



**”Muskarista bändiksi”
Kehitysvammaisten nuorten
bändisoiton opetus**

Katja Suomalainen

**Pedagoginen opinnäytetyö
05/08**



**JYVÄSKYLÄN
AMMATTIKORKEAKOULU**
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

21.5.2008

Tekijä(t) SUOMALAINEN, Katja	Julkaisun laji Opinnäytetyö 5 op	
	Sivumäärä 60	Julkaisun kieli Suomi
	Luottamuksellisuus <input type="checkbox"/> Salainen _____saakka	
Työn nimi Muskarista bändiksi. Kehitysvammaisten nuorten bändisoiton opetus.		
Koulutusohjelma Opettajan pedagogiset opinnot musiikin ja tanssin alalla		
Työn ohjaaja Hanna Turunen, Sirpa Laitinen-Väänänen		
Toimeksiantaja(t)		
Tiivistelmä <p>Tekijän tavoitteena oli opinnäytetyön avulla perehtyä erityisryhmän ohjaajana toimimiseen ja kehittää kehitysvammaisten nuorten henkilökohtaisia bändisoittotaitoja sekä ryhmän yhteissoittoa kuvionuottimenetelmän avulla. Opinnäyteprojektin käytännön osuus (2/3 projektikokonaisuudesta) toteutettiin keväällä 2007 Kuopion konservatorion yksilöllistetyn opetuksen valmennusryhmässä. Käytännön osuus muodostui opetustuntien suunnittelusta ja toteutuksesta sekä oppimateriaalin valmistamisesta. Työn kirjallinen osuus (1/3), jossa perehdytään nuorten kehitysvammaisten musiikinopetuksen erityispiirteisiin sekä paneudutaan kuvaamaan projektin käytännön toteutusta ja sen tuloksia, on samalla Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun pedagoginen opinnäytetyö.</p> <p>Projektin raportointia varten tekijä keräsi oppitunneista aineistoa päiväkirjan, videokameran ja minidisc-laitteen avulla. Kirjallisena lähdeaineistona tekijä on käyttänyt pääasiassa kehitysvammaisuutta, erityispedagogiikkaa ja opetusmenetelmiä koskevaa kirjallisuutta, Internet-aineistoa sekä luentomateriaalia. Projektin aikana tekijä perehtyi musiikin erityisopetuksen tarpeisiin kehitettyyn kuvionuottimenetelmään, jota hän käytti bändisoiton opetuksessa.</p> <p>Projektin aikana tekijä sai kokemusta erityisryhmän ohjaamisesta ja oppi ymmärtämään paremmin oppilaiden oppimisen yksilöllisyyttä. Opetus bändiryhmässä oli tavoitteellista. Pelkkä ryhmäopetus ei kuitenkaan riitä oppilaan henkilökohtaisten taitojen kehittämiseen, vaan sen lisäksi oppilaan tulisi saada myös yksilöopetusta. Kuvionuottimenetelmä osoittautui jo näinkin lyhyen projektin aikana toimivaksi opetusmenetelmäksi ja oppilaat omaksuivat sitä hämmästyttävän hyvin.</p>		
Avainsanat (asiasanat) bändisoitto, kuvionuottimenetelmä, yksilöllistetty opetus, kehitysvammaisuus		
Muut tiedot 13 liitettä (sis.CD-levyn).		

Author(s) SUOMALAINEN, Katja	Type of Publication Diploma project (5 ECTS credits)	
	Pages 60	Language Suomi
	Confidential <input type="checkbox"/> Until _____	
Title From music playschool to a band. Teaching band playing to developmentally and intellectually disabled teenagers.		
Degree Programme Pedagogical studies for music and dance teachers		
Tutor(s) Hanna Turunen, Sirpa Laitinen-Väänänen		
Assigned by		
Abstract The aim of the thesis was to become acquainted with teaching developmentally and intellectually disabled young people and to improve their personal as well as group skills in playing band instruments with figure notes. The practical part (2/3) of the thesis was organized in the spring of 2007 in a Conservatory of Kuopio Coaching Group. The practical part consisted of planning and holding the lessons and the creation of teaching material. The written part (1/3), which includes the introduction of theories on teaching music to developmentally and intellectually disabled students and a portrayal of the teaching process and its results, is also a pedagogical thesis for the Jyväskylä Teacher Education College. For this report, the writer collected material about the lessons with the help of a diary, camcorder and minidisc recorder. Written source material was accessed from the published literature, internet sources and lecture material mainly on developmental and intellectual deficiencies, special education and teaching methods. Throughout the project, the writer became acquainted with the figure note -method which has been developed to meet the needs of special education in music and used it in teaching band playing. During the project, the writer gained experience in teaching a special education`s group and learned to understand the students` individual needs in terms of learning skills. Teaching in the band was goal-oriented, but in the future the students need individual lessons as well as group teaching to improve their personal skills. The figure note -method turned out to be a functional teaching method even during such a short project as this and the students assimilated the method amazingly well.		
Keywords band playing, figure notes, individual teaching, developmental and intellectual disabilities		
Miscellaneous 13 appendixes (incl. CD-recording).		

Sisällys

1	JOHDANTO	4
2	ERITYISPEDAGOGISIA HAASTEITA NUORTEN KEHITYSVAMMAISTEN MUSIIKIN OPETUKSESSA	7
2.1	Mitä on erityismusiikkikasvatus?	7
2.2	Opetuksen yksilöllistäminen	9
2.2.1	<i>Opetussuunnitelman muutos</i>	9
2.2.2	<i>Musiikin erityispalvelukeskus Resonaari</i>	10
2.2.3	<i>Yksilöllistetty opetus Kuopion konservatoriossa</i>	10
2.3	Musiikin opettaminen kehitysvammaiselle nuorelle	12
2.3.1	<i>Kehitysvammaisuus</i>	12
2.3.2	<i>Oppiminen</i>	14
2.3.3	<i>Yksilöllistetty opetussuunnitelma opetuksen tukena</i>	16
2.3.4	<i>Opettajan rooli ja tehtävät</i>	18
2.4	Opetusmenetelmät	20
2.4.1	<i>Yleistä opetusmenetelmistä</i>	20
2.4.2	<i>Kodály-, Suzuki- ja Montessori -menetelmät</i>	21
2.4.3	<i>Kuvionuottimenetelmä</i>	22
3	MUSKARISTA BÄNDIKSI -PROJEKTIN KUVAUS	25
3.1	Projektin taustaa	25
3.2	Yksilöllistetyn opetuksen valmennusryhmä	26
3.2.1	<i>Ryhmän kokoonpano</i>	26
3.2.2	<i>Ryhmän jäsenten musiikillinen tausta ja tavoitteet</i>	27
3.3	Opetuksen suunnittelu ja tavoitteet	29
3.4	Oppimateriaali	31
3.4.1	<i>Materiaalin valinta</i>	31
3.4.2	<i>Materiaalin sovittaminen ja nuotintaminen</i>	32
3.4.3	<i>Materiaalin käyttöönotto</i>	34
3.5	Menetelmien soveltaminen	35
3.6	Yksittäiset tunnit	35
4	PROJEKTIN TULOKSET	44
4.1	Ryhmäläisten edistyminen	44
4.2	Yhteenvedoa opetustilanteista	47
4.2.1	<i>Tuntien suunnittelun ja sisällön arviointia</i>	47
4.2.2	<i>Palautetta näytetunnista</i>	49
4.2.3	<i>Kokemuksia kuvionuoteista</i>	50
4.2.4	<i>Oppimateriaalin arviointi</i>	52
4.3	Opettajan kasvuprosessi lähikuvassa	53

5	YHTEENVETO	55
	LÄHTEET.....	58
	LIITTEET.....	60

1 JOHDANTO

Erityisryhmien mahdollisuuksia musiikin oppimiseen ja muusikkoina toimimiseen on alettu tiedostaa yhä enemmän. Esimerkiksi kehitysvammaisten muusikoiden ryhmät ovat nousseet ammattimuusikoiden ja musiikinharrastajien rinnalle aktiivisiksi kulttuurintuottajiksi. Tämä on mahdollistunut erityisryhmien soitonopetuksen ja musiikin erityispedagogiikan kehityksen kautta. Kehitysvammaisten musiikin opetuksessa on yleisesti ollut viihdyttävä ja terapeutinen sävy, mutta opetus voisi yhtä lailla olla hyvinkin yksilöityä ja tavoitteellista.

Pitäessäni välivuotta musiikkipedagogi-opinnoista lukuvuotena 2004-2005 opetin mm. kehitysvammaisista oppilaista koostuvia ryhmiä kansalaisopistossa. Huomasin, etteivät opetuksen tavoitteet olleet selvillä oikein kenellekään, vähiten itselleni. Palattuani opintojen pariin minua pyydettiin Kuopion konservatorion yksilöllistetyn opetuksen valmennusryhmän toiseksi ohjaajaksi ja kiinnostukseni erityisryhmien opetusta kohtaan kasvoi entisestään.

Toteutin opinnäyteprojektini Kuopion konservatorion yksilöllistetyn opetuksen valmennusryhmässä. ”Muskarista bändiksi – kehitysvammaisten nuorten bändisoiton opetus” -projekti koostuu käytännön osuudesta (painotus 2/3) sekä kirjallisesta työstä (painotus 1/3), joka on samalla myös pedagoginen opinnäytetyöni. Projektin käytännön osuus koostui kahdesta osasta: ryhmänohjauksesta ja nuottimateriaalin valmistamisesta kuvionuoteilla ryhmälle sopivaksi. Käytännön osuus arvioitiin 23.4.2007 pidetyn näytetunnin perusteella. Ryhmä kokoontui kerran viikossa Niiralan koulussa oppilaiden koulupäivien yhteydessä ajalla 12.3.2007-30.4.2007. Opetusviikkoja oli siten yhteensä seitsemän ja yksittäinen opetuskerta kesti 45 minuuttia. Viimeisellä viikolla ryhmä esiintyi koulun tilaisuudessa.

Projektin suunnitteluvaiheessa helmikuussa 2007 valitsin harjoitettavat kappaleet opetusta varten ja sovitin niistä kuvionuottimenetelmällä nuottimateriaalia¹ bändille. Projektin aikana paneuduin kuitenkin vain yhteen kappaleeseen, ja toinen kuvionuotteille sovitettu kappale jäi oppimateriaaliksi tulevaa käyttöä varten. Heti alusta alkaen pidin päiväkirjaa ryhmätunneista. Käytin apunani myös videokameraa, jonka ansiosta minulla oli mahdollisuus palata oppituntien tapahtumiin jälkeenpäin. Videokameran lisäksi käyttössäni oli minidisc-laite, jolla sain tallennettua äänenlaadultaan videota parempaa materiaalia oppitunneista. Näistä tallenteista olen poiminut otteita työn liitteenä olevalle cd-levylle². Sen tekemisessä minua avusti savonlinalainen Esko Alanen.

Opinnäyteprojektin alussa tärkein kysymys oli, miten opettaa kehitysvammaisille bändisoittoa, ja projektin päätavoitteeksi muodostuikin perehtyminen nuorten kehitysvammaisten bändisoiton opetukseen. Käytännön osuudessa pyrin kehittämään sekä ryhmäläisten henkilökohtaisia että yhteissoittotaitoja. Erityisryhmän ohjaamiseen perehtyminen sekä itselleni entuudestaan vieraan kuvionuottimenetelmän soveltaminen opetukseen olivat projektin henkilökohtaisia tavoitteita. Projektin aikana olen joutunut pohtimaan paljon oppimiseen vaikuttavia tekijöitä. Tässä projektissa olennaista on ollut erityisesti bändisoiton edellyttämien valmiuksien (esim. motoriset taidot) kartoittaminen sekä kuvionuottimenetelmän toimivuuden arvioiminen oppimista edistävänä tekijänä.

Kirjallisessa työssä tarkastelen musiikin erityisopetusta, musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman muutosta ja tämän vaikutuksia musiikin opetukseen sekä lyhyesti myös yksilöllistettyä musiikinopetusta Kuopion konservatoriossa, jonka alaisuudessa projektini toteutui. Esittelen myös Musiikin erityispalvelukeskus Resonaaria, joka on tehnyt pioneerityötä musiikin erityispedagogiikan saralla mm. kehittämällä uusia opetusmenetelmiä esim. erityisryhmien musiikinopetusta varten. Lisäksi käsittelen kehitysvammaisuutta ja sen vaikutuksia musiikin oppimiseen ja opettamiseen sekä esittelen lyhyesti erilaisia opetusmenetelmiä. Laajemmin tarkastelen projektissa käyttämäni kuvionuottimenetelmää.

¹ Ks. Liitteet 1-11.

² Ks. Liite 13.

Projektin raporttiosuudessa toimintaa valottavat katsaukset opetustilanteisiin, niiden suunnitteluun ja toteutukseen. Tarkastelen ryhmäläisten henkilökohtaisia lähtökohtia, tavoitteita ja edistymistä ja kerron myös oppimateriaalin valinnasta ja sen sovittamisesta kuvionuottimenetelmällä. Tarkastelun kohteena on lisäksi oma kasvuprosessini opettajana.

Lähdemateriaalina työssä käytin pääasiassa erityispedagogiikkaa, kehitysvammaisuutta ja opetusmenetelmiä koskevaa kirjallisuutta sekä internet-aineistoa ja luentomateriaalia. Käytännön työssäni minua ohjasi musiikkiterapeutti, musiikkileikkikoulunopettaja Annukka Knuutila. Kirjallisen työn ohjaajina ovat olleet Hanna Turunen ja Sirpa Laitinen-Väänänen. Tärkeänä apuna projektin toteutuksen eri vaiheissa ovat olleet myös Päivi-Liisa Hannikainen ja Paula Niemi.

2 ERITYISPEDAGOGISIA HAASTEITA NUORTEN KEHITYSVAMMAIS- TEN MUSIIKIN OPETUKSESSA

2.1 Mitä on erityismusiikkikasvatus?

Erityisoppilaiden musiikinopetuksen yhteydessä puhutaan usein musiikin terapeuttisesta käytöstä. Opetus onkin ollut pääosin kerholuonteista ja vasta viime aikoina on aloitettu erityisryhmien tavoitteellinen soitonopetus. Musiikin erityispedagogiikka on vielä itseenäisenä terminä vakiintumaton ja opetusta on toteutettu hajanaisesti, joten erityismusiikkikasvatuksessa [Kaikkosen käyttämä termi] on sovellettu yleisiä musiikkikasvatuksen lähtökohtia ja opetussuunnitelmia.³

Musiikillisessa toiminnassa lähtökohtana ovat musiikin oppimiseen liittyvät tavoitteet, mutta taiteellisen kehityksen lisäksi musiikkitoiminnalla voidaan nähdä olevan myös kuntouttavia ja terapeuttisia vaikutuksia. Toiminnan toteuttajan on itse tiedostettava toimintansa tavoitteet ja ratkaistava, miten edetään. Toiminnan toteuttaja, terapeutti tai opettaja, päättää, miten ja millaisin tavoittein hän toimii.⁴ Jos oppilaan valmiudet eivät riitä suunniteltuun opetukseen osallistumiseen, on oppilas ohjattava esimerkiksi terapian piiriin. Terapeutin taas on nähtävä, milloin musiikin oppimisesta voisi olla enemmän hyötyä kuin varsinaisesta terapiasta.⁵

Musiikkiterapiassa musiikki jää usein terapeutin ja asiakkaan väliseksi asiaksi eikä sitä suositella liitettäväksi asiakkaan sosiaaliseen ympäristöön.⁶ Musiikkiterapiassa musiikkia käytetään apuna tähdättäessä hoitopäämääriin. Tuolloin musiikki on väline eikä itse tarkoitus. Musiikkiterapiassa painotetaan itse prosessia, sitä millaisia havaintoja osallistujia tekee itsestään, mitä hän kokee tai tuntee ja millä tavalla hän purkaa sekä käsittelee tunteitaan.⁷ Musiikin voimaa voitaisiin hyödyntää myös sosiaalisessa vuorovaikutukses-

³ Kaikkonen 2005a, 96.

⁴ Eml., 75-76.

⁵ Eml., 92.

⁶ Uusitalo 2005, 68.

⁷ Ahonen 2000, 22.

sa. Näin asiakas pystyisi käyttämään musiikin avulla saamiaan hallitsemiskokemuksia hyödyksi oman elämänsä hallinnassa.⁸

Erityisryhmien musiikinopetukseen liitetään usein käsitteet musiikkiterapia ja musiikin terapeuttinen käyttö. Molemmissa korostetaan itse prosessin tärkeyttä ja hoitopäämäärin saavuttamista, ei niinkään musiikillista lopputulosta.⁹ Lähtökohtana tavoitteelliselle erityisryhmien musiikinopetukselle on ollut Opetushallituksen opetussuunnitelman perusteisiin sisällyttämä mahdollisuus yksilöllistää opetusta. Yksilöllistetyssä opetuksessa oppilaalle tulee tarjota mahdollisuus musiikin tavoitteelliseen opiskeluun hänen omista lähtökohdistaan käsin.¹⁰ Katson, että yksilöllistetyllä musiikinopetuksella ja musiikin erityisopetuksella tarkoitetaan käytännössä samaa asiaa. Terminologia ei musiikin erityisopetuksen kentällä ole vielä vakiintunut, joten samasta asiasta puhuttaessa käytössä on usein monia eri termejä.

Musiikkikasvatuksessa tavoitteet ovat musiikillisia, ja pääpaino on usein tekniikassa ja toteutettavassa produktiossa sekä persoonallisuuden kehittämisessä ja itseilmaisussa.¹¹ Erityiskasvatuksessa taas perimmäinen tavoite on auttaa erityisoppilasta kehittymään omien yksilöllisten kehitysresurssiensa mukaisesti ja kasvatuksen lähtökohtana ovat yksilö ja hänen erityispiirteensä.¹² Erityismusiikkikasvatuksen tavoitteet myötäilevät yleisen musiikkikasvatuksen tavoitteita huomioiden kuitenkin yksilön ja hänen oppimisensa erityispiirteet. Päähuomio on tuotoksen lisäksi aina myös itse prosessissa.

Erityisryhmiin lukeutuvien henkilöiden mahdollisuudet musiikin oppimiseen ja kykyyn toimia muusikkona on alettu yhä enemmän tiedostaa. Ammattimuusikoiden ja musiikin harrastajien rinnalle ovat nousseet aktiivisiksi kulttuurintuottajiksi myös kehitysvammaisten muusikoiden ryhmät, jotka ovat mahdollistuneet erityisryhmien soitonopetuksen ja musiikin erityispedagogiikan kehityksen kautta. Tärkeää on, että musiikin eri-

⁸ Uusitalo 2005, 68.

⁹ Ahonen 2000, 22.

¹⁰ Lavaste 2003/2007.

¹¹ Ahonen 2000, 22.

¹² Ahvenainen et al. 1994, 16.

tyispedagogiikassa luodaan yhä parempia sovelluksia ja opetusmenetelmiä, kuten esimerkiksi kuvionuottimenetelmä.¹³

2.2 Opetuksen yksilöllistäminen

2.2.1 Opetussuunnitelman muutos

Opetushallitus uudisti vuonna 2002 taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteita. Musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmissa ei ennen tätä ollut huomioitu erityisryhmiä ja esimerkiksi kehitysvammaisten pääsy musiikkioppilaitokseen oli mahdotonta. Soitonopetusta on ollut tarjolla erilaisille oppijoille vain rajatusti, eikä erityisryhmille ole ollut musiikkikasvatuksen kentällä opetustarjontaa juuri lainkaan. Suuri joukko musiikista kiinnostuneita on ollut kulttuurikentässä syrjäytyneiden asemassa. Vaikka oppilas ei pystyisikään osallistumaan normaaliopetukseen, hän voi silti oppia.¹⁴ Monet erityisvaikeudet saattavat johtaa siihen, että oppilaan on mahdotonta edetä perinteisellä tavalla. Keskeistä on kuitenkin usko oppilaan potentiaaliin oppia.¹⁵

Opetussuunnitelman perusteiden muutoksen myötä musiikkioppilaitokset ovat saaneet vuodesta 2002 lähtien uutta opiskelijakuntaa erityisryhmistä. Yksilöllistetyn opetuksen ansiosta myös erityisryhmille on avautunut mahdollisuus musiikin opiskeluun. Muita parempi suoriutuminen pääsykoetilanteessa ei ole enää ainoa tapa päästä musiikkioppilaitokseen.

Opetushallituksen laatimaan opetussuunnitelmaan sisällytettiin 2002 mahdollisuus opetuksen ja oppimäärän yksilöllistämiseen.

10 § ”Mikäli oppilas ei vammaisuuden, sairauden tai muun näihin verrattavissa olevan syyn vuoksi kykene opiskelemaan oppilaitoksen opetussuunnitelman mukaisesti, opetussuunnitelman tavoitteita voidaan yksilöllistää vastaamaan oppilaan edellytyksiä. Tällöin oppilaille laaditaan henkilökohtainen opiskelusuunnitelma, jossa määritellään opiskelun tavoitteet, opiskeluaika, opetuksen toteuttamistapa, tarvittavat tukitoimet, mahdolliset suoritukset ja arviointimenettely.

¹³ Kaikkonen 2005a, 98-99.

¹⁴ Eml., 2005, 96.

¹⁵ Eml., 2005, 97.

Opetusta järjestettäessä on otettava huomioon, että opintojen tavoitteet ovat musiikkikasvatuksellisia. Oppilaalta edellytetään kykyä käyttää hyväkseen annettavaa opetusta. Tavoitteissa painottuvat oppilaan musiikillisten kykyjen ja taitojen kehittäminen hänen omista lähtökohdistaan käsin sekä musiikin elämyksellinen kokeminen. Opetusta voidaan toteuttaa sekä yksilö- että ryhmäopetuksena.”¹⁶

2.2.2 Musiikin erityispalvelukeskus Resonaari

Musiikin erityispalvelukeskus Resonaari perustettiin Helsinkiin vuonna 1995 ja sen toiminta-ajatuksena oli tarjota musiikinopetusta sellaisille ihmisille, jotka eivät sairauden, vamman tai muun syyn takia pysty osallistumaan perinteisten musiikkiopistojen opetukseen. Resonaarin musiikkikoulun ensimmäinen virallinen toimintavuosi käynnistyi syksyllä 1999 ja ensimmäinen opetussuunnitelma ”*Erityisryhmille suunnattu musiikkikasvatuksen malli*” valmistui vuonna 2000. Koulun toiminnan tavoitteet ovat musiikkikasvatuksellisia, mutta toiminnassa huomioidaan myös kuntoutukselliset ja terapeuttiset tavoitteet.¹⁷ Resonaarissa toimii sekä musiikkikoulu että tutkimus- ja kehittämissikkö. Vuonna 2002 käynnistyi myös kansainvälinen yhteistyö, konsultointi ja koulutus erityisryhmien musiikkitoiminnan kehittämiseksi Virossa, Japanissa ja Italiassa.¹⁸

Resonaarin toiminnan tavoitteena on erityisryhmien soitonopetuksen lisäksi löytää erityisryhmille soveltuvia malleja opetukseen, kuntoutukseen ja terapiaan. Samalla on pohdittu, mikä merkitys musiikkitoiminnalla on yksilölle, miten musiikin opettamiseen voidaan liittää kuntoutuksellisia tavoitteita ja miten ne jo automaattisesti toteutuvat musiikin opetuksessa. Resonaarissa toteutettujen hankkeiden ja opetustoiminnan kautta on syntynyt uutta tietoa, sovelluksia ja malleja musiikin erityispedagogiikkaan. Joiltain osin voidaan nähdä, että musiikin erityispedagogiikka on vasta syntymässä.¹⁹

2.2.3 Yksilöllistetty opetus Kuopion konservatoriossa

Kuopion konservatoriossa aloitettiin yksilöllistetyn opetuksen kokeilu jo vuonna 2002, jolloin opetussuunnitelman perusteisiin sisällytettiin mahdollisuus opetuksen yksilöllistämiseen. Vuodesta 2004 lähtien oppilaitos on pystynyt tarjoamaan myös yksilöllistettyä solistista soitonopetusta. Niiralan koulussa toimiva kehitysvammaisista nuorista koostuva bändiryhmä, jossa toteutin opinnäytetyöprojektini, on toiminut taiteen perusopetuksen yksilöllistettynä valmennusryhmänä. Yksilöllistetyssä opetuksessa tavoitteet

¹⁶ Opetushallitus (OPH) 2002.

¹⁷ Kaikkonen & Uusitalo 2005a, 151-157, 162-163.

¹⁸ Musiikin erityispalvelukeskus Resonaari 2007a.

¹⁹ Kaikkonen 2005a, 90.

ovat musiikkikasvatuksellisia, ja opetuksen lähtökohtana on musiikillisten taitojen kehittäminen oppilaan omista lähtökohdista käsin.²⁰

Yksilöllistetyn opetuksen järjestäminen edellyttää hyväksyvää ja arvostavaa asenneilmapiiriä. Opettajalla tulee olla halukkuutta ja motivaatiota opettaa erilaisia oppijoita, ja opettajien osaamista tulisi ylläpitää täydennyskoulutuksilla. Opettajalla tulisi olla mahdollisuus saada myös konsultaatiota muilta opettajilta ja asiantuntijoilta. Myös oppilaille täytyy järjestää tarvittavia tukitoimia. Oppilaitokseen ei pidä ottaa yksilöllistettyjä oppilaita, jos oppilaitoksella ei ole siihen riittäviä edellytyksiä.²¹

Yksilöllistetyn opetuksen oppilasvalinta tapahtuu Kuopion konservatoriossa musiikillisten kykyjen arvioinnin perusteella. Oppilas on myös saattanut tulla valituksi perinteisellä oppilasvalinnalla ja opetuksen yksilöllistämisen tarve ilmenee vasta myöhemmin. Opetuksen tapaan valintaprosessikin on yksilöllistettävä tarvittaessa. Tällöin pääsykoetta voidaan käyttää vain osittain tai ei lainkaan. Yksilöllistetyn oppilasvalinnan sovelluksia ovat esimerkiksi valmennusryhmät tai tutustumisjaksot, joilla arvioidaan oppilaan mahdollisuuksia hyödyntää annettavaa opetusta.²² Opetuksessa pyritään normaaliuteen. Kaikki, mikä voidaan tehdä yleisen opetussuunnitelman mukaan, tehdään niin, ja opetussuunnitelmaa yksilöllistetään vain, kun se on tarpeen. Yksilöllistettyyn opetukseen ei ole olemassa yleisiä käytäntöjä, vaan oppilaitokset päättävät itsenäisesti toimintansa toteutuksesta.²³

Kuopion konservatoriossa erityisryhmien yksilöllistetyn opetuksen kokeilun aloittivat tanssinopettaja Paula Niemi ja musiikkileikkikoulun opettaja, musiikkiterapeutti Annukka Knuuttila, jotka toteuttivat musiikin- ja tanssinopetuksen integraatiokokeilun lukuvuonna 2002-2003. Ryhmä koostui 11-16-vuotiaista kehitysvammaisista erityiskoulun oppilaista. Opetus toteutettiin Kuopion kaupungin kehitysvammahuollon ylläpitämässä Syrjälän iltapäiväkerhossa. Kokeilun taidekasvatuksellisenä tavoitteena oli antaa onnistumisen kokemuksia sekä vahvistaa luovuutta ja itseilmaisua. Ryhmä toimi myös

²⁰ Lavaste 2003/2007.

²¹ Eml.

²² Eml.

²³ Lavaste 2008.

ns. valmennusryhmänä, jossa oppilaiden taitoja kartoitettiin mahdollisia jatko-opintoja varten.²⁴

2.3 Musiikin opettaminen kehitysvammaiselle nuorelle

2.3.1 Kehitysvammaisuus

Kehitysvammaisten toimintakykyä verrataan usein pienten lasten toimintakykyyn. Muut ihmiset saattavatkin suhtautua heihin kuin lapsiin, koska heidän todellisuuskäsityksensä on konkreettisempi ja yksinkertaisempi kuin muilla. Tällä suhtautumisella saatetaan voimistaa kehitysvammaisten lapsenomaista käytöstä ja taannuttaa heidän kehitystään. Kehitysvammaiset ovat verrattavissa lapsiin vain siinä, miten he käsittävät todellisuuden ja abstraktit asiat. Muuten heidän kokemusmaailmansa on paljon rikkaampi kuin lapsilla. Kehitysvammaisten kehitystä voidaan tukea suhtautumalla heihin ikätason mukaisesti ja antamalla heille mahdollisuuksia harrastaa ja kokea ikäisilleen mieluisia asioita.²⁵ Tavallista yksinkertaisempi ja konkreettisempi maailmankuvan rakentuminen on yhteistä kaikille kehitysvammaisille. Vammaisuuden aste vaikuttaa siihen, kuinka konkreettisena ympäristö käsitetään.²⁶

Vammaisten lasten kasvatuksessa on tärkeää tarjota kiinnostavia aistiärsyksiä. Aistitoimintoja harjaannuttamalla edistetään toiminnan kehittymistä, aistihavaintojen järjestämistä ja todellisuuskäsityksen rakentumista. Tarkoituksena ei ole tarjota mahdollisimman paljon erilaisia ärsyksiä, vaan lähtökohtana on oltava lapsen aistitoiminnan tason tunteminen. Aistitoimintoja tulisi pyrkiä kehittämään, järjestämään sekä integroimaan siten, että henkilö oppii reagoimaan tarkoituksenmukaisesti. Tällöin luodaan edellytyksiä ympäröivän maailman jäsentymiselle, sosiaaliselle kehitykselle ja omatoimisuudelle.²⁷

Hyvässä elinympäristössä kehitysvammaisen saa edellytykset elää tavallista elämää mahdollisimman vähin rajoituksin. Kannustava ympäristö ei kiellä yksilön kehitysvammaisuutta, vaan pyrkii huomioimaan erityistarpeet ja mukauttamaan ympäristöä

²⁴ Knuutila & Niemi 2002-2003.

²⁵ Kaski (toim.) et al. 2002, 191-193.

²⁶ Ikonen (toim.) 1998a, 97.

²⁷ Kaski (toim.) et al. 2002, 208-209.

niiden mukaisesti. Näin mahdollistetaan se, että kehitysvammaisen ihminen pääsee kehittämään hänessä olevia kykyjä ja taitoja.²⁸ On tärkeää saada oppilas tuntemaan paremmin itseään ja ympäröivää maailmaa sekä tunnistamaan taipumuksensa ja kehittymismahdollisuutensa.²⁹

Kehitysvammaisen lapsen kehitys etenee samojen vaiheiden kautta ja samassa järjestyksessä kuin lapsen kehitys yleensä, mutta ei yhtä nopeasti eikä yhtä pitkälle. Kehityksen kulku on yksilöllinen, ja siihen vaikuttavat esimerkiksi keskushermostovaurion syy ja luonne, lisävammat ja sairaudet sekä ympäristötekijät.³⁰ Kehitysvammaisille on ominaista keskimääräistä heikompi älyllinen toimintakyky, johon liittyy myös muita rajoituksia, kuten esimerkiksi kommunikaatiovaikeudet, puutteelliset käytännön elämän taidot, heikompi oppimiskyky ja ongelmat sosiaalisissa taidoissa.³¹

Kehitysvammaisella lapsella puheen ja kommunikoinnin kehittyminen on usein hitaampaa kuin ns. normaalilla lapsella. Ympäristön kyky tulkita lapsen ilmaisuyrityksiä vaikuttaa merkittävästi motivaation pysyvyyteen. Jos lapsi ei saa huomiota ympäristöltään, motivaatio heikkenee ja kommunikaatiokyvyn kehitys hidastuu tai estyy.³² Sosiaalisten taitojen kehittymiselle on edellytyksenä, että yksilön tarpeisiin vastataan, ja yksilö kokee pystyvänsä selviytymään mahdollisimman itsenäisesti. Myös ympäristön odotukset vaikuttavat sosiaaliseen oppimiseen. Jokaisen on tärkeää tietää, kuka hän on, ja hyväksyä itsensä sellaisena kuin on. Lapselle on tärkeää, että vanhemmat, ja vähitellen myös hän itse, tietävät, mitä hänen on mahdollista oppia, mikä osaamattomuus johtuu vammaisuudesta ja mikä ei.³³ Kehitysvammaisen tulisi saada kokea vaikuttavansa muihin ihmisiin. Hänelle on tärkeää tehdä itse valintoja ja tuntea vastuuta käyttäytymisensä seurauksista.³⁴

Motoristen taitojen kehityksen viivästyminen ilmenee sekä henkilön perusmotoriikassa että havaintomotoriikassa. Karkeamotoriset taidot, kuten kävely, opitaan keskimääräistä myöhemmin. Vähäinen harjoitus ja heikot virikkeet ympäristöstä voivat myös vaikuttaa

²⁸ Kaski (toim.) et al. 2002, 191-193.

²⁹ Ahvenainen et al. 1994, 10.

³⁰ Kaski (toim.) et al. 2002, 188.

³¹ Ikonen (toim.) 1998a, 85.

³² Kaski (toim.) et al. 2002, 213.

³³ Eml., 222.

³⁴ Eml., 191-193.

taitojen viivästyminen. Motoristen taitojen perustana on oman kehon hahmottaminen, ja kehitysvammaisilla on usein vaikeuksia juuri tässä.³⁵ Jokaisella kehitysvammaisella on omat yksilölliset piirteensä liittyen omaan tahtoon, itsetuntoon, tunteisiin ja aistien sekä motoriikan toimintaan. Nämä yksilölliset ominaisuudet vaikuttavat siihen, miten henkilö on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa.³⁶

Kehitysvammaista tulisi ohjata luomaan mahdollisimman realistinen ja positiivinen minäkuva, ja lisäksi tulisi pyrkiä kehittämään hänen vastuuntuntoaan. Tavoitteena olisi, että hän kiinnostuisi itseään koskevista asioista, oppisi tiedostamaan oikeutensa sekä kunnioittamaan muiden oikeuksia. Minäkuvan rakentamiseen vaikuttaa paljon se, miten ympäristö suhtautuu kehitysvammaiseen henkilöön. Myönteistä minäkuvaa ei muodostu, jos kehitysvammaista pidetään hoidon, opetuksen ja kuntoutuksen kohteena, objektina. Itsetuntoa vahvistaa mahdollisuus vaikuttaa omaan elämäänsä ja olla aktiivinen omissa asioissaan. Myös kehitysvammaisen yksityisyyden ja yksilöllisyyden huomiointi tukee itsetunnon positiivista kehitystä.³⁷

2.3.2 *Oppiminen*

Kehitysvammaisen oppilas voi olla musiikillisesti lahjakas ja hänellä voi olla oppimiseen valtava potentiaali. Kehitysvammaisen oppilaan opettamisessa voi kuitenkin olla paljon erityispedagogisia piirteitä liittyen esim. älykkyyteen, motoriikkaan tai oppimiseen, jotka saattavat johtaa siihen, ettei oppilas kykene etenemään opinnoissaan perinteisen etenemistavan mukaan. Lyhytkestoisen muistin heikkouden ja rajallisen älyllisen kapasiteetin vuoksi abstraktien käsitteiden käyttäminen voi olla vaikeaa.³⁸ Yleinen käsitys on, että kehitysvammaisten oppimiskyky on heikompi kaikilla oppimisen alueilla. He oppivat hitaammin ja muistavat vähemmän kuin ns. normaalit oppilaat.³⁹ Musiikin oppimiseen tämä yleistys ei kuitenkaan päde. Musiikillisesti lahjakkailta kehitysvammaisilla kyky hahmottaa ja omaksua esimerkiksi melodia ja rytmi sekä myös säilyttää osaamisensa on toisinaan poikkeuksellisen korkealla tasolla. Oppimiseen heijastuvat ymmärryksen ja kielellisen kommunikaation vaikeudet korvautuvat tällöin sekä lahjakkuuden elementein että korvaavin, joskus kenties jopa oireyhtymään liittyvin omaksu-

³⁵ Kaski (toim.) et al. 2002, 216.

³⁶ Ikonen (toim.) 1998a, 97.

³⁷ Kaski (toim.) et al. 2002, 224.

³⁸ Kaikkonen 2005a, 97.

³⁹ Ikonen (toim.) 1998a, 86.

misen periaattein (esim. jäljittely).⁴⁰ Kehitysvammaisen on kamppailtava oppimisen yhteydessä rajoittuneiden tiedon käsittely- ja varastointitaitojen kanssa. Opetussuunnitelman tavoitteita arvioitaessa onkin kiinnitettävä huomiota siihen, että ne vastaavat oppilaan kehitystasoa.⁴¹

Kehitysvammaisten hyvinvoinnin kannalta elämän järjestyksellä ja tapahtumien rakenteiden ymmärtämisellä on erittäin suuri merkitys. ”Kaoottista” maailmankuvaa voidaan pitää kehitysvammaisen ahdistuksen suurimpana aiheuttajana. Kehitysvammaisen voi olla epätietoinen esimerkiksi siitä, missä hän on ja mitä hänen pitäisi tehdä. Kun kehitysvammaisen selviytyy tällaisessa tilanteessa, ahdistus lievenee. Tämä saattaa vaikuttaa myönteisellä tavalla hänen käyttäytymiseensä. Musiikki auttaa kehitysvammaista oppilasta jäsentämään ja hahmottamaan maailmaa.⁴²

Kehitysvammaiset nauttivat musiikkiharrastuksistaan. Luova musiikillinen toiminta onkin omiaan kehittämään kehitysvammaisen persoonallisuutta ja keskittymiskykyä. Musiikin opiskeleminen auttaa myös tuntemaan ja tunnistamaan tunteita sekä ymmärtämään itseään.⁴³ Musiikki rakentuu yksinkertaisista ilmiöistä, kuten perussykkeestä sekä äänen väristä ja värinästä. Jokaiselle löytyy musiikista oma tasonsa, koska musiikki voi koostua mitä yksinkertaisimmista rakenteista aina monimutkaisimpiin. Kun ihminen saa musiikista otteen oman tasonsa mukaisesti, hän nauttii siitä suurena hallinnan kokemuksena.⁴⁴ Oppilaan ymmärtäessä mitä hän on tekemässä, saadaan aikaan hallinnan kokemus. Kaoottisuus alkaa järjestyä ja oppilaan on helpompi tarttua tekemiseen. Kun oppilas ymmärtää, mitä hän on tekemässä ja ymmärtää oppimansa, hän alkaa kiinnittyä musiikin tekemiseen yhä enemmän.⁴⁵

Kehitysvammaisen oppilaan oppiminen voi olla hidasta, ja sen takia opettajalla onkin oltava selkeä suunta ja pedagogiset tavoitteet. Oppimista tapahtuu toistojen ja oikein valittujen toimintatapojen avulla. Oppiminen vaikuttaa myös oppilaan muihin elämän osa-alueisiin, kuten esimerkiksi motoristen taitojen kehittymiseen, itsetunnon paranemi-

⁴⁰ Hannikainen 2008.

⁴¹ Ikonen (toim.) 1998a, 86.

⁴² Uusitalo 2005, 65-66.

⁴³ Kaski (toim.) et al. 2001, 243-244.

⁴⁴ Uusitalo 2005, 68-69.

⁴⁵ Kaikkonen 2005a, 82.

seen ja elämänhallinnan taitojen kehittymiseen.⁴⁶ Erityispedagogiikkaa tarvitaan opetusjärjestelyjen tehostamisessa sekä sovellettaessa opetusmenetelmiä. Tavoitteena on tarjota oppimisympäristö, jossa jokainen kykenee oppimaan omista lähtökohdistaan käsin. Opetuksen huolellinen suunnittelu ja suorituksen tarkastelu sekä korjailu opetuskokemusten pohjalta johtavat tehokkaaseen oppimiseen.⁴⁷

2.3.3 *Yksilöllistetty opetussuunnitelma opetuksen tukena*

Opetussuunnitelman oppimisteorian ja -käsityksen tulee perustua oppilaiden tarpeisiin ja taitoihin. Musiikinopetuksessa, ja varsinkin kun on kyse musiikin erityispedagogiikasta, joudutaan eri ajattelu- ja lähestymistapoja yhdistelemään toisiinsa. Opettajan tulisi tuntea eri teorioita ja tehdä valinnat tietoisesti.⁴⁸ Uudet oppimiskäsitykset, kuten humanismi, muodostavat kokonaisvaltaisen prosessin, jossa opetus on mukautettu oppilaan edellytysten mukaan.⁴⁹ Humanistinen psykologia arvostaa ihmistä sellaisena kuin hän on ja ottaa ihmistä tutkittaessa huomioon useita eri näkökulmia. Humanismi painottaa positiivista ihmiskäsitystä. Ihminen pyrkii toteuttamaan taipumuksiaan ja toiveitaan toiminnallaan ja pyrkii näin toteuttamaan itseään ja kehittymään ainutlaatuisuutensa mukaisesti.⁵⁰

Opetussuunnitelma tarkoittaa oppimistavoitteet määrittelevää suunnitelmaa. Laajassa merkityksessään se kattaa kaikki opetukseen liittyvät sisällölliset ja metodiset edellytykset, päätökset, tavoitteet, sisällöt, ehdot, toimet, välineet ja arvioinnin.⁵¹ Opetussuunnitelma määrittelee kasvatuksen ja opetuksen keskeisimmät ulottuvuudet. Erityisopetuksessa ja yleisopetuksessa opetussuunnitelma voi olla erilainen tavoitteiden, sisällön, menetelmien tai oppilasarvioinnin osalta. Erityispedagogiikassa pyritään hyvin pitkälti samoihin tavoitteisiin ja sisältöihin mutta opetusta joudutaan tietoisesti muuttamaan oppilaiden erityislaadun takia. Opetettavilla voi olla hyvinkin erilaiset valmiudet, kyvyt ja oppimistyylyt ja sen vuoksi on jouduttu kehittämään ja etsimään vaihtoehtoisia opetusmenetelmiä.⁵² Opetuksessa jokainen oppilas on otettava huomioon yksilöllisesti.⁵³

⁴⁶ Eml., 96-97.

⁴⁷ Ikonen (toim.) 1998a, 74.

⁴⁸ Kaikkonen 2005a, 89.

⁴⁹ Ahvenainen et al. 1994, 16-17.

⁵⁰ Ahonen 2000, 148.

⁵¹ Ahvenainen et al. 1994, 18.

⁵² Hautamäki et al. 2001, 167.

⁵³ Kaikkonen 2005a, 78.

Oppilaiden erityistarpeiden vuoksi opetuksen tavoitteet ja käytetyt menetelmät voivat vaihdella hyvinkin paljon. On myös tavallista, että oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opintosuunnitelma.⁵⁴ Opetuksen suunnittelun ja opetussuunnitelman laatimisen tulee perustua yksilölliseen pedagogiseen diagnoosiin, jossa huomioidaan oppilaan valmiudet ja mahdollisuudet sekä ymmärretään oppilaan kehitys.⁵⁵ Opetusta suunniteltaessa olisi huomioitava myös oppilaiden kronologinen ikä.⁵⁶

Oppilaalle voidaan laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Vaikka HOJKS:sta puhutaan kirjallisuudessa pääasiassa perusopetuksen välineenä, voidaan mielestäni HOJKS:a käyttää runkona myös suunniteltaessa musiikin yksilöllistettyä opetusta. Suunnitelman tulee oppimisvaikeudet huomioiden sisältää seuraavat tiedot:

”kuvaus oppilaan valmiuksista ja suoritustasosta, opetuksen pitkän ja lyhyen aikavälin tavoitteet ja sisällöt tai opetuksessa noudatettava erityinen suunnitelma, kuvaus opetuksen järjestämisestä yleisopetuksessa tai erityisopetuksen ryhmässä, opetuksen osallistumisen edellyttämät tulkitsemis- ja avustajapalvelut, muut opetus- ja oppilashuoltopalvelut sekä erityiset apuvälineet ja kommunikointivälineet sekä oppilaan arvioinnin perusteet.”⁵⁷

Perinteisessä opetussuunnitelma-ajattelussa ei usein oteta huomioon yksilöllisen tietoisuuden merkitystä oppimiseen vaikuttavana tekijänä. Opetussuunnitelman tulisi kehittää oppilaan kykyä rakentaa omaa ajatteluaan. Opetussuunnitelman tulisi antaa aikaa muutokselle ja mahdollistaa se. Muutoksen taustalla voi olla pitkäkin alitajuinen prosessi, vaikka muutos näyttäisi ulospäin äkilliseltä ja nopealta. Opetussuunnitelma ei saisi kahlita oppisisältöjä, vaan ytimenä pitäisi olla tavoitteet, joille oppimateriaalin, oppisisältöjen ja menetelmien valinta perustuu.⁵⁸ Opetussuunnitelmaa laadittaessa on tunnistettava tavoitteet, joita on saavutettava, sekä tunnistettava oppilaan vaikeudet, mitkä prosessit oppilaalla ovat kehittyneet ja mitkä jääneet kehittymättä.⁵⁹

Opetuksen tarkoitus on kehittää oppilasta. Päämäärien ja tavoitteiden tulisi olla yleisesti hyväksytyjä ja ne on määriteltävä jollakin yleisellä tasolla ennen kuin opetusta voidaan

⁵⁴ Kaikkonen 2005a, 97.

⁵⁵ Eml., 78.

⁵⁶ Ikonen (toim.) 1998b, 274.

⁵⁷ Kaski (toim.) et al. 2002, 199.

⁵⁸ Ahvenainen et al. 1994, 19.

⁵⁹ Eml., 20. Ikonen (toim.) 1998a, 85.

järjestää. Ilman asetettuja tavoitteita ei oppimis- tai opetusprosessia voida jälkikäteen arvioida.⁶⁰

Usein voi olla vaikeaa löytää oppilaalle parhaiten soveltuva menetelmä tai harjoitusmalli. Opetuksen tulisi perustua tarkkaan suorituskäytännön analyysiin. Äystö (1996) kiteyttää periaatteen seuraavasti:

”Mikäli yksilöllistä suorituskäytännön analyysiä ei tehdä eikä kuntouttajalla ole selvää käsitystä siitä, mihin hän toimenpiteillään pyrkii vaikuttamaan, kuntoutus on vain sattumanvaraista eri menetelmien ja tekniikoiden soveltamista.”⁶¹

Sama periaate voidaan rinnastaa myös opetukseen.⁶² Oppilaan yksilölliset tarpeet ratkaisevat sen, millaista opetusta hänelle järjestetään. Opetussuunnitelmaa laadittaessa tulee yksittäisen oppilaan kohdalla ottaa huomioon mahdollisimman tarkka pedagoginen diagnoosi.⁶³ Kun oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetussuunnitelma ja sen merkitys ymmärretään, kyetään hänelle takaamaan tarvittava opetus sekä palvelut, jotka hänelle kuuluvat.⁶⁴

Opetussuunnitelman tavoitteiden ja suorituskäytännön väliset ristiriidat ovat olleet ongelmallisia. Usein oppimistulosten arviointi perustuu opettajan havainnoille, joka on varsin epävarma mittari. Vaihtoehtoisena arviointimenetelmänä voitaisiin käyttää oppilaan suoritusten arviointia oman yksilöllisen opetussuunnitelman pohjalta.⁶⁵

2.3.4 Opettajan rooli ja tehtävät

Opettajalta edellytetään monipuolista ammattitaitoa, jossa yhdistyvät pedagoginen osaaminen, opetettavan aineen hallinta sekä ymmärrys erilaisista oppimistavoista ja niihin liittyvistä tekijöistä. Keskeistä opettajalle on nähdä kussakin oppilaassa oleva oppimisen potentiaali. Sen sijaan että pitäisi oppilasta tyhjänä, jos tämä ei opi, opettajan tulisi pohtia opetuksensa toteuttamista niin, että oppilaan potentiaali tulisi hyödyn-

⁶⁰ Ahvenainen et al. 1994, 23.

⁶¹ Kaikkonen 2005a, 78, lähteenään Äystö, Seija 1996: *Kehitysvammaisten toimintakyky. Uusi lähestymistapa arviointi- ja kuntoutuskäytännön kehittämiseen. Neurokognitiivisen kuntoutusprojektin taustaosa* (Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön monisteita Nro.24). Helsinki. Kehitysvammaliitto.

⁶² Kaikkonen 2005a, 78.

⁶³ Ahvenainen et al. 1994, 28.

⁶⁴ Eml., 17.

⁶⁵ Eml., 25.

nettyä.⁶⁶ Opettajan tulisi pystyä hyödyntämään oppilaan vahvoja puolia ja vahvistaa niiden kautta heikompia osa-alueita⁶⁷.

Kaikkonen kirjoittaa Woodiin (1983) viitaten kriteereistä, joita erityisryhmiä opettavalta henkilöltä edellytetään. Opettajan tulisi olla innostunut omasta työstään. Jatkuva oman ammattitaidon kehittäminen, oman työn arviointi ja uusien ratkaisujen etsiminen on erityisopetuksessa tärkeää. Tämä tekee työstä haastavan, mutta samalla myös kiinnostavan ja antoisan. Woodin mukaan myös kärsivällisyys on opettajalle tärkeä ominaisuus. Opettajan on osattava antaa oppilaille aikaa uusien asioiden omaksumiseen, ja usein tarvitaan suuri määrä toistoja. Asiat, jotka normaaliopetuksessa opitaan nopeasti, saattavat viedä erityisopetuksessa jopa vuosia. Wood nostaa esiin myös opetuksen suunnitelmallisuuden. Opettajan on tiedettävä, mitä kohti ollaan menossa. Erityisopetus perustuu opetussuunnitelmaan, mutta samalla on huomioitava jokaisen oppilaan erilaisuus. Opettajan on osattava tarjota uusia haasteita, vaikka eteneminen olisikin hidasta. Sen lisäksi, että Wood kiinnittää huomiota opettajan omaan kykyyn toimia tilanteissa, hän pitää tärkeänä opetustilan ja opetusvälineiden toimivuutta. Se, onko yksilöopetus tehokkaampaa kuin ryhmäopetus, on arvioitava oppilaskohtaisesti. On myös pohdittava, mikä instrumentti sopii kenellekin parhaiten, jotta toiminta olisi innostavaa ja oppimista tapahtuisi.⁶⁸

Erityisoppilas on opettajalleen haaste. Aluksi saattaa vaikuttaa siltä, että mahdollisuudet oppia ovat vähäiset ja tulosten saavuttaminen mahdotonta. Pitkäjänteinen, tavoitteellinen, oppilasta arvostava ja haasteita tarjoava opetus saattaa kuitenkin tuottaa positiivisia yllätyksiä oppilaan oppimiskyvyn suhteen. Oppimisen esteenä voikin monesti olla se, ettei opettaja osaa tai uskalla vaatia tarpeeksi, vaan aliarvioi oppilaan kykyä omaksua uutta.⁶⁹ Oppilaan määrittäminen esimerkiksi kehitysvammaiseksi ei vielä anna opetuksen kannalta merkittävää tietoa. On huomioitava, että oppimisen ongelmat ovat jokaiselle ainutlaatuisia. Yleistyksiä ei siis voi tehdä.⁷⁰

⁶⁶ Kaikkonen 2005a, 78.

⁶⁷ Eml., 97.

⁶⁸ Kaikkonen 2005a, 97-98, lähteenään Wood, Miriam 1983: *Music for Mentally Handicapped People*. London: A Condor Book Souvenir Press (E&A) Ltd.

⁶⁹ Eml.

⁷⁰ Ahvenainen et al. 1994, 24.

Itsetunnon kehitystä ja myönteistä itsearviointia tuetaan onnistumisen ja oppimisen kokemuksiin tarjoamalla.⁷¹ Opettajan tulisi helpottaa oppimista opetustilanteissa esimerkiksi sovitusta yksinkertaistamalla, jotta soittaminen onnistuisi sekä yksin että yhdessä.⁷² Opettajan on opetustilanteessa tiedettävä, mikä oppilaalle on mielekästä ja mikä ei.⁷³ Tärkeää on se, että ohjaaja saa oppijan etsimään ja tekemään itse.⁷⁴ Kun oppilas kokee toiminnan mielekkääksi ja on motivoitunut, hän on myös valmis tekemään työtä asian eteen.⁷⁵ On tärkeää havainnollistaa opetusta, herättää myönteinen mielenkiinto sekä aktivoida oppilaita. Multisensorinen eli kaikki aistit huomioiva opetus on tärkeää varsinkin erityisoppilaita opettaessa. Opetusta tulee myös muokata mahdollisimman yksilölliseksi.⁷⁶

2.4 Opetusmenetelmät

2.4.1 Yleistä opetusmenetelmistä

Musiikkia opettaessa voidaan käyttää apuna mallioppimista, jäljittelyä tai vapaata ilmaisua. Näissä on kuitenkin vaarana se, että oppilas alkaa toistaa annettuja tehtäviä ymmärtämättä niiden merkitystä. Tällaiset tilanteet eivät tue oppimista vaan ehkä hämmentävät oppilasta entisestään. Opetuksen merkittävänä tavoitteena olisikin auttaa oppilasta ymmärtämään toimintansa tarkoitusta.⁷⁷

Opetuksessa voidaan käyttää sanallista ohjaamista sitä vähemmän mitä vaikeampivammainen henkilö on kyseessä.⁷⁸ Käyttäytymistieteellisen lähestymisen lähtökohta on se, että kaikki voivat oppia. Sen perusmenetelmiin kuuluu toivotun käyttäytymisen vahvistaminen ja ei-toivotun käyttäytymisen sammuttaminen. Näin voidaan muovata käyttäytymistä. Tavoitteena tässä lähestymistavassa ei ole selittää taustalla olevia syitä, kuten kehitysvammaisuutta, vaan muovata käyttäytymistä positiivisella tavalla.⁷⁹ Oppimista tuetaan positiivisen ja kannustavan palautteen avulla. Palaute tulisi antaa oppilaalle vä-

⁷¹ Ikonen (toim.) et al. 1998, 335.

⁷² Kaski (toim.) et al. 2002, 243-244.

⁷³ Ikonen (toim.) & Höylä 1998, 214.

⁷⁴ Ikonen (toim.) et al. 1998, 335-336.

⁷⁵ Ikonen (toim.) & Höylä 1998, 213.

⁷⁶ Kaski (toim.) et al. 2002, 201.

⁷⁷ Kaikkonen 2005a, 82.

⁷⁸ Kaski (toim.) et al. 2002, 227.

⁷⁹ Ikonen (toim.) & Sassi 1998, 127.

littömästi toivotun käyttäytymisen jälkeen, jotta se vahvistaisi oppimista. Mikäli palautteen antaminen tapahtuu sanallisesti, sen tulee olla mahdollisimman konkreettista ja selvästi ilmaistua. Sosiaalinen palkkio, kuten esimerkiksi halaus, on usein tehokkain.⁸⁰

2.4.2 Kodály-, Suzuki- ja Montessori -menetelmät

Kodály-metodi on unkarilaisen Zoltán Kodály'n (1882-1967) kehittämä musiikkikasvatusjärjestelmä. Kodály'n mukaan musiikki kuuluu kaikille ja hänen pääperiaatteenaan olikin saada musiikki jokaisen ulottuville. Tasapainoisen musisoinnin edellytykset luodaan kuuntelukyvyn tietoisella kehittämisellä sekä harjoittamalla sisäisen kuulemisen taitoa. Unkarilaiset musiikkikasvattajat kehittivät säveltapailumetodiikkaa Kodály'n musiikkikasvatusfilosofian pohjalta, ja tästä tuli kaiken musiikkikasvatuksen lähtökohta unkarilaisessa koulujärjestelmässä. Menetelmää on sovellettu myös muualla maailmassa niin musiikin varhaiskasvatuksen, kuorotoiminnan, kouluopetuksen kuin soitinpedagogiikan piirissä.⁸¹ Korkeuden hahmottamisen havainnollistamiseksi ja yhteislaulun helpottamiseksi käytetään käsimerkkejä. Opintojen alkuvaiheessa luovutaan viivastosta ja nuottiavaimista ja keskitytään harjaannuttamaan kuuloa.⁸²

Suzuki on japanilaisen viulupedagogi Shinichi Suzukin (1898-1998) kehittämä opetusmenetelmä. Musiikin kuuntelu osana lapsen luonnollista ympäristöä, niin varhain kuin mahdollista, on yksi menetelmän tärkeimpiä piirteitä. Opetuksen lähtökohtana on soiva mielikuva musiikista eikä niinkään nuotinluku, joka aloitetaan vasta myöhemmin. Menetelmässä korostetaan varhaista aloitusikää. Opetus etenee oppilaan omassa tahdissa ja menetelmä perustuu sille ajatukselle, että jokainen voi oppia. Lahjakkuus ei ole synnyinlahja, vaan se kehittyy ympäristön vaikutuksesta. Suzuki-menetelmällä tähdätään lapsen kokonaisvaltaiseen kasvuun. Tavoitteena on, että lapsesta tulee musiikin avulla tasapainoinen ja harmoninen ihminen ja musiikista tulisi osa lapsen persoonaa.⁸³

Italialainen Maria Montessori (1870-1952) kehitti Montessori-menetelmän. 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa Montessori toimi kehitysvammaisten koulun johtajana ja kiinnostui kasvatustoiminnasta. Hän tutustui ranskalaisen Jean-Marc-Gaspard Itardin sekä tämän seuraajan Edouard Seguinin tutkimuksiin kehitysvammaisista. Edellä mainitut

⁸⁰ Kaski (toim.) et al. 2002, 227.

⁸¹ Suomen Kodály -seura ry 2007.

⁸² Musiikkikoulu Musike 2007.

⁸³ Suomen Suzuki -yhdistys ry 2007.

tutkijat uskoivat molemmat siihen, että vammaisten lasten hoito on pedagoginen, ei niinkään lääketieteellinen ongelma. Montessori-menetelmän mottona voidaan pitää lausetta ”Auta minua tekemään se itse” ja sen mukaan jokaisessa lapsessa on kyky omak-sua asioita ympäristöstään.⁸⁴

Menetelmästä on olemassa sovelluksia myös musiikinopetukseen. 1900-luvun alussa Montessori aloitti yhteistyön Anna Maria Maccheronin kanssa. Montessori ja Macche-roni kehittivät musiikkiin liittyvää välineistöä, esimerkiksi kolmentoista kellon sarjan, sävelsärmiöt sekä nuotinlukulaudat. Menetelmään liittyy myös harjoituksia kuuloha-vaintojen kehittämiseen. Montessori-menetelmässä uudet asiat pyritään liittämään jo opittuun. Musiikin ja eri soitinten kuunteleminen ryhmässä ja säveltäjästä kertominen lisää lapsen musiikin tuntemusta ja kehittää kuuloaistia erottelemaan erilaista musiik-kia.⁸⁵

Kodály-, Suzuki- ja Montessori -menetelmät ovat käyttökelpoisia myös kehitysvam-maisten opetuksessa. Opinnäyteprojektissani käytin pääasiassa kuvionuottimenetelmää, mutta tutustuin sen lisäksi myös näihin menetelmiin ja sovelsin niitä opetuksessani.

2.4.3 Kuvionuottimenetelmä

Kuvionuottimenetelmä on musiikkiterapeutti Kaarlo Uusitalon 1990-luvun puolivälissä kehittämä nuotinkirjoitusmenetelmä.⁸⁶ Vaihtoehdoksi abstraktille nuotinkirjoitukselle kehitetty konkreettisempi kuvionuottimenetelmä mahdollistaa esimerkiksi kehitysvam-maisten tavoitteellisen musiikinopiskelun ja koulutuksellisen tasa-arvon. Kun käytetään kuvionuotteja, oppilas soittaa automaattisesti oikein.⁸⁷ Soittimeen liimattava tarra vastaa nuoteissa olevaa väriä ja muotoa. Soittajan tehtäväksi jää nuotissa olevan kuvionuotin yhdistäminen soittimessa olevaan kohtaan. Soittaminen onnistuu, mikäli soittaja kyke-nee yhdistämään kaksi samanlaista merkkiä toisiinsa.⁸⁸ Soittaja soittaa juuri niin kuin nuotin kirjoittaja on tarkoittanut, mistä on seurauksena onnistumisen ja hallinnan koke-mus⁸⁹. Uusitalo halusi mahdollistaa tämän kokemuksen mahdollisimman monille ja

⁸⁴ Keltti-Laine 1991, 13, 16-18.

⁸⁵ Eml., 34-46.

⁸⁶ Musiikin erityispalvelukeskus Resonaari 2007b.

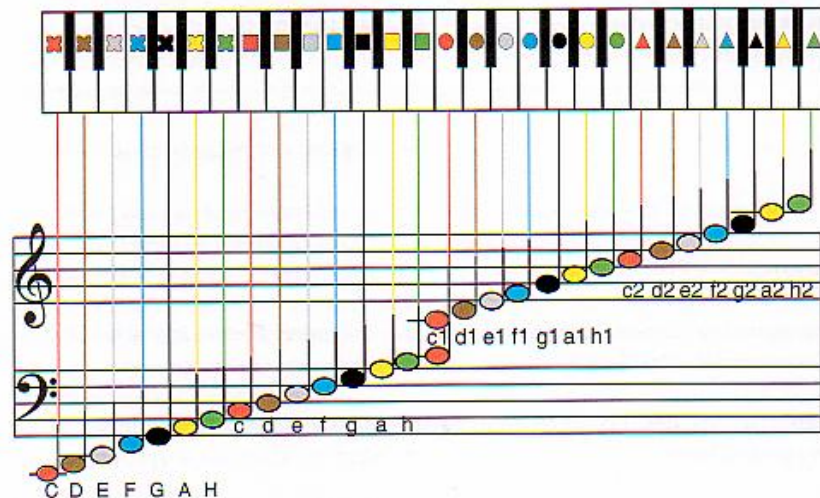
⁸⁷ Kaikkonen 2005b, 27-28.

⁸⁸ Eml., 29.

⁸⁹ Eml., 27-28.

näin rakentui nuottijärjestelmä, jonka avulla kaikki voisivat löytää musiikin tekemisen ilon⁹⁰.

Kuvionuoteissa nuotti-informaatio on konkreettinen ja pelkistetty, mutta se sisältää kaiken tarvittavan informaation: oktaaviaikat, sävelkorkeudet, aika-arvot, ylennykset ja alennukset sekä sointumerkinnot. Kuvionuottien visuaalinen kuva mahdollistaa selkeydellään soittamisen jopa ilman ulkopuolista ohjausta.⁹¹



Kuva 1: Kuvionuottijärjestelmä⁹²

Kuvionuottimenetelmä mahdollistaa nuoteista soittamisen lähes heti, eikä aikaisempia taitoja ja tietoja tarvita. Kuvionuotit mahdollistavat soittamisen myös sellaisille, joille perinteisen nuottikuvan omaksuminen on vaikeaa. Nuotti-informaatio merkitään värien ja muotojen avulla (Ks. Kuva 1). Kuvionuoteista on helppo siirtyä myöhemmin myös perinteiseen nuottikuvaan, jos soittajalla on siihen valmiuksia ja halua.⁹³

Menetelmä on vaihtoehtoinen nuotinnustapa ja lopullisena tavoitteena voi olla perinteisen nuottikirjoituksen oppiminen. Perinteiseen nuottikirjoitukseen siirtymiseen on kehitetty erilaisia välivaiheita, jotka helpottavat nuottikirjoituksen hahmottamista. Kuvionuottien ja perinteisen nuottikirjoituksen välimuotona voidaan käyttää kuvionuotti-informaation merkitsemistä viivastolle tai värillisiä nuotteja, jotka sijoittuvat viivastolle kuten perinteiset nuotit mutta ovat värittään kuvionuottien kaltaiset. Näin perinteisen

⁹⁰ Musiikin erityispalvelukeskus Resonaari 2007b.

⁹¹ Kaikkonen 2005b, 27-28.

⁹² Virtuaalinen erilaisen oppijan palvelu 2008.

⁹³ Musiikin erityispalvelukeskus Resonaari 2007c.

nuottikuvan oppiminen ja hahmottaminen helpottuu. Normaaliopetuksessa tavoitteena on yleensä perinteiseen nuottikuvaan siirtyminen, mutta erityisopetuksessa kuvionuotit ovat usein ainoa tapa ymmärtää nuotti-informaatiota.⁹⁴

Soitossa onnistuminen palkitsee ja motivoi oppilasta. Nuottikuvasta muodostuu musiikillisia hahmoja ja visuaalinen hahmottaminen yhdistyy soivaan mielikuvaan. Vaikka soittamisen alussa huomio kiinnittyy yksittäisiin kuvioihin ja niistä tuotettuihin ääniin, on tavoitteena kuitenkin kokonaisuuksien ymmärtäminen ja muusikkouden kehittyminen. Opettajan on rakennettava opetus mahdollisimman monipuoliseksi niin, että soittamisen ilo säilyy.⁹⁵

Kuvionuotteja käytettäessä kynnyks soittamiseen madaltuu, koska nuotti-informaatiota on helpompi omaksua. Soittaja pääsee heti käsiksi musiikin tekemiseen ja ymmärtämiseen, vaikka hänellä olisikin oppimiseen, hahmottamiseen tai älykkyyteen liittyviä puutteita. Erityisryhmille ja etenkin kehitysvammaisille kuvionuottimenetelmä mahdollistaa suoraan nuoteista soittamisen. Perinteisen abstraktin nuottikuvan omaksuminen on voinut olla monelle kehitysvammaiselle hankalaa, mutta nopeasti omaksuttavan menetelmän avulla mahdollistuvat myös omatoiminen työskentely ja harjoittelu.⁹⁶

Kuvionuottimenetelmää on tutkittu sekä edelleen kehitetty Musiikin erityispalvelukeskus Resonaarissa vuodesta 1998 lähtien. Menetelmä soveltuu niin kuntoutukseen, terapiaan, musiikinopetukseen kuin erityispedagogiikkaankin.⁹⁷

⁹⁴ Kaikkonen 2005b, 44-46.

⁹⁵ Eml., 54-58.

⁹⁶ Kaikkonen 2005a, 77.

⁹⁷ Musiikin erityispalvelukeskus Resonaari 2007c.

3 MUSKARISTA BÄNDIKSI -PROJEKTIN KUVAUS

3.1 Projektin taustaa

Kiinnostuin erityisryhmien ohjaamisesta pitäessäni välivuotta opinnoista. Päädyin työtilanteeseen, jossa ohjattavanani oli mm. kehitysvammaisista koostuvia ryhmiä. Minulla ei tuolloin ollut tilanteeseen vaadittavia tietoja eikä taitoja, mistä johtuen tunsin työskennellessäni epävarmuutta. Siitä huolimatta, ja ehkä juuri sen vuoksi, kiinnostukseni erityisryhmiä kohtaan vahvistui. Palattuani takaisin opintojen pariin minua pyydettiin kehitysvammaisista koostuvan ryhmän toiseksi ohjaajaksi. Musiikkileikkikoulunopettaja, musiikkiterapeutti Annukka Knuutila, joka oli myös projektini käytännön työn ohjaaja, ohjasi kehitysvammaisista nuorista koostuvaa ryhmää Kuopion Niiralan koululla. Hän halusi viedä tuntisisältöä enemmän rytmimusiikin suuntaan ja etsi tuolloin työparikseen rytmimusiikin opiskelijaa opettamaan ryhmälle bändisoittoa. Opinnoissa en ollut aiemmin saanut koulutusta erityisryhmien parissa työskentelyyn, joten tilanne oli minulle mielenkiintoinen ja innostuin työtarjouksesta kovasti.

Aloitin Kuopion konservatorion yksilöllistetyn opetuksen valmennusryhmän toisena ohjaajana keväällä 2006, ja päädyin myös tekemään opinnäytetyöni kyseiseen ryhmään liittyen. Opinnäytetyöni on projekti, jonka kirjallinen osuus (painotus 1/3) sisältää myös Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun pedagogisen opinnäytetyön. Käytännön osuus (painotus 2/3) muodostui oppimateriaalin valmistamisesta kuvionuotein sekä seitsemän opetuskerran suunnittelusta ja toteutuksesta, ajalla 12.3.-30.4.2007. Projektin alkuvaiheessa olin siis toiminut kyseisen ryhmän toisena ohjaajana reilun vuoden ajan. Käytännön osuuteen liittynyt näytetunti pidettiin 23.4.2007 Niiralan koululla. Lautakuntaan kuuluivat Anna-Elina Lavaste, Hanna Turunen, Annukka Knuutila ja Marko Salmela.

3.2 Yksilöllistetyn opetuksen valmennusryhmä

3.2.1 Ryhmän kokoonpano

Ryhmä oli toiminut suurelta osin samassa kokoonpanossa jo 5-7 vuoden ajan, ja ryhmäläiset olivat saaneet musiikin opetusta musiikkileikkikoulussa sekä musiikin ja tanssin integraatiokokeilussa. Heillä oli siten ollut tilaisuus tutustua toisiinsa ja ryhmäytyä. Vuosien työ näkyikin tässä ryhmässä musiikillisten perustaitojen, kuten rytmitajun, sekä kuuntelu-, soitto- ja laulutaidon kehittyneisyytenä. Myös keskittymiskyky oli ajan kuluessa parantunut. Osa ryhmän jäsenistä oli osallistunut myös tanssin opetukseen, joka on vienyt varsinkin heidän karkeamotorisia taitojaan eteenpäin. Bändisoittimien soittotaidon kehittyminen oli edellyttänyt kehitystä hienomotorisissa taidoissa.

Kehitysvammaisuus toi ryhmään omat ominaispiirteensä kuten innostuneisuuden, estotomuuden, motivaation ja herkkyyden aistia tunnelmia. Minulla ei ollut tiedossa ryhmäläisten kehitysvammaisuutta määritteleviä tarkkoja diagnooseja, mutta joitakin kehitysvammaisuuden piirteitä ryhmäläisistä pystyin havaitsemaan. Tyypillisimmät kehitysvammaisuuden aiheuttajat ryhmässä olivat *Downin syndrooma*, *Fragile X* ja *autismi*. Opetustyössäni en halunnut korostaa kehitysvammaisuutta, vaan pyrin suhtautumaan oppilaisiin yksilöinä. Koin kuitenkin tarpeelliseksi tietää pääpiirteittäin kyseisistä oireyhtymistä.

Downin syndrooma johtuu kromosomivauriosta. Down-lapsella puhumaan oppiminen tuottaa vaikeuksia, mutta usein Down-lapset ovat musikaalisia ja omaavat hyvän rytmitajun. Hoidosta, kuntoutuksesta ja opetuksesta on heidän kohdallaan luultua enemmän hyötyä. Yleensä he ovat rauhallisia ja hyväntahtoisia, mutta voivat olla ylivilkkaita ja itsepäisiä. Suurin osa lapsista, joilla on Downin oireyhtymä, on älyllisesti lievästi tai keskitasoisesti kehitysvammaisia.⁹⁸

Fragile X on synnynnäinen kehityshäiriö. Oireyhtymää ei voida parantaa, geenimuutosta ei voida muuttaa. Oireyhtymän hoidossa keskitytään kehityksen tukemiseen ja yksilön voimavarojen tehokkaaseen käyttöön opetuksen ja kuntoutuksen avulla. Merkittävin oire Fragile X:ssä on älyllisen kehityksen viivästyminen. Kehityksen kulku on jokaisella yksilöllinen. Oireyhtymää tavataan enemmän pojilla kuin tytöillä. Frax-poikien olemuk-

⁹⁸ Kaski (toim.) et al. 2002, 80-83.

seen kuuluu touhukkuus, ylivilkkaus ja lyhytjännitteisyys. He ovat tavallisesti iloisia ja viihtyvät seurassa, mutta monilla ilmenee myös arkuutta, ahdistuneisuutta, syrjäänveittäytymistä ja katsekontaktin välttämistä. Erilaiset maneerit ovat myös yleisiä, kuten esimerkiksi käsien läpsyttäminen.⁹⁹

Autismin suurimpana ongelmana ovat sekä kommunikaation että kokonaiskehityksen kannalta kontaktin puuttuminen. Autistisen henkilön aivojen kyky käsitellä tietoa ulkomaailmasta on puutteellinen. Hänellä on vaikeuksia järjestää aistihavaintoja (visuaalista ja auditiivista), jonka takia hän mieluummin kommunikoi lähiaistiensa avulla, kuten esimerkiksi kosketuksen ja liikeaistin avulla. Ongelmat voivat ilmetä esimerkiksi puheen kehityksen viivästymisenä. Kommunikaation opetuksessa tärkeintä on yhteyden saaminen autistiseen oppilaaseen.¹⁰⁰

3.2.2 Ryhmän jäsenten musiikillinen tausta ja tavoitteet

Oppilas A (basso)

Oppilas oli innostunut jo projektin alussa basson soittamisesta, mihin hänellä oli myös valmiuksia ja intoa. Projektin aikana pyrittiin kehittämään hänen soittotaitojaan. Oikeiden kielten soittaminen ja sävelten keston hahmottaminen olivat olleet oppilaalle hankalia. Hän ei myöskään malttanut kuunnella soittoansa vaan soitti rauhattomasti ja repivästi vääriäkin kieliä. Tavoitteena oli saada oppilas soittamaan oikean pituisia säveliä oikeaan aikaan. Sen lisäksi tarkoituksena oli kiinnittää huomiota oppilaan ykkössormen käyttöön bassoa soittaessa, joka ei tähän mennessä ollut onnistunut.

Oppilas B (piano)

Oppilas oli saanut yksilöopetusta pianonsoitossa, joka oli kehittänyt hänen motorisia taitojaan sekä rytmittäjää. Projektin alkaessa myös yksilötunneilla siirryttiin käyttämään kuvionuotteja, mutta oppilas hallitsi myös nk. perinteisen nuottikirjoituksen. Nuottivii-vastolla sijaitsevien perinteisten nuottien lukeminen onnistui, mutta se oli hidasta. Oppilaalle oli usein merkitty sävelten nimet helpottamaan nuotinlukua. Hänellä oli hyvät valmiudet bändisoittoon. Projektin aikana lähdettiin kehittämään kyseisen oppilaan yhteissoittovalmiuksia ja antamaan vastuuta pianistina.

⁹⁹ Leisti 1997, 9.

¹⁰⁰ Ikonen (toim.) & Höylä 1998, 231-233.

Oppilas C (akustinen kitara)

Oppilas oli hyvin motivoitunut ja taitava. Kitara, jolla oppilas bändissä soitti, oli hänen omansa. Tästä syystä oli tärkeää ja mielekästä, että hän sai soittaa juuri sitä. Oppilaan vahvuus on hyvä rytmittäjä ja hänen motoriset taitonsakin olivat jo hyvät bändisoittoa ajatellen. Tavoitteena projektin aikana oli opetella kuvionuottimenetelmää apuna käyttäen soittamaan oikeita säveliä oikeaan aikaan. Myös tämän oppilaan kohdalla oli tarkoitus lähteä kehittämään ykkössormen käyttöä, jotta oppilaan ei tarvitsisi käyttää soitossaan pelkästään kitaran vapaita kieliä.

Oppilas D (rummut: virveli & komppipelti)

Oppilaalla on kova halu soittaa ja hänen ”sisällään svengaa”. Soittamisen into projektin alkaessa oli kuitenkin niin vahvasti sisäpuolella, ettei se aina välittynyt kuulijalle asti. Oppilaalla ei ollut aiempaa musiikkitaustaa samassa mittakaavassa kuin muilla ryhmän jäsenillä. Kielisoitinten (basso, kitara) soittaminen oli oppilaalle haasteellista, koska hänen motoriset taitonsa eivät vielä siihen riittäneet. Oppilas kykeni soittamaan esimerkiksi rumpua, mutta rytmissä pysyminen, ja varsinkin yhteisessä sykkeessä pysyminen, oli hankalaa. Projektin tavoitteena tämän oppilaan kohdalla olikin tukea oppilaan omaa sykettä. Rumpujen soittaminen ja sitä mukaa perussykkeen löytäminen oli tässä vaiheessa hyödyllisintä.

Oppilas E (sähkökitara)

Oppilaan vahvuuksiin kuuluu lähtökohtaisesti innostuneisuus bändisoitosta sekä hyvä rytmittäjä. Kitaran soittaminen oli hänen kohdallaan ollut enemmän ”fiilispohjalta soitte-lua” kuin pyrkimystä oikeiden sävelten soittamiseen. Hänen keskittymisensä herpaantui ilman henkilökohtaista ohjausta. Projektissa tavoitteena oli saada oppilas soittamaan oikeita säveliä oikeaan aikaan kuvionuottimenetelmää apuna käyttäen. Myös hänen kohdallaan oli tarkoitus opetella ykkössormen käyttöä.

Oppilas F (rummut: bassorumpu & lattiatomi)

Oppilaalla oli jo hyviä perusvalmiuksia bändisoittoon. Henkilökohtaiset pianotunnit olivat vieneet motorisia taitoja eteenpäin. Oppilas on musikaalinen ja innostunut, ja hänellä on hyvä rytmittäjä. Oppilaalla oli perusvalmiudet minkä tahansa bändisoittimen

soittoon. Hän kykeni keskittymään myös opettajan ohjeiden seuraamiseen ja otti ohjeita vastaan hyvin. Tavoitteena oli tutustuttaa oppilas monipuolisesti bändisoittimiin sekä antaa mahdollisesti vastuuta myös jostain muusta soittimesta kuin pianosta, jota hän soitti jo muutenkin.

Oppilas G (laulu)

Oppilas on musikaalinen ja hänellä oli jo valtava ”lauluvarasto”. Hän osasi paljon laulua ja muttei kyennyt tuottamaan sävelpuhdasta laulua. Tavoitteena rytmikkaharjoituksissa oli annetussa tempossa pysyminen sekä äänenavausharjoitusten avulla annetussa sävellessä pysyminen. Oppilas oli innokkaimmillaan päästessään laulamaan, joten hänet valittiin laulusolistiksi. Tarkoitukseni oli tehdä kuvionuotit tutuiksi myös hänelle.

3.3 Opetuksen suunnittelu ja tavoitteet

Opetusryhmässä on ollut käytössä ns. kaksiopettämällä, joka on koettu toimivaksi. Ryhmää olisikin ollut hankalaa ohjata yksin. Jokaisen kohdalla tuli kiinnittää huomiota soittamisen perusasioihin, kuten esimerkiksi oikean kielen löytämiseen (basso, kitara) ja keskittymisen ylläpitämiseen. Toisen opettajan ohjattessa sanallisesti koko ryhmää oli toisen mahdollista ohjata ryhmäläisiä henkilökohtaisesti. Tämä vaati minulta ja työpariltani musiikkiterapeutti, musiikkileikkikoulunopettaja Annukka Knuutilalta suunnitelmallisuutta sekä yhteisiä, selkeitä tavoitteita.

Henkilökohtaisena tavoitteenani oli opettaa näille nuorille bändisoittimilla soittoa. Melko nopeasti valitsin käytettäväkseni itsellenikin entuudestaan vieraan kuvionuottimenetelmän, ja halusin kokeilla sen toimivuutta tämän ryhmän kanssa. Menetelmä tuntui sopivan ryhmälle, koska suurimmalla osalla ei ollut nuotinlukutaitoa ja oikeiden sävelten löytäminen soittimista tuotti ryhmäläisille vaikeuksia. Halusin soveltaa itselleni uutta ja kiinnostavaa kuvionuottimenetelmää käytännön työhön sekä perehtyä erityisryhmän ohjaajana toimimiseen. Halusin paneutua kehitysvammaisten bändisoittokykyjen kehittämiseen kullekin sopivalla tavalla, motoriset ja muut yksilölliset oppimisen haasteet huomioiden.

Opetuskertoja oli seitsemän, mikä on varsinkin näiden nuorten kohdalla vähän, sillä taitojen kehittyminen voi olla hidasta. Kun opetus tapahtui lisäksi ryhmässä, ei aikaa yksittäisen oppilaan taitojen kehittämiseksi paljon jäänyt. Silti yhtenä tavoitteena opetuksen suunnittelussa oli nimenomaan henkilökohtaisien soittotaitojen kehittäminen mahdollisuuksien mukaan.

Tavoitteena oli tehdä opetustilanteesta mahdollisimman monipuolinen. Ajatuksena oli, että ihanteellinen tunti sisältäisi sekä yhteissoittoa että yksilösuorituksia, soittamista, laulamista sekä musiikin kuuntelua. Ryhmän musiikillinen tavoite rytmiiikan osalta oli yhteisen sykkeen löytäminen, jotta bändissä soittaminen onnistuisi. Bändisoittimien osalta tavoitteet olivat jokaisella yksilölliset. Jokainen oli päässyt halutessaan kokeilemaan eri soittimia, mutta tämän projektin aikana keskityttiin enemmän yksilötaitojen eteenpäin viemiseen. Osallistujien soittotaitojen lisäksi pyrittiin parantamaan myös laulutaitoja ja laulamista pidettiin tärkeänä osana oppituntia. Musiikin kuuntelussa yksi tärkeistä tavoitteista oli henkilökohtaisen musiikkisuhteen löytäminen ja sen vahvistaminen. Musiikin kuuntelun tavoitteena oli myös lisätä oppilaiden musiikkitietoutta soittimien, säveltäjien sekä musiikkityylien osalta.

Pyrimme jokaisella tunnilla osittain samankaltaiseen tuntirakenteeseen. Tutuus ja jopa tietynlainen kaavamaisuus toi ryhmän jäsenille turvallisuuden tunteen. Selkeä tuntirakenne helpotti myös kahden opettajan työskentelyä yhdessä.

Opetustila oli tälle ryhmälle paras mahdollinen. Opetus tapahtui koulun liikuntasalissa, joka oli nuorille ennestään tuttu, niin koulutuntien kuin aiemman bändimuskaritoiminnan ansiosta. Oppilaat olivat jo valmiiksi koululla, joten kyyditsemistä ei tarvittu. Ilmapiiiri oli tehty mahdollisimman inspiroivaksi ja hyväksyväksi, ja jokainen sai olla tunnilta oma itsensä. Ryhmä oli siinä mielessä ihanteellinen, ettei kasvatuksellisia ongelmia ryhmätilanteissa ollut.

3.4 Oppimateriaali

3.4.1 Materiaalin valinta

Soitettavan ohjelmiston tuli olla rytmimusiikkia, sillä kyseessä oli nuorten bändi. Perusteena oppimateriaalin valinnalle pidin sitä, että kappaleessa olisi mahdollisimman yksinkertainen sointurakenne. Näin ryhmäläisillä olisi mahdollisuus oppia soittamaan oikein ja kehittää henkilökohtaisia taitojaan. Kaikkonen ja Uusitalo toteavat kirjassaan, ettei vapaiden kielten käyttöä pääsääntöisesti suositella.¹⁰¹ Oppilaiden hienomotoriikka ei kuitenkaan vielä oppimisen tässä vaiheessa mahdollistanut muuta kuin vapaiden kielten käytön kielisoittimissa (basso, kitara). Tämä oli myös huomioitava kappalevalintoja tehtäessä. Jos pelkkiä vapaita kieliä käyttämällä oppilaan pitäisi pystyä soittamaan esimerkiksi kolmesta soinnusta rakentuvaa kappaletta (sointuasteet: I, IV, V) bassokitaraalla, pitäisi se pystyä soittamaan (ja laulamaan) joko D-duurista, d-mollista, A-duurista tai a-mollista.

Valitsin projektissa käytettäväksi kappaleet: *Kuume*, alkuperäiseltä nimeltään *Fever* (Eddie Cooley - John Davenport)¹⁰² ja *Be-bob-a-lula* (Gene Vincent – Tex Davis).¹⁰³ Olimme soittaneet *Kuume*-kappaletta ryhmän kanssa jo ennen varsinaisen projektin alkua. Aikanaan valitsin kappaleen bändin ohjelmistoon, koska se oli mahdollista toteuttaa kahdella soinnulla kielisoittimien vapaita kieliä käyttämällä. Siinä oli myös tarttuva bassolinja, jonka avulla tutustutin ryhmän kappaleeseen. Valitsin kolmimuunteisen kappaleen, koska halusin ryhmän rytminkäsittelyyn uudenlaista otetta, sillä he olivat aikaisemmin soittaneet pääasiassa tasajakoisia rytmejä.

Be-bob-a-lula antoi lisää mahdollisuuksia ryhmäläisten aktivoimiseen ja taitojen kehittämiseen. Lauluosuus *Kuume*-kappaleessa oli pääasiassa minun tehtäväni, sillä siinä ei ollut selkeää ja tarttuvaa kertosaettä. Sen sijaan *Be-bob-a-lula*:ssa oli tarttuva kertosaie, joka olisi mahdollista toteuttaa laulamalla. Kyseinen kappale toi myös lisää haastavuutta, koska se sisälsi kolme sointua aiemman kahden soinnun sijaan. Näiden bändille soittamieni kappaleiden lisäksi ensimmäisillä tunneilla käytimme kansanlaulua *Ohto*¹⁰⁴, joka toimi harjoituskappaleena kuvionuotteihin tutustumisessa. Tunneilla käytettiin

¹⁰¹ Kaikkonen & Uusitalo 2005b, 19.

¹⁰² Leskelä (toim.) 1998, 70-71.

¹⁰³ Eml., 10-11.

¹⁰⁴ Holopainen et al. 1996, 98.

myös muita pikkukappaleita lauluharjoituksina, kuten esimerkiksi kalevalaista kansanlaulua *Joko ruvennen runolle*.

3.4.2 Materiaalin sovittaminen ja nuotintaminen

Ohto

Ohto-kappaleen kohdalla tavoitteena oli tutustuttaa ryhmäläiset kuvionuoteissa käytäviin väreihin sekä tarkastella uuden menetelmän käyttöönottamisen vaikutuksia oppimiseen. Sovitustyö merkitsi käytännössä melodian sekä säestyskuvion kirjoittamista kuvionuoteilla (Ks. Liitteet 1-2). Kappaleen melodia soitettaisiin pianolla ja säestyskuvio toteutettaisiin xylofonin laattoja käyttämällä. Päädyimme kyseiseen ratkaisuun, koska laatat olivat ryhmäläisille entuudestaan hyvin tuttuja ja tällöin jokainen pääsisi kokeilemaan ”väreistä soittamista” motorisista taidoista riippumatta.

Kuume

Tälle ryhmälle sovitettaessa oli kyse yksinkertaistamisesta, joten karsin käytettävän informaation mahdollisimman vähäiseksi. *Kuume*-kappaleen nuotissa, josta lähdin liikkeelle, oli kolme sointua. Sovittaessani kappaletta kyseiselle kokoonpanolle koin, että kaksi sointua saisi tässä vaiheessa riittää. Tuolloin oppilaan pitäisi pystyä seuraamaan kahta väriä ja mahdollisesti oppia kuulemaan sointuvaihdokset.

Kappaleen sovitukset rakentui pitkälti pianistin varaan. Kyseisellä oppilaalla on ollut mahdollisuus saada yksilöllistettyä piano-opetusta musiikkioppilaitoksessa, ja hän on soittoaan edistynyt. Pianistin soittama stemma (Ks. Liite 3), joka oli alun perin bassolle kirjoitettu, piti kappaleen kasassa ja vei sitä eteenpäin. Pianostemma oli oppilaan taitoihin nähden mahdollinen toteuttaa, ainoastaan rivien viimeisten tahtien kuviot mietityttivät.

Basistin ja kitaristien tehtävänä oli soittaa soinnun perussäveliä vapaita kieliä käyttämällä (Ks. Liite 4). Pyrin projektin aikana rauhoittamaan heidän soittoaan, joten kirjoitin kyseisille soittimille ainoastaan kokonuoitteja. Tavoitteena basistilla ja kitaristeilla oli hahmottaa värien avulla soinnun vaihdospaikat ja soittaa oikeat sävelet tarpeeksi pitkänä. Projektin edetessä valmistin myös selkeämmän nuotin (Ks. Liite 5), jossa nuottien pitkä kesto havainnollistuu paremmin ”pitkien häntien” ansiosta.

Rumpalille kirjoittamani komppilappu oli hyvin viitteellinen. Toinen rumpaleista soitti bassorummulla neljäsosia ja iskut lattiatomiin (Ks. Liite 6). Toiselle rumpalille minulla ei ollut kirjoitettua nuottimateriaalia, vaan hän sai virvelirumpua sekä komppipeltiä soittaessaan taiteellisen vapauden. Hänen kanssaan tavoitteena oli päästä ryhmäläisten kanssa yhteiseen sykkeeseen, joka oli aiemmin ollut vaikeaa.

Laulajan osalta päädyin ratkaisuun, jossa laulaja laulaisi pianon kanssa samaa stemmaa. Kyseinen kuvio olisi kappaleen perusta, jonka jokainen ryhmän jäsenistä opettelisi laulamaan. Bändin laulajan tavoite projektin aikana olisi löytää säveltasoja, ja kyseinen stemma suhteellisen pienine intervallihyppyineen voisi soveltua hyvin korvan kehittämiseen. Kappaleen varsinaisen melodian ja sanojen opetteleminen tuntuivat tällä aika-
taululla liian haasteellisilta.

Be-bob-a-lula

Pianistin osuus kappaleessa perustuisi sointujen soittamiseen (Ks. Liite 7), joka olisi pianistille uusi haaste bändisoitossa. Oppilaan tehtävänä olisi myös a-osan melodian soittaminen (Ks. Liite 8, rivit 4-5) ja hän saisi näin myös melodista vastuuta.

Be-bob-a-lula rakentui kolmesta soinnusta. Basistin ja kitaristien osalta kappale voitaisiin toteuttaa vapailla kielilläkin, mutta mikäli soittajien taidot riittäisivät, voitaisiin ottaa ykkössormi käyttöön. Sävelet a (keltainen) ja e (harmaa) soitettaisiin edelleen vapaina kielinä ja d (ruskea) otettaisiin a-kielen viidennestä välistä. Muutos edellisen kappaleen sovitukseen verrattuna basistin ja kitaristien osalta oli lyhyiden sävelten soittaminen, iskut tahdin ykköselle (Ks. Liite 9).

Rumpujen osalta sovitukset vaikeutui sen verran, että koko kappaleen ajan soittajan täytyisi keskittyä sekä jalka- että käsityöskentelyyn. Käytössä olisivat bassorumpu sekä virvelirumpu. B-osassa rumpalin tehtävä olisi periaatteessa melko yksinkertainen. Tehtävänä olisi soittaa bassorumpua ja virvelirumpua vuorotellen, mutta a-osaan siirryttäessä rumpalilta vaadittaisiin tarkkaavaisuutta (Ks. Liite 10). Rumpalin tulisi soittaa iskut tahdin ykkösellä yhdessä kitaristien ja basistin kanssa.

Laulajan tehtävänä tässä kappaleessa olisi B-osan melodian laulaminen (Ks. Liite 11, rivit 1-3, 6-7). Nyt solisti saisi enemmän melodista vastuuta ja laulettavakseen englanninkielisen kertosäkeen.

3.4.3 Materiaalin käyttöönotto

Ryhmän seitsemän nuorta saivat jokainen vastuullisen tehtävän omassa soittimessaan. Tehtävät jakaantuivat heidän kiinnostuksensa sekä motoristen taitojensa mukaan. Koeitimme löytää jokaiselle mieluisan sekä taitoja vastaavan soittimen ja tehtävän.

Ohto

Ennen varsinaisen valmistamani bändisoittomateriaalin käyttöönottamista opettelimme sointuvaihdoksia värikorttien avulla *Ohto*-kappaleessa. Pianisti otti käyttöön kuvionuoteille kirjoitetun nuotin melodiasta (Ks. Liite 1). Säestys toteutettiin laattasoittimilla, mutta emme käyttäneet säestysmateriaalia (Ks. Liite 2), vaan sointuvaihdokset toteutettiin värikorttien avulla. Opettaja näytti ruskeaa (tarkoitti säveliä d ja a) sekä punaista (tarkoitti säveliä c ja g) korttia, joiden avulla sointuvaihdokset havainnollistettiin. (CD, raita 2)

Kuume

Alun perin englanninkielinen kappale aiheutti ryhmässä aluksi hämmennystä. Kun kysyimme, miltä kappale kuulostaa sen alkuperäisesittäjän versiona, vastauksissa esiintyi mm. lausahduksia ”vaikea”, ”ei saa selvää” ja ”liian nopea”. Enää ei kyseessä ollutkaan tuttu ja turvallinen kansansävelmä tai lastenlaulu.

Mielestäni kappaleessa on mielenkiintoinen ja tarttuva bassolinja, josta aloitimme kappaleen käsittelyn. Ajattelin, että sen avulla saisimme käsitystä kappaleen luonteesta. Olin tietoinen siitä, että bassolla emme pystyisi toteuttamaan tuota varsinaista bassolinjaa (Ks. Liite 3.), mutta yhdessä pystyisimme laulamaan sen sekä ryhmäytymään ja etsimään yhteistä sykettä (CD, raita 1). Pianistin kanssa aloitimme harjoittelun heti varsinaisesta nuotista. Basistin ja kitaristien kanssa käytimme alussa värillisiä kortteja, ja kun tämä sujui, otimme käyttöön valmistetun materiaalin (Ks. Liite 4).

Be-bob-a-lula

Materiaalia (Ks. Liitteet 7-11) ei projektin aikana käytetty. Kyseinen sovitus on kuitenkin tälle ryhmälle tehty ja jää myöhempää käyttöä varten. Sovituksessa on huomioitu ryhmäläisten tulevia tavoitteita, kuten laulajan kasvava solistinen vastuu, pianistin soitustoiton opetteleminen, kitaristien ja basistin ykkössormen käyttäminen nauhakohtien painamisessa, rumpaleilla/rumpalilla motoriikan eriyttäminen (jalan ja käden koordinaatio) sekä omatoiminen nuotinluku.

3.5 Menetelmien soveltaminen

Projektissa pääpaino oli kuvionuottimenetelmän opettamisella, mutta opetuksen tukena käytin lisäksi sovelluksia Suzuki-, Kodály- ja Montessori-menetelmistä. Suzuki-menetelmän periaatteita lähellä oli se, että kuuntelimme kappaletta alkuperäisversiona, emmekä käyttäneet alkuun nuotteja, koska halusimme antaa soivan kokonaiskuvan. Kuulokuvan avulla hahmotimme kappaleen tyyliä ja muotoa. Kodály-menetelmää sovellettiin sävelkorkeuksien hahmottamista kehittävässä lauluharjoituksissa, joissa ohjaaja vaihteli käden korkeutta sävelkorkeuksien mukaan. Montessori-menetelmän piirteitä on löydettävissä siinä, kuinka työstimme kappaleita laulamalla. Montessori-menetelmässä korostetaan mm. helppoa melodiaa, selkeää muotoa, lyhyitä säkeitä ja mahdollisuutta oppia esilaulajaa (tässä tapauksessa ohjaajaa) jäljittelemällä. Projektissa laulujen oppiminen ja äänen lämmittelyharjoitusten tekeminen perustui pitkälti juuri jäljittelemällä oppimiseen.

3.6 Yksittäiset tunnit

1. tunti

Ensimmäisen ryhmätunnin tavoitteena oli tutustuttaa oppilaat kuvionuotteihin. Ensimmäinen harjoitus, jossa käytimme kuvionuottien värejä, toteutettiin laulamalla. Näytin tietyn värisiä kortteja ja samalla havainnollistin äänen korkeutta käden korkeutta vaihtelemalla. Käytössä olivat punainen (c1), harmaa (e1) sekä musta (g1) kortti. Oppilaat oppivat, että musta (g1) oli korkein, punainen (c1) matalin ja harmaa (e1) niiden väliltä.

Sävelpuhtaus parani selvästi, kun oppilaat samanaikaisesti sekä lauloivat että ilmensivät äänen korkeutta käden liikkein. Värien käyttäminen tuntui olevan oppilaille heti luontevaa, ja he oppivat nopeasti.

Värien ja käsimerkkien tutuksi tekemisen jälkeen siirsimme harjoituksen laattasoittimiin ja kaikki pääsivät itse kokeilemaan soittamista värejä apuna käyttäen. Laattasoitinta oli käytetty paljon jo aikaisemmin ja tuttua soitinta soittaessaan oppilaat pystyivät heti keskittymään värillisen informaation seuraamiseen.

Pyrin ensisijaisesti kiinnittämään oppilaan huomion värilliseen informaatioon. Huomasin kuitenkin nopeasti, että henkilökohtaisella katsekontaktilla sain pidettyä huomion itsessäni. Samalla oppilaan huomio kiinnittyi paremmin näyttämiini värillisiin kortteihin. Oppilaat pääsivät myös itse näyttämään toisilleen värillisiä kortteja ja vaikuttamaan toistensa soittoon. He saivat näyttää kortteja haluamassaan järjestyksessä ja pääsivät ikään kuin säveltämään.

Tunnin lopuksi soitimme kappaleen *Ohto*. Säestyskuviota (Ks. Liite 2) ei käytetty, vaan vaihdokset havainnollistettiin värillisten korttien avulla. Pianisti (oppilas B) sen sijaan soitti kappaleen kuvionuoteista (Ks. Liite 1).

Kuvionuottimenetelmä osoittautui jo ensimmäisellä tunnilla käyttökelpoiseksi menetelmäksi. Aikaisemmin opettaja oli osallistunut oppilaan soittamiseen mm. näyttämällä soitettavaa laattaa. Nyt käytössä oli selkeä, väreihin perustuva menetelmä jonka avulla oppilaat pystyivät itse hahmottamaan sointuvaihdoksia.

2. tunti

Äänenavauslauluna opettelimme kansanlaulua *Joko ruvennen runolle* toistoharjoituksena, joka on alunperinkin soolo-tutti -periaatteella toimiva laulu. Muuntelin melodiaa ja ryhmäläisten tarkkaavaisuus säilyi hyvin. He toistivat kuulemansa tarkasti, tai ainakin huomasivat annetun esimerkin muuttumisen.

Tunnilla oli aluksi hyvä ilmapiiri, mutta vähitellen keskittyminen ja mielenkiinto tehtäviä harjoituksia kohtaan herpaantuivat. Tuntitilanteesta muodostui hyvin levoton. Osa

joutui ottamaan tunnilla tarkkailijan roolin, jolloin pitkä toimettomuus aiheutti hermostuneisuutta ja oppilaat alkoivat komennella toisiaan.

Olin suunnitellut, että pääsisimme kokeilemaan bändisoittimia, mutta tunnilla vallitsevan levottomuuden vuoksi pitäydyimme vielä edellistunnin *Ohto*-kappaleessa. Soitimme ensin ilman värillisiä kortteja. Oikeiden laattojen soittaminen oli hankalaa ja onnistumista tapahtui vain sattumalta. Otimme käyttöön jälleen värikortit, ja ne helpottivat selvästi sointuvaihdoksia (CD: raita 2).

Laulaja (oppilas G) alkoi hermostua ja laulu tuli koko ajan voimakkaammin, lähes huu- taen. Pianistista (oppilas B) huomasin, että toisten seuraaminen tuotti hänelle vaikeuksia. Hänellä oli kuitenkin vasta toista kertaa ryhmätunnilla kuvionuotit käytössä. Kun kyseessä ei ollut myöskään aivan yksinkertainen melodia, oli toisten seuraaminen vielä liian vaativa tehtävä.

Tunnin loppuksi bändin kitaristit sekä basisti kiinnittivät kuvionuottitarroja omiin soittimiinsa, jotta käsitys värien ja kielten yhteydestä konkretisoituisi. Bändisoittimilla emme ehtineet soittaa ollenkaan.

Minulle jäi tunnista todella levoton ja epäonnistunutkin olo. Totesin, että lähes jokaisella olisi pitänyt olla avustaja. Miksi oli niin levotonta? Teinkö jotain väärin? Mitä oikein tapahtui?

3. tunti

Lauloimme *Fever*-kappaleen bassolinjaa (Ks. Liite 3), joka varsinaisessa bändisoitossa tulisi olemaan pianistin osuus (CD, raita 3). Laulun tarkoituksena oli rentouden ja kappaleen tunnelman etsiminen ennen soittimien ääneen siirtymistä. Lisäsimme lauluun liikkeen ja napsutukset takapotkuina mahdollisuuksien mukaan. Napsutukset eivät osuneet kohdalleen, mutta tämän harjoituksen tavoitteena olikin enemmän tunnelman hakeminen ja yhdessä tekeminen. Mietin, oliko tämä toimintatapa sittenkään tässä vaiheessa paras mahdollinen? Jokainen ryhmäläisistä tarvitsisi nyt henkilökohtaisia rytmikkaharjoituksia, jotta rytmitaju pääsisi kehittymään ja käveleminen rytmissä samaan tahtiin koko porukan kanssa olisi mahdollista.

Basson ja kitaran soitossa ongelmallista on aiemmin ollut oikean sävelen soittaminen sekä sävelen pituuden hahmottaminen. Usein soittaminen oli mennyt nopeaksi kaikkien kielien ”räpyttelyksi”. Kosketus basson soittoon osalla ryhmän jäsenistä on ollut hyvin repivää ja into soittamiseen on usein peitonnut keskittymisen.

Olimme edellistunnilla kiinnittäneet tarrat basson ja kitaran kaulaan. Nyt oppilaat halusivat etsiä keltaiset ja harmaat kielet, joita kyseisessä kappaleessa käytettiin. Keskittyminen parani. Löysin ratkaisun havainnollistaa sävelten pituutta toimimalla ns. kortin näyttäjänä. Liikkeeni havainnollistivat sävelen keston näyttäessäni keltaista (a) ja harmaata (e) korttia, ja onnistuminen oli huikeaa. Soitto rauhoittui huomattavasti, ja ohjeiden seuraaminen oli keskittyneempää.

Yhden tarkasti määritellyn sävelen soittaminen, opettajan seuraaminen ja keskittyminen kurinalaisesti yhteen asiaan kerrallaan ei onnistunut kaikilta. Jokainen sai kuitenkin soittimista äänen ja ylitti oman tasonsa. Tunnilla vallitsi huomattavasti keskittyneempi ja rauhallisempi ilmapiiri kuin edelliskerralla.

4. tunti

Oppilaat osallistuivat innostuneesti tunnin järjestelyihin, kuten piuhojen kiinnittämiseen ja soittimien virittämiseen. Ylpeys omasta soittamisesta ja muusikko-identiteetin muodostuminen on näille nuorille tärkeää. Opiskelijoiden omatoimisuus on myös huomionarvoinen asia ja he nauttivat annetusta vastuusta.

Aloitimme *Kuume*-kappaleen harjoittamisen rumpalista (oppilas F). Kun bassorummun neljäsosat toimivat, harjoittelimme iskuja tom-tomiin, jotka tulisivat mm. ”kuume”-sanana jälkeen. Tämä onnistui rumpalilta loistavasti. Myös virvelirummun soittaja (Oppilas D) oli mukana ja muu ryhmä osallistui bassolinjaa laulamalla.

Kitaristit (oppilaat C ja E) ja basisti (oppilas A) liittyivät bändiin mukaan. Ohjeistin heidän soittoaan värillisillä korteilla. Käytössä olivat keltainen (a) ja harmaa (e) kortti, joiden avulla harjoittelimme pitkien äänien soittamista.

Tunnin edetessä vaihdoin korttien näyttämisen nuottiin, jossa oli samoilla väreillä esitetyt kuviot kuin näyttämässäni korteissa ja soittimiin liimatuissa tarroissa (Ks. Liite 4).

Nuotista soittaminen ei ainakaan vielä onnistunut. Ryhmäläiset olivat oppineet siihen, että näytän yhtä korttia kerrallaan. Nyt paperilla oli useampia värejä peräkkäin. Koetin saada oppilaan huomion pysymään määrätysissä kohdassa näyttämällä, missä ollaan menossa. Keskittyminen uuteen asiaan oli vaikeaa, mutta kun sain pidettyä huomion itsensä ja nuotissa, soittaminen sujui. Pianistin kohdalla tilanne oli jo se, että hän kykeni soittamaan ilman erillistä ohjausta.

Opettajan tulisi pystyä huomioimaan ryhmäläisiä tasapuolisesti. Jokaisen soittoa tulisi tukea juuri sillä hetkellä, kun hän sitä tarvitsee. Oman vuoron odottaminen, sillä aikaa kun bändikaverit soittivat, tuotti selvästi vaikeuksia ja osa oppilaista alkoi hermostua odottamiseen. Odotteluaikaa ryhmätunnilla tulee paljon, ja ohjaajan on joskus vaikeaa huomata, milloin odottelua on liikaa. Onneksi ryhmässä on ollut kaksi ohjaajaa, jolloin toisen ohjattaessa toinen on voinut huomioida muuta ryhmää.

Innostuneisuus oli valtavaa, kun olimme päässeet soittamaan bändinä. Opetut asiat saattavat tosin unohtua ja vaativat paljon toistoja, jotta bändisoitto kokonaisuudessaan pääsisi kehittymään. Soittajilla oli vaikeuksia kuunnella muita ryhmäläisiä, sillä soittajat keskittyivät vielä vahvasti omaan tekemiseensä. Henkilökohtaisia opetustilanteita pitäisi pystyä järjestämään jokaiselle, jolloin oppimisympäristö saataisiin rauhalliseksi ja häiriöttömäksi. Oppilaiden pitäisi päästä keskittymään oman soittamisensa kuunteluun ja kehittämiseen. Pelkkä viikoittainen ryhmätilanne ei soittotaitojen kehittämiseen tässä vaiheessa riitä. (CD, raita 4)

5. tunti

Keskityimme tunnin alussa rummulla ja pianolla tehtäviin rytmikkaharjoituksiin. Opettaja antoi tempon tai vaihtoehtoisesti oppilas antoi haluamansa tempon. Jos oppilas pysyi itse soittamaan annetussa rytmissä, hänelle annettiin valmiiksi rytmi, mutta jos oppilaan taidot eivät vielä riitä annetussa sykkeessä pysymiseen, hän sai itse määritellä rytmin, jota opettaja sitten pianolla tuki. Oppilaiden rytmitaju oli selvästi kehittynyt ja rytmissä pysyminen hämmästytti. Syke löytyi jo todella hyvin, ja opettajan tukiessa oppilaan soittamaa sykettä, oppilas sai onnistumisen kokemuksia. (CD, raita 5).

Kuume edistyi tälläkin kerralla paljon. Rumpali (Oppilas F) sai eteensä hänelle kirjoitetun nuotin. Kirjoitetut iskut tulivat oikeaan paikkaan. Luulen, että hän olisi suoriutunut

tehtävästä ilman nuottiakin, joten komppilapun tarpeellisuus jäi kyseenalaiseksi (CD, raita 6). Toiselle rumpalille (Oppilas D), jonka vastuualueena oli virvelirumpu ja komppipelti, en ollut valmistanut kyseistä materiaalia. Hänen tehtävänään oli pysyä muiden kanssa samassa sykkeessä. Oli tarkoitus, että Oppilas F: n soittamien iskujen jälkeen Oppilas D soittaisi myös iskut. Tänäpä se onnistui. Tämä harjoitus onnistui, vaikka oppilas D:llä oli vaikeuksia kuunnella toisilta saamaansa rytmiä.

Basistilla oli vaikeuksia soittaa kokonuotteja, sointuvaihdokset tosin onnistuivat oikeissa paikoissa, joskin hieman viiveellä. Kuvionuotit helpottivat selvästi vaihdoksien hahmottamista. Kitaristit soittivat samaa stemmaa kuin basistikin (Ks. Liite 5). Pitkiä nuotteja havainnollisesti nuotissa oleva ”pitkä häntä”, ja tämä selkiytti soittoa. Nuoret hahmottivat nuotin pituuden selvästi helpommin, kun käytössä oli kyseinen nuotinnusmenetelmä.

Seuraavassa nuottiesimerkit opetustilanteesta, jossa basistin kanssa opeteltiin soittamaan oikeita säveliä oikeaan aikaan. Harjoiteltavana oli kappaleen alku- ja välisoitto (Ks. Liite 5, rivit 1-2). Ensimmäisellä kerralla soittaminen oli rauhattomampaa, ja oppilas soitti oikeita säveliä, mutta väärään aikaan. Toisella kerralla soittaminen rauhoittui huomattavasti (Ks. Nuottiesimerkki 1).

The image displays three staves of musical notation in bass clef with a 4/4 time signature. The first staff, labeled 'Tavoite:', shows a target sequence of four quarter notes: G2, F2, E2, and D2. The second staff, labeled 'Oppilas soittaa:' and 'ensimmäinen kerta:', shows a student's first attempt where the notes are played too early and with some rhythmic instability. The third staff, also labeled 'Oppilas soittaa:' and 'toinen kerta:', shows a second attempt where the student plays the notes more accurately in time and with a more relaxed, controlled rhythm.

Nuottiesimerkki 1. Alku- ja välisoiton harjoittelua

Seuraavassa harjoiteltavana oli kappaleen säkeistöosuus (Ks. Liite 5, rivit 3-4). Oppilaan soittamat sävelet olivat oikein, sävelten kesto, ajoitus ja lukumäärä vielä epäselviä (CD, raita 7. Ks. Nuottiesimerkki 2). Nuotinnus ei ollut aivan tarkka vaihtelevan tempoon vuoksi. Tällä hetkellä opettajan oli vielä välttämätöntä näyttää, missä kohdassa kappaletta oltiin menossa.

Tavoite:

Kappale A-osasta eteenpäin: Oppilas soittaa

Nuottiesimerkki 2. Säkeistöosan harjoittelua

Opetustilanteessa ryhmällä oli hirmuisen hyvä meininki! Ryhmä ei väsähtänyt, vaan innostuneisuus pysyi tunnin loppuun saakka. Olin tyytyväinen myös itseeni. Selvät suunnitelmat helpottivat tunnin kulkua, ja selkeät ohjeet vaikuttivat myös oppilaisiin luottamusta ja kiinnostusta herättävästi. He vaistosivat tunnelman todella herkästi.

6. tunti

Kyseessä oli näytetunti, joten lautakunta oli paikalla arvioimassa opinnäyteprojektini käytännön osuutta. Aloitimme tunnin kuuntelemalla *Fever*-kappaleesta suomenkielisen version Laila Kinnusen esittämänä. *Kuume* ei toiminut ryhmäläisille yhtä hyvin kuin alkuperäisesitys, jota olimme aikaisemmin kuunnelleet. Elviksen versio oli tullut ryhmälle tutuksi, ja se koettiin turvallisena. Nyt kuitenkin sekä esittäjä että esityskieli olivat erilaisia, mikä hämmensi ryhmää.

Teimme ryhmälle tuttuja rytmikkaharjoituksia rummuilla (CD, raita 11). Se on harjoitus, joka selvästi toimi tällä ryhmällä. Oppilas pääsee siinä itse soittamaan joko annetussa tai itse määrittelemässään tempossa ja opettaja tukee pianolla oppilaan soittoa. Ryh-

mäläisistä löytyi jo todella taitavia soittajia. Henkilökohtaiset harjoitukset tuovat itseluottamusta, ja samalla jokainen saa vuorollaan esiintyä ryhmälle. Oppilas saa myös valinnan mahdollisuuksia, kuten ottaako hän käyttöönsä kapulat vai vispilät tai soittaako hän nopeaa vai hidasta kappaletta.

Koin taas ryhmäopetuksellisia haasteita, kun minun piti ”revetä joka paikkaan”. Kävimme pianistin kanssa läpi pianon stemmaa, ja risteilin edestakaisin pianistin ja muun ryhmän välillä. Tunnilla on niin paljon asioita, joita pitää tehdä, huomioida, huomata!

Tänään oli melko kuuntelupainotteinen tunti. Keskityimme yksilösuorituksiin, ja odotteleaika tuli jokaiselle melko paljon. Kukaan ei kuitenkaan tuntunut kyllästyvän odotteluun, vaan vireys pysyi.

Huomasin, että rumpaleiden soittaessa (CD, raita 12) huomioni kiinnittyi enemmän edistyneeseen soittajaan, ja samoin käy myös kitaristien ja basistin (CD, raita 13) kohdalla. Koen opetustilanteessa, että haluaisin tukea ja viedä sen taitavamman soittajan taitoja eteenpäin mahdollisimman paljon, vaikkei niin saisi ollakaan. Olisi tärkeää, että oppilaalle olisi olemassa myös yksilötunnit, joilla jokainen saisi opettajan jakamattoman huomion.

Esiintyminen

Bändiryhmä esiintyi koulun vappudiskossa 30.4.2007. Aikaisemmilla tunneilla soittaminen oli sujunut todella mallikkaasti, joten odotukset olivat korkealla. Tunnelma oli keskittynyt, ja näyttämisen halua oli runsaasti: koulun oppilaat ja henkilökunta näkisivät nyt bändin esiintyvän.

Valmistautumiseen oli varattu tunti aikaa, eikä tila ollut silloinkaan yksinomaan ryhmämme käytössä, vaan läsnä oli myös koulun ulkopuolisia muusikoita. Valmistautumiseen oli varattu liian vähän aikaa, ja olimme suunnitelleet käytettävän ajan puutteellisesti. Ryhmällä ei ollut rauhassa mahdollisuutta keskittyä tilanteeseen, ja tuo ns. kenraali-harjoitus vain lisäsi hermostuneisuutta. Minulla itselläni oli jännittynyt olo, joka saattoi heijastua myös ryhmäläisiin.

Kenraaliharjoituksessa tarkastimme myös soitinten virityksen ja oppilaat siirtyivät soitimiensa taakse. Ymmärsin, kuinka tärkeää huolellinen valmistautuminen tälle ryhmälle olisi. Tilanne täytyisi saada rauhoitettua, jotta keskittyminen soittamiseen olisi mahdollista. Yhteiset ryhmäytymis- ja rytmiharjoitukset olivat olleet ryhmän orientoinnin kannalta todella tärkeitä. Ensimmäisessä läpimenossa harjoitustilanteessa jokainen soitti miten sattui muita kuuntelematta. Ymmärsimme käytännön työni ohjaajan kanssa, kuinka paljon olimmekin edistyneet, sillä yleensä soittaminen on huomattavasti keskittyneempää ja vaivattomampaa. Itselleni jäi epäonnistuneesta kenraalista jännittynyt olo.

Itse esitys alkoi, se tapahtui todella hätäisesti. Soittajat olivat paikoillaan ja valmiita esiintymään, mutta kaiken tuon hälinän keskellä olisi tarvittu kuitenkin koko ryhmän kokoava hetki, jossa olisimme käyneet tulevan esiintymistilanteen vielä sanallisesti läpi tai tehneet jonkin yhteisen harjoituksen. Esiintyminen meni kuitenkin hyvin, ja bändi ansaitsi yleisön antamat raikuvat aplodit (CD, raita 15).

Esiintyminen on näille nuorille erittäin tärkeää. Ylpeys omasta soittamisesta ja kunnianosoitusten saaminen tehdystä työstä on ryhmäläisten itsetunnon kannalta tärkeää. He pääsivät yhdessä näyttämään taitojaan koko koululle ja kokemaan, miltä esiintyminen tuntuu. Kaikki olivat valtavan innostuneita esiintymisestä.

4 PROJEKTIN TULOKSET

4.1 Ryhmäläisten edistyminen

Oppilas A (basso)

Oikeiden kielten soittaminen ja sävelten kestojen hahmottaminen sekä soiton rauhoittaminen tuottivat alussa hankaluuksia. Sointuvaihdokset ja sävelten pituudet alkoivat projektin edetessä kuitenkin hahmottua.

Projektin aikana soittotaidot parantuivat huomattavasti. Soittaminen on rauhoittunut, ja oppilas on oppinut soittamaan pehmeämmin. Oppilas ymmärtää kuvionuottinformaatiota ja pystyy ohjatussa tilanteessa soittamaan nuotista oikein. Värikortit, jotka vastaavat kuvionuottien värejä, toimivat tämän oppilaan kohdalla vielä toistaiseksi paremmin kuin painettu nuotti, josta oppilaan pitäisi omatoimisesti pystyä soittamaan oikein. Oppilas tarvitsee vielä henkilökohtaista ohjausta soittotilanteessa.

Soittimen käsittely ei projektin lopulla ollut enää niin repivää ja rauhatonta kuin projektin alussa. Tämä mahdollistaa jatkossa keskittymisen mm. ykkössormen harjoittamiseen, jota ei tämän projektin aikana päästy vielä harjoittelemaan sekä nuotinlukutaidon parantamiseen. Jatkossa olisi yhteissoiton kannalta tärkeää, että oppilas oppisi kuuntelemaan muidenkin ryhmäläisten soittoa sekä soittamaan itse samassa rytmissä toisten kanssa.

Oppilas B (piano)

Projektissa käytettävä materiaali rakentui paljon pianistin varaan, joten oppilaalle annettiin paljon vastuuta. Kuvionuoteista soittaminen mahdollisti oikein soittamisen välittömästi ja oppilas ymmärsi uuden nuottikirjoituksen idean nopeasti. Kuvionuottimenetelmän ansiosta oppilas hahmottaa paremmin lyhyet ja pitkät sävelet (CD, raita 8). Oppilas kykenee jo soittamaan itsenäisesti kuvionuoteista.

Tämän projektin aikana työstetyssä kappaleessa pianisti soitti kappaleen bassolinjaa eikä sointusoittoa ehditty hänen kanssaan kokeilemaan. Hänen tavoitteitaan voisivat jatkossa olla sointusoiton opetteleminen, toisten soiton kuuntelun kehittäminen sekä yhteisessä sykkeessä pysyminen.

Oppilas C (akustinen kitara)

Oppilaan nuotinlukutaito on kehittynyt projektin aikana ja hän kykenee soittamaan oikein, jos hänelle näytetään nuotista, missä kohtaa kappaletta ollaan menossa. Ilman ”näyttäjää” soittaminen ei vielä onnistu, vaan keskittyminen herpaantuu. Värikortit eivät ole kuitenkaan tämän oppilaan kohdalla enää ainoa vaihtoehto, vaan oikean kielen soittaminen oikeaan aikaan onnistuu ohjatusti nuotista seuraamalla.

Tämän projektin aikana kitaran soitossa käytettiin ainoastaan vapaita kieliä, mutta tulevaisuudessa oppilaan tavoitteena olisi oppia mm. ykkössormen käyttö nauhakohtien painamisessa. Soinnun perussävelten soittaminen yhdessä toisten kanssa (basso, sähkökitara) vei kuitenkin tässä vaiheessa soittotaitoja eniten eteenpäin. Projektin lopulla jäin pohtimaan, olisiko tämän oppilaan kohdalla jatkossa tarpeellista ottaa käyttöön nelikielinen kitara¹⁰⁵, vai kykeneekö oppilas tulevaisuudessa barre-sointuihin¹⁰⁶.

Oppilas D (rummut: virveli ja komppipelti)

Oppilas pääsi kokeilemaan laatoilla soitettaessa kuvionuotteja ja hahmotti värien vaihdoksen värikorttien avulla. Hänen kohdallaan vahva henkilökohtainen katsekontaktia oli tarpeen, jotta hän kykeni keskittymään soitettavaan tehtävään.

Oppilaalla on taipumusta vaipua omiin ajatuksiin, ja hän saattaa välillä yhteissoittotilanteessa unohtaa soittaa. Rumpujen soiton suhteen tavoitteena olisi, että oppilas kykenisi soittamaan reippaalla otteella ja annetussa tempossa. Rytmiiikkaharjoitukset ovat olleet oppilaalle erityisen tärkeitä. Oppilaan rooli yhteissoitossa jäi itselleni kyseenalaiseksi,

¹⁰⁵ Kaikkonen & Uusitalo 2005b, 21.

¹⁰⁶ Barre-soinnulla tarkoitetaan sointuotetta, jossa etusormella painetaan alas kaikki kielet samasta nauhakohtasta ja muilla sormilla muodostetaan soinnut samalla tavalla kuin vapaita kieliä käytettäessä. Yhdellä duurisoinnun barre-otteella voi soittaa kaikki duurisoinnut ja yhdellä mollisoinnun otteella kaikki mollisoinnut, koska etusormen avulla voidaan siirtää soinnut eri kohtiin otelaudalla.

sillä hän jää bändissä helposti syrjään eikä henkilökohtaisia taitoja pystytä ryhmätunnin puitteissa viemään riittävästi eteenpäin.

Oppilaan rooli bändissä mietityttää. Voisiko oppilas tehdä jotain muuta kuin soittaa rumpuja? Yksilöopetuksen myötä oppilaan taitotaso voitaisiin kartoittaa paremmin.

Oppilas E (sähkökitara)

Kuvionuottikokeilu palveli hyvin myös tätä oppilasta. Oppilas kykenee soittamaan pyydettyä oikeat sävelet ja värikortit toimivat hänen kohdallaan vielä paremmin kuin nuottimateriaali. Hankaluuksia tuli kuitenkin opettajan huomion jakaantuessa yhteissoittotilanteessa, sillä oppilaan keskittyminen herpaantui ilman henkilökohtaista ohjausta. Oppilaan keskittymisen pitäminen opettajassa ja värillisissä korteissa oli aika ajoin hankalaa. Oppilas onnistui pyydettyä soittamaan oikeat sävelet, mutta hyvin usein oppilas alkoi opettajan huomion herpaannuttua soittaa kitaran kaikkia kieliä yhtä aikaa ja epämääräisessä rytmisä. Tämän oppilaan kanssa olisi mielekästä ja haasteellista kokeilla jatkossa nelikielistä kitaraa¹⁰⁷, joka mahdollistaisi sointusoiton.

Oppilas F (rummut: bassorumpu & lattiatomi)

Oppilaan soittimeksi valikoituivat rummut. Käytössä hänellä oli kuitenkin vain bassorumpu ja lattiatomi, koska rumpalin osuus oli jaettu kahtia. Kyseisen oppilaan kohdalla jäin pohtimaan, olivatko annetut soittotehtävät tarpeeksi haastavia. Taitotason huolellinen kartoitus olisi varmasti jatkossa hyödyllistä. Yksilöopetuksessa oppilaan kanssa voisi opetella erilaisia kompeja ja mahdollisesti ottaa käyttöön koko perussetti (bassorumpu, virveli, lattiatomi, hi-hat, komppipelti).

Projektin aikana oppilaat soittivat myös muita soittimia kuin niitä, joihin heidät erityisesti perehdytettiin. Tämän oppilaan kohdalla on mainittavaa, että esimerkiksi bassoa soittaessaan hän kuulee sointuvaihdokset viimeistään siinä vaiheessa, kun hän soittaa väärin ja kykenee korjaamaan soittoaan.

¹⁰⁷ Kaikkonen & Uusitalo 2005b, 21.

Oppilas G (laulu)

Oppilaan keskittyminen ja motivaatio olivat hyvää toiminnan ollessa mielekästä, mutta hän tarvitsee aika ajoin henkilökohtaista ohjausta. Annetun rytmin tuottaminen sekä sykkeessä pysyminen oli ollut haasteellista, mutta parantui selvästi projektin aikana.

Oppilaan kanssa tutustuttiin kuvionuottimenetelmään laattoja soittamalla. Hän hahmotti värien vaihdoksen ja soitti oikein värikorttien avulla silloin, kun ohjaaja sai häneen henkilökohtaisen katsekontaktin.

Oppilas kykenee hahmottamaan sävelkorkeuksia, mutta puhtaan äänen tuottaminen on ollut haasteellista. Hän alkoi löytää säveltasoja kuitenkin entistä paremmin ja se onnistui varsinkin silloin, kun laulettavaa stemmaa tuettiin esimerkiksi pianolla (Liite 13, raita 9). Oppilas on sittemmin aloittanut henkilökohtaiset laulutunnit, jossa henkilökohtaisia taitoja päästään viemään eteenpäin.

4.2 Yhteenvetoa opetustilanteista

4.2.1 Tuntien suunnittelun ja sisällön arviointia

Kuten aikaisemmin olen todennut, on kehitysvammaisten musiikinopetuksella ollut melko viihdyttävä tai terapeutin sävy, mutta musiikin opetus voi yhtä lailla olla hyvinkin yksilöityä ja tavoitteellista. Projektiryhmässäni opetus on nimenomaan ollut tavoitteellista. Projektin päämäärä oli selkeä: ryhmän jäsenten henkilökohtaisten taitojen kehittäminen sekä esiintyminen koulun tilaisuudessa.

Rutiinit olivat ryhmälle tärkeitä. Kun niihin tuli muutoksia, oli entistä haastavampaa saada ryhmä kiinnostumaan uudesta asiasta. Siksi pidimmekin tunnissa tutun, turvallisen rakenteen ja suunnittelin opetuksen monipuoliseksi. Projektin jälkeen jäin miettimään, oliko tunneilla liikaa erilaisia asioita. Olisiko pitänyt keskittyä esimerkiksi pelkästään bändisoittimilla soittamiseen, ja olisiko joitakin osioita voinut jättää tunneilta pois? Henkilökohtaisia taitoja olisi voitu ehkä kartoittaa ja edistää paremmin, jos tunnit olisivat sisältäneet enemmän tai pelkästään bändisoittoa. Tunnit rakentuivat kuitenkin luonteviksi ja monipuolisiksi kokonaisuuksiksi harjoitusten tukiessa toisiaan. Ehkä juuri siksi oppilaiden mielenkiinto säilyi hyvin. Jos tunnilla olisi ollut pelkästään bändi-

soittoa, olisivat ryhmäläiset voineet väsyä ja turhautua oman vuoronsa odottamiseen. Jatkoa ajatellen on kuitenkin tärkeää miettiä tulevaisuuden tavoitteita ja sitä, mitkä harjoitukset ja tuntisisällöt veisivät taitoja parhaiten eteenpäin.

Bändisoittaminen oli ryhmällä vielä kovin alussa, joten oppilaiden huomio keskittyi vahvasti omaan tekemiseen. Rytmiiikan kehittäminen oli yksi ryhmän tavoitteista, ja yhteisen sykkeen löytäminen ja säilyttäminen osoittautui paikoin hankalaksi. Rytmiiikkaharjoituksiin on myös jatkossa tärkeää panostaa monipuolisesti. Perussyke löytyi jokaiselta ryhmäläiseltä, mutta sisäisen sykkeen mukauttaminen yhteiseen sykkeeseen oli osalle vielä projektin päättyessä haasteellista.

Ryhmässä ja ryhmäläisissä tapahtui edistymistä. Edistys siitä osaamisesta mistä aloitimme bändisoiton (Liite 13, raita1), on merkittävä, kun huomioidaan, miten paljon saimme vietyä soittotaitoja eteenpäin kuvionuottien avulla (Liite 13, raita 10). Merkittävällä tarkoitan esimerkiksi oppilaiden kykyä soittaa pyydetty sävel, tiedostaa soittavansa oikein ja koko ryhmän parempaa suoriutumista yhteisissä aloituksissa ja lopetuksissa. Kuten cd-levyltä voi kuulla, soittaminen onnistuu ohjatusti (Liite 13, raita 7). Jos opettaja kykenee huomioimaan oppilaan soittoa herkeämättä, pystyy oppilaskin soittamaan oikein.

Kehitysvammaisuus toi ryhmään monenlaisia erityispiirteitä. Jokainen oli oppijana yksilö ja omasi erilaiset soitto- sekä motoriset taidot. Kehitysvammaisuudella oli myös positiivisia vaikutuksia bändisoittoon. Osallistujien estottomuus, heittäytyminen musisointiin täysillä sekä motivaatio osoittautuivat huikeiksi. Nuoret olivat tunnilla täysillä mukana ja innostuivat opetettavista asioista. Viikoittainen ryhmätunti ei selvästikään riitä heidän yksilöllisten taitojensa kehittämiseen, vaan ihanteellinen tilanne olisi, jos nuoret pääsisivät henkilökohtaisille soittotunneille. Yksilötunnit olisivat välttämättömiä tulevaisuudessa, jotta bändisoittoa pystyttäisiin kehittämään.

Oppilaat saivat onnistumisen kokemuksia ja keskittyessään he soittivat oikein. Sitäkin tärkeämpää oli kuitenkin huomata tämän projektin edetessä, että vaikka ei täysin virheetöntä suoritusta aina syntynytkään, käytössä ollut kuvionuottimenetelmä antoi siihen mahdollisuuden ja ryhmäläisille tunteen siitä, että he osaavat ja oppivat. Yhteisen fiiliksen löytäminen ja soittointo olivat vahvasti esillä koko projektin ajan. Oman paikan

löytäminen ja sen täyttäminen oli nuorille luontevaa. Ylpeys ja innostus omista teemisistään sekä porukan yhteisestä soitosta välittyivät selvästi myös kuulijalle ja katsojalle.

Julkiset esiintymismahdollisuudet sekä soittokokemukset ulkopuolisten osaajien kanssa voisivat viedä ryhmää eteenpäin. Esikuvat ja samaistumisen kokemukset olisivat tälle ryhmälle tärkeitä. Toiminnan yhtenä tavoitteena olisi viedä ryhmä esiintymään yleisölle avoimiin tilaisuuksiin ja poistaa ennakkoluuloja erityisryhmien musiikinopetuksen ympäriltä.

4.2.2 *Palautetta näytetunnista*

Lautakunta arvioi opetusta näytetunnin perusteella. Tunnilla oli lautakunnan mielestä kannustava ilmapiiri ja oppilaat keskittyivät hyvin. Oppilaat saivat onnistumisen kokemuksia ja pääsivät myös yksilöinä esille, vaikka kyseessä olikin ryhmätunti. Lautakunta kyseenalaisti hieman pitkiä odotteluajoja, kun tunnilla tehtiin yksilöharjoituksia, ja kaipasi muiden ryhmän jäsenten aktivoimista esimerkiksi rytmisoittimien avulla.

Lautakunta kiinnitti huomiota musiikkitermien käyttöön, kuten esimerkiksi ohjeistukseeni ”soitetaan lapun mukaan”. Runsas musiikkitermien käyttäminen voi olla hämmentävää, mutta toisaalta olisi oppilaiden aliarvioimista, jos ei puhuttaisi asianmukaisilla termeillä. Termistö tulisi kuitenkin aina selittää.

Osa lautakunnan jäsenistä piti kappalevalintaa vaikeana. Hyvänä pidettiin selkeää säestyskuviota, jonka pianisti hallitsi hyvin ja joka piti kappaletta kasassa. Kappaleessa on kuitenkin vielä haastetta tälle ryhmälle. Jokin toinen rytmillisesti yksinkertaisempi kappale olisi voinut toimia paremmin.

Musiikillista osaamistani pidettiin hyvänä. Kokonaisuuden pilkkominen osiin ja niiden harjoittelu erikseen koettiin hyvänä ja ryhmäläisten taitoja eteenpäin vievänä harjoitusmallina. Asioiden jäsentely, selkeä tehtävänanto, ystävällinen, iloinen ja lempeä olemus saivat kiitosta. Todettiin myös, että yksilöopetus olisi ryhmän jäsenten kohdalla tarpeellista yksilöllisten taitojen kehittämiseksi.

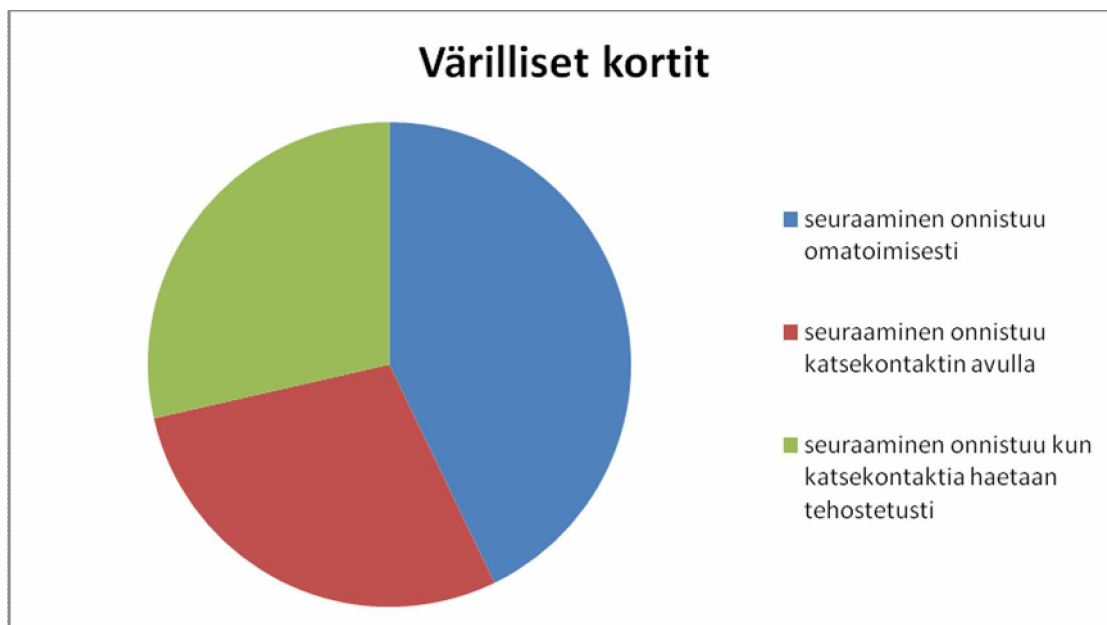
Lautakunta huomioi kehitettävänä alueina ryhmän hallintaan liittyvät taidot. Lautakunnan mielestä erityisryhmän opettaminen oli minulle kuitenkin luontevaa ja minusta välittyi se, että halusin oppilaiden oikeasti oppivan soittamaan.

4.2.3 Kokemuksia kuvionuoteista

Kuvionuottimenetelmä osoittautui projektin aikana oivalliseksi menetelmäksi. Aiemmin käyttämäni ohjeistukset, kuten esimerkiksi basson soitossa ohje ”matalin kieli”, olivat huomattavasti vaikeatajuisempia kuin kuvionuotit. Olin aiemmin käyttänyt ohjatessa nuottien nimiä (c, d, e, f, g, a, h), mutta tätä ohjeistusta vain muutamat ryhmäläiset olivat ymmärtäneet ja oikean sävelen löytäminen oli hidasta. Huomasin projektin aikana, että värien käyttö ohjeistuksena oli ryhmäläisille mieluista ja lisäksi värit olivat selkeitä ja nopeita ymmärtää.

Projektin alussa en voinut tietää, oppivatko ryhmän jäsenet kuvionuottimenetelmää, ja jos oppivat, niin millä aikataululla. Projektin loputtua suurin osa ryhmäläisistä ei kyennyt itsenäisesti soittamaan nuotista, mutta jokaisen soittotaidot edistyivät värikorttien avulla. Opetuskertoja oli käytännössä vain kuusi (seitsemännellä kerralla ryhmällä oli esiintyminen), joten mielestäni bändiryhmäläiset omaksuivat kuvionuottimenetelmää hämmästyttävän hyvin.

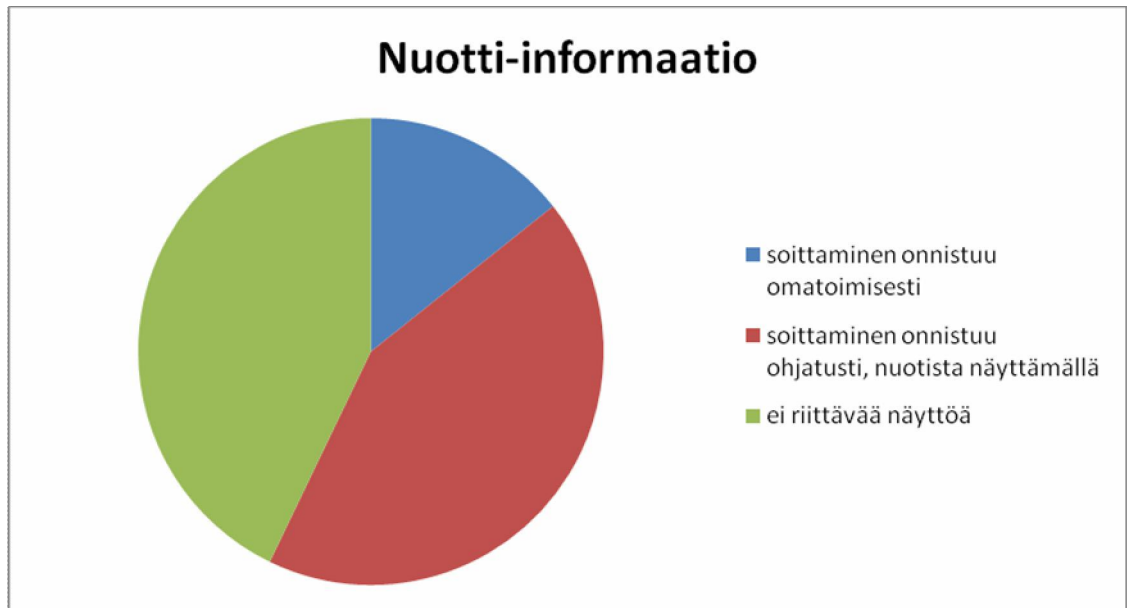
Tutustuttaessani nuoria kuvionuottimenetelmään käytin väritään kuvionuotteja vastaavia värillisiä kortteja. Yksittäisen värin näyttäminen takasi sen, että oppilas ei voinut soittaa väärin, koska näkyvillä oli vain yksi värillinen informaatio. Sen lisäksi, että kädessäni oli tietyn värinen kortti, ilmaisoin kortin liikkeellä myös nuotin pituuden.



Kaavio 1: Värillisten korttien käyttö opetuksessa

Ryhmän kaikki jäsenet oppivat seuraamaan värillistä informaatiota kukin oman tasonsa mukaan. (Ks. Kaavio 1). Oppilaista kolme seitsemästä kykeni seuraamaan värikortteja ilman, että minun täytyi ohjaajana sen enempää hakea kontaktia keskittymisen ylläpitämiseksi. Muiden kohdalla keskittymistä piti pitää yllä katsekontaktin avulla (2/7) tai kontaktia oppilaaseen täytyi hakea tehostetusti (2/7). Oppilaiden taitojen määrittäminen on haasteellista näin lyhyen opetusprosessin vuoksi ja määritelmät perustuvat ainoastaan tekijän omiin havaintoihin projektin aikana.

Kun käytössäni olivat värilliset kortit, pystyin näyttämään värillistä informaatiota useammalle oppilaalle yhtäaikaisesti eikä näkyvillä ollut kuin yksi selkeä informaatio. Tekemissäni nuottisovituksissa paperilla oli luonnollisesti useita nuottimerkintöjä, joten oppilaalla olisi ollut mahdollisuus erehtyä, missä kohtaa kappaletta olimme menossa ja mikä olisi soitettava sävel. Nuottisovituksissa näkyi kuitenkin kaikki informaatio, joten oppilas pystyi ennakoimaan, minkä värinen on seuraava soitettava sävel, toisin kuin värikorttien avulla soitettaessa. Nuottimateriaalin käyttäminen opetuksessa mahdollistaa myös oppilaan omatoimisen harjoittelun.



Kaavio 2: Nuotti-informaation käyttö opetuksessa

Projektin aikana en saanut riittävä näyttöä kuvionuoteista soittamisesta kaikkien oppilaiden kohdalla. Kaaviossa vihreällä näkyvä alue kuvastaa niiden bändin jäsenten osuutta, jotka eivät projektin aikana käyttäneet varsinaista kuvionuotti-informaatiota. (Ks. Kaavio 2).

Tehdessäni nuotinnustyötä minua jäi arveluttamaan kuvionuottimateriaalin merkitys. Huomasin, että projektin aikana kuvionuoteista oli tulla minulle itsetarkoitus. Kun tein rumpalille nuotteja *Kuume*-kappaleeseen, puhumattakaan *Be-bob-a-lula*-kappaleen komppilapusta, ajattelin nuottien näyttävän kivalta. Se, hyötyikö rumpali tekemistäni nuoteista, oli kyseenalaista. Sovitukset oli kuitenkin tehty niin yksinkertaisiksi, ettei nuotteja olisi edes välttämättä tarvittu. Itselleni nuottien merkitseminen oli kuitenkin mielenkiintoista ja oli hyvä tiedostaa ja testata myös rumpunuottien kirjoitusmahdollisuus kyseisellä menetelmällä.

4.2.4 Oppimateriaalin arviointi

Oppimateriaalin valinta oli hieman kyseenalainen, sillä vaikka valitsemani kappaleet olivat itselleni mieluisia, jäin miettimään niiden merkitystä ryhmän jäsenille. Varsinaiset bändille sovittamani kappaleet *Kuume* ja *Be-bob-a-lula* eivät olleet ryhmäläisille sitä musiikkia, mitä he vapaa-ajallaan kuuntelisivat, eikä valitsemillani kappaleilla ollut sen suurempaa kosketuspintaa oppilaiden elämään. Kyseinen ohjelmisto saattoi lisätä oppi-

laiden hämmentävää oloa uusien asioiden äärellä ja vaihtoehtoista materiaalia uudem-
masta pop-musiikista olisi varmasti löytynyt. Kyseisten kappaleiden kohdalla valintape-
rusteena itselleni oli kappaleiden yksinkertaisuus ja soitettavuus vapailla kielillä, mitkä
osoittautuivat tärkeiksi seikoiksi.

Sovittamastani nuottimateriaalista suurin osa jäi käyttämättä, kun ohjaaminen tapahtui
pääasiassa värikorttien avulla. Se, että emme ehtineet käsitellä *Be-bob-a-lula*-kappaletta
(Ks. Liitteet 7-11), ei ollut itselleni yllätys. Opetuskertoja oli rajallinen määrä. Tärke-
ämpää kuin kaiken materiaalin läpikäyminen olivat selkeät taidot ja kehittäneet harjoituk-
set ja tässä tapauksessa kahdesta soinnusta koostuva kappale *Kuume*. Oli tärkeämpää
keskittyä oppilaiden yksilötaitojen kehittämiseen oppitunnin puitteissa kuin mahdolini-
simman monen kappaleen soittamiseen. Harjoittelemamme kappale myös vastasi
useimpien oppilaiden taitotasoa ja edistystä tapahtui. Jokaisen oppilaan kohdalla en ol-
lut varma tehtävien ja oppilaan taitojen vastaavuudesta. Totesin, että taitotaso olisi pitä-
nyt päästä kartoittamaan perusteellisemmin.

4.3 Opettajan kasvuprosessi lähikuvassa

Suurimmaksi haasteeksi koin tässä projektissa oppimisen yksilöllisyyden ymmärtämi-
sen. Jokainen ryhmän jäsen oppi omalla tavalla ja omassa aikataulussaan. Sen huomaami-
nen ja ymmärtäminen, mikä oli kullekin oppilaalle edistysaskel, oli minulle aluksi
vaikeaa. Olin työskennellyt ryhmässä jo ennen projektia ja koin, että se oli erittäin tär-
keää. Olin päässyt tutustumaan ryhmän jäseniin ja siten pystyin tarkkailemaan heidän
oppimistaan paremmin. Tilanne olisi ollut toinen, jos olisin toteuttanut projektin minulle
täysin uudessa ryhmässä. Vaikka olin toiminut ryhmän ohjaajana jo ennen projektia,
opin uusia asioita koko ajan. Oppimispäiväkirjan pitäminen osoittautui hyväksi oman
työn arvioinnin menetelmäksi, ja sitä aion jatkossakin työssäni käyttää. Säännöllinen
oman työn tarkastelu ja arviointi kehittivät taitojani ja lisäsivät tietojani.

Huomasin äänenavausharjoituksia teettäessäni, että opittavaa tässä asiassa on vielä pal-
jon. Olin valinnut joillekin tunneille melko vaikeitakin harjoituksia, sillä ryhmäläisten
taso oli vaihteleva. Oppilaiden kieli tai huulet eivät toimineetkaan niin, kuin olin oletta-
nut. Koen näin jälkeenpäin, että olisin voinut miettiä joitakin asioita tarkemmin; kysyä

itseltäni, kykenevätkö ryhmäläiset suoriutumaan heille antamistani tehtävistä. Kuitenkin se, etten liikaa keskittynyt heidän puutteisiinsa, oli kenties myös olla voimavara. Annoin heille mahdollisuuden kokeilla joitakin asioita, mitä joku muu vastaavassa tilanteessa oleva opettaja ei välttämättä olisi tehnyt.

Projektin aikana tunteet liikkuvat laidasta laitaan. Koin usein riittämättömyyttä, joka sai oloni tuntumaan epäonnistuneelta. Opetustilanteet eivät aina menneet niin, kuin olin suunnitellut, vaan suunnitelmia täytyi jostain syystä muokata. Tämä opetustilanteiden elävyys sai minut valppaammaksi ja antoi rohkeutta etsiä vaihtoehtoisia ratkaisuja. Opin käytännön kokemusten kautta, että suunnitelmia on hyvä olla, mutta niitä ei tarvitse orjallisesti noudattaa. Minulle tämä projekti oli hyödyllinen. Vaikka aina ei ihan virheetöntä opetustilannetta syntynytkään, huomasin, että kuitenkin osaan ja opin. Ryhmässä vallitseva ilmapiiri sai myös minut heittäytymään ja opin olemaan itselleni armollisempi.

5 YHTEENVETO

Kaikille olisi annettava mahdollisuus harrastaa musiikkia. Erityisryhmät aletaan huomioida musiikin opetuksen kentässä yhä paremmin. Yksilöllistetty opetus ja erityisryhmien tarpeisiin kehitetyt menetelmät ovat mahdollistaneet musiikin opetuksen ja oppimisen. Onnistumisen ja oppimisen kokemukset ovat esim. kehitysvammaisten itsetunnolle ja maailmankuvan rakentumiselle tärkeitä.

Projektin käytännön toteutuksessa tarkoitukseni ei niinkään ollut keskittyä kehitysvammaisuuden vaan kehittää ryhmäläisten soittotaitoja kehitysvamman tasosta huolimatta ja sitä korostamatta. Kuitenkin teoriaosuus keskittyy pitkälti nimenomaan erityispedagogiikkaan ja kehitysvammaisuuteen. Huomasin, että on ollut oikeastaan välttämätöntä ja samalla myös erittäin hyödyllistä ja mielenkiintoista paneutua näihin osa-alueisiin.

Opettajan on erityisryhmien opetuksessa huomioitava jokaisen yksilöllisyys. Kärsivällisyys, omasta työstä innostuminen, itsensä jatkuva kehittäminen ja suunnitelmallisuus ovat opettajalle tärkeitä piirteitä hänen toteuttaessaan työtään. Tämän projektin aikana huomasin, että tuntien suunnitelmallisuutta ja selkeää toteutusta ei aina ollut helppoa saavuttaa. Suunnitelmien tuli olla erityisen selkeitä minulle, sillä oppilaat vaistosivat helposti epävarmuuteni ohjaustilanteessa. Tärkeää tuntisuunnitelmissa on etenkin harjoitusten toimivuus, tavoitteellisuus ja luonteva eteneminen.

Olin asettanut itselleni opettajana suuria tavoitteita ryhmäläisten kuvionuottien oppimisen sekä bändisoiton kehittymisen suhteen. Kyseessä oli kuitenkin ryhmäopetus ja käytettävissä ryhmäläisille kokonaan uusi menetelmä, joten henkilökohtaisten taitojen kehittämiseen jäi melko vähän aikaa. Huomasin projektin puolivälissä ajattelevani, että ryhmän jäsenten pitäisi oppia soittamaan kuvionuoteista mahdollisimman hyvin, jotta olisin onnistunut projektissa. Näin ei tietenkään ole. Kuvionuottimenetelmä mahdollisti oppimisen ja toimi tässä ryhmässä erittäin hyvin. Tämän projektin aikana opin ymmärtämään paremmin oppimisen yksilöllisyyttä. Olen tyytyväinen siihen, että opin huomaamaan edistysaskeleita ja oppimista rajoittavia tekijöitä.

Olin käyttänyt projektin aikana videokameraa, päiväkirjaa sekä minidisc-laitetta apuna opetustilanteiden tallentamiseen. Käytössäni oli jaloillaan seisova videokamera, eikä erillistä kuvaajaa ollut. Tämä vaikutti varmasti paljon siihen, että kameran läsnäolo unohtui nopeasti niin oppilailta kuin opettajiltakin. Jos toteuttaisin vastaavan projektin uudestaan, turvautuisin kuitenkin ulkopuoliseen kuvaajaan, sillä kaikkien harjoitusten tallentaminen ei onnistu muutoin. Videointi osoittautui hyväksi menetelmäksi ja varsinkin useamman katselukerran jälkeen videoinnit näyttävät erilaisina, kun opetustilanteisiin on saanut etäisyyttä. Minidisc-laitteen hyöty oli lähinnä videomateriaalia parempi äänenlaatu. Cd-levy on soiva näyte oppituntien sisällöstä. Päiväkirjan pitäminen oppitunneista osoittautui hyväksi oman työn arvioinnin välineeksi ja aion käyttää jatkossakin oppimispäiväkirjaa tähän tarkoitukseen.

Käytännön työn ohjaajalla oli merkittävä rooli projektini toteutumisessa. Yhteiset suunnittelu- ja palautekeskustelut olivat hedelmällisiä. Ilman niitä olisivat havaintoni esimerkiksi ryhmäläisten edistymisestä olleet hyvin epämääräisiä ja epävarmoja. Sain ohjaajaltani projektin aikana tärkeää tietoa ryhmäläisten oppimiskyvyistä ja -tavoista. Hän oli työskennellyt jo vuosia ryhmän kanssa, ja pystyi tarkkailemaan ryhmän jäsenten edistymistä perusteellisemmin. Projektissa yhdistimme osaamistamme ja siten opimme molemmat myös toisiltamme paljon. Ja mikä parasta; yhteistyö ja oppiminen jatkuvat edelleen.

Projekti oli kestoltaan melko lyhyt, mutta silti oppilaiden taidoissa tapahtui edistymistä. Pelkkä ryhmäopetus ei jatkossa kuitenkaan riitä oppilaiden taitojen kehittämiseen, vaan ryhmätuntien lisäksi tarvitaan yksilöopetusta. Ryhmätunnilla, jossa mielellään keskityttäisiin yhteisöön, ei ehditä viemään yksilön taitoja riittävästi eteenpäin. Projektin aikana kahden ohjaajan läsnäolo mahdollisti kuitenkin sen, että ryhmätunnin puitteissa oli mahdollista viedä yksilön taitoja eteenpäin jonkin verran. Toisen ohjatessa oppilasta henkilökohtaisesti oli toisen mahdollista huomioida ja aktivoida tarvittaessa muuta ryhmää.

Projektin aikana olen pohtinut positiivisen palautteen vaikutusta kehitysvammaisten itsetuntoon ja maailmankuvan jäsentymiseen. Mielenkiintoista olisi myös tarkastella yksilöopetuksen vaikutusta yhteisöön, esimerkiksi juuri projektiin osallistuneiden oppilaiden kohdalla. Jatkossa olisi myös mielenkiintoista kartoittaa Suomen musiik-

kioppilaitoksissa järjestettävän yksilöllistetyn musiikinopetuksen tilaa ja käytännön toteutusta.

Musiikkipedagogeiksi valmistuttuamme työtehtävät voivat olla monenlaisia. Opintolinjamme opetussuunnitelma ei sisällä erityispedagogiikan opintokokonaisuuksia, joten tämän projektin avulla olen saanut arvokasta kokemusta ja tietoa kehitysvammaisten parissa työskentelystä. Toivon, että työstäni on hyötyä erityisryhmien opettamisesta ja kuvionuottimenetelmän käytöstä kiinnostuneille.

Musiikilla on monenlaisia merkityksiä ja vaikutuksia oppijaan. Tarvitseeko kehitysvammaisten tyytyä pelkästään terapeuttiin päämääriin tähtäävään opetukseen, vai voisivatko he saada musiikista ja sen oppimisesta myös toisenlaisia merkityksiä ja sisältöjä elämäänsä? Minun mielestäni on tärkeää tarjota myös erityisryhmille mahdollisuuksia sekä musiikin harrastamiseen että tavoitteelliseen opiskeluun.

LÄHTEET

Painetut lähteet

- Ahonen, Heidi 2000. *Musiikki sanaton kieli, musiikkiterapian perusteet*. Finn Lectura Ab. Tummavuoren kirjapaino Oy, Vantaa 2000.
- Ahvenainen, Ossi & Ikonen, Oiva & Koro, Jukka 1994. *Erityispedagogiikka 2 - erityiskasvatuksen käytäntö*. WSOY, Juva.
- Hautamäki, Jarkko & Lahtinen, Ulla & Moberg, Sakari & Tuunainen, Kari 2001. *Erityispedagogiikan perusteet*. Toim. Karhula, Anna-Liisa & Pernaa, Minna. WS Bookwell Oy, Juva.
- Ikonen, Oiva 1998a. ”Oppimisesta” Teoksessa *Kehitysvammaisten opetus – mitä ja miten?* Toim. Ikonen, Oiva. Kehitysvammaliitto ry. Oppimateriaalikeskus. Hakapaino Oy, Helsinki. 63-108.
- Ikonen, Oiva 1998b. ”Opetuksen lähtökohdat ja opetusmenetelmät” Teoksessa *Kehitysvammaisten opetus – mitä ja miten?* Toim. Ikonen, Oiva. Kehitysvammaliitto ry. Oppimateriaalikeskus. Hakapaino Oy, Helsinki. 248-334.
- Ikonen, Oiva & Höylä, Nina 1998. ”Oppilaan oppimisvalmiudet ja opettaminen” Teoksessa *Kehitysvammaisten opetus – mitä ja miten?* Toim. Ikonen, Oiva. Kehitysvammaliitto ry. Oppimateriaalikeskus. Hakapaino Oy, Helsinki. 211-247.
- Ikonen, Oiva & Kunnas, Hilka & Leväniemi, Marjo 1998. ”Ohjaus- ja opetustaidot” Teoksessa *Kehitysvammaisten opetus – mitä ja miten?* Toim. Ikonen, Oiva. Kehitysvammaliitto ry. Oppimateriaalikeskus. Hakapaino Oy, Helsinki. 335-361.
- Ikonen, Oiva & Sassi, Markku 1998. ”Matkalla teoriasta käytäntöön” Teoksessa *Kehitysvammaisten opetus – mitä ja miten?* Toim. Ikonen, Oiva. Kehitysvammaliitto ry. Oppimateriaalikeskus. Hakapaino Oy, Helsinki. 109-152.
- Kaikkonen, Markku 2005a. ”Musiikinopetuksen ja kuntoutuksen risteyksessä”. Teoksessa Kaikkonen, Markku & Uusitalo, Kaarlo 2005. *Soita mitä näet, kuvionuotit opetuksessa ja terapiassa*. Kehitysvammaliitto ry. Oppimateriaalikeskus Opike. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä. 75-114.
- Kaikkonen, Markku 2005b. ”Kuvionuottimenetelmä ja muut nuottien merkintätavat”. Teoksessa Kaikkonen, Markku & Uusitalo, Kaarlo 2005. *Soita mitä näet, kuvionuotit opetuksessa ja terapiassa*. Kehitysvammaliitto ry. Oppimateriaalikeskus Opike. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä. 27-61.
- Kaikkonen, Markku & Uusitalo, Kaarlo 2005a. ”Kuvionuottien historia ja kehitysprojektit” Teoksessa Kaikkonen, Markku & Uusitalo, Kaarlo 2005. *Soita mitä näet, kuvionuotit opetuksessa ja terapiassa*. Kehitysvammaliitto ry. Oppimateriaalikeskus Opike. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä. 151-168.
- Kaikkonen, Markku & Uusitalo, Kaarlo 2005b. ”Kuvionuottimenetelmä ja sen sovellukset” Teoksessa Kaikkonen, Markku & Uusitalo, Kaarlo 2005. *Soita mitä näet, kuvionuotit opetuksessa ja terapiassa*. Kehitysvammaliitto ry. Oppimateriaalikeskus Opike. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä. 7-26.
- Kaski, Markus (toim.) & Manninen, Anja & Vanninen, Elina & Venäläinen, Marja & Karhula, Annaliisa 2002. *Kehitysvammaisuus*. 1.-2. painos. WS Bookwell Oy, Porvoo.
- Keltti-Laine, Susanna 1991. *Montessori-musiikkikasvatus*. Montessori-menetelmän mahdollisuudet musiikkikasvatuksessa. Yliopistopaino. Helsinki.

- Leisti, Jaakko 1997. ”Mitä fragiili x on? – lääketieteellinen näkökulma”. Teoksessa *Frax*. Toim. Kauhanen, Anne. Kehitysvammaisten Tukiliitto ry, Tampere. 9-12.
- Uusitalo, Kaarlo 2005. ”Väriä musiikkiterapiaan”. Teoksessa Kaikkonen, Markku & Uusitalo Kaarlo 2005. *Soita mitä näet, kuvionuotit opetuksessa ja terapiassa*. Kehitysvammaliitto ry. Oppimateriaalikeskus Opik. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä. 62-74.

Nuottijulkaisut

- Holopainen, Tarja & Hynninen, Hannele & Laamanen, Tarja & Vapaavuori, Pekka. 1996. *Pieni pianisti: I*. 5. painos. Pohjoinen.
- Leskelä, Ari (toim.) 1998. *HITIT Iskelmän 50-luku*. Gummeruksen kirjapaino Oy. Jyväskylä.

Muut lähteet

- Hannikainen, Päivi-Liisa 2008. Tiedonanto 16.5.2008.
- Knuuttila, Annukka & Niemi, Paula 2003. Taiteen perusopetuksen musiikin ja tanssin laajan oppimäärän opetuksen yksilöllistäminen. Raportti Kuopion Konservatorion musiikin- ja tanssinopetuksen integraatiokokeilusta 11-16 –vuotiaiden kehitysvammaisten iltapäiväkerhossa lukuvuonna 2002-2003.
- Lavaste, Anna-Elina 2003/2007. Erilaiset musiikin oppijat - erilaiset opettamisen haasteet. Alustus OPH:n järjestämässä koulutustilaisuudessa 17.9.2003. [Työelämä-tiedon luentomateriaali, syksy 2007].
- Lavaste, Anna-Elina 2008. Suullinen tiedonanto 20.5.2008.

WWW-aineisto

- Musiikin erityispalvelukeskus Resonaari: 2007a Resonaari vuosi vuodelta. <http://resonaari.fi/?sid=63>. (Aineisto 19.6.2007).
- Musiikin erityispalvelukeskus Resonaari: 2007b Kuvionuottien historiaa. <http://resonaari.fi/?sid=68>. (Aineisto 19.6.2007).
- Musiikin erityispalvelukeskus Resonaari: 2007c Kuvionuottimenetelmä. <http://www.resonaari.fi/?sid=2>. (Aineisto 19.6.2007).
- Musiikkikoulu Musike <http://www.kolumbus.fi/musike/kodaly.html> (Aineisto 2.11.2007).
- Opetushallitus (OPH) 2002: Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002 http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/musiik_tait_ops_2002.pdf
- Suomen Kodály -seura ry <http://www2.siba.fi/kodaly/ajatuksia.html> (Aineisto 2.11.2007).
- Suomen Suzuki -yhdistys ry <http://www.suomensuzukiyhdistys.net/> (Aineisto 2.11.2007).
- Virtuaalinen erilaisen oppijan palvelu <http://www.peda.net/veraja/vep/tietoveraja/opetus/menetelmia/kuvionuotit> (Aineisto 26.3.2008).

LIITTEET


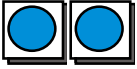
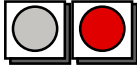


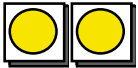

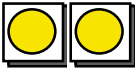

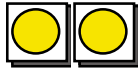




















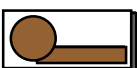
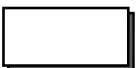

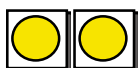
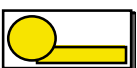






- Liite 1: *Ohto-kappaleen* melodia
- Liite 2: *Ohto-kappaleen* säestyskuvio
- Liite 3: *Fever-kappaleen* bassolinja (pianistin nuotti)
- Liite 4: *Fever-kappaleen* nuotti (basisti ja kitaristit, iso nuotti)
- Liite 5: *Fever-kappaleen* nuotti (basisti ja kitaristit)
- Liite 6: *Fever-kappaleen* nuotti (komppilappu)
- Liite 7: *Be-bob-a-lula-kappaleen* soinnut
- Liite 8: *Be-bob-a-lula-kappaleen* vaihtoehtoinen pianistin nuotti
- Liite 9: *Be-bob-a-lula-kappaleen* kitaristien ja basistin nuotti
- Liite 10: *Be-bob-a-lula-kappaleen* komppilappu
- Liite 11: *Be-bob-a-lula-kappaleen* melodia, sanat ja soinnut
- Liite 12: CD-tallenteen sisällysluettelo
- Liite 13: CD-tallenne

LIITTEET

- Liite 1: *Ohto*-kappaleen melodia kuvionuoteilla ja perinteisellä nuottikirjoituksella
- Liite 2: *Ohto*-kappaleen säestyskuvio kuvionuoteilla
- Liite 3: *Fever*-kappaleen bassolinja (pianistin nuotti)
- Liite 4: *Fever*-kappaleen nuotti (basisti ja kitaristit, iso nuotti)
- Liite 5: *Fever*-kappaleen nuotti (basisti ja kitaristit)
- Liite 6: *Fever*-kappaleen nuotti (komppilappu)
- Liite 7: *Be-bob-a-lula*-kappaleen soinnut
- Liite 8: *Be-bob-a-lula*-kappaleen vaihtoehtoinen pianistin nuotti
- Liite 9: *Be-bob-a-lula*-kappaleen kitaristien ja basistin nuotti
- Liite 10: *Be-bob-a-lula*-kappaleen komppilappu
- Liite 11: *Be-bob-a-lula*-kappaleen melodia, sanat ja soinnut
- Liite 12: CD-tallenteen sisällysluettelo
- Liite 13: CD-tallenne

Melodia

Ohto
(Risto Järvenpää)

	 1. Ohto- 2. Jottei	 se- ni kar- ja	 ai- no- kam-mas-	 se- ni. tui- si,	 Me-si- Vi-koi-
 käm-men si e-	 käh-kö- män-nän	 se- ni. vil- ja.	 Tun-ge As-tu	 pää- si is- sa	 tur- pe- a- hon
 he- e- si- vu-	 sen, mä-tä a, a-hon	 mät- tä- vier-tä	 hän ko- vii- let-	 lo- hon. täis- sä.	 Tun-ge As-tu
 pää- si is- sa	 tur- pe- a- hon	 he- e- si- vu-	 sen, mä-tä a, a-hon	 mät- tä- vier-tä	 hän ko- vii- let-
 lo- hon. täis- sä.					
					
					

Melodia ja säestys

Ohto (Risto Järvenpää)

The musical score is written in 2/4 time and consists of four systems of music. Each system includes a treble clef staff for the melody and a bass clef staff for the accompaniment. The key signature has one flat (B-flat).

System 1: The melody begins with a quarter rest, followed by a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, and a quarter note C5. The accompaniment starts with a quarter rest, followed by a half note chord of G2-B2-D3.

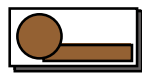
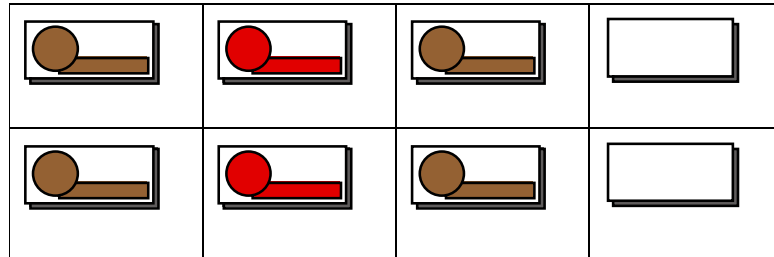
System 2: The melody continues with a quarter note D5, a quarter note E5, a quarter note F5, and a quarter note G5. The accompaniment consists of a half note chord of G2-B2-D3.

System 3: The melody has a quarter rest, followed by a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, and a quarter note C5. The accompaniment features a half note chord of G2-B2-D3 with a slur over it.

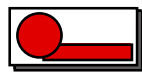
System 4: The melody has a quarter rest, followed by a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, and a quarter note C5. The accompaniment features a half note chord of G2-B2-D3 with a slur over it.

Säestyskuvio

Ohto
(Risto Järvenpää)



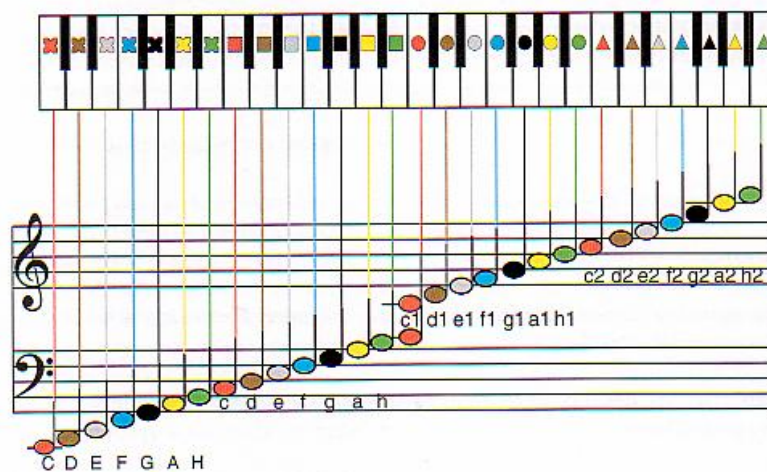
= d, a (väri on määrätynyt pohjasävelen värin mukaan)



= c, g (väri on määrätynyt pohjasävelen värin mukaan)



= tauko

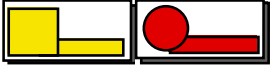


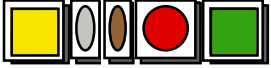



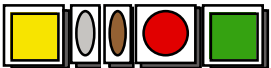





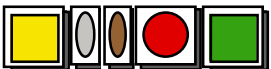



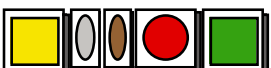


The image shows a musical score for the piece 'Ohto'. At the top, a piano keyboard is depicted with various colored symbols on the keys: red squares on C, G, and c; brown squares on D, A, and d; and blue squares on E, H, and e. Below the keyboard, a musical staff is shown with notes and chord symbols. The notes are color-coded to match the keyboard symbols. The chord symbols are c2, d2, e2, f2, g2, a2, h2 in the right hand and c1, d1, e1, f1, g1, a1, h1 in the left hand. The notes are labeled with letters C, D, E, F, G, A, H in the left hand and c, d, e, f, g, a, h in the right hand.

Pianistin nuotti

**Kuume
(Fever)**

John Davenport – Eddie Cooley



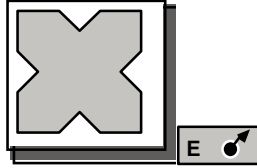

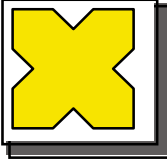
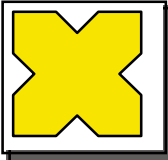
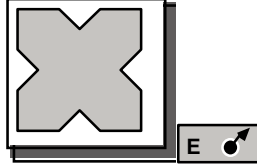

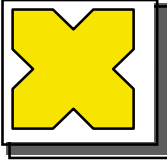
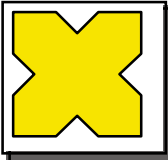




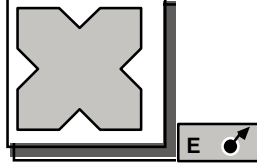

 Am	 Am	 E	 Am
 Am	 Am	 E	 Am
 Am 1. Lapselta jo kuumeen, 2. Aurinko tuo päivän	% vaivan kirkkaan,	 Am äiti poisti suukoil- täysikuu tuo kuuta-	% laan. mon.
jne... Am Nyt on luonain toinen Sulle toisin onnen	% aivan, saa huules varmaan, mut mulle	E kuumeeni vain nouse- oot niin saavuttama-	Am maan! Toit mulle kuumeen ton! Toit mulle kuumeen
Am Kuume	% suudelmillas, tuotti tuskan,	% sylissä oon voima- E mutta myös nautin-	% ton. Am non.
Am Kuumeen tuntee	% ainoastaan	% yhden kerran	% ihminen.
Am Luovu ei se	% valtikastaan,	E toipumaan mä pääse	Am en.
 Am	 Am	 E	 Am
 Am	 Am	 E	 Am



Isot nuotit

**Kuume
(Fever)**

















John Davenport – Eddie Cooley

Intro:			
 Am	 Am	 E	 Am
 Am	 Am	 E	 Am
Säkeistö:			
 Am	 Am	 Am	 Am
 Am	 Am	 E	 Am

Basistin ja kitaristien nuotti

**Kuume
(Fever)**



































































































































































John Davenport – Eddie Cooley



<p>Alkusoitto ja Loppusoitto</p>  <p>Am</p>	 <p>Am</p>	 <p>E</p>	 <p>Am</p>
 <p>Am</p>	 <p>Am</p>	 <p>E</p>	 <p>Am</p>
<p>Säkeistö:</p>			
 <p>Am</p>	 <p>Am</p>	 <p>Am</p>	 <p>Am</p>
 <p>Am</p>	 <p>Am</p>	 <p>E</p>	 <p>Am</p>

Komppilappu

Kuume (Fever)














John Davenport – Eddie Cooley

   	   	   	   
   	   	   	   
1. Lapselta jo kuumeen, 2. Aurinko tuo päivän	vaivan kirkkaan,	äiti poisti suukoil- täysikuu tuo kuuta-	laan. mon.
   	   	   	   
Nyt on luonain toinen Sulle toisin onnen	aivan, saa huules varmaan, mut mulle	kuumeeni vain nouse- oot niin saavuttama-	maan! Toit mulle kuumeen ton! Toit mulle kuumeen
   	   	   	   
    	suudelmillas,    	sylissä oon voima-    	ton.    
Kuume     	tuotti tuskan,    	mutta myös nautin-    	non.    
Kuumeen tuntee    	ainoastaan    	yhden kerran    	ihminen    
Luovu ei se    	valtikastaan,    	toipumaan mä pääse    	en.    
dou dou dou doudou.    	...    	   	   
   	   	   	   

 = bassorumpu (neljäsosa)  = tom-tom (neljäsosa)  = tom-tom (kahdeksasosa)










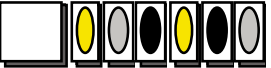

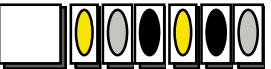









Soinnut

Be-bop-a-lula
(Gene Vincent – Tex Davis)

 Be- bop-a-lu- la	% she's my ba- by.	% Be-bop-a- lu- la, I	% don't mean may-be.
 Be- bop-a-lu- la	% she's my ba- by.	 Be-bop-a- lu- la, I	% don't mean may-be.
 Be-bop-a-lu-la she's	 my ba-by	 love,my baby love,my baby	% love. 1. Well
 she's the gal in the she's the one that's	% new blue jeans. got that beat.	% She's the queen of She's the one with the	% all the teens. fly- in' feet
 She's the one She's the one that walks a-	% that I know. round the store.	% She's the one that She's the one that gets	% loves me so. more and more.
 Be-bop-a-lu-la	% she's my ba- by.	 Be-bop-a- lu- la, I	% don't mean may-be.
 Be-bop-a-lu-la she's	 my ba-by	 love,my baby love,my baby	% love. 2.Well 2 x Fine







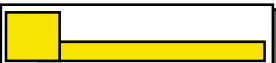
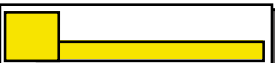




















Vaihtoehtoinen pianistin osuus

Be-bop-a-lula
(Gene Vincent – Tex Davis)

 Be- bop-a-lu- la	% she's my ba- by.	% Be-bop-a- lu- la, I	% don't mean may-be.
 Be- bop-a-lu- la	% she's my ba- by.	 Be-bop-a- lu- la, I	% don't mean may-be.
 Be-bop-a-lu-la she's	 my ba-by	 love,my baby love,my baby	% love. 1. Well
  she's the gal in the she's the one that's	 % new blue jeans. got that beat.	 % She's the queen of She's the one with the	 % all the teens. fly- in' feet
  She's the one She's the one that walks a-	 % that I know. round the store.	 % She's the one that She's the one that gets	 % loves me so. more and more.
 Be-bop-a-lu-la	% she's my ba- by.	 Be-bop-a- lu- la, I	% don't mean may-be.
 Be-bop-a-lu-la she's	 my ba-by	 love,my baby love,my baby	% love. (2. Well 2 x Fine




















































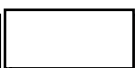









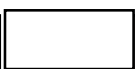







































Kitaristien ja basistin nuotti

Be-bop-a-lula
(Gene Vincent – Tex Davis)


 Be- bop-a-lu- la	 she's my ba- by.	 Be-bop-a- lu- la, I	 don't mean may-be.
 Be- bop-a-lu- la	 she's my ba- by.	 Be-bop-a- lu- la, I	 don't mean may-be.
 Be-bop-a-lu-la she's	 my ba-by	 love,my baby love,my baby	 love. 1. Well
 she's the gal in the she's the one that's	 new blue jeans. got that beat.	 She's the queen of She's the one with the	 all the teens. fly- in' feet
 She's the one She's the one that walks a-	 that I know. round the store.	 She's the one that She's the one that gets	 loves me so. more and more.
 Be-bop-a-lu-la	 she's my ba- by.	 Be-bop-a- lu- la, I	 don't mean may-be.
 Be-bop-a-lu-la she's	 my ba-by	 love,my baby love,my baby	 love. 2.Well 2 x Fine

Komppilappu

Be-bop-a-lula
(Gene Vincent – Tex Davis)

































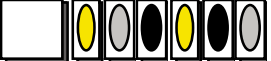























    Be- bop-a-lu- la	    she's my ba- by.	    Be-bop-a- lu- la, I	    don't mean may-be.
    Be- bop-a-lu- la	    she's my ba- by.	    Be-bop-a- lu- la, I	    don't mean may-be.
    Be-bop-a-lu-la she's	    my ba-by	    love,my baby love,my baby	    love. 1. Well
  she's the gal in the she's the one that's	   new blue jeans. got that beat.	  She's the queen of She's the one with the	   all the teens. fly- in' feet
  She's the one She's the one that walks a-	   that I know. round the store.	  She's the one that She's the one that gets	    loves me so. more and more.
    Be-bop-a-lu-la	    she's my ba- by.	    Be-bop-a- lu- la, I	    don't mean may-be.
    Be-bop-a-lu-la she's	    my ba-by	    love,my baby love,my baby	    love. 2. Well 2 x Fine

 = Virvelirumpu

 =Bassorumpu

Melodia, sanat ja soinnut

Be-bop-a-lula
(Gene Vincent – Tex Davis)

 Be-bop-a-lu- la 	 she's my ba- by. 	 Be-bop-a- lu- la, I 	 don't mean may-be. 
 Be-bop-a-lu- la 	 she's my ba- by. 	 Be-bop-a- lu- la, I 	 don't mean may-be. 
 Be-bop-a-lu-la she's 	 my ba-by 	 love,my baby love,my baby 	 love. 1. Well 
 she's the gal in the she's the one that's 	 new blue jeans. got that beat. 	 She's the queen of She's the one with the 	 all the teens. fly- in' feet 
 She's the one She's the one that walks a- 	 that I know. round the store. 	 She's the one that She's the one that gets 	 loves me so. more and more. 
 Be-bop-a-lu-la 	 she's my ba- by. 	 Be-bop-a- lu- la, I 	 don't mean may-be. 
 Be-bop-a-lu-la she's 	 my ba-by 	 love,my baby love,my baby 	 love. 2. Well 2 x Fine 

Melodia, sanat ja soinnut

Be-bop-a-lula
(Gene Vincent – Tex Davis)

The musical score for "Be-bop-a-lula" is written in G major (one sharp) and common time (C). It consists of six staves of music. The first staff begins with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a common time signature. The melody starts on G4 and follows a rhythmic pattern of quarter and eighth notes. The second staff begins at measure 7 and continues the melody. The third staff begins at measure 13 and includes a repeat sign at the start. The fourth staff begins at measure 19 and continues the melody. The fifth staff begins at measure 25 and continues the melody. The sixth staff begins at measure 27 and ends with a double bar line and the word "Fine." below it.

CD-tallenteen sisältö

1. Kuume

- tallenne äänitetty ennen projektin alkua, laulussa pyritään etsimään säveltasoja

2. Ohto

- kuvionuottien värejä käytetään apuna hahmottamassa xylofonin sointuvaihdoksia

3. Kuume

- piano aloittaa hienosti

4. Kuume

- Bändiläpimeno 2.4.2007

5. Rytmikkaharjoituksia

- oppilas C soittaa rumpuja, opettaja tukee rytmiä pianolla

6. Kuume

- Rumpaleiden iskut harjoittelussa

7. Basistin kuvionuottitreeni

- nuottinns soittotilanteesta 16.4. (ks. Nuottiesimerkki 2)

8. Pianon soittama säestyskuvio

9. Laulu

- huomaa säveltasojen paraneminen pianon tukiessa laulajaa

10. Kuume

- koko bändi

11. Rytmikkaharjoituksia

- Oppilas D

- Oppilas F

- Oppilas B

- Oppilas G

- Oppilas A

- Oppilas C

- Oppilas E

12. Kuume

- rumpaleiden treeni

13. Kuume

- basisti ja kitaristit

14. Kuume

- koko bändi 23.4.2007

15. Esiintyminen Vappudiskossa

