

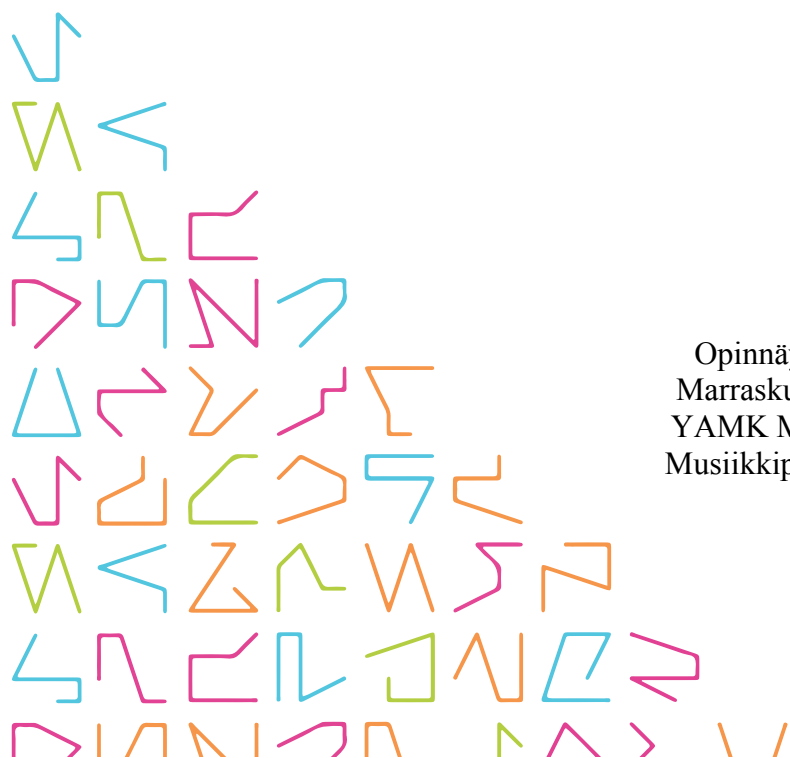


TAMPEREEN
AMMATTIKORKEAKOULU

Musiikin perusteita viulusta ja viivastolta

Toiminnallisen viulunsoiton alkeisopetusmateriaalin
testaaminen Musiikkikoulu Maija Salossa

Emma Kuosmanen



Opinnäytetyö
Marraskuu 2016
YAMK Musiikki
Musiikkipedagogi

TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu
YAMK Musiikki
Musiikkipedagogi

KUOSMANEN, EMMA

Musiikin perusteita viulusta ja viivastolta

Toiminnallisen viulunsoiton alkeisopetusmateriaalin testaaminen Musiikkikoulu Maija Salossa

Opinnäytetyö 96 sivua, joista liitteitä 30 sivua
Marraskuu 2016

Opinnäytetyö oli työelämälähtöinen ja sen pohjana olivat kirjoittajan aiempi koulutus ja työkokemus viulunsoiton ja musiikin perusteiden opettajana. Opinnäytetyön tavoitteena oli koota toiminnallinen viulunsoiton alkeisoppimateriaali, johon on integroitu musiikin perusteiden tehtäviä. Materiaalia testattiin Musiikkikoulu Maija Salossa keväällä 2016 viuluoppilaille järjestetyissä ryhmäopetustuokioissa.

Opinnäytetyö toteutettiin monimuoto-opinnäytetyönä, joka sisälsi teoreettisen osan lisäksi toiminnallisen osuuden ja sen raportoinnin. Raportti sisälsi materiaalin suunnittelun lähtökohkia ja analyysia sen kokoamisesta ja testaamisesta. Liitteenä työssä olivat ryhmäopetussessioiden tuntisuunnitelmat ja prosessin tuloksena syntyneen oppimateriaalin luonnos.

Teoreettiseksi pohjaksi tutustuttiin perusopetuksen ja taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmiin, joiden uusimmissa luonnoksissa nousivat esiin kokonaisvaltaisen oppimisen ja toiminnallisen oppimisen teemat. Opinnäytetyöprosessin aikana havaittiin Orff-pedagogiikan vastaavan opetussuunnitelmissa osoitettuja raameja ja Orff-prosessin vaiheita verrattiin oppimateriaaliin valikoituneisiin työtapoihin. Lisäksi tarkasteltiin muita musiikkikasvatuksen ja viulunsoitonopetuksen metodeja ja kohderyhmän ikäkauden kehitysvaihetta ja perusteltiin niiden osuutta oppimateriaalin tuottamisessa.

Opinnäytetyöprosessissa saatiin kerättyä teoreettista pohjaa kootulle materiaalille ja testattua sen toimivuutta ryhmäopetuksessa. Oppimateriaali vastasi työssä ilmi tulleisiin tarpeisiin soveltumalla viuluoppilaiden musiikin perusteiden ryhmä- ja yksilöopetuksen materiaaliksi. Materiaalin toiminnallinen luonne toteutui muun muassa sen improvisaatio- ja musiikkiliikuntaosuuksissa. Lisäksi materiaali tuki viuluoppilaiden musiikin perusteiden kokonaisvaltaista oppimista ottamalla huomioon eri aisteihin perustuvia oppimistyylejä sekä ikäkaudelle tyypillisen tarinoiden ja mielikuvien kautta oppimisen.

Asiasanat: kokonaisvaltainen oppiminen, toiminnallinen oppiminen, viulunsoitonopetus, alkuopetus

ABSTRACT

Tampereen ammattikorkeakoulu
Tampere University of Applied Sciences
Master's Degree Programme in Music

KUOSMANEN EMMA:

Basics of Music Theory Learned from the Notation and the Violin
Testing a Functional Violin Teaching Material at Music School Maija Salo

Master's thesis 96 pages, appendices 30 pages
November 2016

The basis of this work-related thesis was on the author's education and work experience in teaching the violin and the basics of music theory. The goal of this thesis was to create and collect functional violin teaching material integrated with exercises pertaining to the basics of music theory for beginners. The material was tested at group sessions that took place at Music School Maija Salo spring 2016.

The study was carried out as a multiform thesis that consists of a theoretical section, a functional section and the report section. The report section discusses planning the material and analyses the collecting and testing phases. The appendix includes the teaching strategy plans and the teaching material developed as the result of the process.

The Primary Education and Basic Education in the Arts curricula were explored as a theoretical base of the thesis. The latest versions of the curricula emphasise the significance of the holistic and functional nature of learning. During the process it was observed that the Orff methods corresponded well to the needs of the new curriculum. The thesis also analysed how the pedagogical process involved in the Orff methods was included in planning the material. In addition other music pedagogy and violin teaching methods and the developmental phase of the target group were observed, and their significance in producing the education material was explained.

In the process of writing the thesis, the theoretical basis for the collected material was constructed, and its functionality in teaching violin groups was tested. The educational material can be adapted both for teaching groups and single students and thereby it corresponded to the demands of the working life. The functional nature of the material was ascertained through improvisation and musical exercise. In addition the material maintained the violin pupil's holistic learning when studying the basics of music theory.

Key words: holistic learning, functional learning, violin teaching, elementary instruction

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	6
2	OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS JA TYÖVAIHEET	8
3	OPETUSSUUNNITELMAT OPPIMATERIAALIN SUUNNITTELUN PERUSTANA.....	10
3.1	Taiteen perusopetuksen yleinen ja laaja oppimäärä.....	10
3.2	Taiteen perusopetuksen musiikin yleisen oppimäärän alakohtainen opetussuunnitelma.....	11
3.3	Musiikin perusteiden opetuksesta taiteen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa	12
3.4	Oppimiskäsityksestä taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ja perusopetuksen perusteissa.....	13
3.5	Tampereen konservatorion opetussuunnitelma.....	15
3.6	Musiikkikoulu Maija Salon opetussuunnitelma.....	17
4	KEHITYSNÄKÖKULMIA	19
4.1	Alkuopetusikäisen kehityskausi.....	19
4.2	Toiminnallisuus ja kokonaisvaltainen oppiminen alkuopetusikäisen musiikinopetuksen lähtökohtana.....	20
4.3	Aisteihin perustuvia oppimistyyliä	21
5	MUSIIKKIKASVATUKSEN METODOLOGIAA.....	24
5.1	Orff-pedagogiikka.....	24
5.2	Näppäri-pedagogiikka.....	26
5.3	Suzuki-menetelmä.....	27
5.4	Dalcroze-menetelmä	28
5.5	Colourstrings-menetelmä.....	29
5.6	Steiner-pedagogiikka	30
6	METODEISTA JA OPETUSSUUNNITELMISTA ESIIN NOUSSEITA NÄKÖKULMIA.....	31
6.1	Musiikkiliikunta ja kehollisuus.....	31
6.2	Narratiivinen opetus kokonaisvaltaisen oppimisen tukena.....	34
6.3	Nuotinluvun opettelu	35
6.4	Improvisaatio toiminnallisena työtapana	38
7	OPPIMATERIAALIN KOKOAMINEN JA SEN TESTAUS.....	40
7.1	Tarve oppimateriaalille	40
7.2	Projektin toteutus	41
7.3	Työtapojen valinta	42
7.4	Ensimmäinen tunti	45
7.4.1	Sisällön suunnittelua ja harjoitusten pedagogista perustelua	45

7.4.2	Musiikin kuuntelu ja yhteissoitto	48
7.4.3	Kirjalliset tehtävät	48
7.4.4	Analyysia tunnin kulusta	51
7.5	Toinen tunti	53
7.5.1	Sisällön suunnittelua ja harjoitusten pedagogista perustelua	53
7.5.2	Improvisaatioharjoitus	54
7.5.3	Analyysia tunnin kulusta	55
7.5.4	Kirjalliset tehtävät	57
8	POHDINTA	59
	LÄHTEET	63
	LIITTEET	67
	Liite 1. Tuntisuunnitelma 1	67
	Liite 2. Tuntisuunnitelma 2	68
	Liite 3. Opettajan opas 1	69
	Liite 4. Opettajan opas 2	77
	Liite 5. Oppilaan kirja 1	88
	Liite 6. Oppilaan kirja 2	95

1 JOHDANTO

Työelämälähtöisen opinnäytetyöni lähtökohta on erityisosaamiseni ja työni viulunsoitonopettajana ja musiikin perusteiden opettajana. Tarkoitukseni on opinnäytetyöprosessissa saatujen kokemusten perusteella koota oppimateriaali, jota pystyn hyödyntämään opetustyössäni. Tarkastelun pohjana on Musiikkikoulu Maija Salon viuluoppilaille keväällä 2016 järjestetty musiikin perusteiden ja viulunsoiton ryhmäopetuskokonaisuus. Nostan esille kurssin kaksi opetuskertaa, joiden työtapoja analysoin. Tuntisuunnitelmat toimivat runkona suunnitteluvaiheessa olevalle viulunsoiton alkeisopetusmateriaalille, jossa on integroituna musiikin perusteiden tehtäviä ja harjoitteita. Materiaalin pyrkimyksenä on nostaa esiin kokonaisvaltaista oppimista tukevia toiminnallisia keinoja viulunsoiton alkeisopetuksessa.

Olen testannut oppimateriaalia Musiikkikoulu Maija Salossa, jossa opetan viulunsoittoa. Olen viulunsoitonopettajan työssäni ollut kosketuksissa mm. Suzuki- ja Colourstrings-metodeihin sekä Näppäri- ja Steiner-pedagogiikkaan. Oppimateriaalin musiikin perusteiden sisältö pohjautuu Tampereen konservatorion musiikin perusteiden opetussuunnitelmaan ja työkokemukseeni konservatorion musiikin perusteiden alkuopetuksen jousisoitinpainotteisissa ja tavallisissa, kaikkien instrumenttien soittajista koostuvissa ryhmissä. Musiikin perusteiden opetuksessa Orff- ja Dalcroze-pedagogiikan sovellukset ovat osa jokapäiväistä työskentelyä. Tarkoitukseni on työssäni pohtia, mitkä ajatukset kustakin metodista ovat vaikuttaneet tämän oppimateriaalin muotoiluun.

Musiikkikoulu Maija Salo on taiteen perusopetusta tarjoava yksityinen musiikkikoulu, jossa opetus tapahtuu taiteen perusopetuksen musiikin yleisen oppimäärän mukaan, kun taas Tampereen konservatoriolla noudatetaan laajaa oppimäärää. Viuluoppilaillani Maija Salon musiikkikoulussa ei sisälly lukukausimaksuun ryhmäopetusta, mutta pyrkimyksenä on kokoontua muutaman kerran vuodessa musisoimaan yhdessä. Suurin osa musiikkikoulun viuluoppilaista ei ole opiskellut musiikin perusteita muualla kuin koulun musiikkitunneilla. Tarve opetushankkeelle tuli ilmi, kun havaitsin, että monella oppilaalla on vaikeuksia hahmottaa joitakin asioita nuottiviivastolla ja musiikin peruskäsitteistön tuntemus on epätasaista. Keväälle 2016 suunnitellulla kurssilla on tarkoitus yhteismusisoinnin ohessa kertailla ja vahvistaa viulutunneilla opittuja asioita. Kaikilla viu-

luoppilaillani ei ole mahdollisuutta osallistua kurssille, joten olisi tarkoitus, että siellä käytettyä materiaalia pystyisi soveltamaan myös viulunsoiton yksityisopetukseen.

Oppimateriaalin suunnittelun pohjaksi aion perehtyä alkuopetuksen kehityskauteen ja taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2008, jatkossa TPOPS 2008) ja sen musiikin yleisen oppimäärän alakohtaiseen opetussuunnitelmaan (Opetushallitus 2005, jatkossa TPMYOPS 2005). Lisäksi tarkastelen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän (Opetushallitus 2002, jatkossa TPOPS 2002) musiikin perusteiden sisältöä ja kyseessä olevien oppilaitosten opetussuunnitelmien raameja. Tutustun perusopetuksen (Opetushallitus 2014, jatkossa POPS 2014) ja taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden luonnoksessa (Opetushallitus 2016a, jatkossa TPOPS 2016) suunniteltuihin suuntaviivoihin ja pohdin niihin vaikuttaneita oppimis- ja ihmiskäsityksiä ja niiden osuutta valitsemissani viulunsoiton- ja musiikinopetusmenetelmissä. Pyrin työssäni osoittamaan, kuinka kokoamassani materiaalissa on seurattu opetussuunnitelmien henkeä ja perustelemaan, kuinka materiaali on valikoitu.

Uutta kokoamassani oppimateriaalissa on se, että siinä pyritään johdattelemaan myös musiikin perusteiden opetuksessa käytettäviin työtapoihin, kuten improvisaatioon ja musiikkiliikuntaan viulunsoiton alkeisopetuksen tueksi. Kohderyhmän avulla testaan niiden toimivuutta instrumentti- ja musiikin perusteiden opetuksessa.

2 OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS JA TYÖVAIHEET

Opinnäytetyöhön ryhtyessäni minulla oli jo tiedossa, että se tulisi sisältämään käytännön osuuden, joka tapahtuisi työpaikallani ja opinnäytetyöprosessi tuloksena syntynyttä uutta oppimateriaalia. Työelämästä saatu opinnäytetyöaihe toimii ammatillisen kasvun tukena ja peilaa ammattitaitoani tämänhetkiseen työelämään ja sen tarpeisiin (Vilkka, H. & Airaksinen, T. 2003).

Opinnäytetyöni on ammatillisesta näkökulmasta valittua tehtävää, eli tässä tapauksessa opetusmateriaalia toteuttava ja arvioiva portfolio sekä työnäyte (Skaniakos, T. 2004,9). Opinnäytetyöni täyttää myös monimuoto-opinnäytetyön kriteerit, koska se sisältää otteita kootusta materiaalista ja raportointia sen kokoamisesta ja testaamisesta. Se sisältää toiminnallisen osuuden ja raportin, jossa analysoidaan toiminnallista osiota. Opinnäyte pohjautuu musiikkikasvatuksen ammattiteorialle, joka toimii opinnäytetyön viitekehyksenä (Virtuaaliammattikorkeakoulu, 2006).

Opinnäytetyöprosessin ensimmäinen työvaihe oli aiheen rajaaminen. Suunnitteluvaiheessa ajattelin tekeväni musiikin perusteiden kurssin sisältöä ja materiaalia Tampereen konservatorion alkuopetuksen jousiryhmille. Koulutusaikataulun antama aikaraja kuitenkin ohjasi minua rajaamaan aihetta pienemmäksi. Olen erityisesti kiinnostunut musiikin perusteiden ja instrumenttiopetuksen integroinnista ja halusin käyttää erityisosaamistani viulunsoitonopettajana hyödyksi materiaalin suunnittelussa. Näistä syistä kohderyhmäksi rajautui Musiikkikoulu Maija Salon viuluoppilaat. Käyttämällä Tampereen konservatorion alkuopetuksen musiikin perusteiden sisältöä pohjana oppimateriaalille, takasin kuitenkin mahdollisuuden käyttää sitä sovellettuna myös ryhmäopetusmateriaalina opetustyössä konservatoriolla.

Toimintasuunnitelmaa laatiessa päätin kutsua ryhmäopetussessioihin kaikki viuluoppilaani. Kuitenkin aiheen rajautuessa alkuopetuksen ikäryhmän tarpeisiin päätin raportoida vain kahdesta ensimmäisestä kerrasta, joille nuorimmat viuluoppilaani osallistuivat. Ryhmäopetussessioihin sain tilat Musiikkikoulu Maija Salolta, jossa sain käyttää musiikkileikkikouluhuoneen soittimia ja tarvikkeita. Se helpotti opetuksen toiminnallisen luonteen toteuttamista. Jo tässä vaiheessa olin selvillä opetuksen sisällöstä ja opetettavista aiheista. Suurin työ oli sovittaa materiaali tuntia ohjaavan tarinan puitteisiin ja

soveltaa se sopivaksi nimenomaan viuluryhmälle.

Toiminnallisen osion tueksi hankin tietoperustaa ja teoreettista viitekehystä viulunsoitonopetuksen ja musiikkikasvatuksen metodologiasta. Tarkastelen musiikkikasvatuksen metodeja ja oppilaitosten opetussuunnitelmia suhteessa kokoamaani materiaaliin ja peilaan valitsemiani tehtäviä kohderyhmän ikäkauden kehitysvaiheeseen. (Skaniakos, 2004, 9.) Suuri osa työtä oli opetussuunnitelmien läpi käyminen ja niiden pohjalta tärkeimpien opetusnäkökohtien päättäminen. Teoriapohjaan tutustuessa ymmärsin materiaalin koostuvan kokonaisvaltaista oppimisprosessia tukevista työtavoista ja sitä kautta tuntisuunnitelmien analysointiin avautui mm. Orff-pedagogiikan teoria. Halusin perustella valitsemaani materiaalia ja osoittaa, että se soveltuu hyvin juuri alkuopetusikäisille viuluoppilaille. Kirjoitustyötä tein osittain samanaikaisesti toiminnallisen osuuden kanssa ja osittain sen jälkeen, jolloin tekeminen ja kirjoittaminen tapahtuivat vuorovaikutuksessa.

Toiminnallisessa osiossa testasin opetusmateriaalia ryhmäopetustunneilla, jotka pohjautuivat tekemiini suunnitelmiin. Pidin ryhmäopetuksesta päiväkirjaa, jossa pohdin materiaalin soveltuvuutta ja parantelu ehdotuksia. Päiväkirjojen pohjalta olen koonnut opinnäytetyöhön osion, jossa raportoin tuntien kulkua ja niillä ilmenneitä tarpeita. Käytän siis opinnäytetyössä hyväksi valitsemaani tietoa ja sovellan sitä tehtävän toteuttamisessa. Portfolio-opinnäytetyön kuvaillaan sisältävän työn eri vaiheita ja arviota sen toteutumisesta (Lapin ammattikorkeakoulu, 2016).

Opetustuokioiden jälkeen jatkoin kirjoitusprosessia ja kokosin ajatuksiani paperille. Prosessin aikana ajatukset kehittyivät ja selkiytyivät sekä tuottuivat kielelliseksi ja kirjalliseksi raportiksi. Raportista siis ilmenee, miten arvioin omaa onnistumistani opinnäytetyön materiaalin kokoamisessa (Vilkkä, H. & Airaksinen, T. 2003, 65). Opinnäyte toimii myös ammatillisen kasvun kuvauksena ja sisältää refleктоivan ja pohtivan tekstiosan. Kansio-opinnäytteen tapaan se sisältää dokumentteja tietojen ja tietojen soveltamisesta alan ongelmiin. (Lapin ammattikorkeakoulu, 2016).

Liitteenä opinnäytetyössäni on itse produkti eli tuotos, jossa puhutellaan sen käyttäjäryhmää. (Vilkkä, H. & Airaksinen, T. 2003, 65). Portfoliotyylin koottu oppimateriaali on opinnäytetyön työnäyte, jonka sisältö on perusteltu teoreettisessa osiossa (Lapin ammattikorkeakoulu, 2016).

3 OPETUSSUUNNITELMAT OPPIMATERIAALIN SUUNNITTELUN PERUSTANA

3.1 Taiteen perusopetuksen yleinen ja laaja oppimäärä

Taiteen perusopetuksen määritelmässä kerrotaan taiteen perusopetuksen olevan tavoitteellista, tasolta toiselle etenevää eri taiteenalojen opetusta, jota järjestetään ensisijaisesti lapsille ja nuorille. Taiteen perusopetuksen tarkoituksena on antaa valmiuksia itseilmaisuuksiin ja jatko-opintoihin opettavalla taiteen alalla. Oppilaitokset tekevät opetussuunnitelman ja tekevät sopimuksen kunnan kanssa, kun kunta on tarkastanut, että suunnitelma vastaa taiteen perusopetuksen mukaista suunnitelmaa. Opetusministeriö myöntää taiteen perusopetukseen tarvittavan luvan ja voi myöntää myös kunnalle oikeuden saada valtionosuutta, riippuen opetustuntien määrästä. Opetushallitus päättää eri taiteenalojen opetuksen rakenteesta ja sisällöstä. (TPOPS 2008.) Taiteen perusopetuksen oppimääriä ovat laaja ja yleinen oppimäärä (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Taiteen perusopetuksen laajan ja yleisen oppimäärän tavoitteet (TPOPS 2008)

Laajan oppimäärän yhteiset tavoitteet	Yleisen oppimäärän tavoitteet
Mahdollisuus pitkäjänteiseen opiskeluun	Tukea luovaa ajattelua ja toimintaa
Luoda edellytykset elinikäiselle harrastamiselle	Vahvistaa aisti- ja tunneherkkyttä ja tukea opiskelu- ja vuorovaikutustaitoja
Tukea oppilaan henkistä kasvua, persoonallisuutta ja luovan ongelmanratkaisukyvyyn kehittymistä	Kehittää eri kulttuurien ymmärtämistä ja tulkitsemista
Ohjata oppilasta taiteelliseen ajatteluun ja oman työn arviointiin	Tukea oppilaan minän kasvua ja kehittymistä sekä kykyä jäsentää ympäröivää todellisuutta

Vuorovaikutus taideopetusta antavien oppilaitosten ja tahojen kanssa	Keskittyneeseen, määrätietoiseen ja pitkäjänteiseen toimintaan ohjaaminen sekä yksilönä että ryhmän jäsenenä
Kansainvälisen yhteistyön edistäminen	Yhteistyön kehittäminen taidekasvatusta antavien oppilaitosten ja muiden tahojen kanssa
Lisäksi taiteenalakohtaiset tavoitteet (Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän perusteet)	Lisäksi taiteenalakohtaiset tavoitteet (Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän perusteet)

Sekä laajaa oppimäärää että yleistä oppimäärää on mahdollista opiskella musiikin, tanssin, teatteritaiteen, sirkustaiteen ja visuaalisten taiteiden (arkkitehtuuri, kuvataide ja käsityö) alalla. Yleistä oppimäärää voi sen lisäksi opiskella myös sanataiteen, teatteritaiteen ja audiovisuaalisen taiteen alalla.

Musiikissa opintojen rakenne ja laajuus muodostuvat laajassa oppimäärässä varhaisiän musiikkikasvatuksesta musiikin perustasolle ja lopulta musiikkiopistotasolle etenevistä opinnoista ja niiden laajuus on 1300 tuntia. Yleisessä oppimäärässä opinnot koostuvat taas varhaisiän musiikkikasvatuksesta ja 500 tunnin opintokokonaisuudesta. Opintokokonaisuuksien sisältö ja järjestys määritellään eri taiteenalat ja paikalliset tarpeet huomioon ottaen. (TPOPS 2008.)

3.2 Taiteen perusopetuksen musiikin yleisen oppimäärän alakohtainen opetus-suunnitelma

Musiikin opetuksen tavoitteeksi kuvataan taiteen perusopetuksen musiikin yleisen oppimäärän opetussuunnitelmassa hyvän ja elinikäisen musiikkisuhteen ja -harrastamisen edellytysten luominen. Opetuksen suunnittelussa korostetaan musiikin ilon ja itsensä toteuttamisen vapauden takaamista. Opetuksen tarjoama laaja-alainen musiikillinen yleissivistys takaa kansallisen musiikkikulttuurin elinvoimaisuutta. Oppilaitokset saavat itse suunnitella opetustarjontansa opetussuunnitelman perusteiden antamien suuntaviivojen puitteissa. Opinnot voivat koostua yhdestä tai useammasta musiikillista osaamista laajentavista ja syventävistä opintokokonaisuuksista. Opetuksessa on tarkoitus käyttää monipuolisia työtapoja tukemassa musiikin oppimista ja sen eri osa-alueiden integroitumista. Opetussuunnitelmassa mainitaan tärkeänä tavoitteena itsenäinen musiikin tuot-

taminen, joihin lukeutuu soittamisen lisäksi mm. säestäminen ja improvisaatio ja säveltäminen. (TPMYOPS 2005, 5–6.)

Soitinopintojen tavoitteena on puhtaan ja musiikillisesti rikkaan ilmaisun löytäminen. Nuotinlukutaidon, monipuolisen ohjelmistonhallinnan, yhteissoittotaitojen ja solististen valmiuksien oppimisen lisäksi painotetaan esiintymistaitojen ja musiikillisten ajatusten välittämisen taidon oppimista. Musiikkia on tarkoitus oppia monipuolisesti ja ohjelmiston tulee sisältää eri tyyli- ja lajien ja oman aikamme musiikkia. Musiikin teorian ja säveltäminen opintoissa tärkeää on oppiminen oman tekemisen kautta ja teoriaopetuksen yhdistäminen käytännön musisointiin. Opetuksessa otetaan huomioon oppilaiden yksilöllisyys ja opintojen musiikkikasvatuksellinen tavoite. Tavoitteet määritellään oppilaan lähtökohdista käsin ja niiden painopisteenä on musiikin elämyksellinen kokeminen. (TPMYOPS 2005, 7–10.)

3.3 Musiikin perusteiden opetuksesta taiteen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa

Musiikin perusteiden sisältö määritellään Suomen musiikkioppilaitosten liiton kurssi-suoritusvaatimuksissa (2014, 2–6) ja se koostuu musiikin luku- ja kirjoitustaidosta, musiikin hahmottamisesta ja tyylien tuntemuksesta. Oppimäärästä 385 tuntia on instrumentti- ja yhteismusisointitaitoja sekä 280 tuntia musiikin perusteita. Näitä taitoja suositellaan järjestettäväksi rinnakkain ja integroituna toisiinsa. (TPOPS 2002, 8–9.) Oppilaitos voi itse määritellä musiikin perusteiden aihealueiden ryhmittelyn pohjautuen opetuksen jatkuvuuden periaatteeseen. Tämä mahdollistaa erilaisten pedagogisten projektien ja työtapojen käytön, kuten erilaiset työpajat, säveltämissalikonserdit ja periodit. Opetusta suositellaan suunniteltavaksi oppilaan opinto-ohjelmaan, oppilasryhmien ikärakenteeseen ja pedagogisen tarkoituksen sopiviksi. (TPOPS 2002, 17.)

Musiikin perustason tavoitteiksi mainitaan duuri-molli-tonaalisten melodioiden laulaminen ja kirjoittaminen ja monipuolisen ohjelmiston hallitseminen, harjaantuneisuus rytmin hahmottamisessa ja tavallisimpien lopuketyyppien tunnistamisessa ja tuottamisessa, omien säestysten ja sävellysten tekeminen ja tietotekniikan hyödyntäminen opintoissa. Oppilaan on saatava opinnoista valmiuksia käytännön muusikkouteen ja opinnot voi suorittaa oman musiikillisen suuntautumisensa ehdoilla. (TPOPS 2002, 9.)

3.4 Oppimiskäsityksestä taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ja perusopetuksen perusteissa

Opetushallitus julkaisee vuonna 2017 uudet musiikin laajan ja yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Oppilaitokset laativat niiden pohjalta 1.8.2018 mennessä opetussuunnitelmansa. Opetushallituksen opetussuunnitelman perusteluonnoksessa (TPOPS 2016) on mainittu olennaisia asioita opetussuunnitelman muodostamisen pohjana olevasta oppimiskäsityksestä. Oppimiskäsityksen mukaan oppilas on aktiivinen toimija ja oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa (TPOPS 2016). Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014), jota taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet pitää pohjana suunnittelulle, kerrotaan noudatettavan samanlaisista oppimiskäsitystä (POPS 2014, 17). Kieli, kehollisuus ja eri aistien käyttö mainitaan osaksi ajattelua ja oppimista. Oppilas kehittää omaa osaamistaan myönteisten kokemusten, luovuuden ja oppimisen ilon kautta. (POPS 2014, 17.) Oppimisprosessissa pyritään vuorovaikutuksessa syntyvään oppimiseen tahtoon ja kehittyvään taitoon oppia yhdessä. Tahto ja itseohjautuvuus ovat tärkeä osa tavoitteellista oppimista, koska oppiminen tapahtuu pitkän ajan kuluessa sinnikkään harjoittelun tuloksena. Rohkaiseva ohjaus tukee myönteisen minäkuvan syntymistä ja realistinen käsitys itsestä suuntaa oppimisprosessia ja motivaatiota. (POPS 2014, 17.)

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnoksessa mainitaan eri aistien käyttö ja kehollisuuden huomioon ottaminen. Oppimista kuvataan kokonaisvaltaisena prosessina, jossa oppilaita ohjataan ymmärtämään kokemuksiaan ja oppimistaan. Kaiken pohjana ja eteenpäin vievänä voimana pyritään antamaan myönteisiä tunnekokemuksia opetettavasta taiteenalasta. (TPOPS 2016.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) on tavoitteena laaja-alainen osaaminen, jolla tarkoitetaan taitojen, tietojen, arvojen, asenteiden ja motivaation muodostamaa kokonaisuutta. Laaja-alaiseen osaamiseen luetaan myös kyky käyttää oppimiaan taitoja tilannekohtaisesti. Opetetut sisällöt ja niiden taustalla vaikuttavat arvot, oppimiskäsitys ja toimintakulttuuri vaikuttavat siihen, kuinka oppilaan osaaminen kehittyy. Oppimisen iloon ja luovaan ajatteluun ohjaavia työtapoja ovat suunnitelman mukaan mm. leikit, pelillisuus, fyysinen aktiivisuus ym. toiminnallisuus. Tärkeä tie oppimiseen ja motivaatioon on omien oppimisstrategioiden tunnistaminen ja niiden kehittäminen. (POPS 2014, 20–21.)

Strategiat kulkevat rinnakkain ikäkaudelle sopivien tavoitteiden, suunnittelun ja itsearvioinnin kautta. Opetuksessa käytetään apuna teknologisia ja muita apuvälineitä (POPS 2014, 21). Työtavat valitaan opetuksen tavoitteiden ja oppilaiden yksilöllisten tarpeiden ja edellytysten mukaan. Työtapojen valinnassa huomioidaan ikäkaudet ja oppimistilanteet. Monipuolisten työtapojen tavoitteena on luoda oppimisen iloa ja onnistumisen kokemuksia eri ikäkausille otollisen luovan toiminnan kautta. Kriittistä ja käsitteellistä ajattelua halutaan edistää mm. ongelmalähtöisen työskentelyn ja mielikuvituksen käytämisen avulla. Opetuksessa on tavoitteena oppilaan itseohjautuvuus. (POPS 2014, 30.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa huomioidaan oppilaan ikäkausi ja kehitysvaiheet vuosiluokkakokonaisuuksien suunnittelussa. 1.–2.-luokilla mainitaan erityistehtäväksi myönteisen perustan luominen oppimiselle. Myönteisen ja realistisen palautteen merkitys ja tehtävien riittävä haasteellisuus ovat tärkeitä edellytyksiä opinnoissa etenemiselle. Työtavoiksi on valittu havainnollisuus ja toiminnallisuus, joita toteutetaan pelillisyyden, leikin, mielikuvituksen ja tarinallisuuden avulla. (POPS 2014, 98.) Laaja-alaista oppimista pyritään koulussa tukemaan itsetuntemuksen ja -arvostuksen ja oman identiteetin muotoutumisen tukemisella turvallisessa ympäristössä. Tärkeäksi tavoitteeksi mainitaan ajattelun ja oppimaan oppiminen. Tuolloin oppiminen tapahtuu oppilaan omien kokemusten ja havaintojen kautta syntyneiden oivallusten kautta. Omaa työskentelyä arvioimalla on mahdollista havaita omaa edistymistä ja tunnistaa omia vahvuuksia. Myös koulussa liikkuminen ja motoriset harjoitukset ovat ajattelun kehittymisen keinona. Myös tarinoilla, peleillä loruilla, lauluilla ja leikeillä tuetaan mielikuvituksen kehittymistä. (POPS 2014, 99.)

Perusopetuksen musiikin opetuksen tehtäväksi kerrotaan monipuolisen kulttuurisen toiminnan ja aktiivisen kulttuurisen osallisuuden tavoitteet. Toiminnallista työtappaa käytetään musiikillisten taitojen ja ymmärryksen kehittämiseen ja kokonaisvaltaisen kasvun ja vuorovaikutuksen tukemiseen. Musiikin opetuksen pääasiallinen tarkoitus on luoda myönteinen musiikkisuhde ja yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä auttaa havaitsemaan ja kokemaan jokaisen ainutlaatuisuus musiikillisessa toiminnassa. Musiikin opetuksen mainitaan kehittävän kinesteettistä ja auditiivista hahmottamiskykyä soittamisen, laulamisen säveltämisen, musiikkiliikunnan ja kuuntelun keinoin. Musiikillista toimintaa toteutetaan koulun arjen ja juhlan syklissä. Arvioinnissa keskitytään musiikillisten yhteistyötaitojen edistymiseen. Toiminnan merkitys musiikin peruskäsitteistön hahmottamisessa painottuu. (POPS 2014, 142–143.)

3.5 Tampereen konservatorion opetussuunnitelma

Tampereen konservatorion opetussuunnitelmassa kerrotaan oppilaitoksen toiminta-ajatuksen pohjana olevan korkealaatuinen instrumenttiopetus, yhteismusisointi sekä kattava musiikin perusteiden ja teoreettisten aineiden hallinta. Opetuksen tavoitteena on tarjota pohja hyvän musiikkisuhteen ja ammattitaidon syntymiselle. Toimintaa ohjauksiksi arvoiksi mainitaan yhteisöllisyyden ja yhteistoiminnan merkitys vireässä ja laaja-alaisessa yhteisössä. Oppimiskäsityksen pohjana pidetään pitkäjänteistä oppimista, jossa oppilas aktiivisesti vastaa oman toimintansa tuloksista. Oppilaisiin suhtaudutaan yksilöinä ja palautetta annetaan onnistumisen kokemusten ja omiin kykyihin uskomisen tueksi. (Tampereen konservatorio 2010, 4–5.)

Oppimisympäristö konservatoriolla on monipuolinen ja siellä tarjotaan erilaisia toimintatapoja oman oppimisprosessin jäsentämiseksi. Oppilaan oppimista jäsennetään vuotuisten oppimissuunnitelmien ja edistymisen seurannan kautta. Näin pyritään antamaan oppilaille keinoja tiedostaa käsitystä itsestään oppijana. Opiskeluympäristöä pyritään kehittämään opiskelutaidoille optimaaliseksi. Keskeiseksi tavoitteeksi mainitaan vuorovaikutustaitojen, aloitteen ja pitkäjänteisyyden kehittyminen. Erilaiset oppijat otetaan huomioon ja ilmapiiri rohkaisee oppilaiden aktiivisuuteen, luovuuteen ja edistää itsenäistä ajattelua ja oppimismotivaatiota. (Tampereen konservatorio 2010, 5–6.)

Alkuopetuksen ikäryhmälle suuntautuvasta opetuksesta Tampereen konservatorion opetussuunnitelmassa mainitaan myös musiikkivalmennus 7–9-vuotiaille, joka on järjestetty ryhmämusisointina. Käytettyinä työtapoina ovat laulaminen, soittaminen, musiikin kuuntelu ja musiikkiliikunta. Integrointi kuvalliseen ilmaisuun ja kirjallisten tehtävien tekeminen mainitaan myös mahdollisiksi työtavoiksi. Musiikkivalmennuksen tavoitteena on musiikillisten tietojen ja taitojen kehittämisen lisäksi yhteismusisointitaitojen kehittäminen sekä musiikillisen ilmaisutaidon vahvistaminen. Musiikkivalmennusryhmässä voi myös vahvistaa musiikillisten valmiuksien rinnalla oppilaan motoriikkaa, kielellisiä ja sosiaalisia taitoja ja saada kokemuksia tunteiden ilmaisemisesta ja elämyksellisyydestä. (Tampereen konservatorio 2010, 7.)

Musiikin perustason instrumenttiopetuksessa on tavoitteena antaa hyvä pohja aktiiviseen musiikkiharrastukseen ja musiikkiopistotasolle siirtymiseen. Opinnoissa opetellaan pääinstrumentin perustekniikkaa ja -ohjelmistoa. Yhteismusisointiin osallistutaan heti,

kun instrumentin hallinta on sillä tasolla, että se on mahdollista. Oppilaan on suoritettava myös musiikin perusteiden päättötodistus. Musiikin perusteiden opinnot aloitetaan yhtä aikaa instrumenttiopintojen kanssa ja niitä suoritetaan jatkuvan opiskelun- periaatteen mukaisesti. Musiikin perusteiden ryhmät alkavat 7-vuotiaiden ryhmistä ja sitä ennen on mahdollista osallistua musiikkileikkikouluopetukseen. Musiikin perusteiden opetuksen tavoitteiksi kerrotaan musiikin luku- ja kirjoitustaitojen, musiikin hahmottamisen ja musiikin historian ja tyylien tuntemuksen valmiuksien antaminen. Opetus on tarkoitus toteuttaa huomioiden elämyksellisyys ja kokonaisvaltaisuus ja ottaen huomioon oppilaiden ikätaso ja instrumentit. Opettaja antaa opinnoista suullista palautetta pitkin lukuvuotta ja lukuvuoden päätyttyä kirjallisen palautteen. (Tampereen konservatorio 2010, 8–11.)

Alkuopetuksella tarkoitetaan kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana tapahtuvaa opetusta (Laine, K. 1998, 1.) Tampereen konservatorion musiikinperusteiden alkuopetuksen 7-vuotiaiden ryhmään osallistuvat pääasiassa lukuvuoden aikana 7 vuotta ja 8-vuotiaiden ryhmään 8 vuotta täyttävät oppilaat. Kurssin tavoitteeksi mainitaan oppilaiden musiikin luku- ja kirjoitustaidon valmiuksien ja musiikin hahmottamiskyvyn vahvistaminen ja musiikin peruskäsitteistön ymmärtäminen. Suunnitelmassa kerrotaan pyrkimyksiksi toteuttaa opetus säveltapailupainotteisesti, kokonaisvaltaisesti ja elämyksellisesti. Opetuksessa pyritään ottamaan huomioon oppilaiden ikäkausi ja soitettava instrumentti. Myös esiintymismahdollisuuksien tarjoaminen oppilaalle mainitaan, mikä on toteutettu soitinesittelyissä sekä musiikin perusteiden konserteissa. Taulukossa 2 kuvailaan Tampereen konservatorion musiikin perusteiden alkuopetuksen sisältöjä tarkemmin ja niiden opinnäytetyön oppimateriaalia koskevat teemat ovat lihavoitu.

TAULUKKO 2. Musiikin perusteiden alkuopetuksen sisältö Tampereen konservatoriossa (Tampereen konservatorio, 2008, muokattu)

7-vuotiaat	8-vuotiaat
Terminologiaa	Terminologiaa
Säveltasot, G- ja F- avain	Ylennykset ja alennukset

Duuri- molli	Sävellajit yleisesti
	intervallit
Musiikin muotoja	Musiikin muotoja
Korkea – matala	Samanlainen - erilainen
	Voimakas - hiljainen
Tahtiosoitukset, tasa- ja kolmijakoinen	Voimistuva - hiljenevä
	Ympäristön ääniä
Rytmidiktaatti, rytminluku	Rytmidiktaatti, rytminluku
Melodiadiktaatti, laulaminen	Melodiadiktaatti, laulaminen
Sointukuuntelu	Sointukuuntelu
Soittaminen, soitinsommitelmat, - tutustumiset	Soittaminen, soitinsommitelmat, - tutustumiset
Liikuntasommitelmat ja musiik- kiliikunta	Liikuntasommitelmat ja musiik- kiliikunta, tanssi
Musiikkisadut, näytteisiin liittyvät kertomukset	Musiikkisadut, näytteisiin liittyvät kertomukset

3.6 Musiikkikoulu Maija Salon opetussuunnitelma

Musiikkikoulu Maija Salo on taiteen perusopetusta tarjoava yleisen oppimäärän mukais- ta opetusta antava musiikkikoulu. Opetus musiikkikoulussa perustuu yksilöllisten oppi- joiden edellytysten seuraamiselle ja opetus on lapsilähtöistä. (Musiikkikoulu Maija Sa- lon opetussuunnitelma 2015.)

Musiikkikoulu Maija Salo noudattaa taiteen perusopetuksen yleistä oppimäärän tavoit- tetta ja pyrkii takaamaan hyvän musiikkisuhteen mahdollisuudet itsenäiselle ja elä- mänikäiselle oppimiselle (Musiikkikoulu Maija Salon opetussuunnitelma 2015, TPMYOPS 2005, 5). Oppimisen pohjana on musisoimisen ilo ja vapaa ilmaisu oman tekemisen kautta. Tavoitteiksi mainitaan myös keskittyneeseen, määrätietoiseen ja pit- käjänteiseen työskentelyyn ohjaaminen. Musiikkikoulu Maija Salossa painotetaan tai- teiden välistä monimuotoisuutta. (Musiikkikoulu Maija Salon opetussuunnitelma 2015.)

Opiskelu on suunnitelman mukaan tavoitteellista ja lähtöisin omista oivalluksista. Oppi- laan rooli on aktiivinen ja opettaja tukee opiskelutaitoja ja kehittää opiskeluympäristöä

erilaisten oppijoiden lähtökohtien mukaan. Musiikin oppiminen on pitkäjänteinen ja kokonaisvaltainen prosessi. Soitonopetusta annetaan kaikenikäisille ja pääasiassa yksilöopetuksena. (Musiikkikoulu Maija Salon opetussuunnitelma 2015.)

Soitonopetuksen tavoitteiksi kerrotaan harjoittelemisen ja instrumentin perustaitojen opettelu. Harjoitteluun oppimisessa oleellinen osa on keskittymistaidon ja pitkäjänteisyyden kehittyminen. Tavoitteina on myös nuotinlukutaidon ja teorian perusteiden opettelu, mutta myös kuulonvaraisen soittotaidon kehittäminen. Myös Maija Salon musiikkikoulun opetussuunnitelmassa painotetaan vuorovaikutustaitojen ja yhteismusiisoinnin merkitystä. Tärkeänä asiana mainitaan soittamisesta saatu ilo ja esiintymiset. Arviointi Musiikkikoulu Maija Salossa on rohkaisevaa ja sen tarkoituksena on oppilaan opintojen edistymisen tukeminen. Palautetta annetaan suullisesti pitkin lukuvuotta. Musiikkikoulun oppilaaksi pääsee ilmoittautumisjärjestyksessä, ilman pääsykokeita. (Musiikkikoulu Maija Salon opetussuunnitelma 2015.)

4 KEHITYSNÄKÖKULMIA

4.1 Alkuopetusikäisen kehityskausi

Lapsen sisäisen tietoisuuden maailma on hyvin erilainen verrattuna aikuisen maailmaan. Ennen kouluikää lapsen maailmaa ohjaa mielikuvitus ja kuvamaailman merkitys on suuri. Abstraktien ja loogisten käsitteiden ajattelu saavutetaan vasta noin 12 vuoden ikäisenä ja rationaalinen maailma tulee vasta silloin tärkeämmäksi. (Dunderfelt, T. 2011, 82–83.) Lapsi oppii matkimalla ja eläytyy leikissä saavuttamiensa aistikokemusten kautta ympäristöönsä ja muodostaa sen avulla sisäisen maailmansa perustaa. Leikkikalut ja oppimateriaalit toimivat motivaattorina spontaaniin tekemiseen. (Dunderfelt, T. 2011, 68.) Vapaa leikki ja pelit ovat osana oppimista ja sen rinnalla (Mannerheimin lastensuojeluliitto, 2016). Dunderfelt (2011, 85) sanoo leikin olevan lahja, joka harjoittaa maailmaan suhtautumista, sisäisiä kykyjä ja sosiaalisia taitoja. Lapsi jäsentää leikin avulla maailmaa ja tekee käsittämättömän käsitettäväksi ja hallittavaksi (Karppinen, S., Puurula, A. & Ruokonen, I. 2001, 144).

7–12-vuotias lapsi on koulun aloittamisen jälkeen kokenut uusia fyysisiä ja uuden ilma-
piirin ja sosiaalisen ympäristön myötä myös psyykkisiä muutoksia. Yksilölliset piirteet kehittyvät matkalla muutoksessa varhaislapsuuden maailmasta kohti uudenlaista tilan-
netta. Ajatukset kehittyvät kohti käsitteellisempää ajattelua, mutta kuvallinen ja elämyk-
sellinen tietoisuus vaikuttavat vahvasti oppimisessa. Ikäkaudelle tyypillinen fantasia- ja
kuvatietoisuuden maailma herättävät tunteita ja elämyksiä, jotka kehittävät lapsen si-
säistä maailmaa. Dunderfeltin (2011, 86) mukaan aikuinen kokee samanlaista tietoisuu-
den tilaa unimaailmassa, jossa mieli poukkoilee vapaasti erilaisissa kuvissa ja mieliku-
vitusmaailmoissa. Ensimmäisten kouluvuosien aikana lapsen kokemaa maailmaa tulisi
vaalia ja opettajan olisi hyvä yrittää eläytyä lapsen elämykselliseen tietoisuuteen. (Dun-
derfelt, T. 2011, 86.) Vaikka lapsi hahmottaa jo paremmin, mikä on mahdollista ja mikä
ei, voi hän vielä kouluikänsä alussa sekoittaa mielikuvat todellisuuteen (Mannerheimin
lastensuojeluliitto, 2016).

Lapsi on koulun alkaessa itsenäisempi mutta toisaalta myös takertuvampi. Uusi tilanne
vaatii vanhempien tukea ja lapsen tunteiden ailahtelu on yleistä. Tehtävissä onnistumi-
nen ja kiitoksen saaminen ovat tärkeitä. Fyysinen kehitys on nopeaa ja lapsi on liikun-
nallisesti aktiivinen myös koulun liikuntatunneilla opituissa uusissa taidoissa. Sor-

minäpääryys paranee, mikä antaa valmiuksia mm. piirtämiseen ja soittoharrastukseen. Lapsi oppii uusia sääntöjä ja niistä sopiminen on tärkeää. Lapsi pitää opettajaa tärkeänä auktoriteettina. (Mannerheimin lastensuojeluliitto, 2016).

Kehityspsykologi Erik H. Eriksonin psykososiaalisen kehitysteorian mukaan 6–10-vuotias lapsi elää latenssivaihetta, jossa kokee konfliktin utteruuden ja huonoudentunteen välillä. Kehitysvaiheen myönteisenä tuloksena kuuluisi olla ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa syntynyt ja onnistumisen kokemusten kautta tuleva pystyvyyden tunne. Lapsi huomaa ponnistelujensa johtavan tuloksiin ja kokee ylpeyttä omista saavutuksistaan. (Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007, 23–25.)

Musiikkia oppiessaan 7–8-vuotias lapsi alkaa hahmottaa sävelkorkeuksien, rytmien ja melodioiden yhteyttä symbolijärjestelmiin. Lapsi kiinnostuu merkintätavoista ja alkaa tutustua notaatioon ja musiikin muotoihin. Aiemmin koetut valmiudet musiikin ilmaisuun syvenevät ja lapsi tekee arvioita ja havaintoja musiikista ja tyyleistä. (Karpainen, S., ym. 2001, 126.) Lapsen rytmisen havaitseminen ja melodinen muisti kehittyvät, konsonanssin ja dissonanssin erottaminen helpottuu ja yksinkertaiset harmoniat alkavat erottua. Musiikkia opitaan musisoimalla, eli oppiminen tapahtuu soiton, laulun, liikkumisen ja myös piirtämisen ja kuuntelun avulla. (Ruokonen, I. 2016, 45–47.)

4.2 Toiminnallisuus ja kokonaisvaltainen oppiminen alkuopetusikäisen musiikinopetuksen lähtökohtana

Uusissa opetussuunnitelmissa painotetaan kokonaisvaltaista oppimista toiminnallisuuden kautta. Niissä korostetaan oppilaan aktiivista roolia ja kaikkien aistien käyttöä erilaisissa oppimisympäristöissä. (TPOPS 2016, POPS 2014.) Viime vuosikymmenten aikana musiikkikasvatus on siirtynyt kohti pragmaattista, kokemisen kautta oppimista. Musiikinopetus pyrkii alkamaan auditiivisesta kokemuksesta ennen nuottien lukemista. Harjoitukset painottavat osallistuvaa oppimista. (Campbell, P. 1991, 214.) Suunnitelmat pohjautuvat myös David Elliottin (2005, 7–8) praksiaaliseen musiikkikasvatusfilosofiaan, jossa musiikin merkitykset muodostuvat musiikin kokemisen kautta. Musiikillinen ymmärrys on monikerroksinen kokonaisuus ja Elliottin (2005, 8) mukaan kaikenlaisten musiikin tekemisen tapojen tulisi olla opetussuunnitelmien keskiössä. Alkuopetusikäisten opetusta suunniteltaessa suositellaan integraatiota, jossa hyödynnetään eri taiteiden avulla oppimista (Ruokonen, I. 2016, 176). Eheyttävä musiikkikasvatus tarkoittaa kokonaisvaltaista taidekasvatusta, jossa abstraktiset ja konkreettiset taidot liittyvät toisiin-

sa, eivätkä jää toisistaan erilleen. Musiikin ymmärtämisen prosessissa pohjana ovat ajattelu, kehollinen kokemus ja tunteminen. (Ruokonen, I. 2016, 25–26.)

4.3 Aisteihin perustuvia oppimistyylejä

Mielekkäässä oppimisessa opetusmenetelmät tukevat oppilaan oppimismieltymyksiä. Erilaiset oppimisprosessit tulisi ottaa opetuksen suunnittelussa lähtökodaksi ja hyödyntää yksilön tapa ottaa vastaan ja käsitellä uutta tietoa. (Prashnig, P. 2000, 29.) Aivotutkimuksen tuloksissa on huomattu, että oppimisessa on mukana koko elimistö ja sen erilaisia toimintoja käytetään samanaikaisesti. Aistien ja perustunteiden yhdistelmä on ihmisessä ainutkertainen ja se vaikuttaa tapoihin oppia. Opettajien tulisi huomioida tämä ja tarjota visuaalisia, auditiivisia, taktilisia ja kinesteettisiä vaihtoehtoja työskentelyyn. Aivojen toimintatapojen huomiointi opetusmenetelmissä johtaa uusien asioiden oppimiseen kaikkien aistien, tunteiden ja konkreettisten kokemusten avulla. Taulukossa 3 eritellään erilaisia oppimiseen vaikuttavia aistitekijöitä. (Prashnig, P. 2000, 83–84.)

TAULUKKO 3. Oppimiseen vaikuttavia aistitekijöitä (Prashnig, P. 2000, 113)

Auditiivinen	Kuuleminen, puhuminen, sisäinen puhe
Visuaalinen	Lukeminen, näkeminen, visualisointi
Taktiilinen	Käsien käyttäminen, koskettaminen
Kinesteettinen	Tekeminen, tunteminen

Alkuopetusikäisen opetuksessa tulisi myötäillä lapsen luontaista, kokonaisvaltaista tapaa hahmottaa maailmaa. Lapselle on tarjottava hänen uteliaisuuttaan myötäileviä ja eheitä oppimiskokemuksia elämyksellisten kokonaisuuksien kautta. Oppimistilanteista on pyrittävä muodostamaan toiminnallisia, leikinomaisia ja elämyksellisiä ja ne rakennetaan usein yhtenäisten teemojen ympärille. (Laine, K. 1998, 1.) Lapsilähtöisessä kasvatuksessa pyritään liittämään oppimisprosessi lapsen omiin kokemuksiin (Brotherus A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2001, 52). Opetuksen lähtökohtana ovat lapsen aiemmat kokemukset, joiden perusteella lapsi voi kokeilla ja tehdä uusia havaintoja. Lasta tulisi ohjata omakohtaiseen toiminnallisuuteen ja oppimistietoisuuteen ja varmistaa, että uusi tieto kytkeytyy aiempaan tietoon mielekkääksi kokonaisuudeksi. (Laine, K. 1998, 2.)

Esi- ja alkuopetuksessa lapselle ominaista on toiminnassa oppiminen. Oppiminen on joko tiedostamatonta, kuten esimerkiksi leikin kautta oppiessa tai tietoista, jolloin meta-

kognitiot kehittyvät. (Brotherus, A. ym. 2001, 184). Lapsilähtöisessä oppimiskäsityksessä korostetaan elämyksellisyyttä, aktiivisuutta, leikkiä ja toiminnallisuutta oppimisprosessin ohjaavina tekijöinä. (Brotherus, A. ym. 2001, 52). Lapsilähtöisyys vaikuttaa myös Orff-pedagogiikassa, jonka lähtökohtana on kokonaisvaltainen musiikkikasvatus ja oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutusprosessi (Kaikkonen, M., Oksanen, T. & Perkiö, S. 2013, 22). Donna Wood (1982, 3) esittelee *kokonaisen lapsen* kehityksessä huomioon otettavat näkökulmat, joita ovat aktiivinen oppiminen leikin avulla, sosiaalinen kehitys, kielellinen kehitys, luovuus ja mielikuvitus.

Emotionaalisen kokemuksen ja kognitiivisen prosessin yhdistäminen on välttämätöntä, jotta oppimisesta tulee lapselle merkityksellinen kokemus. Toiminta tuo ajattelun lähemmäksi oppimista. Koulukypsänä lapsi alkaa olla kiinnostunut tiedosta vain tiedon vuoksi, mutta se tulee liittämään lapsen kokonaisvaltaiseen tapaan kokea maailma. (Sura, S. 1998, 44–45.) Sirkka Sura kertoo Jacob Levy Morenon luomasta käsitteestä *act hunger* eli toiminnan nälkä. Sen määritelmässä oppisisältö tulee lapselle ruumiillistamisen ja havaittavaksi saattamisen kautta todellisemmaksi. Prosessointi on siis kinesteettisyyden kautta koko yksilön olemuksessa, eikä vain ajatuksissa. (Moreno, 1977, 67, Suran 1998, 45 mukaan.)

David Campbell'n (1991, 212–213) musiikkikasvatusfilosofian mukaan musiikin oppimisen varhaiset kokemukset ovat auditiivisia ja vastaanottavia. Silloin lapsi kuuntelee ja osallistuu laulaen musiikkiin. Osallistuvaa toimintaa Campbell kutsuu partisipatoris-aktiiviseksi ja vastaanottavaa toimintaa reseptiivis-passiiviseksi (taulukko 4). Syvällisen musiikinymmärryksen lähtökohtana tulisi olla näiden toimintojen tasapainoinen yhdistelmä. Visuaalinen toiminta on aktiivista musiikkia kirjoittaessa ja vastaanottavaa nuotteja lukiessa. Kinesteettistä ja vastaanottavaa toimintaa on koskeminen ja tunteminen soittamisen tai rytmin kokemisen kautta. Kinesteettinen osallistuminen voi taas sisältää esimerkiksi tanssia ja kehorytmiikkaa. (Campbell, D. 1991, 213.)

TAULUKKO 4. (Campbell, D. 1991, 213)

	Reseptiivinen	Partisipatorinen
Suullinen	Kuuntelu	Laulu
Visuaalinen	Nuottien lukeminen	Nuottien kirjoittaminen
Kinesteettinen	Kosketus (soittimen pitely, pulssin tunteminen)	Liikkuminen (liike, rytmikka, tanssi)

Monipuolisessa Orff-pedagogiikkaa seuraavassa opetusprosessissa on tarkoitus käyttää eri työtapoja samanaikaisesti ja vuorotellen. Näitä työtapoja ovat musiikkiliikunta, puhe ja kieli, äänenkäyttö ja laulu, rytmikka, yhteismusisointi, aktiivinen musiikkikuuntelu ja monitaiteelliset työtavat. (Kaikkonen, M. ym. 2013, 8.) Liikunnan tavoitteena on löytää tila, ihmisääntä ja soittimia käytetään äänen löytämiseksi ja improvisoinnin keinoin pyritään löytämään musiikin muoto (Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piiroinen, A. & Mäkinen, L. 2001,198.)

Myös viulunsoitonopiskelussa oppilas omaksuu moniaistisesti ja kokonaisvaltaisesti. Viulupedagogi Lajos Garam kuvailee täydellistä viulunsoiton hallintaa 150 prosentin osaamisella. Esittäessään teoksen soittajan on sisäistettävä sen visuaalinen puoli eli nuottikuva, motorinen puoli eli lihasmusistissa olevat jousenjaot ja otelautatuntuma ja auditiivinen puoli eli rytmit melodiat sekä harmoniat. (Garam, L. 1984, 23.)

5 MUSIIKKIKASVATUKSEN METODOLOGIAA

Opinnäytetyössä kokoamani oppimateriaalin tavoitteena on tarjota toiminnallisia ja kokonaisvaltaiseen oppimiseen ohjaavia työtapoja viulunsoitonopetukseen. Materiaalin on myös tarkoitus ohjata musiikin perusteiden oppimiseen viulunsoiton alkeisopetuksen yhteydessä. Orff-pedagogiikka yhdistelee eri työtapoja monipuolisesti ja painottaa ryhmässä ja prosessin kautta oppimista. Pyrin tässä luvussa erittelemään Orff-pedagogiikan perusteita ja siinä vallitsevaa prosessiajattelua. Esittelen myös joitakin yleisesti tunnettuja viulunsoiton opetus- ja musiikkikasvatusmetodeja, joita sovitan materiaalissa yhteen Orff-prosessiajattelun kanssa.

5.1 Orff-pedagogiikka

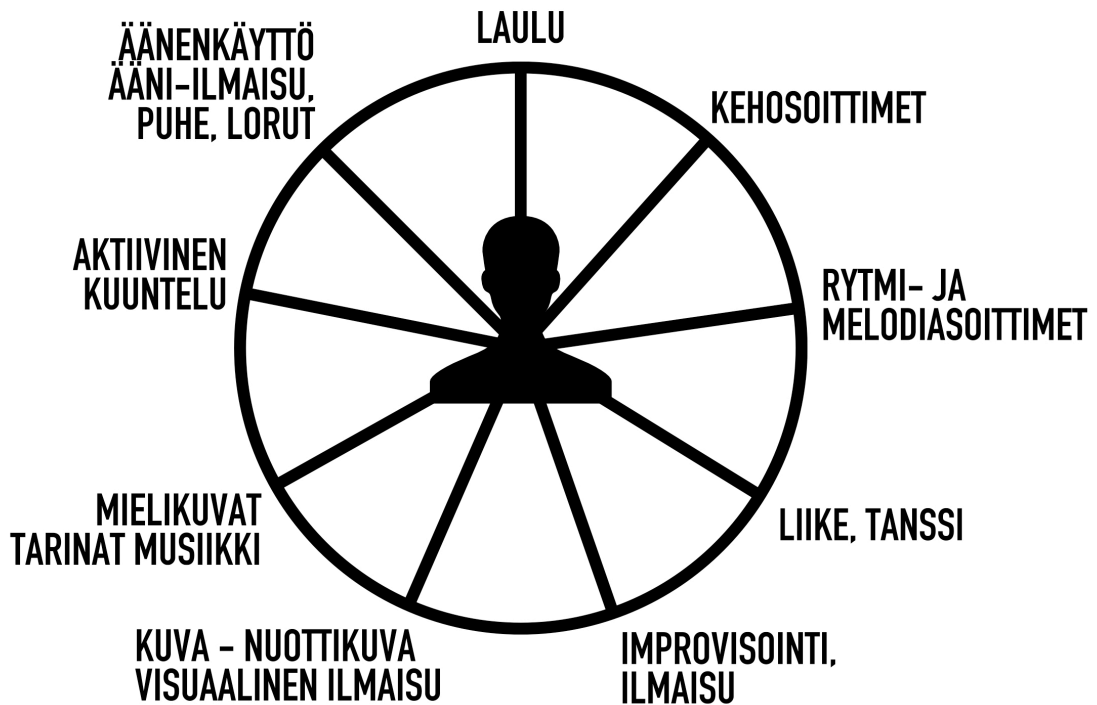
Säveltäjä ja musiikkipedagogi Carl Orff (1895-1982) halusi kehittää musiikkipedagogiikkaa kokonaisvaltaiseksi ja oppilaslähtöiseksi. Hänen mukaansa jokaisessa lapsessa on musikaalisuutta ja sitä voi kehittää. Kaiken musiikinoppimisen pohjana on kreikkalaisesta *musikén* termistä määritellyt musiikki, tanssi, liike, ihmisääni kieli ja soittimet. Orff-pedagoginen oppimisprosessi on aina vuorovaikutteinen ja sen tärkeä työtapana on improvisointi. (JaSeSoi, 2013.)

Orff-pedagogiikka ei ole varsinainen metodi, vaan se on musiikkikasvatuksellinen lähestymistapa, joka pohjautuu Carl Orffin ajatuksiin ja hänen yhdessä Gunild Keetmanin kanssa kehittämään kirjasarjaansa *Orff Schulwerk*. Kirjoihin Orff kokosi musiikinopetusmateriaalia, jossa yhdistellään Kodaly- ja Suzuki-metodia sekä Dalcroze-rytmiikkaa. Soittimistoksi pedagogiikan välineenä Orff kehitti afrikkalaisvaikuttiset Orff-soittimet, joilla pystyisi säestämään liikettä. (Pietarila, A. 2016.) Orff-pedagogiikan toteuttajana on parhaimmillaan herkkä ja spontaani opettaja, jolla on kyky spontaaniin toimintaan ja pedagogisten ajatusten soveltamiseen omassa opetustyössä (Kaikkonen ym. 2013, 5). Pedagogiikka jättää tilaa opettajan ja musiikkikasvattajan omalle oppimiselle ja innovaatioille ja tarjoaa ideoita niiden toteuttamiseen (Perkiö, S. 2010, 23).

Opettajan tulisi omaa kasvuaan ja opettajuuttaan reflektoida soveltaa oman elämyksen kautta löytyviä oivalluksia omiin työtapoihinsa (Kaikkonen, M. ym. 2013, 7). Opetuksen tavoitteet sulautuvat oppilaan oppimisprosessin vaiheisiin ja opettamisen työtapat monipuolistuvat ja syvenevät omaa pedagogiikkaa tarkastellessa (Kaikkonen, M.

ym. 2013, 4). Oppilaan oppimisprosessin tiedostamisella on suuri vaikutus opettamisen suunnitteluun. Hyvänä ohjenuorana voi pitää oppimisen etenemistä imitaation kautta tekemiseen, osien yhdistämisestä kokonaisuuksiin, yksinkertaisesta eteneminen monimutkaiseen ja oman kokeilun kautta siirtyminen ryhmän yhteiseen tekemiseen. (Kaikkonen, M. ym. 2013, 24.)

Orff-pedagogiikan monipuoliset työtavat kuvataan Jean Wilmouthin prosessiympyrässä (kuvio 1). Oppimisprosessi on vuorovaikutteinen ja monipuolisista työtavoista voi valita lähtökohdaksi minkä tahansa. Prosessi kulkee kokeilun ja elämyksen kautta opetusprosessiin eri teemojen ja aiheiden ympärille. (Kaikkonen ym. 2013, 23–24.)



KUVIO 1. Orff-prosessin vaiheet. Jean Wilmouth, prosessiympyrä (Kaikkonen, M. ym. 2013, 24, muokattu)

Musiikkiliikunnassa kehon on tarkoitus toimia musiikillisena instrumenttina ja koko oppimista lähestytään kehollisuuden kautta. Tavoitteena on kehon aktivointi ja tiedon saattaminen syvemmälle tasolle kuin käsitteellinen ajattelu. (Kaikkonen, M. ym. 2013, 8.) Ääni-ilmaisun tarkoituksena on Orff-pedagogiikassa lähestyä kuuntelua ja äänien erottamista, mikä on kielen oppimisen lisäksi perustana myös musiikin oppimiselle.

Sanojen rytmittämisen, lorujen, runojen ja tarinoiden keinoin pyritään kokeilemaan omaa ääntä ja luomaan pohjaa musiikilliselle ilmaisulle ja laululle. (Kaikkonen, M. ym. 2013, 14.)

Dalcroze-rytmiikkaan pohjautuva rytmiikka on tärkeä osa Orff-musisointia. Se toimii imitoinnin ja syke- ja muototajun pohjana sekä johdattelee improvisaatioon ja säveltämiseen. Rytmiikkaharjoituksiin kuuluvat mm. erilaiset ostinato-, kysymys-vastaus ja kaikuharjoitukset, jotka toimivat perustana muotojen hahmottamiselle. (Kaikkonen ym. 2013, 14–15.) Kokeilun kautta opitaan kuuntelemaan omaa soittoa, yhdessä soittamalla kehitetään monipuolista muusikkoutta ja herkistytään kuuntelemaan muita. Yhdistämällä toimintaa musiikin kuunteluun tehdään kuuntelusta aktiivista. Se edistää eläytymisen taitoa ja syventää musiikillista kokemusta. Mielikuvitusta aktivoimalla musiikin kokeminen vahvistuu ja musiikin analysointitaito kehittyy. Orff-pedagogiikassa suositellaan eri taiteenalojen integrointia rikastuttamaan aistikokemuksia ja omakohtaisen kokemuksen herättämiseksi. (Kaikkonen, M. ym. 2013, 17-18.)

5.2 Näppäri-pedagogiikka

Kansanmusiikin opetuksen uranuurtaja Mauno Järvelän kehitelemä Näppärit-opetusmenetelmä painottuu hyvän musiikkisuhteen luomiseen eri tyylien rajoja rikkomalla. Menetelmän tarkoituksena on tarjota soitonopiskelun mahdollisuus mahdollisimman monelle ja siirtää pelimanniperinnettä sukupolvelta toiselle. (Järvelä, M. 2015, 30.) Näppärit-opetusmenetelmä syntyi tarpeeseen 1980-luvulla, kun vain murto-osa halukkaista soitonopiskelijoista pääsi pääsykokeiden läpi musiikkiopistoihin. Kansanmusiikkipainotteinen musiikkikasvatusfilosofia tavoittelee musiikin henkisen pääoman jakamista tasaisesti. (Kansanmusiikki-instituutti, 2016). Näyttävissä yhteissoittotuotannoissa eri tasoiset soittajat pääsevät eri vaikeustason stemmojen avulla osallistumaan kansanmusiikkisävelmien soittamiseen hyvin varhaisesta vaiheesta asti (Järvelä, M. 2015, 30–33). Helpoimmat stemmat ovat vapailta kielillä soitettavia säestyksiä ja niiden soittaminen ei vaadi pitkälle kehittyntä soittimen hallintaa, mikä madaltaa osallistumiskynnystä (Kansanmusiikki-instituutti, 2016).

Näppäreiden kasvatusfilosofia kulkee perinteisen länsimaiseen taidemusiikkiin painotuneen musiikkikasvatuksen rinnalla. Kansanmusiikki halutaan kytkeä taidemusiikin kasvatuksen yhteyteen ja sitä kautta rikastuttaa kulttuurielämää. (Kansanmusiikki-instituutti, 2016.) Näppäreiden yksi peruseriaate on yhteisöllisyys ja soittamisen pa-

lauttaminen osaksi arkea (Järvelä, M. 2015, 30-33). Pedagogiikan lähtökohtana on harrastuspohjan laajentaminen ja sitä kautta hyvän musiikkisuhteen luominen. Järvelän periaatteena olikin se, ettei kilpailutilanteita ja kurssisuorituksista syntyneitä paineita olisi soiton harrastamisessa. (Kansanmusiikki-instituutti, 2016.) Oppilaiden eteneminen suunnitellaan yksilöllisesti suhteessa rennon ja oikeaoppisen tekniikan oppimiseen. (Järvelä, M. 2015, 39).

Mauno Järvelä (2015, 39) kertoo näppäriyhmiä yhteissoittokappaleiden hiomisen kulkevan muun soitettavan materiaalin rinnalla. Soitettavat kappaleet koostuvat perinesävelmistä ja uudesta kansanmusiikista. Pedagogiikka kietoutuu vahvasti kaustislaisen pelimanniperinteen ympärille. (Kansanmusiikki-instituutti, 2016). Laulu on portti yhteisölliseen musisointiin osallistumiseen ja sen avulla pienimmätkin musisoijat pysyvät kokemaan alusta asti yhteismusisoinnin elämyksiä (Järvelä, M. 2015, 39). Näppärit-menettelmä on kehittynyt maan ja maailmanlaajuisesti tunnetuksi menetelmäksi ja se kasvattaa suosiotaan myös uusien instrumenttien piireissä ja eri yhteissoittoproduktioihin ja leireihin (Kansanmusiikki-instituutti, 2016).

5.3 Suzuki-menettelmä

Tohtori Shinichi Suzuki (1898-1998) kehitti musiikkikasvatusmenettelmän sen oivalluksen pohjalta, että musiikin oppiminen on kuin äidinkielen oppimista. Metodi perustuu siihen ajatukseen, että lahjakkuus ei ole synnynnäistä, vaan kaikkia kykyjä on mahdollista kehittää harjoittamalla niitä oikeissa olosuhteissa. (Suzuki, S. 2002, 6.) Sitä on kutsuttu myös nimellä lahjakkuuskasvatus tai äidinkielenmenettelmä (Suzuki, S. 2002, 11). Leimallista metodille on se, että soitonopiskelu voidaan aloittaa jo jopa 3-vuotiaana ja oppimiseen sisältyy paljon musiikin kuuntelua. Soitonopiskelun perustana on matkiminen, toistaminen ja kertaaminen ja alussa se tapahtuu ilman nuotteja. (Winberg, L. 1980, 11.)

Vanhempien osallistuminen opiskeluun on olennainen osa metodia ja heidän tehtävänä on valvoa ja ohjata harjoittelua (Winberg, L. 1980, 16). Opettajan ja vanhempien tulisi huolehtia, että oppilas tekee ajatuksella oikeanlaisia toistoja säännöllisesti ja näin oppii oikeanlaisia harjoittelutottumuksia (Suzuki, S. 2002, 57). Suzuki-metodissa painotetaan harjoittelun ja toiston merkitystä ja kappaleet soitetaan ulkoa. Tämä mahdollistaa teknisten kykyjen kehittämisen pitkälle, vaikka lapsi ei osaisi vielä lukea nuotteja (Hongisto-Åberg, M. ym. 2001, 192). Suzuki-menettelmä perustuu imitaatioon ja soitettuja

tehtäviä on toistettava, kunnes ne muuttuvat helpoiksi ja automaattisiksi (Suzuki, S. 2002, 62). Soittotaidon parantamisen lisäksi on tärkeää ohjata lasta ohjaamaan kärsivällisesti omaa harjoitteluaan opettelemalla kunnolla opittavat asiat ja kertamaan niitä, kunnes ne onnistuvat. Tämän varhaisista soittokokemuksista asti juurrutetun herkistymisen, kärsivällisyyden ja itsekontrollin taidon Suzuki on nimennyt Kan-intuitioksi. (Suzuki, S. 2002, 67.)

Suzuki-metodissa vanhempien motivointitehtävä on tärkeä. Harrastus aloitetaan ohjaamalla ensin vanhempaa soittoon. Pyrkimyksenä on se, että lapsen oma soittoinnostus heräisi ja samalla hän kuulisi soittoa. Aluksi lapsi on mukana vain sivustaseuraajana ja kuuntelee opeteltavia kappaleita CD-levyltä. Sitten lapsi houkuttelee mukaan soittoon leikin ja yhteissoiton houkuttelemalla. Pikkuhiljaa lasta ohjataan huolellisella opetuksella kasvavaan kykyyn harjoitella ja leikki muuttuu vuosien myötä keskittyneeksi toiminnaksi. (Suzuki, S. 2002, 134). Oppimisen lähtökohtana on ideaali oppimisympäristö ja tarkkailtu harjoittelu, jonka myötä kaikilla on yhtäläiset mahdollisuudet oppia (Mills, E. 1973, 10).

5.4 Dalcroze-menetelmä

Émile Jaques-Dalcrozen (1865–1950) kehittämässä musiikkikasvatusfilosofiassa pyritään yhdistämään säveltapailu, kehon liike ja improvisointi. Jaques-Dalcroze korostaa oppimisen kehollista alkuperää ja ohjaa prosessiin, joka kehittää muusikkoutta laajasti. Pedagogiikan pohjana on ryhmässä oppiminen ja ilo, jota opettajan on pyrittävä herättämään oppilaissa rakentamalla oppimisprosessista looginen ja mielekäs. Jaques-Dalcroze kritisoi 1890-luvulla musiikinopetuksen pirstaleisuutta ja pyrki pois opetuksen mekaanisuudesta kohti musiikin kokonaisvaltaista kokemista. Tuolloin oppimiskäsitys oli dualistinen. Se erotti mielen ja kehon toisistaan, mikä vaikutti myös musiikinopetuksen luonteeseen. Jaques-Dalcroze pyrki rohkaisemaan lapselle luontaista spontaania reagoitua musiikkiin, liikkumisen, laulamisen ja kuuntelemisen kautta ja musiikillisen tunteiden ilmaisemista. (Juntunen, M.-L. ym. 2010, 18–20.)

Dalcroze-pedagogisessa ajattelussa korostuu kokonaisvaltainen oppimiskäsitys ja se painottuu kinesteettiseen oppimiseen kehollisuuden kautta. Kuten Orff-pedagogiikkaa, Dalcroze-pedagogiikkaa ei pidetä varsinaisena metodina, mutta siinä on pääpiirteitä, joiden mukaan opettaja voi suunnitella opetustaan. Sen pääosa-alueet ovat rytmiikka, säveltapailu ja improvisointi. (Juntunen, M.-L. 2010, 20). Pedagogiikka korostaa lapsi-

keskeisyyttä ja oppimisen etenemistä helposta vaikeaan (Hongisto-Åberg, M. ym. 2001, 195.) Jaques-Dalcroze kuvaa menetelmäänsä prosessiksi, johon hän antaa mahdollisia tapoja toimia (Juntunen, M.-L. ym. 2010, 24). Ihmisen sisäinen kuulo ohjaa oppimista ja musiikkiin perehdytään luovan kokemisen kautta. Dalcroze-metodissa pyritään musiikin kokemiseen, tuntemiseen ja ilmaisuun merkkien lukemisen sijasta. (Hongisto-Åberg, M. ym. 2001, 195). Dalcrozen ajattelu perustuukin mottoon ”ensin vaisto ja sitten analyysi” (Campbell, P. 1991, 215).

Keho on ihmisen instrumentti ja se on tietoinen ajasta eli musiikin temposta, tilasta eli musiikin kestosta ja voimasta eli musiikin dynamiikasta (Hongisto-Åberg, M. ym. 2001, 195). Ihmisen musiikilliseen muistiin pyritään vaikuttamaan kinestesien keinoin, jolloin tuntoaisti liittyy liikkumisen ja kuulemisen yhteen (Campbell, P. 1991, 215). Dalcroze-pedagogiikan harjoituksissa liike ja kuulohavainto liitetään yhteen ilmaisemalla musiikkia spontaanisti omalla keholla. Liikettä ja ääntä yhdistellään eri tavalla riippuen ajan ja tilan yhdistelmästä. Eri kehon osia käytetään ilmaisemaan musiikkia ja sen voimakkuuksia, sävelkorkeutta ja melodian suuntaa. Opetuksen suunnittelua kuvataan syklisesti kulkeväksi virraksi, jonka pyrkimys on edetä ideasta toimintaan ja toisin päin. (Juntunen, M.-L. 2013, 25.)

5.5 Colourstrings-menetelmä

Colourstrings on Itä-Helsingin musiikkiopiston rehtorin Géza Szilvayn ja sellisti Csaba Szilvayn Kodaly-metodin pohjalta kehittämä soitonopetusmenetelmä. Musiikkikasvatustieteen pohjana on kokonaispersoonallisuuden kehitys ja se on suunnattu leikkikäisille soitonopiskelijoille. (Tuohino, P. 2009, 22.) Colourstrings-oppilaat aloittavat musiikin opiskelun jo musiikkileikkikoulussa, jossa he valmistautuvat soitonopiskeluun. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on luoda lähtökohtia jatkuvaan musiikilliseen kasvuun ja vanhempien laulun merkitystä korostetaan. (Tuohino, P. 2009, 23.)

Geza Szilvay (2000, 87) suosittelee Kodaly-metodin mukaista musiikkileikkikoulua, jossa opetellaan kansan- ja lastenlauluja, joihin soittometodikin perustuu (Szilvay, G. 2000, 87, 95). Metodissa lapsen annetaan tutustua eri soittimiin ja valita niistä itselleen mieluisia. Myös tässä metodissa vanhempien vastuu soittoharrastuksen alussa on suuri ja ryhmässä soittamista pidetään arvossa, koska se lujittaa lapsen sosiaalisia taitoja. (Tuohino, P. 2009, 23.) Soitonopiskelussa käytettävä Colourstrings-viuluuapinen on tehty luomaan lapselle hänen omaa maailmaansa lähellä olevaa musiikkimaailmaa. Sadut,

hahmot ja värikkäät nuotit ovat kutsumassa lasta soiton maailmaan ja herättämässä soit-tajassa kiinnostuksen ja uteliaisuuden. (Szilvay, G. 2000, 87.)

5.6 Steiner-pedagogiikka

Steiner-pedagogiikka rakentuu filosofi Rudolf Steinerin (1861–1925) antroposofiseen maailmankuvaan, jossa nähdään jokainen lapsi yksilönä. Yksilöllisyyteen pyritään vaikuttamaan oikeina impulsseina eri kehityskausina oikeanlaisessa ympäristössä. Steiner-pedagogiikka perustuu ihmiskuvaan, jonka mukaan lapsella on tietyissä vaiheissa kasvuun eri herkkyyskausia. Tämä vaikuttaa opetuksen sisällön suunnitteluun myös musiikinopetuksessa ja lapselle pyritään tarjoamaan eri ikäkausina oikeanlaisia virikkeitä. Ihmisen kehitys etenee seitsenvuotiskausissa, joista ensimmäinen painottuu fyysiseen kehitykseen. Koulun alkaessa kehittymisen voimavaroja vapautuu aistisidonnaisuudesta mm. muistin ja mielikuvituksen kehitykseen. (Baganz, D., Eller, H., Hoeck, R., Jachmann, T., Kaiser, M., von Bleichert-Krüger, K., Matthes, H., McKeen, C., Platzlaff, R., Rawson, M., Saßmannshausen, W. & Voges, A. 2007, 29–30).

Steiner-pedagogiikan pohjana oleva ihmiskuva erottaa henkisen minän olemuspuolista, joiden on toimittava yksilöllisyyden ilmaisijana (Baganz, D. ym. 2007, 7–8). Liikunta-kasvatuksen kautta pyritään vaikuttamaan perusaisteihin, joiden kautta lapsi saa kohe-renssitunteen itsensä ja maailman välillä. Sensomotoristen kykyjen katsotaan olevan terveen sielullisen ja henkisen kehityksen pohjana. (Baganz, D. ym. 2007, 13.) Koulun alkaessa lapsi siirtyy imitoinnin ja pelkän sisäisen oppimisen myös ulkoiseen oppimi-seen ja merkitysten löytämiseen (Baganz, D. ym. 2007, 33).

6 METODEISTA JA OPETUSSUUNNITELMISTA ESIIN NOUSSEITA NÄKÖKULMIA

Esi- ja alkuopetuksen opetusta suunniteltaessa suositellaan integroimaan työtapoja kokonaisuuksiksi, joissa hyödynnetään taiteidenvälisyyttä ja musiikin ja muiden taiteiden avulla oppimista. Kokonaisuuksien avulla johdatellaan eheyttävään pedagogiikkaan ja kokonaisvaltaiseen oppimiseen, jonka perustana ovat ilmiöt. (Ruokonen, I. 2016, 176.) Musiikkikasvatuksen pyrkimyksenä alkuopetuksessa on siis opettaa musiikkia musisoivien työtapojen avulla ja integroimalla niitä toisiinsa. Näitä työtapoja ovat laulaminen, soittaminen, liikkuminen, kuuntelu ja musiikin yhdistäminen muihin taidemuotoihin. Musisointiin liittyviä merkityksiä opitaan myös improvisoiden ja leikkien. (Ruokonen, I. 2016, 146.) Edellisen luvun musiikkikasvatusmetodeja tarkastellessa esiin nousseita näkökohtia olivat musiikkiliikunnan ja kehollisuuden huomiointi, improvisaatio ja nuotinluvun opettaminen sekä narratiivinen opetus eri taiteita yhdistävänä opetusmuotona.

6.1 Musiikkiliikunta ja kehollisuus

Tampereen konservatorion alkuopetuksen musiikin perusteiden opetussuunnitelmassa mainitaan työmuodoksi muun muassa musiikkiliikunta (Tampereen konservatorio 2008). Tampereen konservatorion pitkäaikainen varhaisiän musiikkikasvattaja ja alkuopettaja Elina Pietilä kertoo liikunnan olevan lapsille hyvin mieleinen toimintamuoto. Liikunnan kautta oppiminen ottaa lapsen huomioon kokonaisvaltaisesti ja auttaa lasta hahmottamaan asioita syvällisemmin kuin pelkkä verbaalinen informaatio. Ennen musiikin perusteiden tuntia lapset ovat istuneet koulussa pitkän päivän ja liikunta voi auttaa keskittymään opetettavaan asiaan. (Pätäri, M. & Pietilä, E.)

Suomalaisen musiikkiliikunnan perinne musiikkikasvatuksessa pohjautuu pitkälti musiikkiliikunnan pioneeri Émile Jaques-Dalcrozen ajatuksiin. Hän loi menetelmän, jossa tavoitteena on läheisen yhteyden muodostaminen yksilön ja musiikin välille musiikin sisäisen mieltämisen avulla. Jaques-Dalcrozen menetelmä pohjautui Platonin luomaan muusiseen kasvatukseen, jossa tavoitteena oli sisäisesti vapautunut ja koko potentiaaliaan käyttävä ihminen. (Hongisto-Åberg, M. ym. 2001, 155–156.) Dalcroze-pedagogiikka perustuu kinestesiaan, joka on rytmiiän ydinajatus. Kehon liikkeen myö-

tä kokemus siirtyy aivoihin, jolloin keho tulee tietoiseksi liikkeestä. Tiedostamisen pohjana on kehon liikkeen automaattisuus. (Hongisto-Ågerg, M. ym. 2001, 195.) Dalcroze-rytmiikka perusajatuksena on se, että rytminen liike synnyttää voimakkaimman aistikonemuksen ja musiikillisen elämyksen voimakkuus on sidoksissa kehollisen aistimuksen voimakkuuteen (Juntunen, M-L. 2010, 21).

Myös säveltapailuharjoitukset pyritään Dalcrozen oppien mukaan toteuttamaan liikunnallisesti vahvistaen sisäistä kuulokykyä. Liikkeen kinesteettiset kokemukset yhdistyvät musiikin mielikuvien kokemuksiin ja tallentuvat muistikuvina kokemuksista, joihin on mahdollista palata musiikillisen ilmaisun yhteydessä. Liikkeen katsotaan osallistumisen ja reagoimisen kautta aktivoivan ja konkretisoivan kuultua ja musiikillisen ilmiön ymmärtämistä. (Juntunen, M.-L. 2010, 21). Myös Colourstrings-metodissa on huomioitu kinesteettinen oppiminen käyttämällä alkuvaiheessa solmisaatiota nuottien oppimisen tukena.

Marja-Leena Juntunen (2009, 245) tarkastelee artikkelissaan Musiikki, liike ja kehollinen kokemus kehon liikkeen ja kehollisten kokemusten merkitystä Dalcroze-rytmiikassa ja musiikkikasvatuksessa. Dalcroze-rytmiikassa kehon liikettä ja kokemuksia hyödynnetään musiikillisen tietämisen eri osa-alueiden kehittämisessä (Juntunen, M-L. 2009, 245). Maurice Merleau-Pontyn kehollisuuden filosofiassa, jossa maailman subjektiivinen tunteminen tapahtuu elettyjen kehollisten kokemusten kautta. Keho mahdollistaa liikkumalla maailman kokemisen. Merleau-Pontyn filosofiassa periaatteena onkin se, että ”maailma ei ole se mitä ajattelen, vaan se, minkä elän.” Aistiminen luo merkityksiä ympäristöstä saaduille kokemuksille kehollisen tietämisen kautta. (Juntunen, M-L. 2009, 245.)

Carl Orff painotti Dalcrozen ajatusten pohjalta myös omassa kasvatusten menetelmässään musiikkiliikunnan tärkeyttä. Musiikkiliikunnassa oppimisen lähtökohtana on kehollinen kokemus musiikkia ja liikettä yhdistävässä tekemisessä. (Kaikkonen, M. ym. 2013, 8.) Musiikki yhdistetään aina liikkeeseen, tanssiin ja puheeseen ja se on tarkoituksenmukaista vain aktiivisen osallistumisen kautta (Hongisto-Åberg, M. ym. 2011, 197). Harjoitukset pyrkivät aktivoimaan kehoa vastaanottamaan ja sisäistämään musiikillista aistimusta. Kehoinstrumentit (*body percussion*) ovat yksi musiikkiliikunnan työtapana. Musiikkiliikunnalla pyritään vahvistamaan kehollisia valmiuksia harjoitteilla, jotka kehittävät kehollista aistimista ja motoriikkaa. (Kaikkonen, M. ym. 2013, 9.)

Ajattelu ja oppiminen tapahtuvat koko kehossa kehollisen tiedostamisen, asentojen ja liikkeiden ohjaamisen, kehollisen vapautumisen ja liikkeiden koordinaation kautta (Kaikkonen, M. ym. 2013, 8). Musiikkiliikunnalla pyritään vahvistamaan rytmittäjää, keskittymis- ja kuuntelukykä, reaktio- ja koordinaatiokykyä, kontakti- ja kommunikatiivisuutta ja liikunnallisia valmiuksia (Hongisto-Åberg, M. ym. 2011, 156). Orff-pedagogiikassa musiikkiliikunta toimii myös vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitoja vahvistavana keinona kontaktiharjoitusten kautta (Kaikkonen, M. ym. 2013, 8).

Orff-pedagogiikassa kehollisia harjoitteita käytetään motoriikan aktivoimiseen ja kehollisen aistimisen tehostamiseksi. Harjoitukset auttavat kehollista tiedostamista, mikä auttaa asentojen ja liikkeiden tiedostamisessa. Samalla kehollinen ilmaisu helpottuu ja liikkeiden koordinaatio suhteessa musiikkiin vapautuu. Erilaiset tanssit, laululeikit ja rytmikkoharjoitukset yhdistävät musiikin kuuntelua, rytmistä liikettä, puherytmiä ja laulamista ja soittamista. (Kaikkonen, M. ym. 2013, 8.)

Steinerpedagogisessa ajattelussa musiikki tukee lapsen kokonaiskehitystä (Hongisto-Åberg, M. ym. 2001, 188). Steinerkouluissa opiskellaan eurytmian, eräänlaisen liiketaiteen oppiainetta. Eurytmiassa kieli ja musiikki liitetään vastaaviin eleisiin ja liikkeisiin ja se on Rudolph Steinerin itsensä kuvailemana kuin näkyvää musiikkia tai puhetta (Rudolph Steiner Web 2008). Eurytmiassa liike auttaa liittämään musiikin henkisen puolen fyysiseen kokemusmaailmaan, ruumiilliseen kokemukseen musiikista (Steiner, R. 1988, 11). Eurytmian elämys, hengitys ja liike yhdistyvät kokonaisvaltaisessa kokemisessa, joka vaikuttaa myös persoonallisuuden kehittymiseen (Hongisto-Åberg, M. ym. 2001, 188).

Suzuki-menetelmän alkuvaiheessa soitto saatetaan aloittaa pahviviululla, jolloin lapsen on helpompi huoletta harjoitella kehon ja tasapainon hallintaa ja soitossa tarvittavia liikeratoja. Ensimmäisen kuukauden aikana harjoitellaan viulun pitelyä ja käsittelyä. Sormien paikkojen ja viulukäden asennon löytämiseksi käytetään otelautaan asetettavia ohuita nauhoja. (Winberg, L. 1980, 44.) Suzuki-metodissa jousisoittimia pidetään erityisen sopivina lapsille, koska niitä on saatavilla eri kokoisina. Erityisesti molempien käsi- ja jalkojen koordinaatio lisää lapsen herkkyyttä ja tarkkuutta. (Winberg, L. 1980, 43.) Kaikkien sormien harjoittamista suositellaan lapsen ollessa kasvuiässä, koska niiden motoriikkaa on vaikeampi kehittää myöhemmin (Suzuki, S. 2002, 59). Viulukäden asento pyritään löytämään ennen jousikäden ottamista mukaan soittoon ja jousen käytön apuna käytetään myös merkkejä, joilla jousi jaetaan osiin (Winberg, L. 1980, 44).

Viulisti Yehudi Menuhin pohtii soittamisen kehollisuutta viulunsoiton peruskysymyksiä käsittelevässä kirjassaan *Kuusi viulutuntia*. Hänen mukaansa viulu on yhteydessä soittajassa virtaavan liikehdinnän kanssa, joka koostuu soittajan hallitsemista ja jatkuvista aaltomaisista, heilurimaisista tai kehämäisistä liikkeistä. Hänen mukaansa viulun soittamisen salaisuutena on soittajan kyky säädellä liikkeiden taukoamattomuutta. (Menuhin, Y. 1971, 16.) Menuhinin kirjan ensimmäiset luvut koostuvatkin erilaisista hengitys- asento-, venytys- ja tasapainoharjoituksista.

Tuulia Tuovinen (2016, 44) muistuttaa kehon luontevan käyttämisen tärkeydestä myös soittoergonomian ja fyysisen hyvinvoinnin näkökulmasta. Eeva Hyytiäinen (2012, 9) taas pohtii, miksi viulunsoiton opetuksen historiassa on perinteisesti vähätelty kehon merkitystä ja soittamien fyysistä olemusta. Hänen kyselynsä mukaan nykyään viulunsoitonopettajat pitävät kuitenkin tärkeänä kehollisuuden huomiointia soitonopetuksessa. Vaikka tunneilla soiton auditiivinen puoli korostuu, viulistin on mielletävä soittaminen ja musiikin hallinta liikkeen mekaniikan ja kehon prosessien hallitsemisen kautta. (Hyytiäinen, E. 2012, 62.)

6.2 Narratiivinen opetus kokonaisvaltaisen oppimisen tukena

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan yhtenä tavoitteena taiteiden välinen työskentely. Opetuksessa suositellaan yhdistämään esimerkiksi kuvataiteita ja sanataidetta tukemaan kokonaisvaltaista oppimisprosessia. (POPS 2014, 142.)

Lapsen leikin kautta tapahtuvaan oppimiseen kannustavan musiikkitoiminnan suunnittelu vaatii opettajalta mielikuvitusta ja luovuutta (Karppinen, S., Puurula, A. & Ruokonen, I. 2001, 136). Esi- ja alkuopetusikäisten lasten kanssa musiikillisten käsitteiden lähestyminen on hedelmällisintä toiminnan ja mielikuvitusleikkien kautta. Musiikin symbolit voi yhdistää leikkeihin ja edistää niin musiikin luku- ja kirjoitustaidon kehittymistä. Symbolit on myös yhdistettävä johonkin soivaan elementtiin, kuten melodia- tai laattasoittimiin. Tätä kehitysvaihetta tukevia metodeja ovat mm. Kuvionuotti- ja Colourstrings-menetelmä. (Ruokonen, I. 2016, 40.)

Leikkikeskeisessä työskentelyssä opettajan on pystyttävä purkamaan opetussuunnitelman ideaa ja onnistuttava ymmärtämään lasten logiikkaa leikkiessä. Opettajan täytyy pystyä kirjoittamaan suunnitelmaa uudestaan toiminnan avaavien mahdollisuuksien

mukaan. Parhaimmillaan opettaja voi luoda uusia oppimistilanteita ja -ympäristöjä aktiivisen oppimisen tueksi. (Hakkarainen, P. 2002, 110.)

Narratiivinen opetus pyrkii elämysten ja sijaiskokemusten kautta eläytymiseen ja se sopii hyvin auditiivisille oppijoille. Oppilas antaa tarinoiden kautta merkityksen tiedolle suhteessa omaan identiteettiin. Olennaista oppimisessa on se, että muodostetaan faktojen oppimisen lisäksi merkityksiä ja yleistyksiä. Siihen tarvitaan kuvittelua ja mielikuvitusta. (Donaldson, 2002, Hakkaraisen mukaan, 2002, 113.) Hakkarainen (2002, 114) kuvailee leikin paradoksia siten, että leikissä lapset pakenevat todellisuutta, mutta muodostavat sen kautta syvempää yhteyttä todellisuuteen.

Narratiivisia opetusmenetelmiä käytetään tehostamaan oppimista ja muistamista. Prosessissa hyödynnetään eri aistikanavia tarinoiden ja draaman avulla. Metodi tehostaa syvien muistijälkien syntymistä. Elämys auttaa oppilasta liittämään opittavan asian omaan maailmaansa. Opetuksessa on mahdollista järjestää esimerkiksi projektitunteja, joissa tarinan juoneen yhdistetään eri aistikokemuksia kuten kielellisyyttä, toiminnallisuutta ja visuaalisuutta kokonaisvaltaisen oppimiskokemuksen luomiseksi. (Opetushallitus 2016b.)

Rudolph Steiner halusi tuoda taiteen osaksi arkipäivää ja liittää sen opetukseen (Dahlström, M. 2000, 10). Hän oli kuitenkin sitä mieltä, että musiikin kokemisessa ei ole kyse samanlaisesta aistielämyksestä kuin muiden aistien kohdalla. Kuuloaisti toimii vain ulkomailman välittäjänä sisäiselle maailmalle. Steiner oli sitä mieltä, että toisin kuin muilla taiteenaloilla, musiikkia ei ole tarpeen kokea mielikuvien kautta, vaan se on itse tahdon välitön ilmaus (Steiner, R. 1988, 10–11).

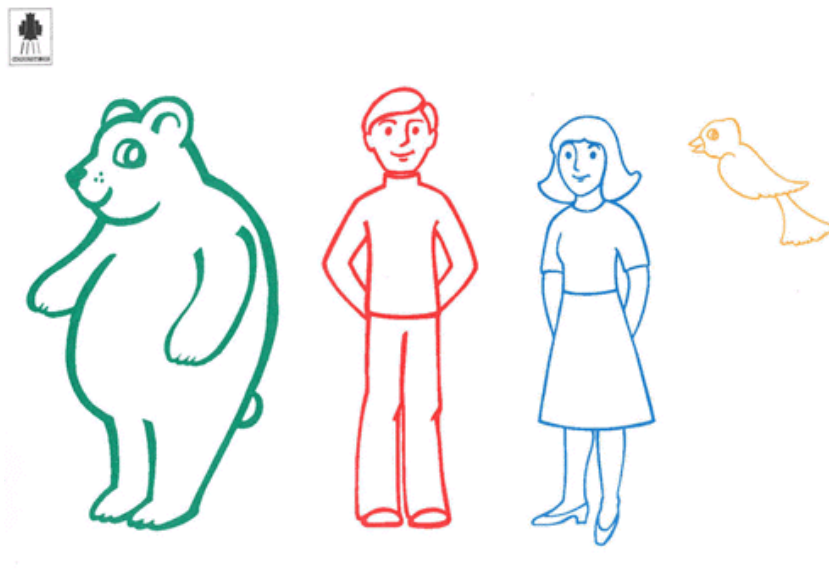
Orff-pedagogiikassa taas korostetaan monitaiteellisia työtapoja. Integroimalla eri taiteenaloja halutaan herättää omakohtainen kiinnostus ja aktiivinen kokemus ja laajentaa ja vahvistaa elämystä. Taidemuotoja yhdistämällä oppimisen eri aistikokemukset vahvistavat sisäistämistä oppilaan omakohtaisesta kokemisesta käsin. Mahdollisuuksia on rajattomasti ja sanataiteen, kuvataiteen, draaman, liikkeen ja tanssin aloja pystyy yhdistämään oppijan lähtökohdista riippuen. (Kaikkonen, M. ym. 2013, 18.)

6.3 Nuotinluvun opettelu

Viulunsoiton opetuksessa ja musiikin perusteiden opetuksessa on usein haasteena se, että oppilaalla on vaikeuksia yhdistää teoreettiset asian omaan soittimeensa. Nuotinlu-

vun opettelussa on eri koulukuntia, joista toiset ottavat nuotinluvun opetteluun huomioon alusta asti ja toiset painottavat korvakuulolta opettelua. On siis opettaja- ja metodikohtaista, kuinka suurta osaa nuottien luvun opettelu alkeisopetuksessa näyttelee. Musiikin perusteiden opetusta tarjoavien oppilaitoksen oppilaat ovat myös etulyöntiasemassa opetuksen määrästä johtuen. (Kulhia, N. 2006, 45.)

Colourstrings-metodissa säveltapailua harjoitetaan Kodaly-metodin mukaisen relatiivisen solmisaation avulla ja oikeat nuottien nimet opetellaan vasta opintojen edetessä. Metodissa pyritään eri aistien kautta oppimisen avulla vahvistamaan oppimista. Toisin kuin Suzuki-metodissa, nuotit ovat mukana heti alusta lähtien ja niistä pyritään tekemään värikkäitä ja mielenkiintoisia. Jokaisella viulun kielellä on oma hahmonsä ja väriensä. Matalan G-kielen hahmo on karhu ja väri vihreä, D-kielen hahmo isä ja väri punainen, A-kielen äiti ja väri sininen ja korkeimman E-kielen lintu ja väri keltainen. (Kuva 1.) (Szilvay, G. 2000, 89.)



KUVA 1. Colourstrings-metodissa viulun kielten hahmottamiseen käytetyt hahmot

Metodissa käytetyt kielten värit perustuvat äänten fysiologisiin väreihin, jotka syntyvät spektrissä eri värähtelytaajuuksilla (Tuohino, P. 2009, 23). Szilvay (2000, 89) suosittelee vapaiden kielten oppimiseen liitettävän jokin sadun, joka esittelee hahmot ja häivyttää soittimen käsittelyn teoreettista luonnetta. Sävelkorkeuksiin johdattelevien värien lisäksi aika-arvot opetellaan Colourstrings-metodissa piippukirjoitukseksi kutsuttujen

eripituisten viivojen kautta, jotka antavat kuvan äänen kestosta ja pituudesta. (Szilvay, G. 2000, 92.)

Suzuki-metodissa nuotinluvun harjoittaminen on opettajan vastuulla ja se aloitetaan vasta sitten, kun perusasiat soitosta ovat hallinnassa. Ensin pitäisi pystyä löytämään hyvä soittoasento ja saavuttamaan riittävä hermostollinen kypsyys. Ilman nuotteja soittamalla testataan myös, että lapsi on oppinut kehittämään musiikillista muistiaan riittävästi pystyäkseen matkimaan opettajan tai vanhemman soittamia fraaseja. Suzuki-menetelmällä ei ole valmista metodia nuotinluvun opettamiseen, vaan se valikoidaan yksilöllisesti oppilaan lähtökohdista riippuen. (Winberg, L. 1980, 40.) Metodissa nuotinlukua ei haluta häiritsemään musikaalisen soiton osuutta harjoittelussa (Winberg, L. 1980, 429). Nuottien lukemista verrataan lukutaidon oppimiseen. Sekään ei ole välttämätöntä puhumaan oppimisen alkuvaiheessa (Mills, E. 1973, 138). Myös yksittäisten kirjainten oppiminen on verrattavissa irrallisten musiikillisten käsitteiden oppimiseen. Sävelet tai aika-arvot pitäisi pystyä liittämään merkitykseensä ja ne pitäisi kokea pelkän lukemisen sijasta. Musiikki on tarkoitettu korville eikä silmille. (Emt. 1973, 139, 155.)

Mills (1973, 162) esittelee nuotinluvun opetuksen kolme vaihetta, joista ensimmäinen on ulkoasoton aikana tehty esilukeminen. Opettaja esittelee tuolloin jo soitetussa kappaleessa esiintyviä symboleja ja sanastoa, jotka seuraavassa notaation ja merkkijärjestelmän esittelyvaiheessa näytetään nuoteista. Kolmannessa vaiheessa perehdytään nuotinluvun taidon varmistamiseen ja sen täsmällisyyden ja varmuuden harjoittamiseen. Joillakin oppilailla jokin vaihe voi kehittyä nopeammin kuin toinen ja opettajan on tarkkailtava, milloin seuraavaan kannattaa siirtyä. (Mills, E. 1973, 162.)

Steiner-pedagogisessa musiikinopetuksessa nuottien lukemista lykätään jopa kolmannelle luokalle asti, koska musikaalista tietoisuutta ei haluta sitoa näkemiseen (Schriefer, J. 1986, 14). Opetuksessa pyritään musiikin sisäiseen kokemiseen, mutta musiikki hahmottuu Steiner-pedagogiikan mukaan ulkopuoliseksi ilmiöksi vasta 9 vuoden iässä. Vasta tuolloin lapsi on kypsä käsitteellistämään asioita ja pystyy oppimaan myös ulkoisten ilmiöiden kautta. (Steiner R. 1969, 11.) Steinerin (1988, 21) mukaan henkisen maailman muodostamat käsitteet varjostaisivat musiikillisen elämyksen maailmaa.

Itäpelto (1997, 27) mainitsee kansanmusiikin opetuksessa yhtenä nuottien lukemiseen motivoivana keinona omien sovitusten ja sävellysten tekemisen. Kansanmusiikin ohjauksessa pyritään ohjaamaan ryhmiä pääasiassa ilman nuotteja ja herätetään kiinnostus

musiikkiin ja instrumenttiin ennen nuottien maailmaa. Nuottien opiskelu aloitetaan yleensä vasta sitten, kun oppilas on niistä itse kiinnostunut (Itäpelto, A. 1999, 27).

6.4 Improvisaatio toiminnallisena työtapana

Improvisaatio rohkaisee lapsia löytämään omaa musiikillista ilmaisua ja kokoamaan omia ideoitaan musiikista. Ääni-improvisaatio on luontaista kuuntelemaan kiinnostuneille alkuopetusikäisille lapsille. (Ruokonen, I. 2016, 170.) Perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan 1–2-luokkalaisten musiikin opiskelun keskeisissä tavoitteissa, että taitoja opitaan musisoimalla eli laulaen, liikkuen improvisoiden ja säveltäen (POPS, 142, 2014). Suomen musiikkioppilaitosten liiton määrittelemissä musiikin perusteiden sisällöissä sanotaan improvisaatiosta seuraavaa:

Oman musiikin tekeminen yhdistää, selkiyttää ja vakiinnuttaa opittuja taitoja. Opetuksessa tuetaan oppilaan luovuutta ja ohjataan häntä hyödyntämään oppimaansa musiikillisten ideoiden toteuttamisessa. Improvisointi on luonteva tie säveltämiseen ja sovittamiseen. Sen lähtökohtia voivat olla esim. mielikuvat, sointiväri, rytmi, melodia, harmonia ja tuntekokemukset. Kun musiikin rakenteisiin tutustutaan ensin itse kokeillen ja sommitellen, voidaan opintojen eri osa-alueilla käyttää työtapana oman musiikin tekemistä ja improvisaatiota. (Suomen musiikkioppilaitosten liitto, 2013).

Suomen musiikkioppilaitosten liiton musiikin perusteiden sisällöissä (2013, 3) suositellaan opetuksessa käytettävään laatta-, rytmi- ja oppilaiden omia soittimia. Soittamisen katsotaan tuovan musiikin perusteet lähelle käytäntöä. (Suomen musiikkioppilaitosten liitto, 2014.) Myös Pietilä ja Pätäri kertovat Tampereen konservatorion opetuksessa käytettävään perinteisiä ksylofoneja ja kellopelejä, koska niiden avulla on helppo luoda musisoiden onnistumisen kokemuksia.

Viulunsoitonopetusmetodeista Colourstrings-metodissa kannustetaan luovaan musisointiin omin sävellyksin ja improvisaatioharjoituksin. Tavoitteena on ohjata soittamaan musiikkia kokonaisvaltaisesti ja siitä pyritään tekemään hauskaa, motivoivaa ja tunteita herättävää värien, mielikuvien ja leikin avulla. (Tuohino, P. 2009, 23.)

Steinerpedagogisessa musiikinopetuksessa käytetään erityisiä Choro-soittimia, jotka on valmistettu luonnollisista materiaaleista ja sisältävät mm. erilaisia huiluja, lyyroja ja laattasoittimia (Pesonen, T. 1987, 3). Soitinten akustisen äänen värin kuuntelemisella pyritään edistämään kuuntelemisen taitoa (Hongisto-Åberg, M. 2001, 189). Käytössä on aluksi vain pentatoninen asteikko. Pentatonisen sävelmaailman keinoin pyritään vapaut-

tamaan vapaan improvisoinnin mahdollisuutta musisoinnissa, mutta myös suojelemaan lasta länsimaiselta duuri-molli-ajattelulta (Pesonen, T. 1987, 3–7.)

Orff-pedagogiikan yhteissoittoajatus korostaa ryhmässä toimimisen merkitystä. Yhteissoitto vahvistaa muiden ja oman soiton kuuntelun taitoa. Yhteissoitto- ja improvisaatioharjoitukset antavat myös mahdollisuuden tuoda omaa osaamista esille ja samalla opettavat antamaan tilaa ja kuuntelemaan toisia. Muusikkous vahvistuu ja soittamalla opitaan ymmärtämään musiikillisia rakenteita, hahmottamaan melodioita ja säätämään musiikin eri elementtejä kuten sointivärejä ja dynamiikkaa. (Kaikkonen, M. ym. 2013, 16). Improvisaatioharjoituksissa käytetään hyväksi eri säestysmalleja, joista yksinkertaisin on samana toistuva urkupiste tai perussävel- ja kvintti- eli bordunasäestys. Asteikoista käytetään hyödyksi eri kirkkosävellajeja ja improvisointi aloitetaan usein pentatonisesta asteikosta. (Kaikkonen, M. 2013, 25).

Myös Jaques-Dalcrozen musiikkikasvatuksellisissa ajatuksissa improvisointi on myös tärkeässä osassa. Harjoituksissa on liikkumista, laulamista ja soittamista, jotka voivat ilmentää jotain musiikin ilmiötä kuten tempoa tai tahtilajeja (Juntunen, M.-L. 2013, 33.) Rytmisten toistojen lisäksi, jotka pyrkivät kehon automatisoitumiseen ja eri kehon lihasten eriyttämiseen, harjoituksissa on myös vapaata kehollista ilmaisua. Lihastoiminnan tasapainon kautta pyritään koordinoimaan automaattisia ja tahdonalaisia liikkeitä. (Ruokonen, I. 2016, 93.)

Itäpelto (1999, 14-15) esittelee kansanmusiikin opetuksen oppimateriaalissaan mm. improvisoinnin ja omasta päästä soittamisen harjoituksia. Kansanmusiikin opetukselle tyypillisiä kaikuharjoituksia on helppo soveltaa viulunsoitonopetuksen improvisaatioharjoituksiin. Kysymys ja vastaus- harjoituksessa opettaja soittaa oppilaalle kysymyksen, johon oppilas vastaa improvisoiden. Nämä harjoitukset kehittävät soittajan hahmotus- ja reagointikykyä. (Itäpelto, A. 1999, 14–15.)

7 OPPIMATERIAALIN KOKOAMINEN JA SEN TESTAUS

7.1 Tarve oppimateriaalille

Perinteisissä viulunsoiton alkeismateriaaleissa on usein oppilaan vihko ja säestysvihko, joiden tulkitseminen tapahtuu lähinnä nuottikuvan perusteella. Monen soittotuntikokemukset koostuvat soittovihkon kappaleiden soittamisesta opettajan pianosäestyksellä. Useimmiten kaiken muun opetusmateriaalin kerääminen on soitonopettajan vastuulla ja helposti tunti koostuu hyvin perinteisistä elementeistä. Halusin, että kokoamani oppimateriaali ohjaisi myös toiminnallisten harjoitteiden ohjaamiseen soittamisen ohella ja soittaessa.

Viulunsoitonopettajan työssäni olen havainnut, että käyttökelpoisimpia materiaaleja ovat olleet materiaalit, joissa opettajan oppaat ovat selkeät ja niissä on ollut liikkumavaraa toteuttaa myös omia ideoita. Suunnittelemani materiaaliin sisältyy myös opettajan opas, jonka avulla tehtäviä pystyy seuraamaan helposti. Tavoitteena on, että opas olisi mahdollisimman helppokäyttöinen ja sisältäisi CD-levyn tai linkin äänitiedostoon sekä symbolit, jotka ohjaisivat eri harjoituksiin. Pyrkimyksenä on koota niin selkeät ohjeet, että opettajan on helppo tarttua mihin tahansa osa-alueeseen. Esimerkiksi musiikkiliikunnan osuus voi tuntua instrumenttiopettajasta vieraalta, mutta toivoisin materiaalin kannustavan myös siihen ryhtymiseen.

Oppimateriaalin yksi tärkeä osa on innostavuus ja sen tarkoituksena on saada oppilaalle onnistumisen kokemuksia myös soitonopiskelun alkuvaiheessa. Moni jättää viulunsoiton jo alkutaipaleella, koska voi kestää pitkäänkin, ennen kuin soittimesta saa kuuluaan helposti miellyttäviä ääniä. Soitettavat kappaleet saattavat koostua viulunsoiton alkeisopetuksessa hyvin yksinkertaisista elementeistä, esimerkiksi muutamasta sävelestä vapailla kielillä. Vaikka niiden soittaminen voi tuntua oppilaasta tylsältä, niin vaikeampiin kappaleisiin ei kannata siirtyä, ennen kuin perusasiat onnistuvat.

Musisoinnin elämykseen on mahdollista päästä esimerkiksi Näppäri-kappaleiden keinoin, joissa jo alkuvaiheessa olevat oppilaat voivat osallistua musisointiin edistyneimpien mukana, kun stemmat ovat tarpeeksi helppoja. Soittotunneilla yhteismusisoinnin tunnelmaan ei kuitenkaan pääse niin helposti soitettaessa omaa yksinkertaista riviä. Kokemukseni mukaan kauniit ja tunnelmaan johdattelevat säestykset auttavat eläytymään

musisointiin, vaikka oma stemma olisikin vielä hyvin yksinkertainen. Parhaita työkaluja opetuksessa ovatkin olleet materiaalin yhteydessä olleet helpot pianosäestykset ja CD:ltä soitettavia taustat, joiden avulla opettajan on helpompi keskittyä oppilaaseen.

Suunnittelemani materiaalissa on tärkeänä elementtinä CD-levy, jossa on säestykset ja taustat tunneilla soitettuihin improvisaatioihin ja yksinkertaisiin kappaleisiin. Opettajan oppaassa on annettu neuvoja, kuinka esimerkiksi improvisaatioon voi ohjata ja symbolit auttavat seuraamaan opetettavaa asiaa oppilaan vihkosta, joka sisältää soitettavat kappaleet, mielikuvaharjoituksiin ohjaavaa kuvitusta sekä musiikin perusteiden tehtäviä.

7.2 Projektin toteutus

Järjestin keväällä 2016 yksityistunneilla käyville viuluoppilailleni Musiikkikoulu Maija Salossa ryhmämusisointituokioita, joista kahta käsittelen tässä työssä. Ryhmämusisointikerrat pidettiin Musiikkikoulun tiloissa Tampereen Epilässä ja niihin osallistuminen oli vapaaehtoista. Suunnittelemani musiikin perusteita ja viulunsoittoa yhdistelevien yhteismusisointiharjoitusten lisäksi harjoittelimme kokoontumisten yhteydessä myös yhteisesitystä kevään soittomaineaan.

Kootessani materiaalia opinnäytetyötä varten mietin, mikä olisi tehokkain keino testata materiaalissa käytettäviä työtapoja. Lopullisessa vihkossa tulisi olemaan viulunsoiton perusteet alkeista lähtien, mutta nyt testattavassa ryhmässä ei olisi ihan aloittelijoita. Myös ryhmän oppilaiden eri tasot asettivat haasteita materiaalin suunnittelulle, mutta samalla tunsin hyvin oppilaat ja heidän tasonsa.

Yhdistävä tekijä oppilailla oli se, ettei kukaan ollut juurikaan opiskellut musiikin perusteita koulun musiikin tunteja lukuun ottamatta. Testattuun materiaaliin tarvittiin siis vähintään puolen vuoden soittokokemus eli kaikki olivat aloittaneet soiton viimeistään saman vuoden keväänä. Käytetyissä harjoitteissa olisi hyvä jo hallita jousenkäytön perusteet ja viulukäden sormilla soittaminen. Viulumateriaaleissa aloitetaan soittaminen G-, D- tai A-duurista, jotka on helppo soittaa aloittaen vapaalta kieleltä. Kaikki jo opitut perusasiat olisi tarkoitus kerrata tunnin edetessä. Helpoin tilanne ryhmälle olisi se, ettei kenellekään tarvitsisi opettaa jousen tai viulun pitämistä alusta asti.


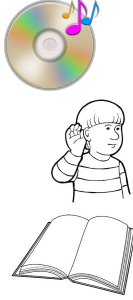
Kutsuin kahteen ensimmäiseen opetustuokioon nuorimmat oppilaistani (6–11-vuotiaita), koska katsoin opetettavan sisällön olevan vanhimmille jo hyvin tuttua. Ensimmäisiin





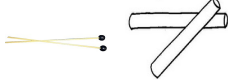




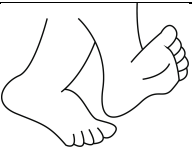




tunteihin ennakoilmoittautumisia oli hieman heikosti (3 kpl), mutta saimme molemmille tunneille kokoon kuitenkin neljän oppilaan ryhmän, jonka kanssa tutustua aiheisiin. Huomasin, että valitsemani materiaali sopi jo nyt käyttötarkoitukseensa, koska tarkoituksena oli tuottaa materiaali, jota pystyisi käyttämään myös yksilöopetuksessa. Niille, jotka eivät pääsisi paikalle, voisin esitellä opeteltavat asiat soittotunneilla.

7.3 Työtapojen valinta

Oppimateriaalissa symbolit viittaavat eri työtapoihin ja ne ovat opettajan oppaassa helpottamassa eri oppimisprosessin vaiheiden hahmottamista. Lähtökohtana suunnitelmien analysointiin oli Jean Wilmouthin prosessiympyrä (kuva 1) johon Orff-pedagogiikan prosessiajattelu perustuu. Seuraavan taulukon (taulukko 5) tarkoituksena on osoittaa, kuinka hyvin Jean Wilmouthin prosessiympyrän vaiheet toteutuvat oppimateriaaliin valitsemisani työtavoissa.

TAULUKKO 5. Oppimateriaalin ja Orff-prosessiympyrän työtapojen vertailu

Prosessiympyrä	Orffin selitys	Materiaalin symbolit	Materiaalissa
Äänenkäyttö	Puhe Lorut Ääni-ilmaisu		Laulu
Kuuntelu	Ns. aktiivinen kuuntelu		Säestykset Kappaleet levyllä Tarinoiden kuuntelu

Mielikuvat	Tarinat/musiikki	   	Tarinat Mielikuvaharjoitukset Jousiharjoitukset Viulukäden harjoitukset
Soitto	Rytmi- ja melodiasoittimet	   	Melodiasoittimet Rytmisoiittimet Oma soitin (viulu) Säestykset soittoon Partituurit, nuottiesimerkit
Kehosoittimet			Kehorytmiikkaohjeet
Liike, tanssi			Musiikkiliikuntaohjeet
Improvisointi, ilmaisu			Improvisointiharjoitukset
Kuva-nuottikuva	Visuaalinen ilmaisu	 	Tarinan hahmot, kuvat Kirjalliset tehtävät
			Tarvikkeet

			Havaintomateriaalit, Partituurit, Nuottiesi- merkit
--	--	--	---

Tuntisuunnitelmiin oli valikoitunut Orff-prosessiajattelun tapaan erilaisia työtapoja. Pyrin ottamaan niissä huomioon erilaiset oppimistyyliä ja opetussuunnitelmia ja eri metodeja tarkkaillessa ilmi tulleet näkökohdat ja toimintatavat. Ensimmäisen tunnin tavoitteena oli viulun vapaiden kielten hahmottaminen viivastolta ja aika-arvoihin tutustuminen. Toisen tunnin tavoitteena taas oli sisäistää juurisävelten nimet ja löytää niiden paikka viulun otelaudalta. Pyrkimyksenä oli integroida sanataidetta musiikin perusteiden opettamiseen narratiivisen opetuksen keinoksi. Tuntisuunnitelmat (liite 1 ja 2) seurasivat tarinaa, joiden lomassa opeteltiin aika-arvojen, viulun kielten ja sävelten nimiä sekä sisäistettiin niitä kuunnellen ja toistaen. Opettamisessa käytettiin siis Suzuki-menetelmässä suosittua kuulonvaraisesti kuullun imitaation keinoja. Tarinan muotoiluun vaikuttivat Colourstrings-menetelmä kielten hahmojen esikuvana ja Näppäripedagogiikka yksinkertaisten stemmojen ja yhteismusisoinnin hengessä. Steiner-pedagogisesta metodista mukana oli pentatoninen improvisaatiot ja Dalcroze-rytmiikkaa toteutimme toistamalla aika-arvoja kehorytmeihin. Orff-pedagoginen prosessiajattelu näkyi sen eri työtapoja seuraavissa suunnitelmissa (liite 1 ja 2) ja Orff-soittimiston (laatta-soittimet) käyttämisessä osana musisointia. Toisella tunnilla työtapana oli myös improvisointi, jota monessa opetussuunnitelmien perusteissa suositeltiin toiminnalliseksi työtavaksi. Opetussuunnitelmien perusteiden hengestä kokonaisvaltaista oppimista tuki käytettyjen työtapojen eri aisteja huomioon ottavat opetusmenetelmät, jotka on osoitettu tuntisuunnitelmien opetuksen näkökohdissa. (liite 1 ja 2.)

Kehollinen oppiminen toteutui eri soitto- ja rytmiikkaharjoituksissa ja visuaalisuus kuvien ja kirjallisten tehtävien osuudessa. Auditivisen oppimisen osuus oli tunneilla eniten läsnä, tarinan ja musiikin kuuntelemisen osuudessa. Tuntien kulkua voi seurata myös tuntisuunnitelmien pohjalta syntyneestä opettajan oppaasta (liite 3 ja 4), josta löytyy tarinat ja neuvot oppilaiden ohjaamiseen. Oppaasta löytyvän tarinan lomassa oppilaat imitoivat opettajan soittoa, ensin kehorytmeihin ja ksylofonipaloilla toistaen ja sitten omalla viululla soittaen. Lopuksi soitetut sävelet kirjoitettiin kirjallisiin tehtävin paperille ja koottiin yhteissoittokappaleeksi, jota soitettiin opettajan mallin mukaan ja CD:n säestyksellä.

7.4 Ensimmäinen tunti

7.4.1 Sisällön suunnittelua ja harjoitusten pedagogista perustelua

Alkuopetusikäisten opetuksessa suositellaan käytettäväksi tarinoita ja mielikuvia. Tunnin lähtökohtana oli narratiivisen oppimisen periaate. Olen myös huomannut työssäni ryhmäopettajana, että rauhattomimmankin ryhmän saa asettumaan hyvän tarinan äärelle. Omia ja oppilaiden suosikkitunteja ovat olleet ne, jotka rakentuvat juonen ympärille ja niin lastenkin on helppo seurata niiden kulkua ja ennakoida mitä seuraavaksi tapahtuu. Olin käyttänyt aiemmin työssäni Tampereen konservatorion musiikin perusteiden opettajana erään tunnin teemana Kolme pukkia -laulua (kansanlaulu), jossa eri kokoiset pukat saapuvat sillalle ja jokaisen hahmon mukana esitellään uusi aika-arvo. Viulutalokirjassa (Louhivuori, S. 10–12, 1993) Kolme pukkia -tarinan lomassa toistetaan opettajan soittamia rytmejä ja erilaisia soittotapoja. Halusin keksiä uuden tarinan ja laulun saman tyyppisellä idealla ja mietin, millaiset hahmot sopisivat tarinaan. Mieleeni tuli kuulemani jousikäden asentoa opetellessa käytetty merirosvolaivavertaus ja hahmottelin siihen perustuen tarinan perushahmot.

Halusin keksiä vapaille kielille omat hahmot, mutta tiesin perinteen suomalaisessa viulunsoitonopetuksessa pohjautuvan vahvasti Geza Szilvayn kehittämille Colourstrings-hahmoille (kuva 1). Pohdittuani asiaa tajusin, että jos halusin materiaalista käyttökelpoisen myös muille opettajille, minun kannattaisi viitata näihin hahmoihin tarinassa muuttamatta niitä liikaa. Tarinaan hahmoille tuli myös omat paikat, jotka kuvaavat sävelkorkeutta ja niiden sijaintia viivastolla (karhu kellarissa, isä alakerrassa, äiti keskikerroksessa, papukaija vintillä). Sanataidepedagogi Minttu Tervaharju auttoi minua kirjoittamalla hahmojen ympärille tarinan, jota koko oppitunti seuraasi. Alun perin ajattelin, että tarinalliseen etenemiseen sopisi mukaan lastenlaulu, mutta tunnilla esitettyyn versioon en vielä ehtinyt keksiä laulua.

Koska halusin ottaa huomioon myös viulupedagogiikan osuuden tuntisuunnitelmassa, sisällytin tarinaan viulutekniikkaa merirosvolaivateemaa seuraavien mielikuvaharjoitusten muodossa. Koska suurin osa oppilaistani on harjoitellut yksityistunneillaan *Viuluni Soi 1-* kirjan (Lannes-Tukiainen, S., Kiiski, L. & Manninen, T. 2003) mielikuvaharjoituksia, lisäsin tarinaan samantyyppisiä harjoituksia. Kirjassa on ollut positiivista mielikuvaharjoitusten määrä, mutta ongelmana se, että harjoituksiin ohjaavat kuvat ovat aina

samalla sivulla. Oppilas jaksaa harvoin keskittyä samaan harjoitukseen kovin pitkään, kun seuraava jo kiinnostaa. Tarinan mukana harjoitukset tulevat ilmi yksi kerrallaan ja jos lopulliseen materiaaliin lisätään harjoitukseen ohjaavia kuvia, ne voisivat esiintyä myös yksin omalla sivullaan.

Mielikuvaharjoituksissa esimerkiksi hartioiden rentouttamista voi kokeilla linnun siivet-harjoituksella, jossa viulu pysyy rennosti leuan alla ja kädet liikkuvat kuin linnun siivet (Lannes-Tukiainen, S. ym. 2003, 16) tai laivan keinutus-harjoituksella, jossa jousta keinutetaan kuin laivaa sormien vahvistamiseksi. Myös kansanmusiikin oppimiseen ohjataan lorujen, laulujen ja puhumisen kautta. Käsien ja sormien avulla leikittyjä laululeikkejä käytetään kehittämään motoriikkaa ja toimimaan hauskoina alkuverryttelyinä. (Itäpelto, A. 1999, 39.)

Jousikäden sormien paikkojen löytäminen voi olla viulunsoittoa aloittelevalle lapselle vaikea ja abstrakti asia. Jousen käytön tekniikassa tärkeää on jousikäden, sormien ja jousen kokonaisuus, jossa yksikään nivel ei voi olla jännittynyt. Kun sormet ovat löytäneet oikean paikkansa, voi jousen pitelemisen, käsivarren ja käden liikkeet ja jousen suora liike kannasta kärkeen muodostaa kokonaisuuden, josta ääni muodostuu. (Aho, K. 2009, 154.) Mielikuvat ja tarinallisuus auttavat lasta luomaan merkityksiä käsitteellisille asioille. Tarinan hahmot auttavat oppilasta löytämään sormille mukavat paikat ja mielikuvat estävät liian tarrautuvan jousiotteen. Jousikättä on verrattu laivaan mm. Viulutalokirjassa (Louhivuori, S. 1993, 15). Olin kuullut myös vertauksen peukalosta Kapteeni Koukkuna, mutta alkuperäistä lähdettä en löytänyt. Tämän tarinan päähenkilönä seikkailee Kapteeni Koukkunen, joka kuvaa jousikäden koukussa olevaa peukaloa. Jousikäden pehmeiden löytämiseksi on oleellista, että peukalo ei jännity suoraksi vaan sen on oltava taipunut. Näin se ei lukitse muita jousikäden sormia. Jousikäden peukalo ja keskisormi muodostavat eräänlaisen ympyrän. Otetta pystyy syventämään ojentamalla keskisormea kohti kantaosan ”silmää”. (Havas, K. 2001, 23.) Tarinassa ”silmä” on helmi-aarre, jota nimetön (Laivakoira Niilo) ja keskisormi vartioivat.

Menuhinin Kuusi viulutuntia -kirjan toinen oppitunti koostuu jousikäden valmistavista harjoituksista. Viuluni Soi 1 -kirjasarjassa (Lannes-Tukiainen, S. ym. 2003) on mukavasti lähestytty samantyyppisiä harjoituksia mielikuvien kautta. Menuhin on avannut kirjallisesti valmistavia harjoituksia esimerkiksi pikkusormen painoa kokeilevassa harjoituksessa (Menuhin, Y. 1971, 31), kun taas Viuluni Soi 1 -kirjassa samaa tuntumaa on

haettu kuvassa esiintyvän pilkkiongen ja siitä muodostuvan mielikuvan kautta (Lannes-Tukiainen, S. ym. 2003, 16). Lajos Garam (1984, 83) siteeraa kirjassaan Sergiu Lucaa, joka on kuvaillut jousikäden etusormen ja peukalon asettumista jousen ympärille akseliksi, jonka molemmiin puolin muut sormet sijoittuvat. Tärkeät viulutekniikkaa harjoituttavat liikkeet on siis yksinkertaistettu ja mielikuvien kautta sovellettu alkeisopetukseen sopiviksi. Hauskan tarinan myötä on mahdollista saada oppilas ymmärtämään esimerkiksi millä käden osalla työskentely tapahtuu ja toiston avulla saattaa se lihasmuistiin.

Menuhinin kirjan kolmannessa luvussa esitellään viulukäden valmistavia harjoituksia. (Menuhin, Y. 1971, 50–56) Viuluni Soi -kirjoissa näitä harjoituksia on lähestytty esimerkiksi oravan keinu -mielikuvan kautta, jossa viulukäden kyynärtaivetta heilutellaan keinuna oravalle (Lannes-Tukiainen, S. ym. 2003, 16). Tämä toimii valmistavana harjoituksena kyynärohjaukselle, jolla voidaan myöhemmin vaikuttaa äänen laatuun ja puhtauteen. Harjoitusta suositaan, mm. Colourstrings-metodin alkuvaiheessa (Garam, L. 1984, 89; Szilvay, G. 2000, 91). Menuhin suosittelee pizzicato-harjoituksia vasemman käden notkeuden parantamiseksi, koska pizzicatoa soittaessa sormet eivät voi olla jäykkinä (Menuhin, Y. 1971, 66). Viuluni Soi 1 -kirjassa vasemman käden pizzicato-harjoituksen mielikuvana on laivan köysien kireyden kokeileminen (Lannes-Tukiainen, S. ym. 2003, 27).

Nuottien lukemisen opettaminen tuntuu merkityksellisimmältä omaan instrumenttiin yhdistettynä. Omia viuluoppilaitani seurattuani huomasin, että moni oli takertunut alkeisopetuksessa käytettyihin väreihin tai Suzuki-vihkon sorminumeroihin. Moni oppilas omaksuu tavan puhua sävelistä esim. ”kakkossormena” ja kun pitäisi laskea monennel-lako viivalla joku nuotti sijaitsee, he haluaisivat opettajan värittävän nuotin havaitsemisen helpottamiseksi. Tavoitteenani oli se, että kukaan oppilaista ei tarvitsisi enää tässä vaiheessa sorminumeroita tai värejä nuotteihin ja myös omaksuisi perustermit, kuten sävelnimet ja aika-arvot. Musiikin perusteiden ja instrumenttiopetuksen integrointi oli yksi näiden tuntien tavoitteista. Tampereen konservatorion alkuopetuksen opetussuunnitelmasta (2008) oli aiheiksi valikoituneet säveltasojen, aika-arvojen ja rytmien opettelu. Merirosvotarinessa eri hahmot edustivat kutakin viulun kieltä ja niillä oli myös omat rytmit, joiden avulla aika-arvot (kokonuotti, puolinuotti, neljäsosanuotti ja kahdeksasosanuotti) tulivat myös mukaan tarinaan. Viuluryhmän tunnilla otimme suoraan viulut mukaan rytmien soittamiseen, mutta olemme toteuttaneet tarinan muiden ryhmien kanssa myös pelkkiä kehorytmejä käyttäen.

7.4.2 Musiikin kuuntelu ja yhteissoitto

Hyväksi koettu oppimateriaali, jota olen käyttänyt viulunsoitonopetuksessa, on Kathy ja Dave Blackwellin Fiddle time -sarja. Alkeisopetuksessa käyttämäni *Fiddle Time Starters—a beginner book for violin* (Blackwell, D. & Blackwell, K. 2012) on toiminut muuten hyvänä lisänä materiaaliin, mutta siinä olevat harjoitukset ja laulut ovat englanniksi. Soitettavat kappaleet ovat eri tyyllilajeista ja niihin on taustaksi CD-levytyt, joiden avulla oppilas voi itse soittaa myös kotona säestyksen kanssa. Kirjasarjassa ollut kappale ”*Coppycat blues*” (Emt. 2012, 16) toimi esikuvana ensimmäisen tunnin papukaija-aiheiselle kappaleelle, joka perustui opettajan imitoimiseen. Kappaleen idea on se, että rytmit soitetaan opettajan kaikkina tarinan edetessä ensin kehorytmiikalla/rytmisoittimin/ksylofonipaloilla, sitten toistamalla opettajan soitto viululla.

Suunnittelin, että materiaaliin liitettävässä kappaleessa voisi Näppäri-musiikin tyyliin olla eri kerrostumia ja laulustemua, jota säestetään vapain kielin. Eri tasoiselle ryhmälle olisi helppoa lisätä vielä vaikeampi stemma ja jos ohjaajia olisi jossain tilanteessa lisää, myös pianosäestysnuotit. Olen huomannut, että säestäessäni oppilaita itse pianolla minun on vaikeampi keskittyä auttamaan oppilaita soitossa tai laulussa. Siksi syntyi idea materiaaliin lisättävästä äänitetystä säestyksestä. Säveltäjä-muusikko Roope Mäenpää äänitti tunnille tarvitsemäni taustat kuvailemieni elementtien puitteissa. Blues-kaavaan perustuvan säestykseen soitetaan viululla vapailla kielillä eri rytmejä. Lopulta päätin kutsua ensimmäiseen opetustuokioon paikalle vain nuorimmat oppilaat ja ottaa aluksi vain helpot stemmat kokeiluun. Soittaminen säestysten kanssa olisi kuitenkin mielekäs, koska kappaleet kuulostavat kiinnostavilta hyvin yksinkertaisista vapaakielisäestyksistä huolimatta.


7.4.3 Kirjalliset tehtävät

Tunnin tarkoituksena oli edetä prosessin tapaan auditiivisen ja kinesteettisen kokemisen kautta visuaaliseen hahmottamiseen ja sitä kautta opittavan asian sisäistämiseen. Tunnin tavoitteena oli siis sisäistää vapaiden kielten paikat viivastolla tarinan hahmojen mukaan ja hahmottaa eri aika-arvojen pituudet. Halusin, että hahmot tulevat ilmi myös kirjallisissa tehtävissä visuaalisuuden lisäämiseksi ja siksi mielenkiintoinen kuvitus olisi tärkeää. Tunneilla käytetyissä tehtävissä ei vielä ollut kuvitusta, mutta jatkossa se on helppo lisätä luonnosten perusteella.



Tehtäväpaperissa harjoiteltiin piirtämään vapaita kieliä oikeaan paikkaan viivastolle. Pidän tärkeänä sitä, että viivastot ovat tarpeeksi väljiä pienemmällekkin piirtäjälle. Kaikkia kieliä piirrettiin ensin viivastolle kokonainen rivi tarinaan viittaavien vihjeiden perusteella. (Kuva 2, liite 5, sivu 4.)

HARJOITELLAAN PIIRTÄMÄÄN VIIVASTOLLE VAPAITA KIELIÄ:

KARHU KELLARISSA:

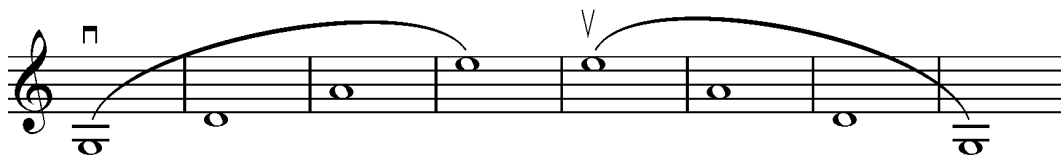


G-kielen paikka on kahden
ala-apuviivan alla

KUVA 2. Ensimmäisen tunnin vapaakielitehtävä

Sateenkaaritehtävässä piirrettiin kaikki viulun kielet viivastolle. ”Sateenkaarien” soittaminen muodostaa jousikädellä pitkän laajan kaaren soitettaessa koko jousi kannasta kärkeen ja kärjestä kantaan. (Kuva 3, liite 5, sivu 8.)

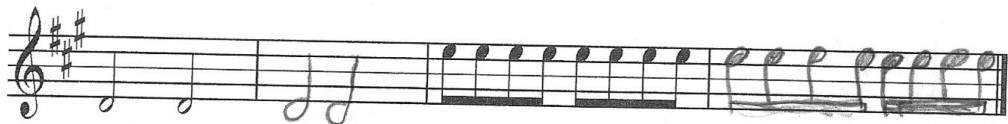
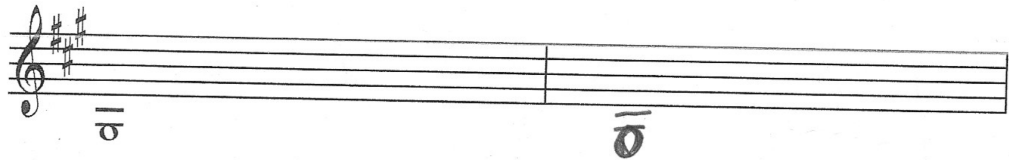
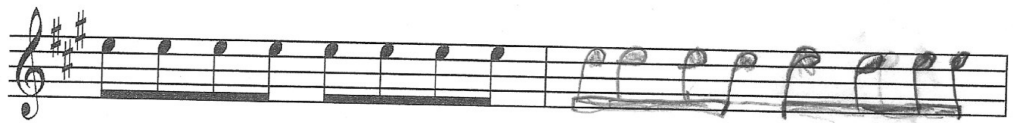
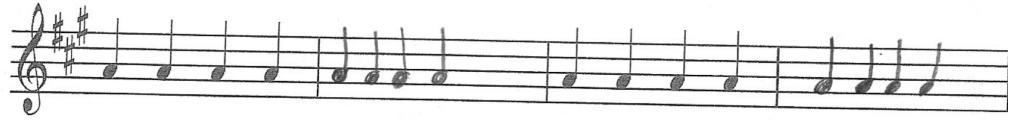


KUVA 3. Sateenkaari-tehtävä

Papukaijabileet soitettiin itse kirjoitetuista stemmoista (kuva 4, liite 5, sivu 6).

PIIRÄ PYYDETYT SÄVELET VIIVASTOLLE JA SOITA NE!

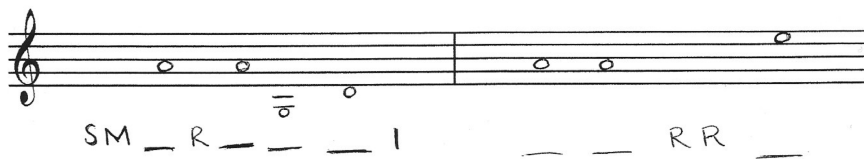
PAPUKAIJABILEET



KUVA 4 Papukaijabileiden stemma.

Vapaiden kielten löytymistä viivastolta testattiin myös sana-arvoitustehtävässä.

★ MITÄ NILO LÖYSI SATEENKAAREN PÄÄSTÄ?



KUVA 5. Sana-arvoitustehtävä

7.4.4 Analyysia tunnin kulusta

Opetettavan aiheen olin valinnut soittotunneilla havaittujen hahmottamisongelmien perusteella. Aiheena oli vapaiden kielten sijoittuminen nuottiviivastolle. Monella hahmottamisen ongelmat sijoittuvat varsinkin A-kielen sävelten kohdalle, luultavasti koska se sijoittuu viivaston keskivaiheille, eikä selkeään kohtaan kuten ensimmäiselle viivalle. Ensimmäisellä tunnilla keskityimme siis vapaiden kielten hahmottamiseen. Kaikki oppilaat olivat jo omilla soittotunneillaan soittaneet vapaiden kielten lisäksi muita säveliä, mutta päätin silti keskittyä ensimmäisellä tunnilla tähän perusasiaan. Tarkoituksena oli yhdistää eri kieliin tarinassa esiintyvät hahmot ja niihin liittyvät rytmit. Tarina tuntui olevan oppilaiden mielestä mielenkiintoinen ja he osasivat yhdistää vanhat tutut hahmot, kuten karhukielen, uusiin tarinan hahmoihin. Tavoitteena oli se, ettei kukaan oppilaista kysyisi soittotunnilla opettajalta, miltä kieleltä kappale, vaan pystyisi itse tarinan perusteella päättelemään.

Tarinan tutut elementit kirvoittivat kuulijoista kommentteja sen alussa. Esimerkiksi Kapteeni Koukkusta esitellessä kuului kuuntelijoiden joukosta ”tiedetään!”, mutta sen jälkeen kaikki kuuntelivat tarinaa tarkkaavaisina. Kuuluipa jopa pientä naurahtelua. Aiemmin soittotunneilta tutut karhu- ja lintukielet tuntuivat löytyvän hyvin tarinan lomasta ja niitä ei tarvinnut sen enempää esitellä. Tuntui siltä, että tarinan tutut ja uudet elementit esiintyivät sopivassa suhteessa ja niiden merkitykset osattiin yhdistää aieman kokemuksen perusteella opetettavaan asiaan.

Perusteluni ikäkauden huomioinnista ei osunut täysin tunnin kohderyhmään. Osallistujien ikähaarukka oli 6–11-vuotta. Se ei tuntunut tässä tapauksessa ongelmalliselta, koska ryhmän 6-vuotiaallakin oli jo hyvä kirjoitustaito ja hän oli vaadittavalla tasolla soitossakin. Ohjasin häntä hieman enemmän esimerkiksi tehtävien lukemisessa, mikä onnistui hyvin näin pienikokoisessa ryhmässä. Tarina näytti tuntuvan ehkä hieman lapselliselta vanhimman mielestä, mutta se oli odotettavissa oppimateriaalin varsinaisen kohderyhmän ollessa alkuopetusikäiset soittajat. Kaikille tuntui kuitenkin olevan hyötyä mielikuvaharjoitusten avulla kerratuista musiikin perusteiden ja viulutekniikan sisällöistä.

Orff-pedagogiikan soittimet olivat molemmilla tunneilla käytössä. Sitä mukaa, kun muut tehtävät olivat valmiita, ohjasin lapsia soittamaan ksylofonipaloilla kirjoittamiaan stemmoja. Kävimme rytmit vielä läpi eri soittimilla, ja koska osallistujia oli neljä, oli

helppo jakaa rytmit yksi per oppilas. Sitten otimme viulut uudelleen mukaan ja lapset toistivat soittamalla ensin soittamani *Papukaijabileiden* rytmit eri kielillä. Tässä vaiheessa tuli ilmi yksi virhe tehtävissä; stemmasta oli jäänyt ensimmäinen rivi kokonaan kopioimatta tehtävälappuseen, mikä hieman vesitti ideaa itsekirjoitettujen stemmojen soittamisesta. Idea tuli lapsille ilmeisesti selväksi, koska yksi oppilas totesi nuotit kirjoitettuaan: ”Tämänhän voi soittaa!”. Muita kommentteja tehtävistä olivat mm.: ”Oletko sä itse tehnyt nämä tehtävät?” ”Aika hyvin!” Tehtävien ulkoasua ei kommentoitu, mutta huomasin irrallisten papereiden olevan hieman haasteellisia, koska ne alkoivat levitä tunnin mittaan ympäri luokkaa. Tämä ei tietenkään lopullisessa materiaalissa olisi ongelmana, koska materiaalin on tarkoitus olla yhtenäinen kirja.

Tehtävät kaipaavat vielä kuvitusta ja suoraa visualisointia viulun kieliin. Isomman ryhmän kanssa myös tehtävien selittäminen yksitellen voi olla vaikeampaa, joten tehtävänänot voisivat olla vielä selkeämpiä. Muiden soittimien osuus onnistui tunnilla myös hyvin ja lapset tunnistivat nopeasti, että valitut ksylofonipalat olivat samat sävelet, kuin viulun kielissä. *Papukaijabileet* onnistui hyvin myös kehosoittimilla, mutta toistoa alkoi olla yhden tunnin ajaksi jo melkein liikaa, koska sama asia oli jo soitettu rytmisoittimin. Yhdelle tunnille vapaiden kielten kertaaminen olivat ihan hyvä kokonaisuus, koska kaikki olivat niitä jo soittaneet soittotunneillaan. Kuitenkin lopputunnista pienemmät jo protestoivat, kun ekstrana soitettu *Mäntysaaren sottiisi* (Järvelä, M. 1996) sisälsi myös helpon stemman osalta vain vapaita kieliä.

Lisätehtävä oli sana-arvoitus (kuva 5), jossa vapaiden kielten nimet täydensivät sanojen puuttuvat kirjaimet. Tämä tehtävä tuntui mielekkäältä, joskin oli toisille hieman helpompaa kuin toisille. Vanhemmat pääsivät nopeasti laatimaan omaa sana-arvoitusta ja myös piirustustehtävää, kun taas ihan nuorimmat saivat juuri tehtävän tehtyä ennen tunnin loppua. Seuraavan viikon soittotunneilla selvisi, että vapaiden kielten löytyminen viivastolta oli helpottunut.

Orff-prosessiajattelu toteutui tunnissa hyvin, vaikka laulun osuus jäi vielä vajaaksi. Parannettavaa tunnissa oli mielestäni se, että se olisi voinut sisältää soivaa musiikkia enemmän. Tarinaan sopisi jokin lyhyt merirosvoaiheinen laulu, jossa ei tulisi liikaa lisää uusia elementtejä. Nyt juonta tuntui olevan suhteellisen helppo seurata, kun hahmot olivat etukäteen soittotunneilta tuttuja ja hahmoja oli maltillinen määrä.

7.5 Toinen tunti

Toisen tunnin rakenne oli samantyyppinen kuin ensimmäisen. Tunnin opetuksessa huomioitiin narratiivisuus ja elämyksellisyys. Tunti eteni tarinaa seuraten (liite 4) ja sen lomassa esiteltiin uusi opittava asia. Tällä tunnilla opittavat asiat olivat sävelten nimet, jotka ensin laulettiin ja sitten kokeiltiin viulun otelaudalta. Tuntisuunnitelmassa olen eritellyt eri aisteihin perustuvien oppimistyylien huomioinnin tunnin kulussa (liite 2). Opittava asia siis havainnoitiin ensin auditiivisesti ja sitten kinesteettisesti. Visuaalinen puoli seurasi tarinan jälkeen, kun tehtiin kirjalliset tehtävät. Kokonaisvaltaista oppimista vahvisti lopun toiminnallinen opettajan antamien ohjeiden pohjalta tehty improvisaatioharjoitus. Tunti eteni siis Orff-pedagogisen ajattelun mukaan ensin opettajan imitaatiosta tekemiseen ja tarinan osista lopun kokonaiseen musiikkiesitykseen. Alussa annetut yksinkertaiset sävelet kokeiltiin ensin itse ja lopussa yhdistettiin ne ryhmän yhteiseen tekemiseen. (Kaikkonen, M. 2013, 24).

7.5.1 Sisällön suunnittelua ja harjoitusten pedagogista perustelua

Toista tuntia varten viimeistelin itse Minttu Tervaharjun kirjoittaman tarinan (liite 4) kehittelemieni hahmojeni pohjalta. Olemme aiemmin käyttäneet Tampereen konservatorion musiikin perusteiden tunneilla C-duurin sävelten hahmottamiseen eläinhahmoja. Tavoitteena oli saada oppilaat muistamaan juurisävelten nimet eläinhahmojen kautta. Tarinan vihjeiden mukaan niiden paikka löytyy myös viulun otelaudalta. Viulunsoitonopettajan työssäni olen kokenut ongelmalliseksi juurisävelten opiskelun kannalta viuluvihkoissa sen, että sävelnimien opiskelu aloitetaan suoraan D- tai G-duurista ja samaan aikaan musiikin perusteita opetellaan aloittaen C-duurista.

Vapailta kieleltä alkavat sävellajit istuvat parhaiten viulutekniikkaan alkuvaiheessa ja niillä aloittaminen on hyvin perusteltua viulunsoitonopetuksessa. Päätin tietoisesti painottaa tämän musiikin perusteiden tuokion nimenomaan C-duurin sävelten opiskeluun, mikä on viululle huonosti istuva sävellaji. Tärkeintä olisi saada oppilaat hahmottamaan, että C-duurin sävelet löytyvät myös viulusta. Muiden materiaalien kulkiessa rinnalla kaikki soittajat saavat kuitenkin soittaa viululle luontaisempia sävellajeja, joten mielestäni niiden puuttumisesta tässä materiaalissa ei tarvitse olla huolissaan.

Itäpellon (1999, 28) mukaan myös kansanmusiikin opetuksessa käytetään kuva- ja rytmisymboleita, koska niiden avulla yhdessä ryhmässä voi olla soittajia monesta eri tasosta ja ikäryhmästä. Itäpelto kertoo musiikkidraaman metodista, jossa sävelhahmoille keksityt hahmot sisällytetään juoneen auttamaan musiikillista muistamista (Itäpelto, A. 28, 1999). Tämän tunnin tarinassa päähenkilönä on yksiviivaisen C:n hahmo, Cecilia-sammakko. Idea sammakkohahmosta C-sävelen opetuksessa syntyi pari vuotta sitten, kun muistin, mistä oli itse oppinut sen. Minulla oli lapsena kello, jossa oli *The Muppet-show*'n Kermit-sammakon kuva ja silloinen viulunsoitonopettajani Timo Koponen osoitti minulle, että Kermitin silmät olivat yksiviivaisen C:n muotoiset.

Viulutekniikkaa harjoiteltiin tarinan lomassa mielikuvaharjoitusten avulla. Kun tarinassa päästiin hiiren kololle asti, viulukädestä tarkistettiin, että sieltä löytyi tarvittava hiiren talon katto ja ikkuna sekä liukumäki huvituksia varten. Näin voidaan tarkistaa, että peukalon paikka on oikea eikä käsi tule liian syvälle viulun kaulaan kiinni. Sormien tulisi kuitenkin ojentua viulun otelaudan yläpuolelle niin, että ranne ei ojennu kohti viulun kaulaa. Peukalon tulisi nojata viulun kaulaan noin sen toisen nivelen kohdalta, mutta ei takertuen viulun kaulaan (Courvoisier, K. 2006. 12) Viulukäden kämmenessä ei saisi olla jännitystä ja ranteen tulisi olla suorana käsivarteen nähden. Kyynärohojaus vaikuttaa viulukäden sormien kulmaan ja sillä voidaan säädellä äänen laatua. (Aho, K. 2009, 150.) Mielikuvat perustuivat tunneilla aiemmin käytettyihin harjoituksiin ja ne johdattivat viulukäden tekniikan hallitsemiseen. Osa niistä perustui muissa viulun alkeisoppi-materiaaleissa käytettyihin mielikuvaharjoituksiin.

7.5.2 Improvisaatioharjoitus

Olen havainnut, että viulunsoitossa improvisaatio tuntuu vaikeasti lähestyttävältä ja sitä harvoin harrastetaan alkuvaiheessa opintoja. Halusin tutustuttaa omat oppilaani heti alusta alkaen improvisaatioon ja saavan sitä kautta elämyksellisyyttä ja uskallusta soittoonsa. Improvisaation keinoin saisimme myös tarinan aikana esitellyt sävelet käyttöön ja sisäistettäväksi käytännön musisoinnin kautta.

Valitsin improvisaation muodoksi rondoharjoituksen, jossa musiikissa toistuu erilaisten osioiden välissä samanlainen, alussa esitelty jakso. Musiikin perusteiden tunnilla olemme opetelleen musiikin muotoja kehärummylla soitetussa *Sadepisararondossa*, jossa oppilaat naputtelevat sormilla kalvon pintaan saaden aikaan sateenropinaa muistuttavan

äänen. Ropinan välissä vuoro siirtyy soittajalta toiselle ja kukin saa keksiä oman rytminsä tai soittotapansa sävellykseen. Samantapainen rondoharjoitus on mahdollista toteuttaa myös omilla soittimilla, kun keksitään yhteinen soittotapa. Tällä tunnilla soiteutussa *Kuviokelluntaa*-rondossa kaikki soittavat A-osan ennalta määrättyillä sävelillä ja B-osan säestyksen päälle kukin saa improvisoida annetuilla säännöillä.

Itäpelto (1999, 15–16) mainitsee luovan musiikin tekemisen edellytyksiin selviytymisen työkalut. Improvisoinnin pohjalla olisi hyvä olla selkeä muotorakenne ja tarpeeksi tietoa, kuinka musisointi on toteutettava. Kuitenkaan epävarmuuden ja kaaoksen tunte-mukset eivät kuitenkaan ole kiellettyjä, vaan se opettaa selviytymään myös yllättävistä tilanteista. Opettajan kannustus ja ohjeet ongelmatilanteista selviytymiseen ohjaavat itsetunnon vahvistumista ja kannustavat itsenäiseen ajatteluun. (Itäpelto, A. 1999, 15–16.) Hyvin tehty sovitus ja opettajan ennalta suunnittelemat työkalut voivat ohjata onnistumisen elämykseen. *Kuviokelluntaa*-rondossa ennalta annetut sävelet, muotorakenne ja tahtilaji antavat raamit, joiden puitteissa oppilaat pystyvät kokeilemaan omaa improvisaatiotaan.

7.5.3 Analyysia tunnin kulusta

Tarinan Cecilia-sammakko etenee tapahtumapaikasta toiseen ja tapaa aina uuden ystävän, jonka nimi alkaa seuraavalla C-duuriasteikon sävelen kirjaimella. Kuvat toimivat havaintomateriaalina tarinan edetessä ja niitä voi lisätä viivastolle sitä mukaa, kun uusi hahmo tulee mukaan tarinassa ja se on soitettu myös viululla. Uusi sävel siis lauletaan, kuunnellaan ja sitten soitetaan. Tätä järjestystä käytetään mm. Colourstrings-metodin asteikkojen opiskelussa kehittämään intonaationtajua. (Szilvay, G. 2000, 101.) Edellisellä tunnilla huomasin, että laulun osuus oli jäänyt puuttumaan suunnitelmasta. Tähän tarinaan otimme jaksottavaksi lauluksi *Pienet sammakot* -laulun (suomalainen kansanlaulu), jota oli helppo vapailla kielillä säestää. Laulu toistui aina, kun Cecilia lähti matkaan.

C-duurin sävelet käytiin ensin yksi kerrallaan läpi ja opittu asia kerrattiin tarinan lopussa. Tavattuaan kaikki ystävät, eli C-duurin sävelet, Cecilia kertaa tapaamansa hahmot. Samalla kerrattiin viivaston kuvat ja soitettiin kaikki sävelet. Päätin toteuttaa viivaston tällä kertaa liimaamalla sen teipillä lattiaan, mutta irti leikattavat pienemmät kuvat ja mukana kuljetettava viivasto voisi olla kätevämpi vaihtoehto esimerkiksi soittotuntiti-

lanteessa. Opettajan oppaaseen tämän voi jättää myös opettajan päätettäväksi, koska joissain soittoluokissa saattaa myös olla taulu, jolle viivasto on mahdollista piirtää.

Tarinan lopussa Cecilia ystävineen päätyy takaisin Sammakkolammella harrastamaan kuviokelluntaa. *Kuviokelluntaa*-kappaleen tausta soitettiin äänitteeltä ja kuunneltiin läpi ensin pelkkien liikkeiden kautta. Kappaleen ideana oli se, että A-osassa toistimme yksinkertaista säestystä: e, g, g, e. Palasäestyksen A-osaan keksimme liikunnan, jossa e-sävelen aikana malletit osoittivat ristissä lattiaa kohti ja g-sävelen aikana malletit nostettiin kattoa kohti. Huomasimme näiden liikkeiden muistuttavan hieman tarinassa kuvailtua kuviokelluntaa.

B-osassa taas oli tarkoitus improvisoida pentatonisen asteikon sävelin, ensin paloilla ja sitten omalla viululla. B-osan alussa kuuluvat äänimerkin kuuluessa kukin oppilas sai vuorollaan tulla kokeilemaan paloilla improvisointia D-pentatonisen asteikon sävelin. Usein improvisoinnin aloituksessa kesti niin pitkään, että B-osa oli jo lähes lopussa, kun oppilas pääsi vauhtiin. Käytännössä äänitteen improvisaatio-osa oli liian lyhyt ja A-osa liian pitkä, mutta sen pystyi korjaamaan jälkikäteen.

Tunnilla soitettu improvisaation muoto oli etukäteen päätetty. Tämän ryhmän kanssa A-osan liikunta onnistui hyvin, mutta huomasin pyrkimystä vapaaseen liikeimprovisaatioon, mikä voisi toimia paremmin jollain toisella ryhmällä. Improvisointia pidetään säveltämisen spontaanina muotona, mutta siitä voidaan edetä musiikin vakiintuneeseen muotoon, joka sisältää improvisaatiota (Juntunen, M.-L. 2013, 33). Liike- ja äänilmaisu tavoittelevat hetkessä elämistä ja omana itsenä olemista sekä heittäytymistä ja kontrollista luopumista (emt. 2013, 36). Pohdin, että vapaa liikeimprovisaatio A-osassa voisi kannustaa soittoimprovisaatioon heittäytymiseen.

Paloilla soitettu *Kuviokelluntaa*-kappale soitettiin heti perään viuluilla. Ksylofonipaloista oli helppo poistaa asteikkoon kuulumattomat sävelet ja samalla viivaston kuvista hahmot, jotka ”lähtivät lomalle”. Viululla valikoimme D-pentatonisen asteikon sävelistä G- ja D-kielillä mahdolliset sävelet ja se oli helppo toteuttaa niin, että jätimme vain kakkossormen pois mahdollisten sävelten listalta. Idea pentatonisesta improvisaatiosta tuli opettaessani steinerpedagogisessa oppilaitoksessa, jossa haluttiin viulunsoiton alkuvaiheessa toteuttaa steinerpedagogista ajatusta musiikin kvinttitunnelmasta ja siksi viuluvihkojen ensimmäiset kappaleetkin olivat pentatonisia. (Koskinen, A.-M. & Pesonen,

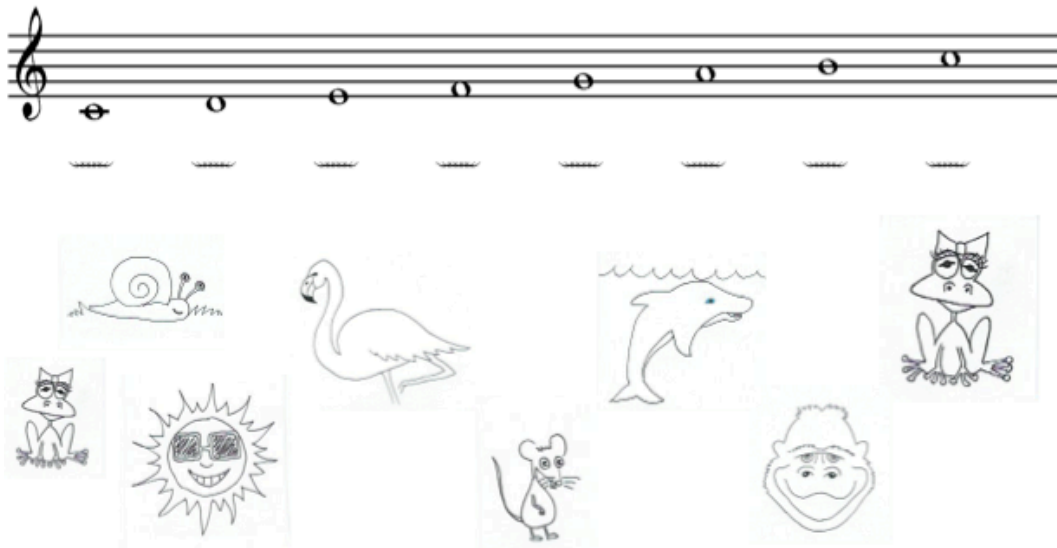
T. 2003. 5, 25.) Huomasin Steiner-pedagogiikan pitävän pentatoniikasta kiinni pitkälle musiikin opetuksessa ikäkausijatteluun perustuen. Koskisen ja Pesosen (2003) Kadonnut viulu-kirjan kappaleet toimivat mielestäni hyvänä lisänä muun viulumateriaalin rinnalla. On hyvä soittaa myös muuta oppimateriaalia, joissa tutustutaan muihinkin sävel-lajeihin ja harjoitetaan kaikkien sormien motoriikkaa.

Huomasin, että suurimmalla osalla ryhmätunnilla olevista oppilaista ei ollut kokemusta improvisaatiosta. Ksylofonipaloilla improvisaation aloittaminen tuntui olevan helpom-paa, vaikka vauhtiin pääsemisessä kestikin hetken aikaa. Tällä oppilaiden määrällä im-provisaatio-osuus tuntui sopivan pitkältä, mutta useamman viulistin ollessa mukana tunnin pituus voi venyä, jos jokainen soittaa yksitellen. Silloin jonkinlainen ryhmiin jako voisi toimia improvisaatio-osiossa. Kokeilimme myöhemmin improvisaatiota vielä soittotunneilla ja se tuntui mielekkäältä, kun idea oli sisäistetty.

7.5.4 Kirjalliset tehtävät

Kirjallisissa tehtävissä palautettiin vielä mieleen tarinan hahmot ja yhdistettiin ne vas-taavaan säveleen viivastolla (kuva 6). Niiden tarkoituksena oli testata, kuinka C-duurin sävelet jäivät mieleen ja kuinka niiden paikka viivastolla visuaalisesti hahmottuu.

KUVAT OVAT VÄÄRÄSSÄ JÄRJESTYKSESSÄ! KIRJOITA SÄVELEN OIKEA NIMI SEN ALLE JA YHDISTÄ SE VIIVALLA OIKEAAN HAHMOON.



KUVA 6. Kuvien ja sävelten yhdistelytehtävä

Näiden tehtävien pohjana käytin jo aiemmin Tampereen konservatorion alkuopetuksen musiikin perusteiden tunneille kokoamani tehtäviä. Kuvat ovat herättäneet oppilaissa mielenkiintoa ja auttavat muistamaan juurisävelten nimiä. Tarina oli mielekäs ja sen pohjalta materiaaliin varmasti kertyy myöhemmin myös lisää tehtäviä. Myös improvisaatiota voisi havainnollistaa kirjallisissa tehtävissä, sekoittamalla asteikon nuotteja, antamalla mahdolliset käytettävät sävelet. Luettu nuotti voisi olla pelkkien hahmojen kuvat tai mahdolliset sävelet viivastolla. Kuvat auttaisivat sävelten löytämisessä viivastolta ja viulusta. Improvisoitava osa voisi olla joko valmiiksi itse kirjoitettu tai hetkessä improvisoitu. Myös sanarytmit tarinan pohjalta ovat käyttökelpoinen elementti jatkotehtävien suunnitteluun.

Mietin, olisiko Cecilia-sammakon tarinaan voinut yhdistää vapaiden kielten hahmot edellisestä tarinasta, mutta totesin että ei. Juurisävelet esiintyvät eri oktaavialoissa, mutta viulun vapaat kielet aina samasta oktaavialasta, joten tarinat voisivat pysyä myös erilisinä. Ylennyksiä ja alennuksia lisätessä jatkossa ei tarvitsisi enää käyttää kuvia, vaan niiden juurisävelestä voisi muistuttaa palaamalla tarinaan.

Tuntui siltä, että tämän tunnin rakenteessa toteutui paremmin Orff-prosessiajattelun mukainen monipuolisuus. Kun aikaa on enemmän, on mahdollista paneutua yhteen työvaiheeseen perusteellisemmin. Nyt huomasin, että ksylofonipaloilla improvisointia olisi voinut jatkaa pidempäänkin, jos aikataulu olisi antanut myöten.

Tuntisuunnitelmassa huomioitiin visuaalinen, auditiivinen ja kinesteettinen oppiminen. Oppimisympäristö oli mielikuvia herättävä ja niitä konkreettisiin asioihin yhdistävä. Siinä toteutuivat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissakin (POPS 2014) suositellut työtavat soittamisesta, laulamisesta ja musiikkiliikunnasta. Tuntien toiminnallinen luonne toteutui aktiivisena toimintana ja vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden ja opettajan kanssa.

8 POHDINTA

Tavoitteenani oli, että kokoamassani oppimateriaalissa olisi monenlaisia elementtejä ja havaitsin opinnäytetyöprosessin edetessä, että Orff-prosessin työtavat sopeutuisivat hyvin tuntisuunnitelman kokoamiseen. Ryhmäopetustuokiot soveltuivat hyvin materiaalin testaamiseen ja käytännössä sain kokea sen toimivat ja keskeneräiset puolet. Molemmilla tunneilla käytin työelämässä ja aiemmissa opinnoissa tutuksi tullutta musiikkikasvatuksen metodologiaa ja oppimateriaalia. Lisäksi sain opinnäytetyön kautta syvennettyä omaa osaamistani näistä aiheista.

Tuntisuunnitelmien vertailu metodologiaan osoitti, että ensimmäisen tunnin suunnitelmasta puuttui Orff-prosessin työtavoista laulu kokonaan ja että muitakin työtapoja, kuten kehorytmiikan osuutta, voisi vielä suunnitella eteenpäin. Toisaalta vain kahteen tuntiin ei välttämättä olisi pakko sisällyttää kaikkia työtapoja, joita lopullisessa materiaalis- sa toivoisin olevan laajasti. Tuntisuunnitelmien laatiminen kuitenkin auttoi reflektoi- maan omaa opettajuutta ja sitä, kuinka onnistun monipuolisen ja kokonaisvaltaisen op- pimisympäristön luomisessa.

Materiaalia testatessa huomasin siinä vielä joitakin käytännön puutteita. Viuluosuuksien soittaminen äänitteelle osoittautui vaikeaksi tehtäväksi. Aiempien materiaalien äänitteis- sä minua on joskus häirinnyt varsinkin viuluosioissa äänen laatu ja vire. Oma kokemus osoittaa nyt, että vapaakielistemmojen tasalaatuisesti soittaminen on yllättävän haasta- vaa. Luultavasti äänitteen viuluosiot on nauhoitettava myöhemmin uudelleen. Toiveis- sani oli myös visuaalisesti kiinnostavat tehtävät, mutta kuvitus jäi opinnäytetyöproses- sissa vielä puolitiehen. Ainoastaan *Cecilia-sammakon ystävät*- tarinaan sain piirrettyä hahmot, joita lopullisessa materiaalissa on mahdollista käyttää. Muissa tehtävissä jou- duin toistaiseksi turvautumaan internetin kuvapankeista löytyneisiin kuviin, joiden poh- jalta kuvitusta on helppo myöhemmin luonnostella. Testaamalla materiaalia käytännös- sä havaitsin kehitettävää kirjallisten tehtävien suunnittelussa. Esimerkiksi tarinan ele- menteistä rytmisanat puuttuivat kokonaan tehtävämonisteista. Viulupedagogiikan ja liikkeen osuutta voisi myöhemmin lisätä keksimällä lisää mielikuvaharjoituksia kuvien perusteella. Hyvänä esikuvana toimivat *Viuluni Soi 1* -kirjan (Lannes-Tukiainen, S. ym. 2003) harjoitteet.

Opinnäytetyön kahden ryhmätunnin aiheet ja tehtävät etenivät nopeasti ja niissä on työtapoja ja sisältöä paljon. Orff-prosessin periaatteena on kuitenkin, että edellinen vaihe olisi hyvin sisäistetty ennen seuraavaan siirtymistä. Näiden kahden tunnin sisällöt tulisi siis ihannetilanteessa käydä läpi pidemmällä aikavälillä edeten eri työtavasta toiseen. Opinnäytetyön ryhmäsessioiden antamissa puitteissa ei kuitenkaan ollut mahdollista perehtyä kuhunkin tehtävään kovinkaan perusteellisesti. Taustaoletuksena ja tietona opetustuokioiden taustalla oli, että oppilaat ovat tutustuneet perusasioihin jo soittotunneilla ja niiden toteuttaminen tässä ajassa oli mahdollista. Kertasimme myös tuntien tarinoita ja mielikuvia yksityistunneilla, missä pystyin varmistamaan opittujen asioiden sisäistämisen.

Tarkoituksena on, että opinnäytetyöprosessissa syntyneitä viulunsoiton opetuksen alkeisoppimateriaalia voi soittaa oppimateriaalin rinnakkain muun viulunsoiton alkeiden perusrepertuaarin kanssa. Jos se olisi tarkoitettu käytettäväksi ainoana materiaalina, tulisi sen alkaa viulunsoiton alkeista ja edetä hahmokohtaisesti sävelet läpi yksi kerrallaan aloittaen perinteiseen tyyliin vapaista kielistä. Ennen C-duuriin siirtymistä oppilaan tulisi myös hallita viulunsoiton alkeisopetuksessa tavallisesti opetellut sävellajit hyvin. Tällaisenaan materiaali on hyvä lisä alkeisopetukseen vahvistamaan soittotunneilla muisteltuja mielikuvia. Testasin ryhmäopetustuntien mielikuvaharjoituksia tunneilla ja huomasin, että se oli tuottanut hedelmää; A-kielen löytäminen onnistui paljon paremmin viittaamalla ”keskikerrokseen”, kuin viivaston toiseen väliin ja jousikäsi pehmeni heti, kun muistelimme Uuno-kissaa ja Kapteeni Koukkusta.

Kokeilin merirosvolaivatuntia myös tavallisten musiikin perusteiden ryhmien kanssa. Oppilailla ei siis ollut viuluja mukana tunneilla ja vaikka tunnin harjoitteet pystyttiin toteuttamaan vain kehorytmeihin tai melodiasoitteihin, ne tuntuivat innostavan oppilaita. Tunnin aihe, eli vapaat kielet ei tietenkään konkretisoitunut muille kuin ryhmän viulisteille, mutta rytmien toistot onnistuivat hyvin kehorytmiikkaa käyttäen. Tarina selvästi innosti oppilaita ja tempaisi mukaansa, vaikka opittavia elementtejä oli vähemmän. Cecilia-sammakon tarina oli alun perin lähtöisin musiikin perusteiden tunnilta, joten se oli helppo yhdistää aiemmin opittuun. Ainoastaan viulutekniikkaan liittyvät mielikuvat jäivät tarinasta viuluttomille ryhmille konkretisoitumatta.

Alkuperäisenä tarkoituksena materiaalin piti vastata Musiikkikoulu Maija Salon viuluoppilaiden tarpeeseen. Koska musiikin perusteiden tunteja ei ole oppilaille säännöllisesti,

sesti ja kaikki eivät pysty osallistumaan viikonloppuopetukseen, on hyvä, että sitä pystyy käyttämään ryhmäopetuksen lisäksi myös yksilöopetuksessa. Tässä kokeilussa pystyin testaamaan oppilaiden musiikin perusteiden perusasioiden hallitsemisen ja palaamaan niihin oppilaskohtaisesti omilla soittotunneilla. Materiaalia kehitellessä eteenpäin olisi hyvä ottaa huomioon, että oppilaat pysyvät samoina lukuvuodesta toiseen. Siksi olisi mietittävä, kuinka tasovaihtelua voisi myöhempinä vuosina ottaa huomioon, kun itse käytän materiaalia työssäni. Edistyneemmille oppilaille voisin sovittaa kappaleisiin Näppärit-yhteismusisoinnin tyyliin tasoa vastaavia stemmoja.

Suunnitelmieni pohjana minulla oli Tampereen konservatorion musiikin perusteiden opetuksen alkuopetuksen sisällöt ja soitonopettajana käyttämäni viulunsoiton alkeisopetusmateriaalit. Kohderyhmän iät vaihtelivat opinnäytetyön ryhmäopetustuokioiden tapauksessa, mutta lopullisen tuotoksen olisi tarkoitus kohdistua nimenomaan alkuopetusikäisille, 1–2-luokkalaisille.

Suunnitellessani tuntien sisältöä pyrin ottamaan käyttöön hyväksi kokemani metodit ja materiaalit. Pohdin, miten saisin koottua niistä mahdollisimman kokonaisvaltaisen paketin. Kokonaisvaltaisen oppimisen periaatteen idean hahmottamiseen auttoi eri aisteihin perustuvien oppimistyyliin ja oppimisympäristöjen kehittämisen periaatteeseen perehtyminen. Orff-pedagogiikan prosessiajattelu ja siihen liittyvä Dalcrozen viitoittama kehollisen kokemuksen kautta oppiminen antoi materiaaliin työkaluja kinesteettiseen ja taktiiliseen oppimiseen. Laulamisen ja imitoinnin keinot ovat käytössä myös mm. Näppärit- ja Suzuki-pedagogiikassa ja ovat materiaalissakin oppimisen keinona. Näppärit-kappaleista lainasin helppojen vapaakielistemmojen soittamisen idean ja sovelsin *Fiddle time Starters* -kirjan ideoita sovituksen lähtökohdiksi. Visuaalista ja mielikuvien ja tarinoiden kautta hahmottamista käytetään monessakin materiaalissa, joista tärkein oppimateriaalin rinnalla kulkeva kirja on *Viuluni Soi 1* (Lannes-Tukiainen, S. ym. 2003). Mielikuvien tarkoituksena oli johdattaa oppilas viulutekniikkaan, jonka hallintaan käytin kokemuksiani viulunsoitonopiskelusta ja -opetuksesta. Lisäksi perustelin niitä Lajos Garamin ja Yehudi Menuhinin viulupedagogisilla teksteillä.

Orff-pedagogiikan työtavoista viulutunneilla harvemmin käytetty keino on improvisaatio, joka onnistui kohderyhmän tunneilla mukavasti. Lähtökohtana viuluimprovisaatioon minulla oli kokemukset Steiner-pedagogiikan ajatusten mukaisesta viuluopetuksesta. Prosessiajattelun mukaisesti aloitimme ensin liikkeestä ja etenimme palasoittimien kaut-

ta omaan soittimeen. Pyrkimykseni musiikin perusteiden opetuksessa käytettyjen työtapojen käyttämisestä viulunsoiton yksilöopetuksessa siis toteutui tässä tapauksessa. Sain oppimateriaalissa yhdisteltyä ryhmäopetuksen ja instrumenttiopetuksen metodeja sekä koottua niistä toimivan kokonaisuuden.

Opinnäytetyön tavoitteena oli koota oppimateriaali, joka ottaisi huomioon kokonaisvaltaisen oppimisen periaatteen ja hyödyntäisi toiminnallisia työtapoja. Ryhmäopetussessioiden tuntisuunnitelmien purkaminen osiin auttoi ohjaamaan kohti monipuolista oppimateriaalia. Onnistuin opinnäytetyöprosessissa tutustumaan opetussuunnitelmien arvoihin ja oppimiskäsityksiin sekä hyödyntämään niiden sisällön kuvausta. Tampereen konservatorion opetussuunnitelma auttoi minua hahmottamaan musiikin perusteiden alkuopetukseen kaavailtua sisältöä ja sain valittua sieltä teemoja, jotka palvelivat juuri näiden opetuskertojen tavoitteita. Näin lyhyillä opetuskerroilla ei ollut mitenkään mahdollista tarttua kaikkiin suunnitelmassa kuvailtuihin asioihin, mutta niistä jäikin kenttää mahdolliseen materiaalin jatkokehittelyyn. Musiikkikoulu Maija Salon opetussuunnitelmassa kuvailut arvot ja tavoitteet taas ohjasivat tuntien sisältöä palvelemaan juuri kyseessä olevan musiikkikoulun tavoitteita ja tarkoitusta.

Tutustumalla eri musiikkikasvatuksen metodeihin onnistuin nostamaan esiin niille yhteisiä työtapoja, kuten musiikkiliikunnan ja nuottien lukemisen ja mielikuvien osuuden. Erityisesti oppimateriaalin tarinallinen elementti palvelee hyvin ikäkaudelle ominaista leikin kautta oppimista. Materiaalissa on potentiaalia myös kaikkien soittimien musiikin perusteiden ryhmien opetukseen ja olen käyttänyt sitä viulunsoiton yksityistunneilla palauttamaan mieleen ryhmätunneilla käytyjä asioita. Oppimateriaali on siis täyttänyt tarkoituksensa sekä ryhmä- että yksilöopetukseen soveltumisessa.

Kohtasin opinnäytetyössäni joitakin käytännön ongelmia, joista osan onnistuin ratkaisemaan opinnäytetyöprosessin edetessä. Osa jäi odottamaan oppimateriaalin edelleen kehittämistä. Myös teoreettisen viitekehyksen kokoamisessa avautui uusia polkuja, joita en kaikkia ehtinyt tämän työn puitteissa käsitellä. Aion perehtyä niihin tarkemmin musiikkikasvatusta käsittelevässä pro gradu -tutkielmassani, jonka on määrä valmistua Tampereen yliopistolla keväällä 2017. Pro gradussa aion paneutua syvemmälle opetussuunnitelmien takana oleviin musiikkikasvatusfilosofioihin ja käsitteisiin sekä haastatella henkilöitä, jotka ovat muotoilemassa opetussuunnitelmien perusteita. Tämän opinnäytetyön teoreettinen ja metodologinen osio toimii hyvänä pohjana jatkotutkimukselle.

LÄHTEET

Aho, K. 2009. Kamarimusiikin taito. Helsinki: Classicus.

Baganz, D., Eller, H., Hoeck, R., Jachmann, T., Kaiser, M., von Bleichertt-Krüger, K., Matthes, H., McKeen, C., Platzlaff, R., Rawson, M., Saßmannshausen, W. & Voges, A. 2007. Päiväkodista koulutielle. Johdatus steinerpedagogiikkaan. Tampere: Steiner-päiväkoti Sinilintu.

Blackwell, D. & Blackwell, K. 2012. Fiddle Time Starters—a beginner book for violin. Oxford: Oxford University Press.

Brotherus A., Hytönen, J. & Krokfors. L. 2001. L. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WSOY.

Campbell. D. S. 1991. Lessons from the world. A Cross-Cultural Guide to Music Teaching and Learning.. New York: Schirmer Books.

Courvoisier, K. 2006. The Technique of violin playing. The Joachim method. New York: Dover Publications.

Dahlström, M. 2000. Steinerkoulun keskeisiä piirteitä. Tampere: Suomen antroposofin liitto.

Dunderfelt, T. 2011 Elämänkaaripsykologia. Lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen. Porvoo: WSOY.

Elliott, D. J. 2000. Praxial Music Education. New York: Oxford University Press.

Garam, L. 1984. Viulunsoiton opetus. Helsinki: Musiikki Fazer Music.

Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Juva: PS-kustannus.

Havas, K. 2001. A New approach to violin playing. Lontoo: Bosworth & Co.

Hongisto-Åberg, M. – Lindeberg-Piiroinen, A. – Mäkinen, L. 2001. Musiikki varhaiskasvatuksessa. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Hyytiäinen, E. 2012. Muusikon kehollisuus klassisen musiikin instrumenttiopetuksessa. Tampereen yliopisto, yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. Pro gradu -tutkielma.

Itäpelto, A. 1999. Omasta päästä—kokemuksia kansanmusiikin alkuopetuksesta. Helsinki: Sibelius-Akatemian kansanmusiikin osasto.

JaSeSoi. 2013. Orff musiikkikasvatuksessa. Luettu 29.10.2016.
<http://www.jasesoi.org/orff-musiikkikasvatuksessa>

Juntunen, M-L. 2009. Musiikki, liike ja kehollinen kokemus. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) 2009. Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: FISME ry.

Juntunen, M.-L. 2010. Dalcroze-pedagogiikka. Teoksessa Musiikkia liikkuen. Toim. Salakka, A. Helsinki: WSOYpro, 18-27.

Juntunen, M.-L. 2013. Kuuntele, liiku, keksi- ja kokeile – improvisointi ja säveltäminen musiikkiliikunnan kontekstissa. Teoksessa. Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen. Toim. Ojala, J. & Väkevä, L. Helsinki: Opetushallitus.

Järvelä, M. 1996. Näppärimusaa 1. Helsinki: Kansanmusiikki-instituutti.

Kaikkonen, M., Oksanen, T. & Perkiö, S. 2013. ORFF OPS. Musiikkipedagogiikan koulutusohjelman opetussuunnitelma. Orff kurssit I, II ja III.

Kansanmusiikki-instituutti. Näppärit. luettu 30.11.2016 <http://www.kansanmusiikki-instituutti.fi/napparit/>

Karppinen, S., Puurula, A. Ruokonen, I. (toim.) 2001. Taiteen ja leikin lumous, Helsinki: Finn lectura.

Koskinen, A.-M. & Pesonen, T. 2003. Kadonnut viulu. Viulukirja 3-8-vuotiaalle. Tampere.

Kulhia, N. 2006. Nuottien oppimisen arvoitus. Nuotinlukutaidon opettaminen viulunsoiton alkeisopetuksessa. Musiikin koulutusohjelma. Pirkanmaan ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö.

Laine, K. 1998. Aineksia oppimisen ohjaukseen. Teoksessa Laine K. & Tähtinen, J. (toim.) Toiminnallinen oppiminen. Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Rauma: Rauman opettajankoulutuslaitos.

Lannes-Tukiainen, S., Kiiski, L. & Manninen, T. 2003. Viuluni soi. Viulukoulu1. Helsinki: WSOY.

Lapin ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyön toteuttaminen. Luettu 4.11.2016. <http://www.lapinamk.fi/fi/Opiskelijalle/Opinto-opas,-AMK-tutkinto/Opinnaytetyoohje/Opinnaytetyon-toteuttaminen>

Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.

Louhivuori, S. 1993. Viulutalo. Suomalaisiin kansansävelmiin pohjautuva viulunsoiton alkeiskoulu pienille viulisteille. Jyväskylä.

Mannerheimin lastensuojeluliitto. Vanhempainnetti. 7–9-vuotias. Luettu 4.11.2016. http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/kasvu_ja_kehitys/7_9-vuotias/

Mills, E. & Murphy T.C. (toim.) 1973. The Suzuki concept: an Introduction to a Successful Method for Early Education. San Francisco: American Suzuki Institute-West.

Menuhin, Y. 1971. Kuusi viulutuntia. Suom. Siukonen-Penttilä, L. Juva: WSOY.

Musiikkikoulu Maija Salon opetussuunnitelma. Luettu 4.11.2016. Tampere.

- Opetushallitus. 2002. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Luettu 14.9.2013.
http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/taiteen_perusopetus
- Opetushallitus. 2005. Taiteen perusopetuksen musiikin yleisen oppimäärän perusteet.
- Opetushallitus. 2008. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
- Opetushallitus. 2016a. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Yleisten osien valmistelu. Luettu 29.11.2016. Alustavien luonnosten tarkastelua.
http://www.oph.fi/download/176459_TPO2018_seminaari_Yleisten_osien_valmistelu_15.4.2016.pdf
- Opetushallitus. 2016b. Narratiivinen oppiminen. Hyväkäytännöt. Luettu 30.10.2016.
<https://hyvatkaytannot.oph.fi/kaytanto/1589/?q=01d3fc5b8c598c0c0ad4df3ba77c1d6b>
- Perkiö, S. 2010. Orff-pedagogiikka. Teoksessa Musiikkia liikkuen. Toim. Salakka, A. Helsinki: WSOYpro, 11.
- Pesonen, T. 1987. Soittaminen Choroï-soittimilla. Tampere: Kaarneet Oy.
- Pietarila, A. 2016. Ryhmän voimaa! Koulutuspäivä. Valkeakosken musiikkiopistolla 20.8.2016 Valkeakoski.
- Prashnig, P. 2000. Erilaisuuden voima. Opetustyyliä ja oppiminen. Suom. Tossavainen, H. Juva: PS-Kustannus.
- Pätäri, M. & Pietilä, E. Musiikin alkuopetusta soittaen ja liikkuen. Sibelius-Akatemia. Luettu 1.11.2016. <http://www2.siba.fi/aleatori/index.php?id=249&la=fi>
- Rudolph Steiner Web. 2008. Päivitetty 9.2.2008. Luettu 30.10.2016.
<http://www.rudolfsteinerweb.com>
- Ruokonen, I. 2016. Esi- ja alkuopetuksen musiikin didaktiikka. Helsinki: Finn Lectura.
- Schriefer, J. 1986. Musiikinopetusta Steiner-koulussa. Kokemuksia musiikkityöstä Bochumin Rudolph Steiner -koulussa. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.
- Skaniakos, T. 2004. Mikä ihmeen monimuotogradu? Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Steiner, R. 1969. Tasapainoinen kasvu ja kasvatus. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.
- Steiner, R. 1988. Ihmisen sävelelämys. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto. MUPE-työryhmä. 2014. Musiikin perusteiden sisällöt ja suoritusohjeet.

Sura, S. 1998. Toiminnallisuus alkukasvatustilanteen oppimisen edistäjänä. Teoksessa Laine K. & Tähtinen, J. (toim.) Toiminnallinen oppiminen. Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Rauma: Rauman opettajankoulutuslaitos.

Suzuki, S. & W. 2002. Rakkaudella kasvatettu – Tie luonnolliseen oppimiseen musiikkikasvatuksessa. Suom. Helkala-Kovisto, S. Tampere: Vihreälinja OY. Alkuperäinen teos *Nurtured by Love*. 1983.

Szilvay, G. 2000. *Violin ABC*. Suffolk: Boosey & Hawkes.

Tampereen konservatorio. 2008. Musiikin perusteiden alkuopetuksen sisällöt. Tampere.

Tuohino, P. 2009. Eväitä ensimmäiselle viuluvuodelle. Opas aloittelevan pikkuviulistin vanhemmille ja opettajalle. Kuopio: Savonia Ammattikorkeakoulu.

Tuovinen, T. 2016. Näkökulmia inklusiiviseen musiikkikasvatukseen. Perinteiset ja uudet teknologiat oppimista välittävinä tekijöinä. Musiikkipedagogi YAMK. Tampereen ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö.

Vilka, H. & Airaksinen, T. 2003. Toiminnallinen opinnäytetyö. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Virtuaaliammattikorkeakoulu. 2006. Monimuotoinen/toiminnallinen opinnäytetyö. Luettu 29.10.2016.

<http://www2.amk.fi/digma.fi/www.amk.fi/opintojaksot/030906/1113558655385/1154602577913/1154670359399/1154756862024.html>

Winberg, L. 1980. *Suzuki-soitonopetusmenetelmästä*. Helsinki: Multiprint Helsinki.

Wood, D. 1982. *Move Sing Listen Play. Preparing the Young Child for Music*. Toronto: Gordon V. Thompson Music.

LIITTEET

Liite 1. Tuntisuunnitelma 1

TUNTISUUNNITELMA 1

















16.4.2016

Musiikkikoulu Maija Salo
Emma Kuosmanen

TUNNIN AIHE: Merirosvotarina

TUNNIN KESTO: 60 min

TAVOITTEET: Viulun vapaiden kielten viivastolta löytäminen, aika-arvojen hahmottaminen kokonaisvaltaisen oppimisen kautta

Osatavoitteet	Tunnin kulku, työn jaksottaminen	Havainnollistaminen, työtavat	Materiaalit ja välineet	Tehtävät, eteneminen	Opetusnäkökohtia
Valmistelu 	Viulujen virittäminen				
Elämys Aktiivinen kuunteleminen	Merirosvotarinan lukeminen	 Tarinallisuus  Kuunteleminen  Imitoiminen, soitto	Tarina (opettajan opas) Viulut	Tarinan kuunteleminen ja opettajan soiton imitoiminen tarinan lomassa Mielikuvaharjoitukset, Jousella ja viululla Vapaiden kielten hahmot, rytmiaiheet	Auditiivinen oppiminen Kinesteettinen oppiminen
Kehollinen kokemus	Hahmojen rytmien toistaminen kehorytmeillä/ paloilla	 	Ksylofonipalat G, D, A, E Malletit		Kinesteettinen oppiminen
Mielikuvitusta aktivoiva kuuntelu	Oikeisiin sävelnimiin tutustuminen, terminologia				
Jousikäden tekniikkaa	Mielikuvia tarinan lomassa	 			
Kehorytmiikka, soittaminen, oma soitin mukaan	Papukajabileet-kappaleen soitto: -kehorytmiikka -laattasoittimet -oma soitin	 	Säestys äänitteellä Äänentoisto	Imitoidaan opettajan soittoa, soitetään säestyksen kanssa	
Visuaalinen hahmottaminen Käden ja silmän koordinaatio	Kirjallisten tehtävien tekeminen	 	Tehtävät paperilla Kynät	Harjoitellaan vapaiden kielten piirtämistä, täydennetään oma "stemma", piirretään sateenkaaria	Visuaalinen oppiminen
Oman soittimen hahmottaminen, Opittu asia käytäntöön	Papukajabileet viuluilla	Omalla soittimella soittaminen	Partituuri 		Mupen ja instrumenttiopetuksen integrointi
	Ekstra: Mäntysaaren sottiisi				
Nuottikuvan hahmottaminen	Lisätehtävä: Mitä Niilo löysi sateenkaaren päästä			Sanatäydennystehtävä	

Liite 2. Tuntisuunnitelma 2

TUNTISUUNNITELMA 2



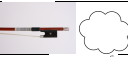

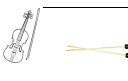



23.4.2016

Musiikkikoulu Maija Salo
Emma Kuosmanen

TUNNIN AIHE: Cecilia-sammakon syntymäpäivät

TUNNIN KESTO: 60 min

TAVOITTEET: Juurisävelten (C-duuri) nimien oppiminen, sävelten hahmottaminen viulun otelaudalta ja viivastolta kokonaisvaltaisen oppimisen kautta toiminnallisia työtapoja, kuten improvisaatiota hyväksi käyttäen.

Osaavoitteet	Tunnin kulku, työn jaksottaminen	Havainnollistaminen, työtavat	Materiaalit ja välineet ★	Tehtävät, eteneminen	Opetusnäkökohtia
Valmistelu ★	Viulujen viritäminen				
Elämys Aktiivinen kuunteleminen	Cecilia sammakon ystävät-lukeminen tarinan		Tarina (Opettajan opas) Viulut	Tarinan kuunteleminen	Auditiivinen oppiminen Tarinallisuus
Jousikäden tekniikkaa	Laulaminen (Pienet sammakot) ja säestys pizzicatoin		viulut	Imitoidaan opettajan laulua ja soittoa	Auditiivinen ja kinesteettinen oppiminen
Jousikäden tekniikkaa	Mielikuvaharjoitukset tarinan lomassa			Imitoidaan opettajaa	
Nuottikuva	Tarinan lomassa lauletaan ja soitetaan yksi sävel kerrallaan c-duurista Kuvat hahmoista liimataan maalarinteippiiviivastolle jokaisen sävelen ilmestyttyä tarinaan			Soitetaan uusi sävel viululla ja liitetään se tarinan hahmoon ja kuvaan viivastolla	Visuaalinen hahmottaminen yhdistettynä kuulokuvaan ja omaan soittimeen
	Soitetaan c-duurista yksi sävel kerrallaan c-duurista Soitetaan c-duurista yksi sävel kerrallaan c-duurista		Ksylofonipalat c-duuri	Kerrataan tarinan hahmot ja soitetaan ne ensin viululla ja sitten ksylofonipaloilla	
Visuaalinen hahmottaminen Käden ja silmän koordinaatio	Kirjalliset tehtävät		Kynät, kumit, tehtäväpaperit	Yhdistetään hahmot oikeisiin säveliin viivastolla (Harjoitellaan g-avaimen piirtämistä)	Visuaalinen hahmottaminen
Soitto ja improvisaatio	Sammakkorondo "Kuviokelluntaa" Poistetaan kuvista "ylimääräiset sävelet" eli f ja h 1. Soitto paloilla: A-osa: TUTTI liikunta, malletit ylös, malletit alas B-osa: SOOLO Improvisaatio 2. Soitto viuluilla: A-osa TUTTI e,g,g,e B-osa: SOOLO Improvisaatio g- ja d- kieli, vapaat kielet ja 1. ja 3. Sormet (g, a, c, d, e, g)		Säestys äänitteellä Äänentoisto Malletit Palat c,d,e,g,a		
Visuaalinen hahmottaminen, osaamisen varmistaminen	Lisätehtäviä		Tunnista säveliä viivastolta		



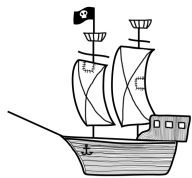
Kapteeni Koukkusen papukaijaprobleema



Oppilas voi seurata tarinaa kirjan kuvista opettajan lukiessa tarinaa.



Kapteeni Koukkunen oli seitsemän meren pelätyin merirosvo-kapteeni. Moni ei kuitenkaan tiennyt, että pohjimmiltaan hän oli hyvin lempeä ja rauhaa rakastava mies. Toisinaan hän järjesti tuttaviansa pään menoksi ovelia kepposia, mutta vain pitääkseen yllä hurjaa mainettaan. Hän oli salaa intohimoinen posliinimaalauksen harrastaja ja hän piiloutui-kin usein kannen alle harrastuksensa parissa.

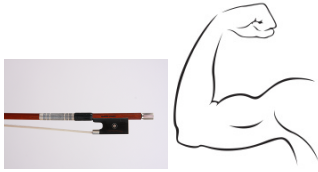


Kurkataan jousikäden peukaloa "kannen alla". Tarkastetaan, onhan peukalo koukussa?



Kapteeni Koukkunen oli nimennyt laivansa nuoruudenrakastetunsa Huldin mukaan. Hulda oli komea, suuri purjelaiva, joka rakasti aaltojen liplatusta köliään vasten ja lempeää etelätuulta purjeissaan. Kapteeni Koukkusen lisäksi laivalla asui hänen laivaperheensä: Perämies Pikkarainen (pikkurilli), kehonrakentaja ja innokas kahvakuulaharrastaja,

(jatkuu)



Siirretään jousen painoa jousikäden pikkurillillä, nostaten pikkurillillä jousen kärkeä ylöspäin.



laivakoira Niilo (nimetön), jonka kallein aarre oli laivan kellariin piilotettu helmiaarre

Kurkataan jousen helmiäiskoristetta ja kokeillaan, kuinka nimetön ojentuu kohti "helmiaarretta".



hänen paras ystävänsä Laivakokki Pippuri (keskisormi).



ja viimeisimpänä mutta ei vähäisimpänä laivan laiskanpulskea Uno-kissa, joka lähinnä vain makaili laivan kannella paistattelemassa auringossa (Ihme etusormi, kokeillaan millainen sohva laivakissalla on).



Kuten huomaat, elämä Hulda-laivalla oli kaikin puolin leppoisaa. Oli kuitenkin yksi asia, jota Kapteeni Koukkunen vielä kaipasi elämäänsä, ja se oli oma papukaija. Hän oli seitsemän meren ainoa merirosvokapteeni, jolla ei ollut omaa papukaijaa. Joka vuosi hän osallistui merirosvokapteenien vuotuisen kesäjuhlaan Tortugan saarella, ja joka vuosi häntä nolotti tulla tapaamiseen ilman papukaijaa. Tänä vuonna hän oli kokeillut kesyttää erään villin merilokin ja opettaa sitä puhumaan, mutta lokki oli oppinut sanomaan ainoastaan yhden sanan: silli. Muut merirosvokapteenit ulvoivat naurusta sen kuullessaan, ja Koukkunen palasi laivalle naama häpeästä punaisena.

"Kaikki miehet kannelle!" hän karjahti, ja koko miehistö säntäsi kannelle laivakissa Uunoa myöten. "Tämä oli viimeinen vuosi", Koukkunen julisti, "jona lähdän kesäjuhlille ilman papukaijaa. Pikkarainen, tänään me purjehdimme papukaijajahtiin!"



Keinutetaan jouta puolelta toiselle siirtämällä painoa etusormelta pikkurillille.



Ja niin he lähtivät matkaan etsimään papukaijaa. He purjehtivat ensimmäisenä kohti autiota saarta, joka oli vehmas ja rauhallinen, täydellinen paikka papukaijojen asuinpaikaksi. Saarelle päästyään miehistö nousi laivasta ja lähti kiertelemään saarta. Saarella oli ihanaa ja rauhallista, mutta yhtään papukaijaa siellä ei näkynyt. Sen sijaan he kuulivat äkkiä matalaa murinaa, joka tuntui kuuluvan suoraan maan alta. Laivakokki Pippuri alkoi vapista ja kaivoi esiin aseeksi parhaan paistinpannansa, kun he lähtivät jonossa selvittämään, mistä murina kuului. He näkivät äkkiä edessään luolansuun, joka jatkui suoraan maan alle. He hiipivät varpaisillaan alas luolaan, ja siellä he näkivät valtavan karhun,

4 (8)

joka makoili luolan pohjalla kuorsaamassa. Pippuri säikähti niin paljon, että pudotti paistinpannunsaa maahan kamalalla ryminällä. Karhu avasi silmänsä ja päästi kauhean, matalan karjahduksen.



MUR-RR-RR-RR



"Mitä te täällä teette?" karhu murisi. Kapteeni Koukkunen selitti karhulle vapisevalla äänellä, että he olivat vain tulleet etsimään papukaijaa hänen omaksi lintuystäväkseen. Silloin karhu näytti mietteliäältä.

"Ymmärrän hyvin. Minä olen itsekin ollut hyvin yksinäinen täällä ja kaivannut ystävää."

Pienen neuvonpidon jälkeen miehistö päätti ehdottaa karhulle, että hän voisi liittyä heidän seuraansa ja lähteä etsimään omaa ystävää. Karhu mielistyi ajatuksesta kovasti, ja lähtikin heidän mukaansa.

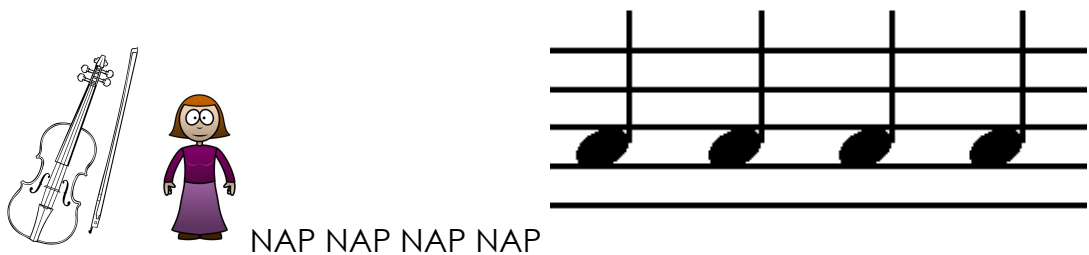
He palasivat takaisin laivalle ja lähtivät purjehtimaan eteenpäin. Kapteeni Koukkunen tunsii olonsa neuvottomaksi, kunnes äkkiä muisti, mistä aina sai parhaat neuvot pulmiinsa. Tietenkin vanhalta isäukoltaan! Siispä he suuntasivat Koukkusen kotisatamaan. He nousivat maihin ja tulivat Koukkusen kotitalolle, jonka kuistilla isäukko istuikin keinutuolissaan. Hän pölytti kaikessa rauhassa piippuaan ja hänen puujalkansa kopisi lattiaan keinumisen tahdissa.



Kapteeni Koukkunen säntäsi halaamaan isäänsä ja selitti hänelle ongelmansa.

"Vai papukaija, hmm..." isäukko vastasi. "Enpä tuota osaa sanoa, mutta kysypä äitimuorilta, hän yleensä tietää mistä löytää kaikki kadonneet esineet." Sitten isäukko torkahti keinutuoliinsa.

Koukkunen kiipesi talon yläkertaan, jossa äitimuori nikkaroi kattoterassilla linnunpönttöjään. Vasaran osuessa naulaan kuului ääni:

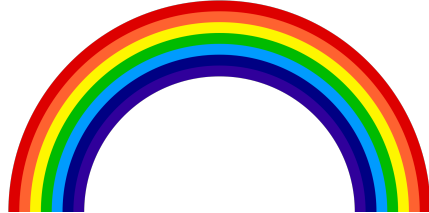


Kun Koukkunen selitti ongelmansa, äiti laski vasaran kädestään ja alkoi kaivella kuumeisesti lipastonlaatikoitaan ja ompelurasioitaan, mutta papukaijaa hän ei löytänyt mistään.

"Tämäpä visainen pulma", äiti kurtisti kulmiaan, "mutta kyllä tähän apu keksitään. Näetkö tuon kukkulan tuolla kaukana? Sen kukkulan laella on sateenkaaren pää, ja tiedäthän mitä sateenkaaren päässä tapahtuu? Sieltä jokainen löytää oman aarteensa. Ehkä sinä löydät sieltä papukaijasi!"

6 (8)

Koukkunen rutisti äitiään ja kutsui miehistön, laivakissan ja karhun mukaansa, ja yhdessä he lähtivät kapuamaan kukkulan huipulle. Lähestyessään huippua he alkoivat nähdä ympärillään ihania valoja, kun satojen sateenkaarien päät säkenöivät heidän yllään.



Soitetaan pitkiä pyöreitä veto- ja työntöjousia soittaen yhdellä jousella kaikki kielet läpi.



Ja mitä he näkivätkään kun he pääsivät huipulle! Heitä vastaan lehahti mitä kaunein papukaija (*liikutellaan käsivarsia, kuin linnunsiipiä viulun pysyessä leuan alla*), joka kajautti heti ilmoille parhaan merirosvokirouksen, jonka Koukkunen oli konsanaan kuullut.



Papukaija lehahti hänen olalleen ja kertoi, että tämä oli hänen unelmiensa täyttymys, sillä hän oli yrittänyt jo vuosikausia löytää ikiomaa merirosvokapteenia. Kapteenin ja papukaijan iloitessa Perämies Pikkarainen huomasi äkkiä maassa maailman upeimman kahvakuulan. Hän alkoi riemuissaan nostella sitä.



Laivakokki Pippuri hieroi silmiään, kun hän katseli ympärilleen metsässä. Se oli pullollaan kaikkia niitä ihania yrttejä, joista hän oli unelmoinut omassa keittiössään. Laivakissa Uuno taas näki äkkiä edessään valtavan tynnyrin, jota haisteltuaan totesi sen olevan täynnä ihanaa makeaa kermaa, ja hän sukelsi sinne viiksikarvojaan myöten. Myös Karhu löysi oman sateenkaarensa pään, sillä erään luolan suulta häntä kurkisteli ujusti eräs yksinäinen karhuneiti, joka oli myös tullut kukkulalle etsimään ystävää. Mitä laivapoika Niilo löysi, se selviää meille myöhemmin!

Näin kaikki olivat saaneet suurimman unelmansa toteutumaan, ja he palasivat kukkulalta alas nauravana joukkona kukin oman aarteensa kanssa. Huldan kannelle palattuaan miehistö päätti järjestää suuret juhlat, Laivakokki Pippuri viritti viulunsa ja alkoi soittaa juhlamusiikkia. Kapteeni Koukkunen nosti papukaijan olalleen, ja se päästi suustaan niin upean kiroustulvan, että se kaikui koko meren yli ja sen kuullessaan kaikki muut merirosvokapteenit kihisivät kateudesta.



Soitetaan paloilla papukaijabileet, opettajaa imitoiden.



Tehdään tehtävät



Soitetaan Papukaijabileet kehorytmein, paloilla ja viululla, opettajaa imitoiden.

Opettaja voi itse päättää, soittaako esim. jousella vai pizzicatona, oppilaat seuraavat.



lisätehtävät/kotitehtävät



Cecilia ja ystävät



Voit monistaa sävelhahmojen kuvat ja liimata ne esimerkiksi sinitarralla viivastolle aina uuden hahmon tullessa tarinaan.



CECILIA



Etsitään viulusta g-kielen kolmossormen paikka ja lauletaan sävel c.



Cecilia oli sammakko, joka asui omassa pikku pesässään Sammakkojen lammella. Cecilian mielestä hänen pesänsä oli kaikista hienoin ja hän oli sisustanut sen metsän hienoimmalla sammalella. Hänen pesänsä oli aivan lammen rannalla ja usein hän peilaili itseään lammen pinnasta. Omasta mielestään hän oli poikkeuksellisen sievä sammakko. Hän oli juuri täyttänyt kolme vuotta ja hänellä oli päässään suloinen rusetti, jota hän mielellään esitteli ystävilleen. Itse asiassa ihan nuijapästä asti hänen lempipuuhaansa oli ollut kutsua muut sammakot pesäänsä ja esitellä heille ihania esineitään ja taitojaan, kuten hyppelyä ja kurnutusta. Cecilia oli koko sammakkolammen taitavin hyppääjä, eikä hän epäröinyt näyttää sitä ystävilleen. Hän hyppelehti ja loikki ja sukelteli ylös ja ympäri, ja hän nautti nähdessään muiden sammakoiden kateelliset ilmeet.

(jatkuu)



Pienet sammakot...

Säestetään "sammakonloikilla", eli soittamalla pizzicatoin G- ja D-kieltä yhtä aikaa, tekemällä iso ympyrä kädellä ilmassa.



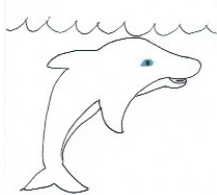
Eräänä kun päivänä Cecilia istuskeli tapansa mukaan peilailemassa itseään lammesta hänelle tuli yhtäkkiä mieleen, että hänen ystävänsä eivät olleet käyneet hänen luonaan pitkään aikaan. Hän lähti etsimään ystäviä ja eipä aikaakaan, kun hän löysi heidät kaikki harjoittelemassa yhdessä kuviokelluntaa lammen toisessa päässä.

"Mitäs te kaikki täällä puuhaatte?" Cecilia kysyi hieman loukkaantuneena, kun häntä ei oltu kutsuttu mukaan. Ystävät näyttivät hieman noloilta ja hetken päästä he lähtivät kaikki yksi kerrallaan koteihinsa. Cecilia lähti hänkin kotiinsa, mutta hän kihisi kiukusta ja potkiskeli kiviä räpylöillään matkallaan kohti kotia. Mikä ystäviä vaivasi? Miksi he eivät kutsuneet häntä mukaan, hänhän oli lammen paras kelluja? Hän päätti, että ystävät olivat varmaankin hänelle kateellisia eivätkä halunneet hänen vievän kaikkea kunniaa. Hyvä on, ajatteli Cecilia, hän pärjäisi kyllä yksinkin. Tai mikä parempaa, hän lähtisi etsimään uusia, parempia ystäviä, jotka osaisivat arvostaa hänen taitojaan.

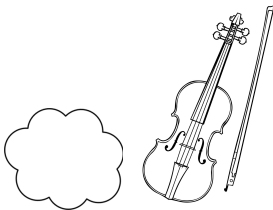
Cecilia lähti seuraavana aamuna matkaan.



Pienet sammakot...



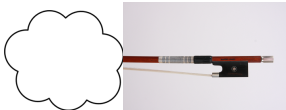
DELFIINI



Soitetaan vapaa d-kieli.



Kun Cecilia pääsi meren rantaan, hän näki rannassa polskimassa iloisen näköisen delfiinin. Delfiini loikki vedessä pitkiä loikkia ja Ceciliankin teki heti mielensä esitellä omia hyppytaitojaan. Mutta mokoma delfiini ei ollut huomaavinaan häntä, kun hän hyppeli delfiinin vieressä.



Delfiinin loikka kantajousesta kärkijouseen: soitetaan ensin kantajoussa lyhyt ääni ja kuljetetaan jousi ilmassa kärkijouseen, jossa poimitaan taas lyhyt ääni.

Cecilia puhutteli delfiiniä polleana:

"Minä olen muuten Sammakkolammen paras hyppijä, voisin esitellä sinulle parhaita hyppytekniikoitani." Mutta delfiini ei edelleenkään tuntunut kiinnostuneelta.

"Mitä ihmeen tekniikoita? Täällä vedessä elellessä tämä hyppiminen on mukavinta ajanvietettä ja se tuntuu huvittavan myös poikasiani. Ei sillä niin väliä, kuinka pitkälle pomppaan."

Cecilia ihmetteli, miksi delfiini ei kehdunut hänen hyppytaitojaan. Hän päätti jatkaa uusien ystävien etsimistä.



Pienet sammakot... STOP



Hän oli ajatuksissaan kivunnut rinnettä ylös ja melkein astunut maassa matelevan etanan päälle!



ETANA



Etsitään ykkössormi ja lauletaan e. Lisätään viivastolle kuva: e on ensimmäisellä viivalla!



Cecilia päätti jälleen kokeilla viehätysvoimaansa ja mietti, millä saisi vakuutettua etanan omasta erinomaisuudestaan.

"Minulla on sammakkolammen hienoin pesä!", hän kehaisi.

Etana ei tuntunut olevan tästä tiedosta moksiskaan ja kertoikin Cecilialle miksi:

"Huomaathan, että minun kotini kulkee minulla mukana ja voin käpertyä sinne koska vaan. Tilaa on juuri tarpeeksi minulle yksin ja en juuri välitä mistään koristuksista tai sellaisista". Etana jatkoi hidasta matkaansa.



Pitkä hidas vetojousi kannasta kärkeen.



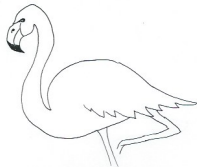
Ceciliaa harmitti. Eikö hän saisi tätäkään metsän asukia ihailija-joukkoonsa! Parempi jatkaa taas matkaa, jos pian tärppäisi.



Pienet sammakot... STOP



Etsitään otelaudalta matala kakkossormi. Lauletaan sävel f.



FLAMINGO



Pompittuaan vain noin puoli kilometriä Ceciliaa vastaan tuli lampi, jossa seiso ylväs flamingo. Nyt tilaisuuteni on tullut, tuumasi Cecilia ja pörhisti päässään olevaa vaaleanpunaista rusetiä mahdollisimman hyvin näkyville. "Oletkos koskaan nähnyt näin ihanaa vaaleanpunaista rusetiä, kuin päässäni on?" Flamingo katsoi Ceciliaa naama perusluke-milla. "jos et ole sattunut huomaamaan, minä olen kokonaan vaalean-punainen. En juurikaan perusta moisesta pröystäilystä ja viihdynkin par-haiten ystäväni etanan kanssa joka on mukavan vaatimatonta seuraa". Flamingo taivutti kaulansa ja jatkoi veden hörppimistä lammesta.



Soitetaan säveltä f jousella ja kantajousessa ojennetaan rannetta.



Cecilia suuttui ja heitti rusettinsa maahan. Miten hän olikaan kuvitellut, että pelkkä rusetti riittäisi hurmaamaan uusia ystäviä. Masentuneena hän jatkoi matkaansa.



Pienet sammakot... (mollissa)



Etsitään kolmossormen paikka otelaudalta ja lauletaan g.



GORILLA



Kivuttuaan tovin ylöspäin rinnettä hän näki tilaisuutensa tulleen: vastaan tuli suuri gorilla, jolla oli mukanaan kolme banaania. "Oletkos ikinä nähnyt näin ketterää hyppelähtijää?" Cecilia leuhotti. Gorilla vastasi: "Hyppelähtiminen puun oksalta toiselle onkin mukavaa, ja hyppytaidoista on vielä hyötyäkin, kun kuljettelee banaaneja kaikille ystävilleen".



Gorillan kiipeilypuu harjoitus: kiivetään jousikäden sormilla josta ylös ottamatta tukea jouselle muualta. Se, joka on ensimmäisenä ylhäällä, voittaa.



Soitetaan vapaa a-kieli.



AURINKO



Cecilia nousi korkeammalle ja korkeammalle ja pian hän oli niin ylhäällä, että aurinko tuli esiin ja alkoi lämmittää ihanasti. Hän tunsu itsensä hyvin kauniiksi auringonpaisteessa ja huudahti auringolle: "Oi, kuinka kaunis olenkaan! Kylläpä nyt taas kelpaa tällaista rusketusta Sammakkolammen kiittämättömille seuralaisille esitellä!" Aurinko vastasi lempeästi: Kyllä olet kaunis ja niin kaikki muutkin minun valossani. Hymylläni valaisen ja lämmitän kaikki maan olennot ja teen heidät kauniiksi. Kokeile sinäkin hymyilemistä ja katsele ympärillesi, niin huomaat että muut hymyilevät sinulle takaisin!



Piirretään ilmaan pyöreä aurinko jousen kärjellä.



Cecilian hapan naama venähti entisestään. Ei voi olla totta, että täälläkään ei huomata kuinka poikkeuksellisen kaunis sammakko hän on! Hän jatkoi matkaansa yksin.



Pienet sammakot...



Tuollahan on hiiri!



HIIRI



Etsitään ykkössormi a-kieleltä. Lauletaan h.



Nyt on tilaisuuteni koittanut, Cecilia tuumi.

Hän mietti jo mielessään, että voisi leveillä sillä kuinka paljon kauniimpi pesä hänellä oli kuin kenelläkään muulla metsän asukeista. Hän oli nostamassa nenäänsä vielä hieman korkeammalle ja oli jo aloittamassa itsekehuaan kun hiiri ehti ensin:

"Moi uusi ystävä! Tervetuloa käymään pesässäni! Täällä on kaikkea mitä tarvitsen asunnokseni, esimerkiksi ikkuna ja katto. Olen onnekas, että täällä voi myös hieman huvitella: katso tätä liukumäkeä jota pitkin voi laskea alas ja ulos virittämäni keinua, jossa voi hiljalleen keinua. Mutta en minä näillä yksin mitään tekisi, vaan ystävien kanssa nämä hovit ovat kahta hausempia! Haluaisitko poiketa vierailulle? Cecilian tajusi, että hänellä ei oman pesänsä hienoudesta huolimatta ollut ketään, jonka kanssa jakaa se. Hänen suunsa alkoi kääntyä hymyyn ja hän päätti suostua hiiren tarjoukseen. Hän piti mölyt mahassaan ja vietti hiiren kanssa hauskan päivän yhdessä, kehumatta omaa pesänsä kertaakaan.



Hiiren kolo on viulukäden kämmen, sieltä löytyy ikkuna peukalon juuresta ja liukumäki alas kynärtaipeeseen asti. Etsitään viulukäden kynärtaipeesta hiiren keinu ja keinutellaan sitä hiljalleen.



Illan tullen Cecilia kurkisti ylärinteelle ja mitä hän siellä näkikään! Hän näki toisen Cecilian, joka näytti aivan samalta kuin hän ja liikkui ja puhui aivan samaan tahtiin. Mutta tällä Cecilialla ei ollut hienoja tavaroita, ei rusetta päässään eikä Sammakkolammen upeinta pesää mukavuuksineen. Silti Cecilialla tuntui olevan kaikki asiat juuri niin kuin pitää. Hänellä oli ystäviä. Cecilia katsoi taakseen ja huomasi, että oli matkan varrella kerännyt koko joukon omia ystäviä. Siellä oli delfiini, etana, flamingo, gorilla, aurinko ja hiiri, jotka eivät olleet kiinnostuneita hänen saavutuksistaan. Cecilia tuli ajatelleeksi, että ehkä ystävätkin pitivät juuri tällaisesta iloisesta Cecilialta ihan vain hänen persoonansa vuoksi, ilman mitään ylimääräisiä hömpötyksiä. Ei kukaan varmaan haluaisi enää kuulla hänen itsekehuaan ja tarinoita omaisuudestaan ja erityistaidoistaan. Sammakkolammella tuntui olevan asiat paremmin mallillaan kuin pitkiin aikoihin ja Cecilia sai jakaa onnensa uusien ja vanhojen ystäviensä kanssa.

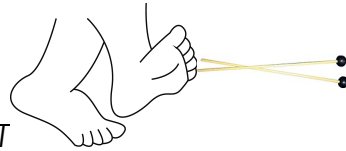
Tarina: Minttu Tervaharju ja Emma Kuosmanen



Kerrataan viivastolta c d e f g a h ja c ja soitetaan kaikki sävellet peräkkäin.

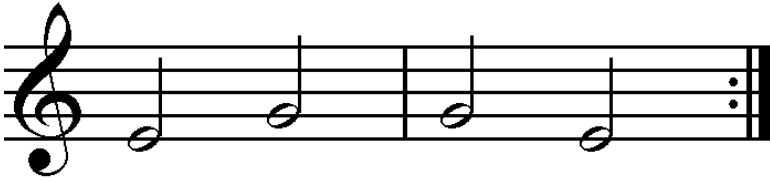
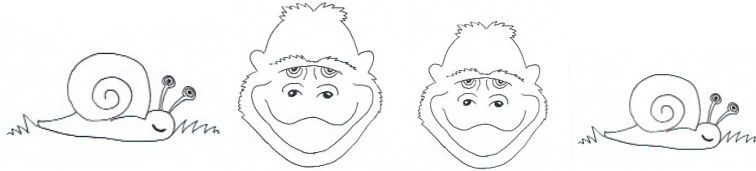


Kuviokelluntaa



LIIKUNTA JA ORFF-SOITTIMET

A-osan liikunta: e: Malletit alas ristiin, g: malletit ylös kattoa kohti



B- osa: IMPROVISAATIO

Opettaja ottaa asteikosta pois flamingon ja hiiren kuvat.

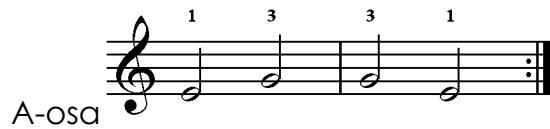


Palat: c, d, e, g, a, (D-pentatoninen)

Kukin oppilas voi vuorollaan B-osan soidessa tulla improvisoimaan paloil-
la.

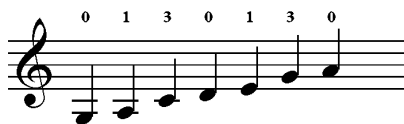


IMPROVISAATIO VIULUILLA:



B-osa- improvisaatio:

D-pentatonisen säveliä: soitetaan g- ja d-kielellä. Saa käyttää kaikkia
muita sormia, paitsi kakkossormia.

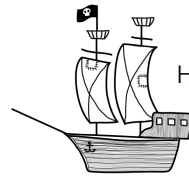


Tarinaan perustuvat tehtävät oppilaan kirjasta.



KAPTEENI KOUKKUSEN PAPUKAIJAPROBLEEMA

Jousikäsi on kuin merirosvolaiva



Hulda- laiva

Siellä matkustavat:



Kapteeni
Koukkunen



Perämies
Pikkarainen



Laivakoira
Niilo



Laivakokki
Pippuri



Uuno-
kissa



Pikkarainen harrastaa
voimaharjoittelua



Niilon vartioima
helmiaarre



Hulda keinuu aalloilla

(jatkuu)



VIULUN KIELET

G D A E

Miehistö tapasi saarella:

G



MUR-RR-RR-RR



Karhun

D



KOP KOP



Isän

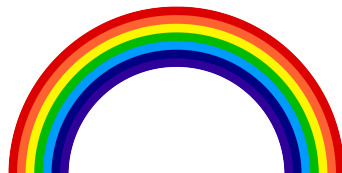
A



NAP NAP NAP NAP



Äidin



... ja sateenkaaren päässä odotti...

E



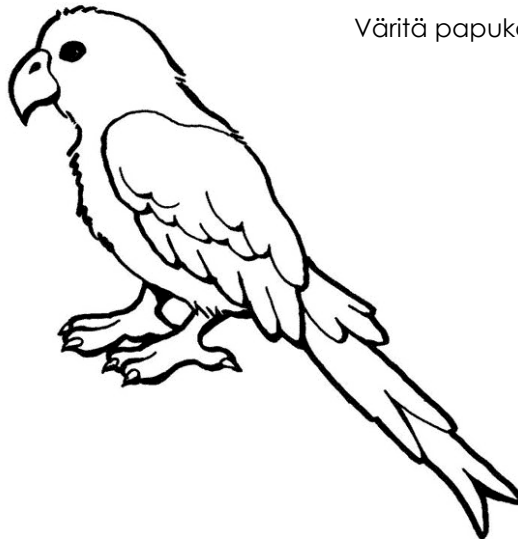
PAPUKAIJA!

Papukaijan kirous oli (keksi itse!):



PAPUKAIJABILEET!

Kuuntele, mitä opettaja soittaa/taputtaa ja
toista!



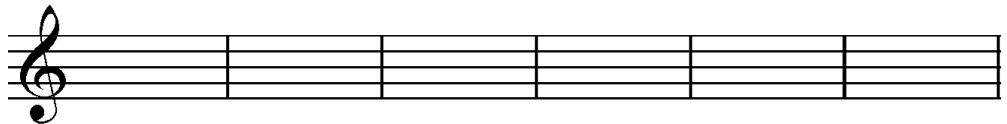
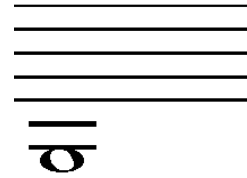
Väritä papukaija!

4 (7)



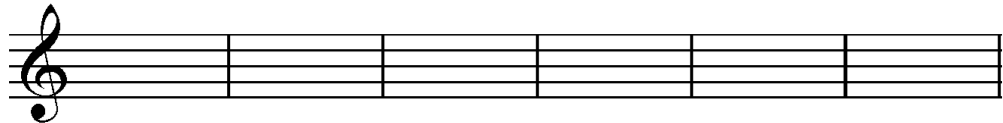
Karhu kellarissa

G-kielen paikka on kahden al-
apuviivan alla



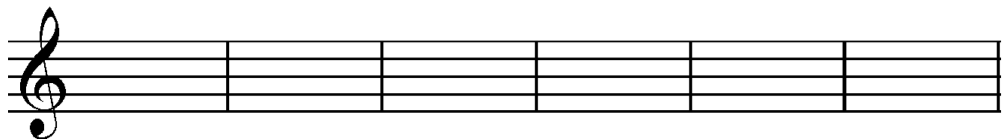
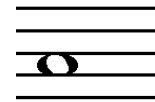
Isä kuistilla

D-kieli juuri ja juuri
koskettaa viivastoa



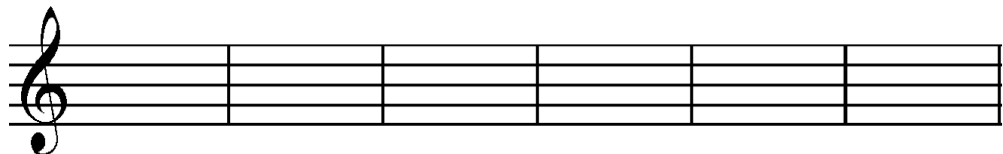
Äiti keskikerroksessa

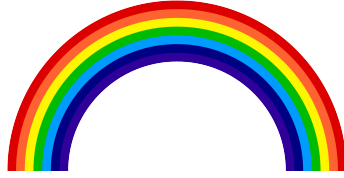
A-kieli on toisessa
välissä



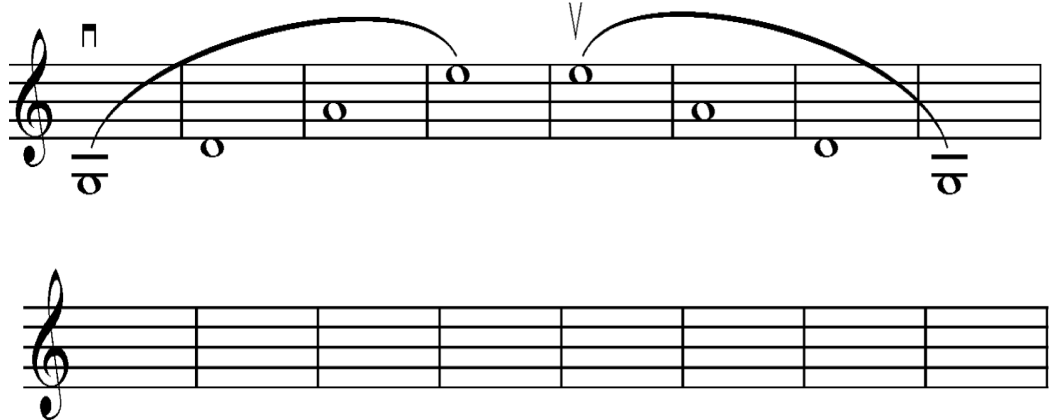
Papukaija vintillä

E-kieli on viivaston aivan
ylimmässä välissä.





Piirrä "sateenkaaria" mallin mukaan.



Yhdistä rytmit oikeisiin nimiin:



PUOLINUOTTI
Kop kop

KOKONUOTTI
Murr-rr-rr-rr

KAHDEKSASOSANUOTTI
Ti

NELJÄSOSANUOTTI
Nap

KAKSI
KAHDEKSASOSANUOTTIA
Ti-ti

Montako iskua?
Yhdistä!

1

2

4

YK-SI

YK



Kopioi tyhjään tahtiin edellisen tahdin nuotit



Mitä Niilo löysi sateenkaaren päästä?

S M R I

P I N K V R I

Liite 6. Oppilaan kirja 2

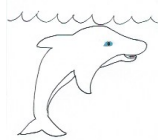
1 (2)



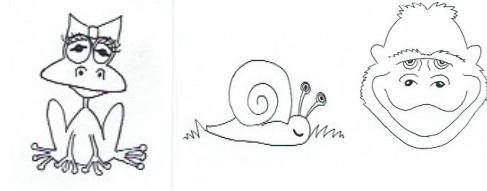
CECILIA JA YSTÄVÄT

Kuuntele tarinaa ja soita
opettajan mallin mukaan!Cecilia sai monta uutta ystävää. Kirjoita sävelten nimet niiden alle ja
yhdistä ne oikeaan kuvaan viivalla

C _ _ _ _ _



Ympyröi nuotista sävelet c, e ja g.





Pie-net sam - ma-kot, pie-net sam - ma-kot ne lys - tik - käi - tä on Pie-net


sam - ma-kot, pie-net sam - ma-kot, ne lys - tik - käi - tä on!

Tunnista sävel ja kirjoita sen nimi tyhjälle viivalle.

Piirrä sävelet määrätyille kohdille.


C F H A G