vaipua omiin ajatuksiinsa tai puuhailia omiaan. Joillakin lapsilla kielellisistä erityisvaikeuksista on selvemmin haittaa vasta kouluiässä.

Keskivaikeassa kielellisessä erityisvaikeudessa kielelliset heikkoudet haittaavat toimimista iän ja kapasiteetin mukaan. Myös osallistuminen arjen tuttuihin tilanteisiin on haastavaa, mikäli puutteita ei huomioida eikä kompensoida. Lisäksi muut seikat ovat samoja kuin lievässä häiriössä, mutta niistä aiheutuva haitta on suurempi. Vaikeasteisessa häiriössä lapsi ei pysty toimimaan eikä osallistumaan edes tuttuihin arjen toimintoihin, mikäli kielellisiä puutteita ei oteta huomioon ja kompensoida arjen tilanteissa systemaattisesti. Lisäksi muut seikat ovat samoja kuin lievemmissä häiriöissä, mutta niistä aiheutuva haitta on isompi. (Aivoliitto 2012.)

#### 4.3 Kielellisten erityisvaikeuksien ilmeneminen kouluiässä

Kielelliset erityisvaikeudet ilmenevät kouluiässä muun muassa kielellisen päättelyn työläytenä, kuullun ja luetun ymmärtämisen sekä muistamisen vaikeutena, oppimis- ja keskittymisvaikeutena sekä vaikeutena osoittaa omaa osaamistaan suullisesti ja kirjallisesti. (Aivoliitto 2012.)

Kouluiässä kielellisen erityisvaikeuden yhteydessä lapsella voi olla keskittymisen vaikeuksia, vaikeuksia oman toiminnan ohjauksessa ja tunne-elämän ongelmia. Kaverisuhteita voi olla vaikea muodostaa, ja vuorovaikutustaidot voivat kehittyä puutteellisesti. Uusien sanojen ja käsitteiden oppiminen voi olla heikkoa sekä luku- ja kirjoitustaidon oppiminen hidasta. Matematiikassa sanalliset tehtävät tuottavat ongelmia ja vaikeuksia voi olla muun muassa lukujonotaidoissa sekä lukujen kirjoittamisessa ja ymmärtämisessä. Oleellista on riittävien tukitoimien takaaminen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Pieni opetusryhmä on suositeltava. Lisäksi opetuksen tulisi olla vuorovaikutustaitoja tukevaa ja sen tulisi ottaa kielelliset vaikeudet huomioon. Tarvittaessa lapsella on oikeus 11-vuotiseen oppivelvollisuuteen. Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät (AAC = augmentative and alternative communication), kuten kuvat ja tukiviittomat, auttavat kommunikointitilanteissa. Ne havainnollistavat ja jäsentävät toimintaa, auttavat asioiden ennakkoinnissa ja helpottavat muistamista. Visuaalinen tuki vähentää oppimisen, käyttäytymisen ja vuorovaikutuksen ongelmia, jotka ovat puheen ymmärtämisen ja ilmaisemisen vaikeuksiin liittyviä seurauksia. (Käypä hoito 2010, 3, 8, 9.)

#### 4.4 Musiikin käyttö oppimisen tukena kielellisten erityisvaikeuksien yhteydessä

Aivotutkija Minna Huotilainen (2009, 40) kirjoittaa, että tutkimustulosten perusteella musiikin monipuolinen käyttö oppimisen ja kehityksen tukena on suositeltavaa. Musiikkia pitempään harrastaneilla on todettu aivokuoren kuulo-, tunto- ja motoristen alueiden toiminnan laajenemista ja tehostumista. Niiden vaikutus ulottuu myös muuhun toimintaan, joissa näitä aivoalueita tarvitaan. Tällaisia toimintoja ovat esimerkiksi hienomotoristen taitojen oppiminen, vieraan kielen kuullunymmärtäminen sekä rytmitajua vaativa liikkuminen kuten tanssi. (Huotilainen 2009, 41.)

Kielessä on musiikillisia piirteitä, jotka yhdistävät kieltä ja musiikkia. Näitä ovat musiikin ja puheen samankaltaiset rakenteelliset ja sisällölliset elementit. Rakenteellisia elementtejä ovat melodia, rytmi, tempo, sävelkorkeus eli amplitudi ja oman toiminnan sopeuttaminen ympäristön rytmiin eli ajallinen organisaatio. Lisäksi kieleen ja musiikkiin liittyy niiden käytön myötä syntyviä merkityksiä, syy-yhteyksiä, tunteiden tulkintaa ja ymmärtämistä. Musiikin ei-kielellinen luonne tukee myös esikielellisen kehityksen kannalta tärkeitä tekijöitä, kuten mallioppimista ja jäljittelyä, sekä kehollisen viestinnän, eleiden ja ilmeiden, tulkintaa ja ymmärtämistä. (Aro, Eronen, Qvarnström, Palmroth, Röman, Danner, Lautamo, Jordan-Kilkki, Kokko, Leppäsaari & Nieminen 2004, 157–158.)

Särkämö & Tervaniemi (2010, 49) toteavat, että yksi selkeimmistä puheen ja musiikin välisistä yhtymäkohdista on laulu. Laulut ja laululeikit ovat yksi oleellinen osa musiikin opetusta lapsilla, joilla on kielellisiä erityisvaikeuksia. Laulujen valinnassa on tärkeää huomioida, että sanat ovat riittävän helppoja ja nopeasti omaksuttavissa, jotta motivaatio säilyy. Valitsin työpajoihin melodialtaan ja sanoitukseltaan yksinkertaisia lauluja, jotta oppilaat pystyivät oppimaan ne nopeasti.

Aro, Eronen, Qvarnström ym. (2004) kirjoittavat musiikkiterapian tavoitteista ja siinä käytetyistä menetelmistä, jotka tukevat kielellisten erityisvaikeuksien kuntoutusta. Samantyyppiset menetelmät soveltuvat myös koulun musiikin opetukseen. Tavoitteena on musiikillisten hahmojen, rytmin, sävyjen ja vivahteiden löytäminen ilman sanoja. Toimiva vuorovaikutus on perusta toiminnalle, jossa ääniä, rytmiä, soittoa ja laulua keksitään itse. Lapsilla, joilla on kielellisiä erityisvaikeuksia, on usein myös motorisen toiminnan vaikeuksia, jotka näkyvät esimerkiksi tasapainossa ja kehonhahmotuksessa. Havaitsemiseen ja motoriikkaan liittyvien perustaitojen vahvistaminen ja tukeminen on tärke-

ää. Auditivinen eli kuullun hahmottaminen on kielen kehityksen kannalta tärkeää. Sen harjaannuttaminen on oleellista musiikkiterapiassa.

Kielellisten erityisvaikeuksien yhteydessä perussykkeen puutteellinen hahmottaminen on yleistä. Oman sisäisen rytmin hahmottaminen mahdollistaa mukautumisen musiikin rytmiin. Rytmin hahmottamisella on yhteys fonologiseen tietoisuuteen muun muassa puherytmin hahmottamisen kautta. Dege & Schwarzer (2011) ovat havainneet, että musiikin harjoittelulla voi olla myönteinen vaikutus kielellisten kykyjen kehittymiseen. He totesivat esikouluikäisten parissa tekemässään tutkimuksessa, että musiikki vaikutti positiivisesti fonologisen tietoisuuden ja prosessoinnin taitoihin, kuten riittelyyn ja tavutukseen. (Aro, T., Eronen, T., Qvarnström, M. ym. 2004, 158–159; Dege, F. & Schwarzer, G. 2011.)

Koulun musiikin opetus ei ole terapiaa, mutta musiikin opetuksen avulla voidaan tukea kielellisten taitojen kehittymistä. Musiikin opetuksen yhtenä tavoitteena voidaan pitää kielellisten taitojen tukemista, ja tällöin musiikkiterapiassa käytettävät menetelmät soveltuvat musiikin tunneille. Pitämässäni työpajoissa keskiössä oli perussykkeen hahmottamiseen liittyvät harjoitukset. Yhteisötoitehtävissä täytyi ottaa oppilastoverit huomioon. Pidemmällä aikavälillä tarkasteltuna yhteisötoite voi ajatella vaikuttavan myönteisesti sosiaalisten taitojen kehitykseen.

Työpajoissa oli myös kehon hahmottamiseen ja motorisiin taitoihin liittyviä tehtäviä. Auditivista hahmottamista tukevia tehtäviä olivat muun muassa musiikin ja liikkeen yhdistämisen harjoitukset sekä rytmiostinaton opettelu. Motoristen taitojen harjoittelu onkin tärkeää, ja Aron ym. (2004, 160) mukaan motoristen valmiuksien ja havaintotoimintojen harjoittaminen vahvistaa kielen kehityksen kannalta keskeisiä perusvalmiuksia.



## 5 Musiikilliset työpajat

Opinnäytetyöni työpajojen lähtökohtana olivat erityisopettajan työssä hankittu työkokemus sekä Metropolia Ammattikorkeakoulun varhaisiän musiikkikasvatuksen opinnot. Olen työskennellyt erityisopettajana lasten parissa, joilla on kielellisiä erityisvaikeuksia. Halusin yhdistää erityispedagogisen osaamisen ja varhaisiän musiikkikasvatuksen koulutuksesta saamani opit. Tässä luvussa kerron työpajoja edeltäneestä suunnittelusta ja työpajojen toteutuksesta. Lisäksi kerron, mitä asioita pienryhmäopetuksessa on tarpeen ottaa huomioon. Lopuksi kuvailen jokaisen työpajan sisältöineen.

### 5.1 Suunnittelu

Musiikillisten työpajojen suunnittelu alkoi sopivan kohderyhmän etsimisestä. Tavoitteenani oli löytää alkuopetuksen piirissä olevia oppilaita. Olen työskennellyt enimmäkseen isompien oppilaiden parissa ja halusin saada kokemusta pienempien oppilaiden kanssa työskentelystä. Lisäksi varhaisiän musiikkikasvatuksen työtavat soveltuvat luontevasti alkuopetusikäisille oppilaille. Aloin kartoittaa mahdollisia valmiita ryhmiä. Tällöin ryhmäytymiseen ei tarvitsisi käyttää aikaa. Sopiva ryhmä löytyi eräästä pääkaupunkiseudun koulusta, jonka rehtoriin olin yhteydessä. Koska kyseessä oli yksittäinen ryhmä, riitti sivistystoimelta haettavaan tutkimuslupa rehtorin suostumus. Saatuaani sen olin yhteydessä oppilaiden opettajaan, joka toimitti kirjalliset tutkimusluvut videointilupineen oppilaiden huoltajille. Ne myös palautettiin opettajalle. Sovin opettajan kanssa aikatauluista sekä käytännön järjestelyjen hoitamisesta. Kävin tutustumassa etukäteen oppilaisiin ja olin mukana heidän tunneillaan yhden aamupäivän ajan.

Työpajoihin ilmoittautui seitsemän 7-8-vuotiasta oppilasta. Kaikki ilmoittautuneet eivät olleet kertaakaan yhtä aikaa paikalla, sillä jokaisella kerralla yksi tai useampi oppilas oli poissa. Oppilaiden lisäksi työpajoissa oli mukana erityisluokanopettaja ja avustaja. Toteutin työpajat marras-joulukuussa 2015. Työpajat pidettiin neljänä peräkkäisenä viikona, samana päivänä ja samaan aikaan, aamun ensimmäisenä tuntina koululla olevassa pienessä salissa. Työpajoissa käytettiin koululta löytyviä soittimia ja välineitä. Soitinten valinnassa huomioin sen, että ne olivat kohtuullisella vaivalla siirrettävissä musiikin luokasta käytössä olevaan saliin. Työpajoissa käytettiin laattasoittimia, marakasseja, klaveeseja, djembejä, soittoputkia eli boomwhackerseja, kehärumpuja, sähköpianoa ja triangelia. Järjestin salin valmiiksi ja hain tarvittavat soittimet ennen jokaista

työpajakertaa. Sali oli järjestetty joka kerta samalla tavalla, jotta oppilaiden olisi helpompi hahmottaa tila. Kaikki työpajat videoitiin oman toimintani analysoinnin helpottamiseksi. Yhden työpajan kesto oli noin 40 minuuttia.

Valitsin työpajojen määräksi neljä kertaa. Ajattelin, että se ei kuormittaisi liikaa koulun arkea ja neljästä kerrasta saisi muodostettua ehyen kokonaisuuden. Lähdin työpajojen suunnittelussa siitä, että ne ovat osa oppilaiden koulupäivää. Suunnitteluvaiheessa vierailin musiikin erityispalvelukeskus Resonaarissa ja sain ideoita sekä Markku Kaikkoselta että väitöskirjatutkija Sanna Kivijärveltä. Työpajojen teemaksi valikoitui matkustaminen ja se tarkentui junamatkustamiseksi. Kaikki työpajojen aktiviteetit rakentuivat tämän teeman ympärille. Työpajojen ideoinnissa ja materiaalien valinnassa käytin apuna seuraavia oppaita:

- ✓ Juntunen, M-L., Perkiö, S. & Simola-Isaksson I. 2010. Musiikkia liikkuen
- ✓ Kaikkonen, M., Ollaranta, R., Simojoki, M. & Sopenen, S. 2000. Olin teemakirja 1 opettajalle
- ✓ Kaikkonen, M., Ollaranta, R., Simojoki, M. & Sopenen, S. 2000. Olin teemakirja 2 opettajalle
- ✓ Musiikki kuuluu kaikille - Erityismusiikkikasvatuksen käsikirja opettajalle 2011

Työpajojen keskeisiksi lauluiksi ja kappaleiksi valikoituivat *Koneet käyntiin*, *Carnevalito* ja *Junan ääni kaukaa kuuluu*. Näitä kappaleita työstettiin ja syvennettiin jokaisella työpajakerralla. Lisäksi jokaiseen kertaan kuului alkulämmittely kehorytmeillä toteutettuna kolmatta työpajaa lukuun ottamatta ja loppulaulu *Nyt on aika lopettaa*. Oppilaiden toiveena oli päästä soittamaan hetkeksi sähköpianoa, ja tämä toive otettiin huomioon kolmen viimeisen työpajakerran loppupuolella. Ensimmäisellä kerralla sähköpianoa ei ollut käytössä. Käytin opetuksen tukena kuvitukia, joskin olisin voinut käyttää niitä vielä enemmän.

## 5.2 Tavoitteet

Työpajoille asetettiin sisältöjen perusteella seuraavia tavoitteita:

1. Ryhmän oppimistavoitteet:
  - ✓ lukukäsitteen vahvistaminen
  - ✓ tutustuminen musiikillisiin aika-arvoihin

- ✓ perussykkeen vahvistaminen kehorytmein ja eri soittimilla
- ✓ dynamiikan voimakas – hiljainen harjoittelu
- ✓ rytmin hidas – nopea omaksuminen
- ✓ rytmiostinaton oppiminen
- ✓ musiikin mukaan liikkuminen
- ✓ karkeamotoristen taitojen harjoittaminen
- ✓ oman kehon hahmottaminen
- ✓ yhteismusisointi ryhmässä
- ✓ eri soittimiin tutustuminen

2. Varhaisiän musiikkikasvatuksen työtavat ja ideat osana koulun musiikin opetusta

3. Opettajuuteni kehittäminen erityismusiikkikasvatuksen näkökulmasta

Ryhmän oppimistavoitteet liittyivät työpajoissa käytettyihin lauluihin ja kappaleisiin. *Koneet käyntiin* -laulun tavoitteena oli lukukäsitteen vahvistaminen ja tutustuminen musiikkiläisiin aika-arvoihin kokonuotti, puolinuotti ja neljäsosanuotti. Oppilaille ei kuitenkaan opetettu nuottien aika-arvoja. Lisäksi kappaleessa harjoiteltiin dynamiikkaa hiljainen – voimakas. *Carnevalito*-kappaleen tavoitteena oli rytmin hidas – nopea omaksuminen, rytmiostinaton opettelu (ks. kuvio 9) sekä musiikin mukaan liikkuminen. *Junan ääni kaukaa kuuluu* -kappaleessa harjoiteltiin perussykkeen hahmottamista kehorytmeillä ja eri soittimilla. Tämän lisäksi tavoitteena oli erilaisiin soittimiin tutustuminen. Keskeisten laulujen lisäksi työpajoihin sisältyi aktiviteetteja, joiden tavoitteena oli tilan hahmottaminen, oman kehon hahmottaminen sekä karkeamotoristen toimintojen harjoittaminen. Oppilaita rohkaistiin myös omaan, luovaan keksintään sekä leikkiin ja mielikuvituksen käyttöön. Yhtenä tavoitteena oli myös ryhmässä toimiminen ja yhdessä musisointi.

Toisena tavoitteena oli soveltaa varhaisiän musiikkikasvatuksen työtapoja ja ideoita peruskoulun musiikin opetukseen ja etenkin pienryhmien kanssa työskentelyyn. Ajatuksena oli myös se, että työtavat voisivat tukea muiden oppiaineiden oppimista. Lisäksi tavoitteena oli esitellä uusia työtapoja musiikinopetukseen liittyen, jotka otettaisiin käyttöön ryhmän opetuksessa. Jotta tiedon ja ideoiden välittyminen oli mahdollista, erityisluokanopettaja ja avustaja osallistuivat kaikkiin työpajoihin.

Kolmas tavoite liittyi oman opettajuuteni kehittämiseen erityismusiikkikasvatuksen näkökulmasta. Halusin kokeilla ja soveltaa käytäntöön varhaisiän musiikkikasvatuksen työtapoja pienempien oppilaiden kanssa. Orff-pedagoginen prosessiajattelu oli työpajojen suunnittelun lähtökohdaksi ja minua kiinnosti selvittää, toimitisiko se erityisryhmän kanssa. Tavoitteenani oli myös toimivan vuorovaikutussuhteen luominen itseni ja ryhmän välille sekä innostavan ilmapiirin luominen tuokioihin, jotta oppilaat olisivat aktiivisia osallistujia työpajoissa. Ajatuksenani oli, että refleктоimalla omaa toimintaani pystyn kehittämään musiikkikasvattajana. Kaikkien työpajojen videointi mahdollisti oman toiminnan tarkastelun jälkikäteen.

### 5.3 Aineiston keruu ja analysointi

Keräsin aineiston videoimalla jokaisen työpajan. Keskustelin erityisluokanopettajan kanssa pienen hetken jokaisen työpajan jälkeen, mikäli se vain oli mahdollista. Lisäksi työpajoihin osallistunut erityisluokanopettaja vastasi pienimuotoiseen kirjalliseen kyselyyn sähköpostitse, kun työpajojen toteutuksesta oli kulunut muutama kuukausi. Kyselyssä selvitin muun muassa seuraavia asioita: saiko opettaja työpajoista uusia ideoita ja työkaluja työhönsä, oliko hän hyödyntänyt työpajojen lauluja ja opetusmenetelmiä työssään, oppilaiden palautetta työpajoista sekä työpajojen tarpeellisuutta ja niihin liittyviä kehitysehdotuksia tulevia työpajoja varten. Opettajalle lähetetyt kysymykset ovat tämän opinnäytetyön liitteenä 3.

Työpajojen videointi oli välttämätöntä raportoinnin ja analysoinnin kannalta. Videokamera oli valmiiksi asennettuna salin nurkkaukseen ennen jokaisen työpajan alkua. Välillä kuvakulmaa piti käydä muuttamassa, kun työskentelypiste vaihtui. Oppilaat eivät juuri kiinnittäneet huomiota videokameraan ensimmäisen työpajakerran alkua lukuun ottamatta. He suhtautuivat videointiin luontevasti. Katsoin videoita osittain työpajakertojen jälkeen. Palasin niihin tarkemmin analysoidessani työpajojen sisältöjä ja toimintaa. Pystyin videointien tarkastelussa havainnoimaan oppilaiden toimintaa ryhmänä, yksittäisten oppilaiden osallistumista työpajoihin ja työpajoille asetettujen tavoitteiden toteutumista. Näiden lisäksi pystyin havainnoimaan ja refleктоimaan omaa toimintaani musiikkikasvattajana ja ryhmän ohjaajana. Toisaalta ryhmän työskentelyn havainnointia tapahtui myös jatkuvasti jokaisen työpajakerran aikana ja muutin toimintaani ja suunnitelmia, mikäli se oli tarpeen.

#### 5.4 Pienryhmäopetuksessa huomioitavia asioita

Kaikkonen (2013, 30) kirjoittaa, että opettajan tehtäviin kuuluu suunnitella opetus sel-laiseksi, että se palvelee kaikkia eri tavoin oppivia oppilaita. Tämä tarkoittaa monipuoli-sia lähestymistapoja, pedagogista laaja-alaisuutta, herkkää vuorovaikutusta eli ”ih-misenlukutaitoa” sekä kykyä muuntaa opetusta tilanteeseen ja oppilaille sopivaksi. (Kaikkonen 2013, 30.) Kun työskentelee lasten parissa, joilla on kielellisiä erityisvaike-uksia, on visuaalisella kuvatuella suuri merkitys. Esimerkiksi Papunet-internetsivustolta löytyy paljon kuvamateriaalia sanallisen ilmaisun tueksi. Poimin tältä sivustolta kuvatu-kia työpajoja varten. Pienempien oppilaiden opetuksessa myös tukiviittomat helpottavat ymmärtämistä.

Oleellista on muistaa puhua riittävän rauhallisesti ja selkeästi. Opetustilanteiden tulisi olla rauhallisia, jolloin ylimääräiset häly- ja meluäänet eivät häiritse oppimista. Asioiden selittäminen yksinkertaisesti ja konkretisoiminen (esimerkiksi näyttämällä tai piirtämäl-lä) helpottavat ymmärtämistä. Mikäli opiskeltavaan asiaan liittyy pitkien tekstien luke-mista, auttaa tekstien selkokielistäminen eli lyhentäminen ja helpottaminen asian ym-märtämistä. Ohjeita annettaessa yhden ohjeen antaminen kerrallaan on paikallaan. Selkeä struktuuri ja asioiden ennakointi lisäävät turvallisuuden tunnetta, ja vaikuttavat täten myönteisesti oppimiseen. Opetustilanteen alussa on hyvä käydä läpi kuvien avul-la mitä tapahtuu ensiksi, sitten ja lopuksi. Toimiva vuorovaikutus on perusta oppimisel-le. Opettajan on oltava ”tuntosarvet koholla”, jotta hän pystyy lukemaan oppilaiden tun-netiloja ja ryhmän ilmapiiriä. Tämä lienee oleellista kaikenlaisten ryhmien opettamises-sa. Myös oppimisympäristön tulisi olla selkeä ja strukturoitu.

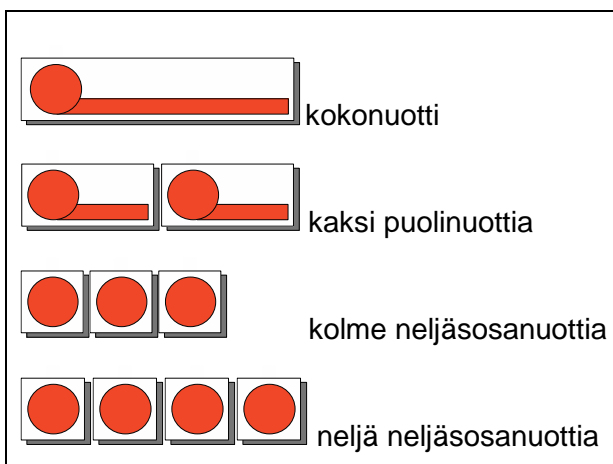
Oppimisen kannalta on merkittävää, että toistoja on riittävästi. Opeteltavia asioita on syytä kerrata kerta toisensa jälkeen. Kuvionuotit ovat hyvä apuväline musiikin opiske-lussa, sillä soittaminen niiden avulla onnistuu lähes heti ja onnistumisen kokemukset motivoivat musisoimaan. Laattasoitinten soittamisessa kannattaa soittimesta ottaa pois ne palat, joita ei tarvita. Se helpottaa hahmottamista. Opetuksessa olisi hyvä käyttää monipuolisia työskentelytapoja ja kaikkia aisteja oppimisen edistämiseksi.

## 5.5 Työpajojen kuvaus

### 5.5.1 ”Lähdetään matkalle” – ensimmäinen työpaja

Ensimmäisessä työpajassa oli mukana kuusi oppilasta. Yksi oppilaista ei pystynyt olemaan koko aikaa mukana, vaan hän oli välillä opettajan kanssa toisessa tilassa. Hänen oli vaikeaa osallistua myös muihin työpajoihin ja säädellä omaa toimintaansa. Tila ei ollut oppilaille ennestään tuttu ja omaa luokkahuonetta suurempi tila aiheutti oppilaissa hämmennystä. Heidän oli vaikeaa hahmottaa itseään suhteessa tilaan ja toisiin oppilaisiin. Ison ja uuden tilan mukanaan tuomat haasteet vaikuttivat jonkin verran ensimmäiseen työpajakertaan.

Alkulämmittelyksi pukeuduttiin matkaa varten ja se toteutettiin kropan lämmittelynä kehorytmein. Sen jälkeen kuunneltiin junan ääntä cd:ltä, ja oppilaat saivat arvata, millä kulkuvälineellä lähdetään matkustamaan. Tästä päästiin veturin koneiden käynnistämiseen, *Koneet käyntiin* -lauluun. Laulu koostuu kahdestatoista tahdista, ja siinä on tahtilajina 4/4 (Liite 1). Laulussa jokaista tahtia seuraa rytmibreikki, joka täydennetään halulla rytmisellä kuviolla. Käytin rytmibreikki-osion täydentämiseen kokonuottia, kahta puolinuottia, kolmea neljäsosanuottia ja neljää neljäsosanuottia. Näiden konkretisoimiseksi käytin Kuvionuotteja kuvaamaan aika-arvoja:



Kuvio 8. *Koneet käyntiin* -laulussa käytetyt Kuvionuotit

Olin suurentanut jokaisesta Kuvionuotista kuvion 8 mukaiset A4-kokoiset paperit, jotka olivat kiinnitettyinä seinälle. Niitä käytettiin jokaisella työpajakerralla. Laulun opettelu alkoi lukukäsitteeseen ja aika-arvoihin tutustumisesta. Lukukäsitteen ymmärtämistä

havainnoin kysymällä oppilailta ”Kuinka monta näet?” Oppilaat vastasivat tähän joko sanallisesti tai näyttämällä vastauksen sormillaan. Aluksi harjoittelimme kokonuottia, jolloin rytmibreikki-tahtiin tulee yksi isku. Oppilaat toteuttivat sen tekemällä haluamansa patsaan rytmibreikkitahdissa. Tämän tultua tutuksi jatkoimme kahden puolinuotin harjoittelua, jolloin oppilaat tekivät kaksi perättäistä patsasta tai liikettä. Siitä jatkoimme kolmen ja neljän iskun harjoitteluun. Kävimme tällä tavalla kaikki läpi kaikki neljä vaihtoehtoa. Laulu ja siihen liittyvät lukukäsitemateriaalit yhdestä neljään sekä aika-arvot kokonuotti, puolinuotti ja neljäsosanuotti tulivat oppilaille tutuksi.

Kun vetureiden koneet oli saatu käynnistettyä, oppilaille jaettiin pahviset matkaliput ja ne leimattiin. Olin ajatellut sen konkretisoivan matkustamista, mutta niistä tulikin lentäviä lippuja ja ne aiheuttivat turhaa levottomuutta. Seuraavilla kerroilla tyydyimme kuvitteellisten matkalippujen leimaamiseen. Tarkistimme sykepiirissä, ovatko kaikki matkustajat mukana. Tämä toteutettiin taputtamalla perussykettä reisiin ja sanomalla oma nimi vuorotellen sykkeessä. Matkustajaluettelon tarkistuksen jälkeen tavoitteena oli siirtyä djembe-rummun antaman perussykkeen säestyksellä kävellen juna-asemalle. Asema oli maalarinteipeillä rajattu alue salissa, ja seinällä oli visuaalisena tukena kuva juna-asemasta. Tehtävä ei toiminut toivotulla tavalla, vaan tilassa olevat verhot ja niiden taakse piiloutuminen kiinnostivat enemmän. Perussykettä haettiin sitten kaikille tutulla *Pienen pieni veturi* -laululla. Soittimina käytettiin marakasseja. Osalta oppilasta onnistui perussykkeessä soittaminen ja laulaminen, mutta laulu ei motivoinut oppilaita, joten sitä käytettiin vain tässä työpajassa.

*Carnevalito* on perulainen karnevaalitanssi. Siinä hidas ja nopea jakso vuorottelevat. Tässä kontekstissa hidas jakso oli matkustajajuna ja nopea jakso pikajuna. Näistä oli kuvatuot apuna. Hitaassa jaksossa toistuu ostinato (kuvio 9). Ostinatoa harjoiteltiin ensin askelrytminä, ja kokeiltiin myös sen taputtamista käsin. Kuivaharjoittelun jälkeen liikuttiin musiikin mukaan salissa koko tilaa käyttäen jonomuodostelmassa. Hitaissa jaksoissa harjoiteltiin ostinatoa askelrytminä, ja nopeissa jaksoissa liikuttiin nopeasti. Tällä kerralla kappaleeseen tutustuttiin ja sitä työstettiin opettajajohtoisesti.



Kuvio 9. *Carnevalito*-kappaleen hitaan osan ostinato.

Junamatkalta palattiin takaisin asemalle, jossa jokainen oppilas sai keksiä mitä matkatavaroita ottaisi seuraavalle matkalle mukaan. Tässä oli apuna kuvatukia sen varalta, mikäli keksiminen olisi osoittautunut hankalaksi. Matkalle otettiin mukaan esimerkiksi kortti, matkalaukku, karkkia, sipsiä ja paljon leluja. Näitä sanarytmejä harjoiteltiin taputtamalla. Tässä yhteydessä oppilaat innostuivat kertomaan omista matkakokemuksistaan. Sanarytmien harjoittelua jatkettiin soittamalla niitä klaveeseilla. Klaveeseista tehtiin myös esimerkiksi i- ja t-kirjaimia, pupun korvat ja kiikarit. Niillä tehtiin myös kehon hahmottamiseen liittyviä harjoituksia, kuten klaveesien laittaminen korviin, napaan, varpasiin jne. Tässä vaiheessa oppilaat alkoivat olla jo väsyneitä, ja vaihdoin suunnitelmaa lennosta.

Kolmanneksi viimeisen toiminnon tavoitteena ei ollut kuin tutustua *Junan ääni kaukaa kuuluu* -laulun ensimmäiseen säkeistöön seuraavia kertoja varten. Lauloin sen oppilaille muutaman kerran. Loppurentoutuksessa oppilaat makasivat lattialla ja matkasivat Sibeliuksen *Nymfien tanssi* -kappaletta kuunnellen itselleen mieluisaan paikkaan. Työpaja päättyi yhteiseen lopetuslauluun *Nyt on aika lopettaa*. Ensimmäinen työpaja oli luonteeltaan esittelevä ja se tutustutti lapset teemaan, junamatkustamiseen.

#### 5.5.2 "Pienet kapellimestarit" - toinen työpaja

Toisella kerralla tila oli oppilaille jo tuttu: he tiesivät mihin tulevat ja mitä odottaa musiikkituokiolta. Näillä tekijöillä oli rauhoittava vaikutus oppilaisiin ja heidän huomionsa pysyi aiheessa paremmin. Lisäksi jokaiselle oli merkitty oma paikkansa tuolilla, ja ker-tasin vielä tuokion alussa, mistä asema löytyy ja missä ovat tilan rajat. Paikalla oli kuusi oppilasta.

Alkulämmittelyssä oppilailta tuli jo vähän omia ideoita siihen, mitä matkalle puetaan päälle. *Koneet käyntiin* -laulussa kerrattiin rytmit taputtaen. Jälleen lähdettiin liikkeelle yhdestä iskusta, josta edettiin kahden iskun harjoitteluun ja niin edelleen. Alussa näytin aina etukäteen mallin, kuinka monta iskua. Kun tämä alkoi sujua, siirryimme siihen, että yhdistimme laulun ja rytmibreikit ilman etukäteen näytettyä mallia. Toistoja oli enemmän kuin ensimmäisellä kerralla, ja taputtaminen osoittautui helpommaksi tavaksi kuin ensimmäisen kerran patsaiden tekeminen ja liikkeet. Neljän neljäsosan hahmottaminen oli haastavaa. Jokainen oppilas sai vuorollaan olla kapellimestarina näyttämässä rytmibreikkien kohdalla taputtettavan rytmin. Tämä toiminto motivoi oppilaita ja he jaksoivat osallistua, kun tiesivät pääsevänsä kukin vuorollaan kapellimestareiksi. Yhden ja kah-



den iskun taputtaminen onnistui jo kohtuullisen hyvin, kolmen ja neljän oli hankalampaa. Myös laulu alkoi sujua.

Näytin seuraavaksi oppilaille kuvaa kaupungista, ja heidän tehtävänä oli liikkua tilassa kaupungin läpi asemalle. Djembe antoi perussykkeen ja triangelin äänestä pysähdyttiin. Triangelin ääni tarkoitti siis taukoa ja liikkumistavan muuttamista. Oppilaat liikkuvat kävellen eteenpäin ja taaksepäin, tosin oma luontainen kävelyrytmi oli lähes kaikilla eri kuin rummun antama perussyke. Käsite taaksepäin ei ollut selvä kaikille, vaan se selkiytyi, kun he näkivät mallin. Tempon nopeutumiseen oppilaat reagoivat juoksemalla.

Asemalle päästyä siirryttiin *Carnevalito*-kappaleeseen ja siinä harjoiteltiin hitaan jakson, matkustajajunan, rytmiostinatoa kuivaharjoitteluna taputtamalla ja askelrytminä. Pikajunaan eli nopeaan jaksoon mietimme eri tasoja, missä juna voisi liikkua: tunnelissa, korkealla tai matalalla. Tämän jälkeen liikuttiin musiikin mukaan, ja oppilaat saivat olla vuorotellen junan kuljettajia. Kuljettajia vaihdettiin lennosta, kun yksi hidas ja nopea jakso oli mennyt. Oppilaat unohtivat nopean jakson tasot, ja se meni enimmäkseen juoksemiseksi. Hitaassa jaksossa rytmiostinaton harjoittelu sen sijaan sujui mallikkaasti, ja osa oppilaista alkoi löytää sen.

*Carnevalitosta* siirryttiin *Junan ääni kaukaa kuuluu* -laulun pariin. Siitä käytettiin vain ensimmäistä säkeistöä. Perussykettä taputettiin vuorokäsin reisiin ja ensimmäistä säkeistöä harjoiteltiin aluksi loruttelemalla. Tämän jälkeen sanoihin yhdistettiin melodia. Laattasoittimilla soittoa valmisteltiin mallettiharjoituksilla, joihin sisältyi esimerkiksi kehon hahmottamiseen liittyviä harjoituksia: ”malletit korviin, olkapäille jne.”, kehon keski- ja yläviivan ylityksiä, samanaikaissoittoa kummallakin kädellä yhtä aikaa ja vuorokäsin. Oppilaat saivat soittaa ja säestää laulua ksylofonipaloilla (c ja g, kuvionuottitarroin merkittynä punainen ja musta). Mukana oli myös kellopeli, josta oli otettu pois muut sävelet kuin c ja g hahmottamisen helpottamiseksi. Laulua säestettiin loppujen lopuksi soittamalla pelkkää punaista eli c:tä perussykkeessä. Yhteisen sykkeen kuuleminen ja löytäminen soittamalla sekä laulun ja soiton yhdistäminen osoittautui haastavaksi useista toistoista huolimatta. Oppilaiden toive saada soittaa sähköpianoa oli vuorossa tämän jälkeen. Oli tärkeää, että jokainen pääsi vuorollaan hetkeksi soittamaan. Työpaja päättyi loppulauluun.

### 5.5.3 ”Syvennyttään soittoon” – kolmas työpaja

Kolmannessa työpajassa oli viisi oppilasta. Aloitimme suoraan *Koneet käyntiin* –laululla ja siitä kerrattiin aika-arvot yksitellen. Otin aluksi pianosäestyksen mukaan, mutta pianon ollessa liian kaukana kuvionuottilapuista en pystynyt itse näyttämään, mitä aika-arvoa harjoiteltiin. Oppilaiden oli hankala hahmottaa rytmibreikkejä pianosäestyksen yhteydessä, joten kappaleen työstämistä jatkettiin ilman säestystä. Kaikki muut rytmibreikit sujuivat erikseen harjoiteltuina hyvin, mutta neljän neljäsosan taputtaminen oli edelleen haasteellista. Oppilaat olivat tämän jälkeen vuorotellen kapellimestareina. Jostain syystä oppilaiden oli vaikea löytää rytmibreikkeihin kapellimestarin näyttämää rytmiä. Lopulta viimeisen oppilaan toimiessa kapellimestarina löytyi lähes kaikkiin rytmibreikkeihin yhteinen syke.

Veturin ääni johdatti *Junan ääni kaukaa kuuluu* -laulun pariin. Perussykettä taputettiin reisiin vuorokäsin ja samalla laulettiin ensimmäistä säkeistöä. Laulu oli jo tuttu oppilaille, ja yhteinen perussyke löytyi hyvin. He tarvitsivat kuitenkin aikuisen tuen lauluun. Kun mukaan lisättiin pianosäestys, perussykkeen pitäminen rytmikäsin hankaloitui. Ennen soiton ja laulun yhdistämistä tehtiin malleilla tälläkin kerralla kehoa avaavia ja kehon hahmottamiseen liittyviä harjoituksia sekä soittamiseen valmentavia harjoitteita. Yhtä aikaa aloittaminen ja lopettaminen oli yksi tavoitteista. Laulun säestystä laattasoittimilla jatkettiin. Jokainen oppilas sai vuorotellen esitellä, millainen ääni kenenkin soittimesta kuuluu. Soittamisessa lähdettiin liikkeelle säestämällä aluksi punaisella (c) perussykkeessä. Sen lisäksi harjoiteltiin vuorokäsin ja yhtä aikaa soittamista punaisella ja mustalla (c ja g).

Juna-asemalle siirryttiin kävellen pianomusiikin säestyksellä. *Carnevalito*-kappaleessa hitaan jakson rytmiä taputettiin kehärumpuihin kuivaharjoittelun jälkeen ja nopeassa jaksossa kehärumpu toimi junan ohjauspyöränä. Tällä kertaa ei menty jonomuodostelmassa, vaan jokainen sai liikkua vapaasti tilassa. Lopuksi oppilaat saivat soittaa vuorotellen hetken pianoa, ja tuokio loppui loppulauluun.

### 5.5.4 ”Keksin itse” – neljäs työpaja

Neljännessä työpajassa oli mukana vain neljä oppilasta. Aluksi kerrattiin *Koneet käyntiin* -laulun aika-arvot erikseen, ja sen jälkeen tehtiin kropan lämmittely kehorytmeihin. *Koneet käyntiin* -laulua säestettiin laattasoittimilla rytmibreikkiosioissa c-sävelellä (pu-

nainen Kuvionuoteissa). Soittoa varioitiin hiljainen – voimakas dynamiikan vaihteluilla, siis pienen ja ison koneen käynnistämällä. Oppilaat halusivat käynnistää myös keskisuuret koneet.

Koneiden käynnistyksen jälkeen siirryttiin kaupungin läpi asemalle. Siirtymälauluna oli *kävelen, kävelen... stop!*, ja siinä harjoiteltiin perussykkeen lisäksi pysähtymistä, taukoa sekä erilaisia liikkumistapoja. Oppilaat keksivät liikkumistapoja itse, mm. ryömimisen, yhdellä jalalla hyppimisen, peruuttamisen, kantapääaskelluksen ja hiiren askeleet. *Carnevalito*-kappaleessa oppilaat jaettiin kahteen ryhmään, joista kaksi oli asemalla odottavia matkustajia ja kaksi junassa matkustavia matkustajia. Asemalla odottavat matkustajat soittivat hitaan jakson rytmin klaveeseilla ja nopeassa jaksossa perussykettä. Tämän jälkeen vaihdettiin vuoroja.

Junamatkustamisen jälkeen siirryttiin takaisin omille paikoille junan äänen kuuluessa taustalla. *Junan ääni kaukaa kuuluu* –laulua säestettiin djembe-rummuilla ja soittoputkilla eli boomwhackerseilla soittimiin tutustumisen ja omien kokeilujen jälkeen. Djembet soittivat tahdin ensimmäisen iskun ja soittoputket tahdin toisen iskun. Loppulaulu laulettiin soitinpiirissä, ja viimeisen työpajakerran päätteeksi jokainen soitti vuorollaan sähköpianoa.

## 6 Arviointi

Tässä kappaleessa kerron työpajojen tavoitteiden toteutumisesta ja arvioin niitä. Ensimmäisenä esittelen, miten työpajoihin osallistuneen oppilasryhmän oppimistavoitteet toteutuivat. Toiseksi kuvaan varhaisiän musiikkikasvatuksen työtapojen tuomisen ja ideoiden välittämisen koulun musiikin opetukseen. Kolmanneksi kerron oman opettajuuteni kehittämistä erityismusiikkikasvatuksen näkökulmasta.

### 6.1 Ryhmän oppimistavoitteet

Oppilaat saivat kokemusta yhteismusisoinnista työpajoissa. Yhteismusisointia oli jokaisella kerralla ja toiminta oli suunniteltu siten, että se rakentui pääsääntöisesti yhdessä tekemisen ympärille. Yhteismusisointi toteutettiin siten, että kaikki oppilaat soittivat yleensä samaa soitinta. Samalla oppilaat tutustuivat eri soittimiin. Saman soittimen soittaminen oli tietoinen valinta, sillä en halunnut ottaa liian paljoa informaatiota yhteen tuokioon. Yksinkertaistettu yhteismusisointitilanne mahdollisti myös oppilaiden huomioiden henkilökohtaisesti ja antoi heille mahdollisuuden harjoitella sosiaalisia taitoja.

Yhteismusisoinnissa harjoiteltiin toisten kuuntelua sekä yhteisiä aloituksia ja lopetuksia. Yhteiset aloitukset ja lopetukset sujuivat pääsääntöisesti hyvin, mutta toisten soiton kuuntelulle herkistyminen vaatii pitkäjänteisempää harjoittelua. Oppilaat olivat vielä sen verran kiinni omassa soittamisessaan ja tekemisessään, etteivät he juuri pystyneet keskittymään ryhmän tuottaman musiikin kuunteluun.

*Koneet käyntiin* –laulun pedagogisia tavoitteita olivat lukukäsitteen vahvistaminen ja tutustuminen musiikillisiin aika-arvoihin. Oli tietoinen valinta olla opettamatta musiikillisiä käsitteitä kokonuotti, puolinuotti ja neljäsosanuotti. Käsitteet olisivat todennäköisesti olleet abstrakteja ja vaikeita oppilaille. Kuvionuottien konkreettinen merkintätapa mahdollisti aika-arvojen opettamisen ilman käsitteitä. Aika-arvot tulivat oppilaille tutuiksi Kuvionuottikuvien kautta.

Jo ensimmäisestä työpajasta lähtien oppilaat hahmottivat sanallisesti lukukäsitteen yhdestä neljään. Haasteena olikin pystyä toteuttamaan lukumäärä joko liikkeenä tai taputuksina sekä myöhemmin soittaen sykkeessä. Halutun aika-arvon toteuttaminen liikkeenä osoittautui vaikeammaksi kuin taputtamalla toteutettuna. Myös sykkeen hah-

mottaminen oli aluksi vaikeaa. Toistot osoittautuivat erityisen tärkeiksi tämän harjoituksen yhteydessä. Yhden, kahden ja kolmen iskun rytmibreikkien toteuttamisessa sekä taputtamalla että soittamalla tapahtui huomattavaa kehitystä työpajojen aikana. Ne sujuivat erityisen hyvin, kun niitä harjoiteltiin erikseen. Ennakoinnilla oli siis suuri merkitys.

Rytmibreikkien ennalta tuntematon järjestys aiheutti haasteita hahmottamiseen. Oppilaiden välillä oli myös eroja miten he suoriutuivat tehtävistä. Vireystila ja keskittymiskyky sekä pulmat oman toiminnan ohjauksessa vaikuttivat siihen, miten rytmibreikkien toteuttaminen onnistui. Neljän neljäsosan toteuttaminen sekä taputtamalla että soittamalla oli haasteellisinta. Osalla oppilaista se sujui erikseen harjoiteltaessa, mutta kokonaisuutena ryhmä tarvitsisi vielä lisää harjoitusta tämän rytmibreikin oppimiseen sekä perussykkeen tunnistamiseen ja kokemiseen tämän kappaleen yhteydessä.

Dynamiikkaa voimakas – hiljainen harjoiteltiin myös tässä laulussa säestyksen yhteydessä. Käsitepari tuli oppilaille tutuksi, ja suurin osa oppilaista pystyi toteuttamaan dynamiikan vaihtelut soittamalla. Tämän käsiteparin lisäksi oppilailta itseltään tuli dynamiikka keskisuuri (mezzoforte). Havainnollistin dynamiikan vaihteluita näyttämällä ne visuaalisesti. Kapellimestaritoiminto motivoi oppilaita ja sillä oli myönteinen vaikutus oppilaiden keskittymiseen. He jaksoivat olla mukana toiminnassa, kun tiesivät itse pääsevänsä johtamaan vuorollaan kappaletta.

Olin alun perin ajatellut, että *Koneet käyntiin* -kappaleen työstämistä jatketaan siten, että jokainen oppilas saa tehdä haluamansa neljän tahdin mittaisen rytmibreikkikuvion Kuvionuoteilla. Näitä pieniä oppilaiden omia sävellyksiä olisi voitu käyttää esimerkiksi välisoitoina. Neljä työpajakertaa ei kuitenkaan riittänyt tähän.

Oppilaat omaksuivat rytmin hidas – nopea *Carnevalito*-kappaleessa. Kappaleen musiikki itsessään ohjasi jo hyvin selkeästi tähän, ja oppilaat kykenivät liikkumaan musiikin mukaan. Rytmin vaihteluiden ymmärtäminen näkyi siten, että oppilaat muuttivat liikkumistapaansa, kun musiikin tempo vaihtui. Hitaissa jaksoissa liikkuminen tapahtui yleensä kävellen, samalla toistaen rytmiostinatoa joko jaloilla, taputtamalla tai soittamalla. Nopeissa jaksoissa liikkuminen tapahtui pääsääntöisesti juosten. *Carnevalito*-kappaleen hitaan jakson rytmiostinaton (ks. kuvio 9) oppiminen ei toteutunut kaikkien oppilaiden kohdalla, mutta osa oppilaista oppi sen ja pystyi toteuttamaan rytmin myös soittamalla. Huomioin oppilaiden tarpeet rytmiostinaton opettelussa siten, että havain-

nollistin ostinaton kuullun lisäksi visuaalisesti. Osallistuin myös itse sivustaseuraajana ja tarvittaessa oppilaat saivat tukea, kun taputin rytmiä mukana.

Perussykkeen vahvistaminen kehorytmein ja eri soittimilla oli yksi keskeisistä työpajojen tavoitteista. Sen hahmottaminen kielellisten erityisvaikeuksien kontekstissa on usein hankalaa ja rytmin hahmottamisella on yhteys fonologiseen tietoisuuteen ja tätä kautta kielellisiin taitoihin. Perussykettä harjoitettiin monipuolisesti eri toimintojen yhteydessä kaikissa työpajoissa. Perussykkeen hahmottaminen alussa osoittautui haastavaksi toiminnoksi. Esimerkiksi kun oppilaiden tehtävänä oli kävellä djemberummun antaman perussykkeen mukaan, he liikkuvat jokainen omassa sykkeessä, luontaisen kävelyrytminsä mukaan. Toisaalta, jokainen oppilas pystyi tässä tehtävässä liikkumaan oman rytmin mukaan, ja sen hahmottaminen on perustana yhteisen sykkeen hahmottamiselle. Myös sykepiirissä, jossa sanottiin vuorotellen omat nimet, tempo alkoi kiihtyä, ja yhteisessä sykkeessä pysyminen oli hankalaa.

Sen sijaan *Junan ääni kaukaa kuuluu* –laulussa kehorytmein toteutettu perussyke löytyi hyvin. Toisaalta perussykkeen hahmottamista ja harjoittelua tämän laulun yhteydessä toistettiin työpajasta toiseen. Säestettäessä laulua laattasoittimilla yhteistä sykettä ja perussykkeessä soittamista ei löytynyt. Toisaalta taas viimeisessä työpajassa soittaminen vietiin vähän pidemmälle *Junan ääni kaukaa kuuluu* –kappaleessa. Oppilaat soittivat joka toisen iskun; djembet ensimmäisellä iskulla ja soittoputket toisella iskulla. Tämän soittotehtävän onnistuminen kertoo siitä, että perussykkeen hahmottamisessa oli tapahtunut edistystä.

*Carnevalito*-kappaleen nopeaa osaa soitettiin viimeisessä työpajassa klaveeseilla perussykkeessä. Se onnistui osalta oppilaista. Kaikkinensa oppilaiden perussykkeen hahmottaminen vahvistui työpajoissa. Perussykettä ja yhteistä sykettä sekä niiden kuuntelua ja tunnistamista pitäisi kuitenkin harjoittaa pitkäjänteisesti, jotta niistä tulisi oppilaille itsestään selvyyksiä. Oppilaiden olisi tärkeää oppia tunnistamaan myös oma syke. Kuten luvussa 4.4 kerrottiin, perussykkeen vahvistumisen ja hahmottamisen voidaan ajatella vaikuttavan myönteisesti kielellisten taitojen kehittymiseen, etenkin jos harjoittelu tapahtuu pidemmällä aikavälillä.

Oman kehon hahmottamiseen liittyvät harjoitukset tehtiin pääsääntöisesti klaveeseilla ja malleteilla. Nämä harjoitukset olivat pieniä ”välipaloja” toimintojen välissä. Malletti-harjoitukset toimivat samalla valmentavina harjoituksina soittamiseen. Oman kehon

hahmottamisen harjoitukset toimivat hyvin, ja oppilaat osallistuivat niihin keskittyen. Näytti siltä, suullisten ohjeiden vastaanottaminen sujui hyvin ja oppilaat tunnistivat kehon osat. He kuitenkin odottivat usein, että näytän heille mallin.

Karkeamotorisia taitoja harjoitettiin vain yhdessä, viimeisessä työpajassa. Oppilaat liikkuvat laulun *Kävelen, kävelen... stop!* mukaan ja he keksivät itse erilaisia liikkumistapoja. Yhdellä jalalla hyppiminen ja siihen pysähtyminen osoittautui vaikeimmaksi tavaksi liikkua. Tasapainon pitäminen oli hankalaa. Tehtävä motivoi oppilaita – ehkäpä juuri siitä syystä, kun he saivat itse keksiä liikkumistapoja. Tässä tuli samalla käsitteiden harjoittelua ”eteenpäin” ja ”taaksepäin”. Oman kehon hahmottamiseen liittyvät harjoitukset ja karkeamotorisia taitoja harjoittavat tehtävät tukivat avaruudellista hahmottamiskykyä ja tasapainon kehittymistä.

## 6.2 Varhaisiän musiikkikasvatuksen työtavat ja ideat osana koulun musiikin opetusta

Erityisluokanopettaja oli mukana jokaisessa työpajassa seuraamassa luokkansa toimintaa. Lähetin opettajalle työpajojen päättymisen jälkeen tiedot käyttämästäni materiaalista ja oppaista. Pystyin analysoimaan opettajan kokemaa hyötyä ja työpajojen vaikuttavuutta oppilasryhmään opettajalle lähettämäni kyselyn vastausten perusteella. Opettajan mukaan työpajat olivat hyödyllisiä hänen oppilasryhmälleen ja myös hänelle itselleen. Oppilaat eivät puhuneet juurikaan työpajoista jälkikäteen omatoimisesti, mutta opettajan otettua asian puheeksi oppilaat olivat muistelleet työpajoissa tekemiään asioita. Opettajan kertoman mukaan oppilaiden muisteluista pystyi päättämään sen, että toiminta oli ollut motivoivaa ja mielekästä.

Opettaja kertoi saaneensa uusia vinkkejä perussykkeen ja yhteissoiton alkeiden opetukseen. Kuvionuotit oli hänelle uusi työväline musiikin opetukseen. Käyttämäni laulu-leikit olivat opettajalle uusia ja hän totesi pystyvänsä käyttämään niitä työssään. Valitut kappaleet eivät olleet liian vaikeita oppilaille, vaan he oppivat ne nopeasti. *Koneet käyntiin* –laulussa käyttämäni Kuvionuottien kuvat olivat opettajalle uusia ja hän totesi saaneensa niistä uutta näkökulmaa rytmiasioiden opettamiseen. Opettaja kertoi käyttäneensä kevään 2016 aikana *Koneet käyntiin* –laulua musiikin tunneilla, joissa on mukana useampien luokkien oppilaita ja opettajia.

Opettaja näki työpajoissa erityisen hyvänä sen, että ennestään tutut asiat toistuivat ja niihin lisättiin vähitellen vaihtelua ja vaikeutta. Hänen mielestään palkitseminen jokai-

sen työpajan lopuksi, eli jokaisen oppilaan mahdollisuus saada soittaa sähköpianoa oli mukava asia. Lisäksi hän totesi, että tällaisille työpajoille olisi jatkossakin tarvetta. Hän näkee asian niin, että säännöllinen, pienryhmämuotoinen musiikinopetus tukisi myös oppilaiden muiden asioiden oppimista.

Erityisluokanopettaja mainitsi, että pieniä erityisoppilaita voisi tukea ja auttaa se, että tuokion kulku käytäisiin jokaisella kerralla etukäteen läpi kuvien avulla. Näin oppilaat saisivat tietoa siitä, mitä tapahtuu ensin, mitä sitten ja mitä lopuksi. En käyttänyt tätä toimintatapaa työpajoissa. Olin miettinyt sitä ennen työpajojen toteutusta, mutta päädyin siihen etten käytä ennakkointia. Ajatuksenani oli, että työpajat ovat musiikillinen matka ja seikkailu, joka vie oppilaat mukanaan, eikä toimintaa tarvitse etukäteen sanoittaa ja kuvittaa. Ajattelin, että liika kertominen veisi työpajojen teemasta, matkustamisesta, hohdon pois.

Valintani taustalla oli Orff-pedagogiasta kumpuava prosessiajattelu, jossa musiikilliset kokonaisuudet muodostuvat prosesseista. Prosessien lopputulos ei ole välttämättä etukäteen opettajankaan tiedossa. Prosessiajattelu toimiikin silloin, kun se on oppilaille ennestään tuttu. Jälkeenpäin ajateltuna opettajan mainitsema työtapo sanoittaa ja kuvittaa tapahtumat jokaisen työpajan alussa olisi ollut toimiva ja käyttökelpoinen. Se olisi todennäköisesti jäsentänyt oppilaiden käsitystä työpajojen kulusta selkeämmäksi. Voi olla, että oppilaille oli kaoottinen olo työpajojen alussa, kun heille ei tarkasti kerrottu, mitä siellä tulee tapahtumaan. Toisaalta työpajojen sisällöt pysyivät samansuuntaisina jokaisella kerralla ja vain työskentelytapoja vaihdeltiin. Oppilaat osasivat luultavasti kolmessa viimeisessä työpajassa odottaa, mitä niissä tulee tapahtumaan.

### 6.3 Opettajuuteni kehittäminen erityismusiikkikasvatuksen näkökulmasta

Kolmantena keskeisenä tavoitteena opinnäytetyössäni oli kehittää omaa ammatillisuuttani etenkin erityismusiikkikasvatuksen näkökulmasta. Olen aiemmin opettanut musiikkia pienryhmän oppilaille. Oppilaat ovat kuitenkin olleet keskimäärin vanhempia. Uutta näissä työpajoissa oli se, että kyseessä oli pienet oppilaat.

Huomasin, että visuaalisen kuvatuon käyttö korostuu pienten oppilaiden kanssa työskenneltäessä. Vaikka olen tottunut käyttämään visuaalista kuvatukea isompientkin oppilaiden kanssa jatkuvasti, tarvitsee niitä pienempien oppilaiden kohdalla vielä enemmän. Ennakkointi ja strukturointi ovat myös oleellisia asioita. Orff-pedagoginen ajattelu hou-



kuttelisi prosessimaiseen työskentelyyn, jossa musiikilliset kokonaisuudet muodostuvat prosesseista. Koska prosessin lopputulosta ei voi etukäteen tietää, on ennakoitakin vaikeaa.

Työpajojen suunnittelussa minulla oli taustalla Orff-pedagoginen prosessiajattelu. Pi-dettyäni neljän musiikillisen työpajan kokonaisuuden huomasin, että prosessityöskente-ly ei toimi erityisen hyvin oppilaiden kanssa, joilla on kielellisiä erityisvaikeuksia. Oppi-laat tarvitsevat selkeän struktuurin ja tiedon siitä, mitä tuokiassa tulee tapahtumaan. Kenties prosessimainen työskentely onnistuu, kun oppilaat vähitellen tottuvat siihen ja kasvavat tähän työskentelytapaan. Tulen muuttamaan työskentelytapojani siten, että jatkossa käytän ainakin alussa ennakoitua musiikkituokioissa uusien ryhmien kanssa työskennellessäni. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla voi olla paikallaan käyttää tätä työskentelytapaa pidempäänkin. Se strukturoi ja jäsentää opetusta.

Työpajat pidettiin koululla olevassa pienessä salissa, joka mahdollisti tilassa liikkumi-sen. Sali ei ollut oppilaille ennestään tuttu, ja ensimmäisellä kerralla oppilaiden oli han-kalaa hahmottaa itseään suhteessa tilaan ja toisiin oppilaisiin. Pieni sali oli huomatta-vasti isompi kuin heidän oma tuttu luokkatilansa. Olisin voinut vaikuttaa asiaan enna-koimalla ja tutustumalla oppilaiden kanssa etukäteen tilaan. Näin ollen he olisivat tien-neet odottaa, missä työpajat pidetään. Myös se olisi saattanut auttaa, että olisin heti työpajan aluksi esitellyt tilan ja näyttänyt konkreettisesti salin fyysiset rajat.

Musiikkituokioissa on tärkeää olla läsnä, ja joustavuus korostuu etenkin silloin, kun jokin asia ei toimi. Opettajan tulee pystyä näissä tilanteissa vaihtamaan suunnitelmia. Pitämissäni musiikillisissa työpajoissa nousi esiin asioita, jotka eivät toimineet ja vaih-doin suunnitelmia lennosta. Esimerkiksi laulu *Pienen pienen veturi* ei motivoinut oppilaita, eikä siihen palattu enää ensimmäisen työpajan jälkeen, vaikka olin alun perin suunni-tellut toisin. Huomasin myös, että matkatavaroista tehdyt sanarytmit eivät soveltuneet toimintaan, sillä meillä ei ollut riittävästi aikaa syventyä niihin.

Työpajat venyivät turhankin pitkiksi, ja olisin voinut lyhentää niitä. Oppilaiden väsymys näkyi siinä, etteivät he jaksaneet keskittyä työpajojen loppupuolella toimintaan. Vaikka pystyinkin omasta mielestäni joustamaan suunnitelmien suhteen, tässä suhteessa oli-sin voinut joustaa enemmän. Jatkossa osaan ottaa ajankäytön paremmin huomioon pienten kanssa työskennellessäni. Käytin työpajoissa paljon toistoa. Sillä onkin suuri merkitys oppimisen kannalta.

Totesin, että varhaisiän musiikkikasvatuksen työtavat soveltuvat hyvin peruskoulun musiikin opetukseen, ja niitä voi käyttää kaikenikäisten oppilaiden kanssa. Havainnoin omaa toimintaani katsomalla työpajojen videotallenteita. Mielestäni vuorovaikutus oppilaiden ja minun välillä oli toimivaa. Oppilaat osallistuivat toimintaan keskimäärin aktiivisesti. Kiinnitin siihen huomiota, että olisin voinut ehkä jopa enemmän eläytyä tilanteisiin ja elävöittää tuokioita vaihtelemalla äänenkäyttöä ja äänenpainoja.

## 7 Pohdinta

Musiikillisten työpajojen toteuttaminen oli kaikinensa mielenkiintoinen ja opettavainen prosessi. Opin itse, ja uskon myös oppilaiden oppineen. Lisäksi mukana ollut opettaja sai työpajoista uusia ideoita musiikin opetukseen. Neljän työpajakerran perusteella oppimistulosten mittaaminen ei ole mahdollista. Tarvitaan paljon toistoja ja pitkäjänteistä työskentelyä, jotta näkyviä tuloksia saadaan aikaan. Työpajojen tarkoituksena ei ollutkaan oppimistulosten mittaaminen, vaan varhaisiän musiikkikasvatuksen työtapojen soveltaminen käytäntöön sekä musiikin tuottaman ilon ja mielihyvän kokeminen.

Työpajojen toiminta oli suunniteltu siten, että niihin pystyi osallistumaan, vaikka ei ollutkaan osallistunut edellisen kerran työpajaan. Näihin työpajoihin ei osallistunut kertaakaan koko ryhmä, vaan jokaisella kerralla oppilas tai useampi oppilas oli poissa. Se vaikutti jonkin verran ryhmän toimintaan. Oppilaille ei päässyt muodostumaan käsitystä siitä, millaista olisi toimia yhdessä koko ryhmänä musiikillisissa työpajoissa. Niiden oppilaiden kohdalla jotka eivät päässeet kaikkiin työpajoihin, ei muodostunut jatkumoa ja käsitys työpajoista saattoi jäädä pirstaleiseksi. Toisaalta, koulun arjessa on hyvinkin tavallista, että kaikki eivät ole aina paikalla.

*Koneet käyntiin* –laulu osoittautui erittäin toimivaksi ja motivoivaksi lauluksi. Laulu on selkeästi strukturoitu ja oppilaat pystyivät sitä työstettäessä ennakoimaan, mitä seuraavaksi tapahtuu. Sillä lienee ollut vaikutusta toimintaan. Myös sillä oli merkitystä, että oppilaat saivat itse toimia kapellimestareina ja johtaa kappaletta. Se motivoi. Laulun työstämistä voisi jatkaa aika-arvojen kertaamisella ja vahvistamisella. Oppilaiden kanssa voisi opetella aika-arvot konkreettisesti Kuvionuottien avulla ja opettaa käsitteet. Olisi ollut mielenkiintoista nähdä, millaisia rytmibreikkejä oppilaat olisivat itse keksineet, jos olisi ollut aikaa rakentaa esimerkiksi neljän tahdin mittaisia rytmejä. Olisiko joku valinnut pelkkiä kokonuuotteja, entäpä toinen oppilas kaikkia aika-arvoja?

Uskon, että kaikki oppilaat olisivat oppineet *Carnevalito*-kappaleen rytmiostinaton, mikäli aikaa olisi ollut enemmän ja kaikki oppilaat olisivat olleet läsnä kaikissa työpajoissa. Kappaleen työstämistä olisi voinut jatkaa esimerkiksi niin, että oppilaat olisivat keksineet vaikkapa yksin tai pareittain koreografian hitaaseen jaksoon tai sitä olisi voitu säestää eri soittimilla. Myös karkeamotoriset harjoitteet voisi yhdistää hitaaseen jaksoon. Nopeassa jaksossa voisi liikkua eri tasoilla. Yhteismusisointia voisi jatkaa monipuolistamalla soitinvalikoimaa yhdessä kappaleessa, ja opettelemalla erilaisia helppoja

rytmiostinatoja. Erilaisten rytmiostinattojen käyttöönotto vaatii kuitenkin sen, että perussyke on hallinnassa.

Oppilaiden jokaiseen koulupäivään voisi yhdistää perussykettä tukevia harjoitteita. Niitä voisivat olla esimerkiksi yhteinen päivän aloitus tutulla laululla perussykettä harjoittaen kehorytmeillä, liikkumalla ja soittamalla. Myös pienet rytmiset taukojummat keskittymistä vaativien tehtävien välillä tai soittotehtävät tuntien lomassa voisivat motivoida. Näin ollen perussykkeen hahmottamisharjoitukset olisivat luonnollinen osa jokaista koulupäivää, ja harjoitusta tulisi muulloinkin kuin musiikin tunneilla. Perussykkeen hahmottaminen voisi vaikuttaa myönteisesti kielellisten taitojen kehittymiseen. Myös uusi elokuussa 2016 voimaantuleva opetussuunnitelma haastaa suomalaista koulua muuttumaan ja edellyttää monipuolisten työtapojen käyttöä oppiainerajat ylittävässä opetuksessa. Näen tässä mahdollisuuden yhdistää musiikkia eri oppiaineisiin, ja sen myönteisen vaikutuksen kaikkeen oppimiseen.

Opettajalta saamani palautteen mukaan tämäntyyppisille musiikillisille työpajoille olisi jatkossakin tarvetta. Pienryhmässä toteutetut musiikilliset työpajat edesauttaisivat oppimista kokonaisvaltaisesti. Esimerkiksi karkeamotorisia taitoja pystyy hyvin harjoittamaan yhdessä musiikin kanssa. Musiikillisia työpajoja voisi monipuolistaa integroimalla niihin myös muita taideaineita, kuten kuvataidetta ja draamaa. Myös keskittyvää kuuntelua ja kuuntelulle herkistäviä harjoituksia voisi työpajoissa olla enemmän. Orff-pedagogiaan perustuva prosessityöskentely osoittautui hieman liian haastavaksi työskentelytavaksi. Pienet oppilaat, joilla on kielellisiä erityisvaikeuksia tarvitsevat ennakointia ja selkeää struktuuria, myös musiikkihetkiin. Uskon, että prosessityöskentely voisi toimia, mikäli se toteutettaisiin pidemmällä aikavälillä ja oppilaat tulisivat vähitellen tutuksi työskentelytavan kanssa.

Näiden työpajojen pitäminen vahvisti käsitystäni siitä, että Kuvionuotteja kannattaa käyttää musiikin parissa työskenneltäessä. Niiden konkreettisuus on avain helppoon yhteismusisointiin. Yhteismusisoinnin tavoitteena on kokea yhdessä musiikin tuottamaa iloa. Kuvionuotit eivät toimi pelkästään erityistä tukea tarvitsevien ryhmien kanssa, vaan ne ovat käyttökelpoisia ja hyödyllisiä kaikkien oppilaiden musiikin opetuksessa. Niitä voi ja kannattaa käyttää, vaikkapa perinteisen nuottikirjoituksen rinnalla.

## Lähteet

Aivoliitto. Kielellinen erityisvaikeus – vaikeusasteet.  
[http://www.aivoliitto.fi/kielellinen\\_erityisvaikeus/kielellinen\\_erityisvaikeus/vaikeusasteet](http://www.aivoliitto.fi/kielellinen_erityisvaikeus/kielellinen_erityisvaikeus/vaikeusasteet),  
luettu 10.2.2016.

Aro, T., Eronen, T., Qvarnström, M., Palmroth, A. Röman, M., Danner, P., Lautamo, T., Jordan-Kilki, P., Kokko, J., Leppäsaari, T., Nieminen, M. 2004. Diagnoosista kuntoutukseen. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, R., Ketonen, R. (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 144–162.

Dege, F. & Schwarzer, G. (2011). The effect of a music program on phonological awareness in preschoolers. *Frontiers in Psychology*, 2, 124. doi: 10.3389/fpsyg.2011.00124.

Ervast, Leena & Leppänen, Paavo H. T. 2010. Kielellinen erityisvaikeus. Teoksessa Korpilahti, P., Aaltonen, O. & Laine, M. *Kieli ja aivot*. Helsinki: Art-Print Oy, 212–221.

Huutilainen, Minna 2009. Musiikki ja oppiminen aivotutkimuksen valossa. Teoksessa *Taide ja taito – Kiinni elämässä! Opetushallituksen taito- ja taidekasvatuksen asiantuntijatyöryhmä*. Moniste 2/2009, 40–48.

Juntunen Marja-Leena, Perkiö Soili & Simola-Isaksson Inkeri, 2010. *Musiikkia liikkuen*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Juntunen, Marja-Leena 2010. Dalcroze-pedagogiikka. Teoksessa Juntunen, M.-L., Perkiö, S. & Simola-Isaksson, I. *Musiikkia liikkuen. Musiikkiliikunnan käsikirja 1*. Helsinki: Sanoma Pro Oy, 18–27.

Kaikkonen, Markku & Laes, Tuulikki 2013. Musiikkikasvattaja inklusion ja tasa-arvoisen oppimisen edistäjänä. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H. M. & Westerland, H. (toim.): *Musiikkikasvattaja – kohti reflektiivistä käytäntöä*. Juva: Bookwell Oy, 105–115.

Kaikkonen, Markku 2013. Kohti inklusiivista musiikinopetusta. Teoksessa Jordan-Kilki, P., Kauppinen, E. & Korolainen-Viitasalo, E. (toim.): *Musiikkipedagogin käsikirja - Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy, 28–36.

Kaikkonen, Markku, Oksanen, Terhi & Perkiö, Soili 2012. Orff OPS, Musiikkipedagogiikan koulutusohjelman opetussuunnitelma Orff-kurssit I, II ja III. Järvenpää: Järvenpään kirje- ja lomakepaino Oy.

Kaikkonen, Markku & Laes Tuulikki 2011. Erityismusiikkikasvatus edistää oppimisen tasa-arvoa. Teoksessa Musiikki kuuluu kaikille – Erityismusiikkikasvatuksen käsikirja opettajalle. Riika, Latvia: SIA E-FORMA, 10–13.

Kaikkonen, Markku 2005. Kuvionuottimenetelmä ja muut nuottien merkintätavat. Teoksessa Kaikkonen, M. & Uusitalo, K. Soita mitä näet, Kuvionuotit opetuksessa ja terapiassa. Jyväskylä: Kehitysvammaliitto ry. Oppimateriaalikeskus Opikse, 27–61.

Kaikkonen, Markku & Uusitalo, Kaarlo 2005. Kuvionuottimenetelmä ja sen sovellukset. Teoksessa Kaikkonen, M. & Uusitalo, K. Soita mitä näet, Kuvionuotit opetuksessa ja terapiassa. Jyväskylä: Kehitysvammaliitto ry. Oppimateriaalikeskus Opikse, 7–26.

Käypä hoito. 2010. Lasten ja nuorten kielellinen erityisvaikeus. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Foniatri ry:n ja Suomen Lastenneurologisen yhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. Lasten ja nuorten kielellinen erityisvaikeus (dysfasia). [www.terveysportti.fi/xmedia/hoi/hoi50085.pdf](http://www.terveysportti.fi/xmedia/hoi/hoi50085.pdf), luettu 10.2.2016.

Partti, Heidi, Westerlund, Heidi & Björk, Cecilia 2013. Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa Juntunen, M.-L., Nikkanen, H. M. & Westerlund, H. (toim.): Musiikkikasvattaja – kohti reflektiivistä käytäntöä. Juva: Bookwell Oy, 54–70.

Perkiö, Soili 2010. Orff-pedagogiikka. Teoksessa Juntunen, M.-L., Perkiö, S. & Simola-Isaksson, I. Musiikkia liikkuen. Musiikkiliikunnan käsikirja 1. Helsinki: Sanoma Pro Oy, 28–36.

POPS. 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf), luettu 9.2.2016.

POPS. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf), luettu 9.2.2016.

Resonaarin kotisivut  
<http://www.helsinkimissio.fi/resonaari/kuvionuotit%C2%AE>, luettu 21.3.2016.

Salo, Elina 2014. Kielellinen erityisvaikeus tutuksi –projekti 2011–2013. Aivoliitto ry:n julkaisusarjan raportti 9. [http://www.aivoliitto.fi/files/1945/loppuraportti\\_KE\\_2503.pdf](http://www.aivoliitto.fi/files/1945/loppuraportti_KE_2503.pdf), luettu 10.2.2016.

Särkämö, Teppo. & Tervaniemi, Mari. 2010. Musiikin ja puheen suhde. Teoksessa Korpilahti, P., Aaltonen, O. & Laine, M. (toim.) Kieli ja aivot – Kommunikaation perusteet. Turun yliopisto. Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus, Helsinki: Art-Print Oy, 43–50.

## Koneet käyntiin –laulu

# Koneet käyntiin

Markku Kaikkonen

C  
Ko-neet käyn - tiin. Ko-neet käyn - tiin.

F C  
Ko-neet käyn - tiin. Ko-neet käyn - tiin.

G C  
Ko-neet käyn - tiin. Ko-neet käyn - tiin.



## ***Lähdetään matkalle – ensimmäinen työpaja***

11.11.2015 klo 8.30 kesto n. 40 min

Lämmittely kehorytmeillä, puetaan vaatteet matkaa varten.

Kuuntelu: Millä kulkuvälineellä lähdetään matkaan? (cd:ltä kuuluu junan ääntä)

*"Koneet käyntiin"*, lauluun ja aika-arvoihin tutustuminen. Lukukäsité 1-4, liikkeiden toteuttaminen patsaina ja kehorytmein (kuvatuki)

Matkalippujen leimaus ja matkustajaluettelon tarkistus sykepiirissä (pahviset matkaliput)

Asemalle siirtyminen rummun soittaessa perussykettä (kuvatuki)

*"Pienen pieni veturi"*, perussyke marakasseilla soitettuna

*"Carnevalito"*, ostinaton harjoittelu. Matkustaja- ja pikajunalla matkustaminen opettaja-johdoisesti

Mitä matkatavaroita matkalle tarvitsee mukaan? Sanarytmien harjoittelu (kuvatuki)

Kehon hahmottamisen harjoitukset klaveeseilla, sanarytmien toistaminen klaveeseilla

*"Junan ääni kaukaa kuuluu"*, tutustuminen lauluun

Loppurentoutus: Sibeliuksen *"Nymfien tanssi"*

***"Pienet kapellimestarit" – toinen työpaja***

18.11.2015 klo 8.30 n. 40 min.

Lämmittely, pukeudutaan matkalle. Kehorytmit.

*"Koneet käyntiin"*, aika-arvojen kertaus, rytmibreikkien harjoittelu taputtaen. Oppilaat vuorotellen kapellimestareina (kuvatuki)

Asemalle siirtyminen kaupungin läpi (kuvatuki), rumpu antaa perussykkeen. Triangelin äänestä pysähdys. Erilaiset liikkumistavat, tilan hahmottaminen

*"Carnevalito"* Ostinaton harjoittelu taputtaen, jaloilla. Oppilaat ovat vuorotellen junan kuljettajia. Pikajuna-jaksossa tasojen käyttö

*"Junan ääni kaukaa kuuluu"*, sanoilla ensin, perussykkeen harjoittelu kehorytmein. Mallitiharjoitukset ja sen jälkeen säestetään laulua laattasoittimin.

*"Jokaisen oma pieni musisointihetki"* sähköpianolla soittaminen vuorotellen.

*"Nyt on aika lopettaa"*

**"Syvennyttään soittoon" – kolmas työpaja**

25.11.2015 n. 40 min

"Koneet käyntiin", aika-arvojen kertaus, kapellimestarit (kuvatuki)

"Junan ääni kaukaa kuuluu", perussykkeen taputtaminen reisiin. Malleilla soittoon valmentavia ja kehon hahmottamiseen liittyviä harjoituksia. Laulun säestys laattasoittimin, oman soittimen kokeilut

"Carnevalito", ostinorytmin harjoittelu taputtamalla, kehärummut soittimiksi ja rytmin soittaminen hitaassa jaksossa. Yksittäiset veturinkuljettajat, ei jonomuodostelmaa.

"Jokaisen oma pieni musisointihetki" sähköpianolla soittaminen vuorotellen

"Nyt on aika lopettaa"

.

***"Keksin itse" – neljäs työpaja***

2.12.2015 klo 8.30 n. 40 min.

*"Koneet käyntiin"* – aika-arvojen kertaus. Dynamiikan vaihtelut, säestys laattasoittimin.

Omat kokeilut ja esimerkit (kuvatuki)

Asemalle siirtyminen (kuvatuki) "Kävelen, kävelen... stop!" Tauon harjoittelu, erilaiset liikkumistavat, oppilaiden oma keksintä

*"Carnevalito"*, oppilaiden jako ryhmiin. Asemalla odottavat soittavat ostinorytmiä ja nopeassa jaksossa perussykettä klaveeseilla, vaihto.

Junan ääntä cd:ltä, siirrytään takaisin soittopaikalle.

*"Junan ääni kaukaa kuuluu"* djembet ja soittoputket. Soittimiin tutustuminen ja kokeilut. Joka toiselle iskulle soittaminen, ensin kehorytmein, sitten soittimilla.

"Nyt on aika lopettaa"

"Jokaisen oma pieni musisointihetki" sähköpianolla soittaminen vuorotellen

### Kysymykset opettajalle

- 1) Antoivatko oppilaat palautetta työpajoista jälkikäteen?
- 2) Oletko hyödyntänyt opetuksessasi työpajoissa käytettyjä lauluja / opetusmenetelmiä? Jos, niin mitä?
- 3) Oliko työpajoissa sinulle uusia työtapoja? Jos, niin mitä?
- 4) Koetko, että sait työpajoista uusia ideoita työhösi?
- 5) Onko tämän tyyppisille työpajoille mielestäsi tarvetta?
- 6) Onko sinulla joitain kehitysehdotuksia työpajoihin liittyen?

Mikäli sinulle tulee jotain muuta mieleen aihepiiriin liittyen, voit kirjoittaa siitä vapaasti. Kiitos avustasi!