

**MUSIIKINOPETTAJAN KEINOJA ERILAISTEN OPPIJOIDEN  
TUKEMISESSA**

Anni Linnonmaa  
Kandidaatintutkielma  
Musiikkikasvatus  
Jyväskylän yliopisto  
Syyslukukausi 2018

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta</b> Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	<b>Laitos</b> Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
<b>Tekijä</b> Anni Maija Linnonmaa	
<b>Työn nimi</b> Musiikinopettajan keinoja erilaisten oppijoiden tukemisessa	
<b>Oppiaine</b> Musiikkikasvatus	<b>Työn laji</b> Kandidaatintutkielma
<b>Aika</b> Syksy 2018	<b>Sivumäärä</b> 27
<b>Tiivistelmä</b> <p>Tässä tutkielmassa tarkastelen musiikin opetusta erilaisten oppijoiden opettamisen näkökulmasta. Tarkoitukseni on selvittää, mitä eri keinoja ja opetusmenetelmiä musiikinopettajalla on käytössään erilaisten oppijoiden huomioimisessa ja tukemisessa musiikin opetuksessa, sekä mikä keino sopii kullekin oppilaalle.</p> <p>Tutkimusaiheeni valitsin sen ajankohtaisuuden ja oman mielenkiintoni perusteella. Erityisoppilaiden määrä on lisääntynyt viime vuosikymmeninä ja oppilaita integroidaan yhä enemmän yleisopetuksen luokkiin. Tästä syystä musiikinopettajien olisi osattava suunnitella opetustaan niin, että myös erityisoppilaat saavat mahdollisuuden oppia.</p> <p>Tutkielmani on kartoittava, ja käsittelee eri vammakategorioiden (aistivammat, sosioemotionaaliset vaikeudet, kommunikaatiovaikeudet, kognitiiviset vaikeudet ja fyysiset vammat) tyypillisimpiä ilmenemismuotoja, sekä mitä erityistä tulisi huomioida näitä oppilaita opettaessa. Tutkielmani perustuu aikaisempiin tutkimustuloksiin, joihin viitataan lähdeviitteitä käyttäen.</p> <p>Tutkielmassani tulee esille, että on paljon asioita, joita opettajan tulisi ottaa huomioon suunnitellessaan musiikintuntia erityisoppilaille. Tärkeintä olisi kuitenkin oppilaiden huomioiminen yksilöinä, joilla on erityisyydestään huolimatta omia vahvuuksia ja haasteita oppimisessa. Vahvana teemana, joka tuli esille monissa eri lähteissä, oli myös moniammatillisen yhteistyön merkitys erilaisten oppijoiden opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa.</p>	
<b>Asiasanat – musiikki, musiikkikasvatus, erityismusiikkikasvatus, erityisopetus.</b>	
<b>Säilytyspaikka</b> Jyväskylän yliopisto	
<b>Muita tietoja</b>	

## Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>MUSIIKIN ERITYISOPETUS .....</b>	<b>6</b>
2.1	Oppimista edistäviä menetelmiä musiikinopetuksessa .....	8
<b>3</b>	<b>AISTIVAMMAT .....</b>	<b>10</b>
3.1	Näkövammaisten musiikinopetus .....	10
3.2	Kuulovammaisen musiikinopetus .....	12
<b>4</b>	<b>SOSIOEMOTIONAALISET VAIKEUDET .....</b>	<b>14</b>
4.1	Orff-menetelmä .....	15
<b>5</b>	<b>KOMMUNIKAATIOVAIKEUDET .....</b>	<b>17</b>
<b>6</b>	<b>KOGNITIIVISET VAIKEUDET .....</b>	<b>18</b>
6.1	Kognitiiviset vaikeudet .....	18
6.2	Autismin kirjo .....	19
6.3	Kuvionuottimenetelmä .....	20
<b>7</b>	<b>FYYSISET VAMMAT .....</b>	<b>23</b>
<b>8</b>	<b>YHTEENVETO .....</b>	<b>24</b>
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>26</b>

# 1 JOHDANTO

Kandidaatintutkielmassani tutkin sitä, mitä eri keinoja ja opetusmenetelmiä opettajalla on käytössään erilaisten oppijoiden huomioimisessa ja tukemisessa musiikin opetuksessa. Nykyään yhä lisääntyvä tehostetun ja erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden integroiminen yleisopetuksen luokkiin on tuonut mukanaan aineenopettajille lisähaastetta opetukseen ja sen eriyttämiseen. Erityisopetukseen ja osa-aikaiseen erityisopetukseen otettujen oppilaiden määrä on myös lisääntynyt 1900-luvun puolivälistä lähtien merkittävästi, joten aihe on ajankohtainen. Erityisoppilaiden määrän lisääntymisestä on myös tuoretta tutkimustietoa (mm. Jahnukainen 2015, 15, 24-26; Moberg, Hautamäki, Kivirauma, Lahtinen, Savolainen & Vehmas 2015, 42-44). Tätä opettajien tiedon ja ymmärryksen tarvetta erilaisista oppijoista ja heidän opettamisestaan ei kuitenkaan vielä ole mielestäni otettu huomioon tarpeeksi aineenopettajien koulutuksessa.

Jokaisella oppilaalla on lain mukaan oikeus saada paitsi opetusta ylipäättään, myös riittävästi tukea oppimiseen heti kun huomataan, että oppilas sitä tarvitsee (Perusopetuslaki 1998/628 § 30, 24.6.2010/642). Näin ollen on perusteltua väittää, että jokaisen musiikin aineenopettajan olisi hyvä osata vähintään yleisimmät menetelmät oppilaiden tukemisessa oppimisen haasteissa, sekä mitä menetelmiä juuri musiikin aineen kohdalla voidaan käyttää. Tarkoituksenani ei ole tutkielmassani käydä läpi kaikkia olemassa olevia eriyttämisen keinoja musiikintunneilla, vaan esitellä lyhyesti, miten eri erityisryhmään kuuluvia oppilaita voisi huomioida ja opettaa musiikin tunneilla. Esittelen näitä opetusmenetelmiä sen mukaan, millaisia oppilaita menetelmä tukisi parhaiten.

Valitsin aiheekseni oppilaat, joilla on tavallista enemmän oppimisen haasteita, koska aihe on kiinnostava ja minulla on aikaisempaa kokemusta musiikin opettamisesta erityisoppilaille. Musiikki on hyvin käytännönläheinen oppiaine, jossa opitaan tekemällä. Tämä on useille erityisoppilaille helpompi oppimistilanne kuin teoreettisempien aineiden opetus, joten onnistumisen kokemuksia voi olla helpompi saada. Onnistuneella ja jokaisen oppilaan huomioivalla musiikinopetuksella saattaa olla myös muita kauaskantoisia positiivisia seurauksia sekä oppilaan koulunkäynnille, että muille elämän osa-alueille.

Aion tässä tutkielmassani käyttää termiä erityisoppilaat, jolla viitataan tehostetun ja erityisen tuen piirissä oleviin oppilaisiin. Heillä voi olla vaikeuksia oppimisessa monista eri syistä.

## 2 MUSIIKIN ERITYISOPETUS

Colleen Conway tiivistää hyvin kirjan *Teaching Music to Students With Special Needs* alkusanoissa (2011) Hammelin ja Houriganin kolme keskeistä lähtökohtaa musiikin opettamisessa erityisoppilaille. Ensimmäinen on yhteistyön ja työryhmän merkitys opettamisessa (Team Approach to Teaching). Toisena on oppilaan luokittelemattomuus ja näkeminen muunakin kuin erityisryhmänsä edustajana (Label-free Learning) sekä kolmantena tasa-arvoisuus, ja reiluuden näkeminen siinä, että erityisryhmien edustajiin käytetään enemmän resursseja kuin muihin oppilaisiin, jotta kaikilla olisi yhtäläiset mahdollisuudet osallistua ja oppia (Fair Is Not Always Equal). (Conway 2011, xi-xiii.)

Yhteistyön ja työryhmän merkityksellä opettamisessa tarkoitetaan opetustilanteiden suunnittelua ja toteuttamista yhteistyössä, joka sisältää moniammatillista yhteistyötä opettajien, erityisopettajien, terapeuttien ja muiden oppilaan kanssa työskentelevien henkilöiden sekä hänen huoltajiensa kanssa (Hammel & Hourigan 2011, 45). Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) yhteistyö nimetään oppimista ja hyvinvointia edistävänä tekijänä. Sekä koulun ja kodin välisen yhteistyön, että koulun sisäisen yhteistyön tulisi toimia hyvin. Erityisesti tähän yhteistyöhön tulisi kiinnittää huomiota nivelvaiheissa, kuten oppilaan siirtyessä luokka- tai kouluasteella, sekä silloin, kun suunnitellaan ja toteutetaan oppimisen ja koulunkäynnin tukea. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 35-36.)

Yhteistyön avulla voidaan ottaa huomioon oppilas kokonaisuutena ja mahdollistaa oppilaan kannalta paras mahdollinen yksilöllinen oppimisen polku. Musiikin aineenopettajaksi opiskelevien nykyiseen tutkintoon ei kuulu pakollisena erityismusiikkikasvatukseen tai erityisopetukseen liittyviä kursseja. Koska suurella osalla työelämään siirtyvistä musiikinopettajista ei ole kokemusta erityisoppilaiden opettamisesta, on tämä yhteistyö heille erityisen tärkeää. Opettajan pitäisi erilaisuutta opetuksessa kohdatessaan osata pyytää apua työyhteisöstään ja nojautua esimerkiksi erityisopettajan apuun ja tietotaitoihin. Osalla erityisoppilaista on myös tunneilla mukanaan avustaja, jolle voi olla kertynyt paljon osaamista kyseisen oppilaan kanssa toimimisesta sekä kommunikoinnista. Hänen kanssaan keskusteleminen voi olla hyödyllistä musiikinopettajalle, joka ei ole päässyt itse viettämään oppilaan kanssa niin paljon aikaa (Hammel & Hourigan 2011, 61-62).

Hammel ja Hourigan (2011) näkevät oppilaan luokittelemattomuuden merkityksellisenä. He painottavat, että sen sijaan, että luokitellaan oppilas hyvin tarkasti jonkin diagnoosin mukaan, pyritään ajattelemaan jokaista oppilaasta omana yksilönään. On syytä myös muistaa, että erityisoppilaalla voi olla yhtä aikaa monia oppimista vaikeuttavia tekijöitä, joka tekee yleistyksien tekemisen yhä vaikeammaksi. Opetustilanteessa tulisi aina huomioida oppilas kokonaisuutena. (Hammel & Hourigan 2011, 12-13.) Tämä ei tarkoita kuitenkaan sitä, että opettajan ei pitäisi selvittää erityisoppilaan diagnoosia ja sen yleispiirteitä. Diagnoosin antaman tiedon avulla voidaan saada viitekehys, joka antaa lähtökohdan oppilaan, sekä oppimiseen liittyvien vaikeuksien ymmärtämiseen. Diagnoosia ei kuitenkaan pitäisi pitää kaikenkattavana, vaan opettajan tulisi pyrkiä huomaamaan oppilaan yksilölliset vahvuudet ja koulunkäynnin haasteet.

Hammelin ja Houriganin (2011) kolmas lähtökohta musiikin opettamiseen erityisoppilaille on ymmärrys siitä, että kaikkien oppilaiden oppimisen mahdollistaminen on reilua ja tasa-arvoista, vaikka resurssit opettamisessa eivät jakautuisikaan tasapuolisesti (Hammel & Hourigan 2011, 78). Usein luokassa, jossa on yleisen tuen oppilaiden lisäksi tehostetun ja erityisen tuen oppilaita, opettaja joutuu pohtimaan pedagogiikkaansa erityisoppilaiden kohdalla tarkemmin – varsinkin, jos hänellä ei ole koulutusta erityispedagogiikasta. Henkilökunnan määrä usein jakautuu myös niin, että enemmän tukea tarvitsevilla oppilaille on myös määrällisesti enemmän avustajia. Jotta kaikkien oppilaiden oppiminen mahdollistetaan, on ymmärrettävää, että joudutaan panostamaan enemmän niihin oppilaisiin, joille oppiminen on vaikeampaa.

Silloin kun musiikinopettaja huomaa, ettei oppilas kykene opiskelemaan musiikin opetussuunnitelman tavoitteiden mukaan, on mahdollista, että oppilaalle laaditaan yksilöllistetty oppimäärä musiikin aineessa (POPS 2014, 69). Yksilöllistettyä oppimäärää laatiessa moniammatillinen yhteistyö on myös erityisen tärkeää (Kaikkonen 2009, 205). Koska onnistumisen kokemusten mahdollistaminen kaikille oppilaille on opettajan tehtävä (POPS 2014, 61), on hänen mietittävä, soveltuuko opetuksen sisällöt myös erilaisille oppijoille. Uskon kuitenkin, että musiikin aineen kohdalla sen keskeiset sisällöt ovat toteutettavissa soveltaen suurelle osalle erityisoppilaita, eikä musiikin oppimäärää tarvitse useinkaan yksilöllistää. Oppituntien sisällön eriyttäminen ja painoalueiden määrittäminen erityisoppilaalla voi riittää. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) sanotaan

”Jos oppilaalle määritellään opiskelun erityiset painoalueet jossakin oppiaineessa, hän voi keskittyä opiskelussa tämän oppiaineen keskeisiin sisältöihin. Tällöin oppilas opiskelee oppiainetta vielä yleisten tavoitteiden mukaisesti ja hänen suorituksensa arvioidaan suhteessa yleiseen oppimäärään.” (POPS 2014, 69).

## **2.1 Oppimista edistäviä menetelmiä musiikinopetuksessa**

Koska inklusiivisessa luokassa kaikki eivät opi samaa tahtia, on eriyttäminen välttämätöntä, jotta kaikki pääsisivät etenemään oppimisessa. Tulen käsittelemään tutkielmassani erilaisia metodeja ja menetelmiä, joita musiikinopetuksessa voidaan käyttää hyödyksi esimerkiksi eriyttäessä opetusta erilaisille oppilaille. On hyvä muistaa, ettei kaikkia näitä menetelmiä ole välttämättä luotu musiikin erityisopetusta ajatellen, mutta niissä voi olla ominaisuuksia, jotka edesauttavat musiikin opettamista juuri erityisoppilaiden kanssa. Yhdeksi onnistuneen inklusion tunnusmerkeiksi voidaankin ajatella juuri se, että kaikki luokan oppilaat kaikilla eri tuen tasoilla hyötyvät menetelmistä, jotka on otettu käyttöön erityisoppilaita ajatellen (Van Garderen & Whittaker 2006, viitattu lähteessä Hammel ja Hourigan 2011, 79).

Musiikinopetuksessa kaikilla eri tuen tasoilla olisi hyvä pyrkiä aktivoimaan monia eri aisteja, jolloin oppilas voi oppia sekä kinesteettisten, auditiivisten, että visuaalisten vihjeiden avulla. Usein erityisoppilaalla voi olla vaikeuksia ymmärtää ja vastaanottaa ohjeita, jolloin hyvä yleisohje opettajalle olisi antaa ohjeet tunnilla selkeästi ja yksinkertaisin ilmaisin. Hyviä apuvälineitä ohjeenannonkin tukena voivat olla esimerkiksi kuvat tai teknologia. Myös luokkahuoneen fyysisiin ominaisuuksiin olisi hyvä kiinnittää huomiota, jotta esimerkiksi näkövammaisen tai pyörätuolissa oleva pääsisi helposti liikkumaan luokassa. (Hammel & Hourigan 2011, 15, 88, 127-131.)

Tässä tutkielmassa käytän pohjana Hammelin ja Houriganin (2011) erityisoppilaiden jakoa viiteen yläluokkaan. Nämä yläluokat ovat aistivammat, sosioemotionaaliset vaikeudet, kommunikaatiovaikeudet, kognitiiviset vaikeudet sekä fyysiset vammat (Hammel & Hourigan 2011, 13). Käytännössä oppilaiden luokittelu näihin ryhmiin voi olla vaikeaa, sillä oppilaalla voi olla monia vaikeuksia tai vammoja samaan aikaan. Myös jokaiseen yläluokkaan sisältyy hyvin suuri skaala ominaisuuksia, eikä pelkkä yläluokka vielä kerro oppilaan vaikeuden tai vamman laajuudesta. Tutkielmassani käsittelem kuitenkin erityisopetusta näistä



yläluokista käsin. On hyvä muistaa, että jokainen oppilas on hyvin yksilöllinen ja hän saattaa hyötyä monista eri opetusmenetelmistä.

Suomessa erityispalvelukeskus Resonaari Helsingissä sisältää musiikkikoulun erityisoppilaille, ja siellä myös jatkuvasti kehitetään erityismusiikkikasvatusta ja laaditaan siihen materiaalia (Kaikkonen 2009, 209). Resonaarissa on mm. kehitetty erityisoppilaiden tarpeisiin kuvionuottimenetelmä (ks. luku 6.3.). Opettajan on hyödyllistä tutustua erilaisiin musiikkipedagogisiin menetelmiin, esimerkiksi Orff-pedagogiikkaan (ks. Luku 4.1.), Suzuki-menetelmään sekä Kodaly-menetelmään, joista voi ammentaa opetukseensa erilaisia näkökulmia.

Teknologian käyttö apuvälineenä musiikin erityisopetuksessa voi olla erittäin hyödyllistä. Uusia musiikillisia sovelluksia älypuhelimille ja tableteille kehitetään jatkuvasti, ja osa näistä soveltuu erinomaisesti erityisoppilaiden kanssa toimimisessa. Olen itse käyttänyt erityisryhmän opetuksessa mm. Thumb Jam-ohjelmaa, joka toimii hyvin matalan kynnyksen improvisointityökaluna. Siihen voi syöttää haluamansa asteikon ja soittimen, jota oppilas voi sormeilla näytöllä liikuttaen soittaa. Etuna esimerkiksi näkövammaisten kanssa on, ettei oppilaan tarvitse huolehtia siitä, että hän osuu juuri oikealle kohdalle soitinta, mikä voi olla haastavaa. Toinen käyttämäni sovellus on GarageBand, jota voin suositella esimerkiksi taustanauhojen tekemiseen sekä sävellyttämiseen. Pienellä etsinnällä ja perehtymisellä voi löytää omaan tarpeeseensa sopivan ohjelman, ja niitä myös kehitellään jatkuvasti lisää.

### **3 AISTIVAMMAT**

Aistivammaisten oppilaiden kanssa on kiinnitettävä erityistä huomiota oppilaan fyysiseen ympäristöön sekä sen aistiärsyksiin. Opettaessani näkövammaisia oppilaita huomasin, että heidän suhtautumisensa voimakkaisiin ääniin, kuten rumpujen soittoon, oli paljon herkempää kuin muilla oppilailta. Tulin pohtineeksi, miten erityisen tärkeää aistivammaisten oppilaiden kanssa on pitää musiikintuntien äänentaso siedettävänä ja ennaltaehkäistä kuulon heikentymistä. Vaikka musiikinopettajan tulisikin kiinnittää kuulosta huolehtimiseen huomiota jokaisen oppilaan kohdalla, ovat kuuloaistin vauriot erityisen vakavia aistivammaisilla. Jos kuulo on valmiiksi huono, sen heikkeneminen entisestään rajoittaa oppilaan kommunikointia, kun taas näkövammaiselle oppilaalle kuuloaisti voi olla tuntoaistin lisäksi ainoa kommunikoinnin mahdollistaja ja yhteys sosiaaliseen todellisuuteen.

Yleisestä uskomuksesta huolimatta, aistivammaisten ihmisten muiden aistien yliherkkyys on Houriganin ja Hammelin mukaan yleinen harhaluulo (Hammel & Hourigan 2011, 86). Uskon kuitenkin, että aistivammainen ihminen voi oppia käyttämään toimivia aistejaan tarkemmin ja aktiivisemmin kuin ne, joilla ei ole aistivammoja. Oppilas joutuu helposti nojautumaan enemmän toimivien aistiensa tuottamaan informaatioon, jolloin tämän pitäisi näkyä myös opetuksen suunnittelussa. Esimerkiksi näkövammaisten opetuksessa voidaan käyttää kirjallisten ohjeistusten sijaan suullista ohjeenantoa, kun taas kuulovammaiset olisi hyvä sijoittaa tunnilla niin, että heidän on helppo kuulla opettajaa tai lukea huulilta.

#### **3.1 Näkövammaisten musiikinopetus**

Näkövammaista opettaessa musiikinopettajan olisi hyvää saada etukäteen tietää, mikä on oppilaan näkö tarkkuus, valontarve, sekä mitä apuvälineitä oppilaalla on mahdollisesti käytössään (Malinen 1997, viitattu lähteessä Mako 2002, 4). Sointumerkkien ja muiden tarpeellisten kirjallisten ja visuaalisten opetusvälineiden suurentaminen on hyvä apukeino silloin, kun oppilas on heikkonäköinen (Hammel & Hourigan 2011, 86). Ohjeita kannattaa myös aina mahdollisuuksien mukaan antaa suullisesti, jolloin oppilaalla on myös halutessaan mahdollisuus nauhoittaa ohjeet ja palata niihin, kun on tarpeen. Myös soittoesimerkin nauhoittaminen voi olla hyvä keino oppilaan itsenäisen harjoittelun tueksi.

Pistekirjoitusta hallitsevalle oppilaalle on myös mahdollista halutessaan muuttaa kirjalliset ohjeet esimerkiksi kotitehtäviä annettaessa pistekirjoitukseksi. Näkövammaisten liiton internetsivuilta (2018) löytyy tekstin pistekirjoitukseksi muuttava ohjelma (Pistekirjoitus 2018). Tämän tulostamiseen tarvitaan tosin pistekirjoitustulostin, joita ei kaikissa kouluissa ole.

Näkövammaisten kanssa on mahdollista käyttää pistekirjoitusnuotteja (ks. Kuva 1), mutta niiden käyttö vaatii opettajalta paljon aikaa ja perehtymistä. Pistekirjoituksen sekä pistenuottikirjoituksen on kehittänyt Louis Braille 1800-luvulla. Sen käyttö musiikin opetuksessa on kuitenkin varsin vähäistä. Vain harva musiikinopettaja osaa lukea pistekirjoitusnuotteja tai opettaa niiden käyttöä. Nuotinluvun ja soittamisen samanaikaisuus on myös tuottanut opetuksessa päänvaivaa, sillä soittajalla on pistekirjoitusnuotteja lukiessaan käytössä vain toinen käsi soittamiselle. (Mako 2002, 13-14.)

Päänvaivaa voi lisätä se, että pistekirjoitus ja pistenuottikirjoitus eivät perustu samoihin symboleihin, jolloin oppilaalla ei ole valmista kosketuspintaa pistenuottikirjoitukseen. Vain symbolien merkintä kuuden pisteen avulla on näissä yhteistä. (Siligo 2001, 22.) Kuvassa 1 näkyy C-duuriasteikon eri sävelien pistenuottimerkinnät neljällä eri aika-arvolla. Jokaisella sävelellä on oma merkintänsä eri aika-arvossa. Jo tästä voidaan päätellä, että pistekirjoitusnuottien opettelu voi olla hyvin työlästä, varsinkin kun merkinnöillä ei ole suoraa yhteyttä oppilaan jo mahdollisesti osaamaan pistekirjoitukseen.

VALUE	C	D	E	F	G	A	B	REST
Eighth NOTE	⠠	⠡	⠢	⠣	⠤	⠥	⠦	⠧
QUARTER NOTE	⠠	⠡	⠢	⠣	⠤	⠥	⠦	⠧
HALF NOTE	⠠	⠡	⠢	⠣	⠤	⠥	⠦	⠧
WHOLE NOTE OR SIXTEENTH NOTE	⠠	⠡	⠢	⠣	⠤	⠥	⠦	⠧

KUVA 1. Dunnam (2018).

Kuulokuvan perusteella opettaminen onkin Siligon (2001) mukaan usein korvannut nuottikirjoituksen, kun sen käyttö on ollut näkövammaisille haastavaa. Monessa tapauksessa näkövammaiselle oppilaalle voi olla vaikeampaa oppia soittamaan nuoteista kuin korvakuulolla, erityisesti, jos hänellä on absoluuttinen tai tarkka sävelkorva. Näkövammaisilla absoluuttinen sävelkorva on paljon näkeviä yleisempää, ja korva voi olla harjaantunut kuulemaan ääniä tarkemmin. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että jokainen näkövammaisen olisi automaattisesti musiikillinen lahjakkuus. Opettajan olisikin hyvä pyrkiä selvittämään oppilaan mahdollinen sävelkorva ja musiikillisen kuulon tarkkuus, sekä antaa oppilaalle mahdollisuuden kehittämiselle. (Siligo 2001, 20-23.)

Se, mikä keino musiikin oppimisessa on kullekin näkövammaiselle oppilaalle paras, riippuu aina opetettavasta yksilöstä sekä hänen motivaatiostaan musiikkia kohtaa. Pistekirjoitusnuottien kanssa on kuitenkin muistettava, että nuotit ovat musiikin opetuksessa vain väline musiikkiin, eivätkä itseisarvo. Jos pistenuottikirjoituksen opetteleminen vie oppilaalta motivaatiota soittamisesta, eikä anna soittamiselle lisäarvoa, on sen käyttämättä jättäminen perusteltua (Siligo 2001, 22). Toisaalta, jos oppilas on hyvin kiinnostunut ja motivoitunut musiikin aineessa ja hänellä on toivomuksena edetä soittimensa kanssa pitkälle, olisi hyvä harkita pistekirjoitusnuottien käyttöön ottamista korvakuulolla soittamisen lisäksi.

Näkövammaisia opettaessa on Siligon (2001) mielestä usein helpompaa opettaa soitettava asia kirjaimellisesti kädestä pitäen, kuin selittää sanallisesti jotain, minkä oppimisessa turvaututaan yleensä visuaaliseen mallioppimiseen. Tämä fyysinen ote opettamisessa voi tuntua opettajalta vieraalta, mutta on usein näkövammaiselle oppilaalle jo valmiiksi tuttua. (Siligo 2001, 21.) Opettajan olisi aina kuitenkin huomioitava oppilaan oma tila, ja hänen olisi hyvä kertoa oppilaalle, mitä on tekemässä ja miksi, ennen kuin luo oppilaaseen fyysistä kontaktia.

### **3.2 Kuulovammaisen musiikinopetus**

Kuulovammaisuus on laaja käsite, joka käsittää ominaisuudet lievistä huonokuuloisuudesta täydelliseen kuurouteen, sekä kaiken siltä väliltä, toteavat MacConville ja Palmer (2007). Täydellinen kuurous on kuitenkin hyvin harvinaista, ja usein vakavimmissakin kuulovammoissa voi kuulla joitakin sävelkorkeuksia, vaikkakin heikosti. Kuulolaitteiden

avulla voidaan nykyään vaikuttaa paljon siihen, mitä kuulovammaiset voivat kuulla, vaikka ne eivät pysty täysin replikoimaan autenttista kuuloa. Niiden pitäminen voi joillekin oppilaille tuoda ulkopuolisuuden tai erilaisuuden tunnetta, ja niihin suhtautuminen vaihteleeikin kuulovammaisten oppilaiden välillä hyvin paljon. (MacConville & Palmer 2007, 2-8.)

Opettajan kuunteleminen vaatii kuulovammaiselta oppilaalta paljon keskittymistä, ja oppilaan täytyy ymmärtääkseen usein samalla seurata opettajan eleitä ja suun liikkeitä. Tällöin keskittyminen muuhun toimintaan samanaikaisesti voi olla hyvin vaikeaa. (MacConville & Palmer 2007, 16.) Opettajan voi olla hyvä antaa ohjeet ennen tehtävää eikä sen aikana, mahdollisimman selkeällä ja yksinkertaisella tavalla. Mahdollisuuksien mukaan ohjeet kannattaa antaa myös kirjallisesti tai kuvina, jolloin oppilaan ei tarvitse laskea ohjeiden ymmärtämistä pelkän kuuloaistinsa varaan.

Oleellisena tekijänä siinä, kuuleeko kuulovammaisen kuuntelemaansa puhetta, on usein taustamelun ja päällekkäisen puheen määrä. Jos opetustila on esimerkiksi hyvin kaikuisa, voi kuulovammaisella olla paljon vaikeuksia ymmärtää puhetta. Akustiikkalevyillä- tai verhoilla voi saada oppilaalle kuulemista helpottavan oppimisympäristön. (MacConville & Palmer 2007, 21.)

Kuulovammaisella soittimien ja musiikin aiheuttama fyysinen tuntemus ja väreily voi olla iso osa musiikin hahmottamista. Rytmien opettamisessa voi käyttää apuna perkussiosoitteiden luonnollista väreilyä. Opettaja voi esimerkiksi soittaa rytmiä rumpun kalvolle niin, että oppilas pitää toista kättään rumpun kalvolla, ja toisella kädellään pyrkii tulemaan mukaan iskuille taputtamalla iskut soittimen sivuun. Kun oppilas on oppinut rytmien visuaalisen ja fyysisen mallin avulla, hän voi soittaa itsenäisesti niin, että seisoo tarpeeksi lähellä soitinta tunteakseen soittimen väreilyn. (Hash 2003, 5.) Myös melodiasoitteissa resonoivien soittimien valitseminen kuulovammaiselle oppilaalle voi auttaa, kun oppilas voi näkemisen ja mahdollisen kuulemisen lisäksi tuntea soittamansa äänen fyysisesti (Hammel & Hourigan 2011, 87).

## 4 SOSIOEMOTIONAALISET VAIKEUDET

Sosioemotionaaliset vaikeudet tai englanninkielinen laajasti käytetty termi Emotional Behavioral Difficulties viittaavat samoihin oireisiin oppilailla. Keskeisimpänä luokitteluun johtavana tekijänä on lapsen tai nuoren käyttäytyminen, joka johtaa usein käytöshäiriö-termin käyttöön (Gardner, Yuen, Clough, & Pardeck 2005, 7). Kuten muissakin erityisoppilaan diagnooseissa, käytöshäiriöiden tai sosioemotionaalisten vaikeuksien luokittelu on aina suhteutettuna johonkin, jota pidetään normaalina. Normaalin määrittely itsessään on vaikeaa ja voi vaihdella ajan ja paikan mukaan, jolloin samalla tavalla oirehtiva lapsi voidaan kontekstista riippuen joko diagnosoida normaalista poikkeavaksi, tai olla diagnosoimatta. Diagnosoinnin lisääntymisen uskotaankin olevan yksi selittävä tekijä erityisoppilaiden määrän lisääntymisessä. (Moberg ym. 2015, 16, 44.)

Oppilaalla, jolla on sosioemotionaalisia vaikeuksia, voi olla oppimisen vaikeutta, joka ei selity kognitiivisilla vaikeuksilla. Hänen voi olla vaikea rakentaa ja ylläpitää sosiaalisia suhteita, ja hänen käyttäytymisensä voi olla usein tilanteeseen nähden epätavallista tai hän voi reagoida emotionaalisesti hyvin voimakkaasti pieniinkin vastoinkäymisiin. Oppilaalla voi myös olla myös masennusta sekä voimakkaita pelkoja liittyen esimerkiksi koulunkäyntiin, jotka voivat ilmetä myös fyysisenä oireiluna. (Gardner ym. 2005, 46.) Koska käyttäytymien on suurilta osin opittua, on käyttäytymishäiriöiden taustalla usein ongelmia oppilaan kotona tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Koulun tulisi tarjota oppilaalle turvallinen ympäristö, jossa voidaan oppia positiivisia malleja käyttäytymiseen ja sosiaaliseen kanssakäymiseen. (Gardner ym. 2005, 247-249.)

Kun oppilaan käyttäytyminen aiheuttaa ongelmia, oppilaalle tulisi selittää, mikä hänen käytöksessään on ei-toivottua, ja miksi se ei ole toivottua. Oppilaan käytös voi esimerkiksi häiritä hänen omaa, sekä muiden oppilaiden oppimista ja keskittymistä tunnilla. Yhdessä oppilaan kanssa voidaan tehdä suunnitelma siitä, mitä toivottu käytös näissä tilanteissa olisi, ja miten oppilas voisi muuttaa käyttäytymistään. On usein hyvä lähteä pienistä yksittäisistä tilanteista liikkeelle, kuten siitä, että oppilas tulisi luokkaan rauhallisesti tönimättä, juoksematta ja meluamatta, ja istuutuisi paikalleen. Tällaisen käytöksen opettelu voi viedä paljon aikaa ja vaatia useita kertoja ja suunnitelmaan palaamista oppilaan kanssa. Erityisen tärkeää on antaa positiivista palautetta oppilaalle heti, kun hän käyttäytyy suunnitelman mukaan, ja näin vahvistaa oppilaan positiivista käyttäytymistä. (Gardner ym. 2005, 252-258.)

Musiikintunnit ovat usein hyvin erilainen ympäristö kuin monien muiden oppiaineiden tunnit. Hammel ja Hourigan (2011) painottavat, että opettajan voi olla hyvä mahdollisuuksien mukaan seurata oppilaan käyttäytymistä muiden aineiden tunneilla ja pohtia havaintojensa perusteella oppilaan käyttäytymistä musiikintunneilla. Olisi hyvä selvittää, mitkä asiat musiikintunneilla voivat aiheuttaa oppilaassa positiivista, toivottua käytöstä, ja mitkä taas mahdollisesti ei-toivottuja tilanteita. Kun löydetään opetustilanteet, jotka aiheuttavat toivottua käytöstä, näitä voidaan lisätä, jotta kaikilla oppilailla olisi parempi ympäristö oppimiselleen. (Hammel & Hourigan 2011, 17, 84.)

Usein oppilaille, joilla on sosioemotionaalaisia vaikeuksia, on tärkeää, että tunneilla olisi joka kerta jotain rakenteellista samankaltaisuutta, josta oppilas saa turvaa. Tunti voi aina alkaa vaikka samalla aloituskappaleella tai lopetusleikillä. Myös toivotun käytöksen palkitseminen jollain oppilaalle mukavalle musiikillisella tekemisellä voi vahvistaa toivottua käytöstä. (Hammel & Hourigan 2011, 84-85.) Tällaisista käytänteistä ja struktuurista voivat hyötyä kaikki oppilaat.

## **4.1 Orff-menetelmä**

Orff-menetelmässä on paljon sellaista, mitä nykyään saatetaan pitää itsestään selvänä osana musiikin opetusta, kuten improvisointia ja oppilaiden omaa aktiivisuutta. Nämä asiat olivat kuitenkin Orff-menetelmän kehittämisen aikana uusia ja mullistivat monella tapaa musiikinopetusta. Menetelmässä on oppimista edistäviä аспекteja monille eri erityisoppilaille, mutta päätin käsitellä sitä sosioemotionaalisten vaikeuksien yhteydessä sen sosiaalista luonnetta ja keskittymistä edistävien opetustapojen takia. Orff-menetelmä on hyvä keino edistää oppilaiden sosiaalisia taitoja, kun oppilas ottaa musisoinnissaan kontaktia toisiin ihmisiin sekä soittimeensa (MacCord 2013, 188). Myös Orff-pedagogiikalle ominainen tapa lähestyä musiikkia sen rytmeistä käsin on useille oppilaalle hyvä ja helposti opittava lähestymistapa (McCord 2013, 193).

Orff-menetelmä on saksalaisen Karl Orffin 1900-luvulla kehittämä musiikin opettamisen lähestymistapa, jonka keskiössä on oppilaan musikaalisuus ja aktiivinen osallistuminen musiikkiin soittamalla, liikkumalla ja improvisoimalla. Orffin ajatus oli, että musiikkia

opitaan sitä musisoimalla ja kuuntelemalla, jolloin musiikillinen vuorovaikutus on vahvasti läsnä. Koska musisointi tapahtuu ryhmässä ja yhdessä, oppilaan täytyy osallistuakseen kuunnella muita ja toimia ryhmän jäsenenä. Soittimet, joita menetelmässä käytetään ovat tarkoituksella sellaisia, että oppilas voi osallistua musisointiin, vaikka aikaisempaa taitoa ei olisi. (Frazee & Kreuter 1987, 7-8.)

Tyypillisiä Orff-instrumentteja ovat erilaiset sävelkorkeudettomat perkussiosoitimet, mukaan lukien oman vartalon käyttö soittimena, laattasoittimet sekä nokkahuilu. Myös muita instrumentteja, kuten kielisoittimia ja pianoa voidaan käyttää. Tärkeimmäksi instrumentiksi käsitetään kuitenkin lauluääni, jonka harjoittelu aloitetaan jo nuorena. Orff-pedagogiikassa opetetaan myös huolehtimaan omasta lauluäänestä ja äänenkäytöstään ja pitämään siitä huolta kuin muistakin soittimista. (Frazee & Kreuter 1987, 21-25.)

Rytmien hahmottamisen apuna Orff-menetelmässä käytetään puhetta erilaisten riimien, runojen ja sanaleikkien muodossa. Sanojen rytmittämisen avulla haastavimmatkin rytmit voidaan saattaa ymmärrettävään ja helposti opittavaan muotoon. Myös liikettä, kuten kävelemistä rytmin mukana, tai opettajan liikkeiden imitointia käytetään auttamaan oppilasta ymmärtämään rytmejä sekä tempon vaihteluita. (Frazee & Kreuter 1987, 19-20.) Näin yhdistetään hyvin kinesteettinen ja audittiivinen oppiminen, joka voi helpottaa oppilaiden oppimista ja auttaa ymmärtämään paremmin musiikin elementtejä.

Improvisoinnissa, joka on menetelmässä keskeistä, lähdetään liikkeelle pienestä. Improvisointia voidaan tehdä kysymys-vastaus-muodossa, jolloin oppilas ”vastaa” opettajan tekemään rytmiin muuttamalla sitä vain vähän. Improvisointia voidaan myös rajata aluksi vain muutama säveleen, jolloin oppilaan kynnys improvisoinnille ei ole suuri. (Frazee & Kreuter 1987, 21, 31.) Rajaus voidaan tehdä esimerkiksi laattasoittimessa niin, että soittimeen jätetään vain muutama soitettava sävel.



## 5 KOMMUNIKAATIOVAIKEUDET

Oppilailla, joilla on kommunikaatiovaikeuksia voi olla vaikeuksia tuottaa puhetta, tai he voivat olla täysin puhekyvyttömiä. Heidän kanssaan voidaan käyttää puhetta tukevia tai sitä korvaavia menetelmiä. Näistä yleisimpiä ovat viittomakieli, joka on oma kielensä, tukiviittomat, Bliss-kieli, PCS-kuvat, Pecs-kuvanvaihtokommunikointi sekä kommunikaatioteknologian käyttö (Huuhtanen 2011, 8-9). Opettajan ei tarvitse pelätä kommunikointia oppilaan kanssa, jolla on kommunikaatiovaikeuksia, vaikka ei osaisikaan viittomakieltä. Oman työn kannalta tärkeimmät tukiviittomat voi oppia nopeasti, ja usein kommunikaatiovaikeuksisella oppilaalla voi olla mukanaan avustaja, joka osaa tukea opettajan ja oppilaan välistä kommunikaatiota. Olen itse kokenut hyväksi kommunikointilaitteet, joilla oppilas voi kirjoittaa viestin laitteen näytölle, jolloin viittomia ei välttämättä tarvita, tai niitä voidaan täydentää lisäsanoilla. Tämä edellyttää tietysti oppilaalta hienomotorisia taitoja, eivätkä kaikki kommunikaatiovaikeuksiset oppilaat tähän kykene.

Avusteiseksi kommunikoinniksi Huuhtanen (2011) kutsuu sitä, kun kommunikointia tuetaan esineillä ja graafisilla merkeillä tai kuvilla. Näihin sisältyvät mainitsemani Bliss-kieli sekä Pecs-kuvanvaihtokommunikointi ja PCS-kuvat. Kun valitaan, mitä graafisia merkkejä oppilaalla on käytössään, tulisi tähän aina mahdollisuuksien mukaan ottaa huomioon oppilaan mielipide. Oppilaalle voidaan rakentaa oma kommunikointitaulu, joka voi olla esimerkiksi kansio tai pyörätuolin eteen kiinnitettävä levy. Näitä kommunikointitauluja tulisi päivittää säännöllisesti, jotta ne tukisivat parhaiten oppilaan kommunikointia. (Huuhtanen 2011, 49-50.)

Musiikinopettajan näkökulmasta nämä kommunikointitavat voivat tuntua vierailta, mutta esimerkiksi Suomessa hyvin yleisessä käytössä erityisopetuksessa olevat PCS-kuvat ovat yksinkertaisia ja helposti tunnistettavissa. Niissä on useita musiikkiin liittyviä kuvia, kuten kitara sekä nuottikuvia, joita voi hyvin käyttää musiikinopetuksessa. Kuvia voi myös helposti muokata omaan käyttöön sopivammaksi. (Huuhtanen 2011, 61-62.) Yksinkertaisimmillaan kuvia voidaan käyttää niin, että oppilaan annetaan musiikintunnilla valita muutaman eri soittimen kuvasta se, mitä hän haluaisi tunnilla soittaa.

## 6 KOGNITIIVISET VAIKEUDET

### 6.1 Kognitiiviset vaikeudet

Käytän tutkielmassani yläkäsitteenä kognitiivisia vaikeuksia, joiden alle sisällytän suuren määrän eri diagnooseja, kuten oppimisvaikeudet, neurologiset häiriöt, sekä kehitysvammaisuuden. Nämä ovat kuitenkin keskenään hyvin erilaisia diagnooseja, joissa yhdistävänä tekijänä toimivat eriasteiset kognitiivisten toimintojen vaikeudet ja neurologiset häiriöt. Määrittelen seuraavaksi kehitysvammaisuuden ja oppimisvaikeudet lyhyesti.

Kehitysvammaisella tarkoitetaan sellaista ihmistä, jonka älyllinen toiminta on keskimääräistä heikompaa, ja jolla on vaikeuksia adaptiivisten taitojen, kuten yhteisössä toimimisen, kanssa. Kehitysvammaisen oppilaan opetusta on usein yksilöllistetty, ja koulussa pyritään antamaan oppilaille sellaisia taitoja ja valmiuksia, joita tarvitaan arjessa navigointiin. Opetettavien aineiden sisällöt mukautetaan oppilaan iän ja adaptiivisten taitojen mukaan. (Sillman, Hautamäki & Wilska 1995, 15, 145-147.)

Oppimisvaikeuksilla tarkoitetaan sellaista oppimisen alisuoriutumista, joka ei ole odotettua, ja jota ei voida selittää esimerkiksi älyllisen kehitysvammaisuuden, aistivammojen tai muiden sellaisten tekijöiden avulla, joissa oppimisen ongelmia on usein läsnä. Oppimisvaikeuksista kaikkein yleisin on lukivaikeus eli dysleksia, jossa oppilaalla on usein ongelmia sanojen tunnistamisessa, luetun ymmärtämisessä ja sen sujuvuudessa. Muita oppimisvaikeuksia ovat esimerkiksi matemaattisen hahmottamisen tai kirjallisen kielen kirjoittamisen vaikeudet. Oppimishäiriöt voivat olla selitettävissä sekä ympäristön vaikutuksella, että neurobiologisilla tekijöillä, mutta oppimisvaikeuksista vain lukivaikeuden kohdalla neurobiologisia tekijöitä on tutkittu tarpeeksi tämän johtopäätöksen tekemiseksi. (Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes 2009, 77, 207, 7, 140.)

Kaikki tässä työssä jo esittelemäni menetelmät, sekä kuvionuottien (ks. 6.3) käyttö voivat olla hyviä lähestymistapoja musiikin opettamiseen sekä oppilaille, joilla on eriasteisia kognitiivisia vaikeuksia, että muillekin erityisoppilaille.

## 6.2 Autismin kirjo

Autismi on monimuotoinen neurobiologinen kehityshäiriö, joka ilmenee puutteellisissa sosiaalisen vuorovaikutuksen taidoissa, kielellisessä vuorovaikutuksessa, aistiärsyksiin reagoimisessa sekä käyttäytymisen toistuvuudessa (Ikonen & Suomi 1998a, 53). Autismi ei ole yksi syndrooma, joka ilmenee samalla tavalla eri ihmisissä, vaan monia eri syndroomia (Timonen & Tuomisto 1998, 41-42), joista käytetään usein nimitystä autismin kirjo. Autismin ilmeneminen voi vaihdella ihmisten välillä hyvin lievästä vuorovaikutuksen ja käyttäytymisen poikkeavuuksista selvästi havaittaviin (Ikonen & Suomi 1998a, 53). Tässä tekstissä käsittelem autismia kognitiivisten vaikeuksien alalajina, vaikka siinä on aina läsnä myös sosiaalisia vaikeuksia sekä kommunikointivaikeuksia.

Autisteilla on aivojen poikkeavuuksien takia usein vaikeuksia käsitellä eri aisteista tulevia viestejä, tai viestien käsittely voi olla poikkeavaa. Tyypillistä on, että autistinen henkilö ei tunnista sosiaaliseen toimintaan liittyviä sanattomia sääntöjä ja tapoja, jolloin hänen sosiaalinen käyttäytymisensä saattaa vaikuttaa ulkopuolisen silmin kömpelöltä. Autistinen henkilö voi sosiaalisissa tilanteissa olla passiivinen tai vetäytyä omiin oloihinsa. Toisaalta jotkut autistit saattavat olla sosiaalisesti aktiivisia, mutta sosiaalisten sääntöjen puuttuvan ymmärtämisen takia saattavat käyttäytyä estottomasti ja erikoisesti. (Ikonen & Suomi 1998a, 53, 56-57.)

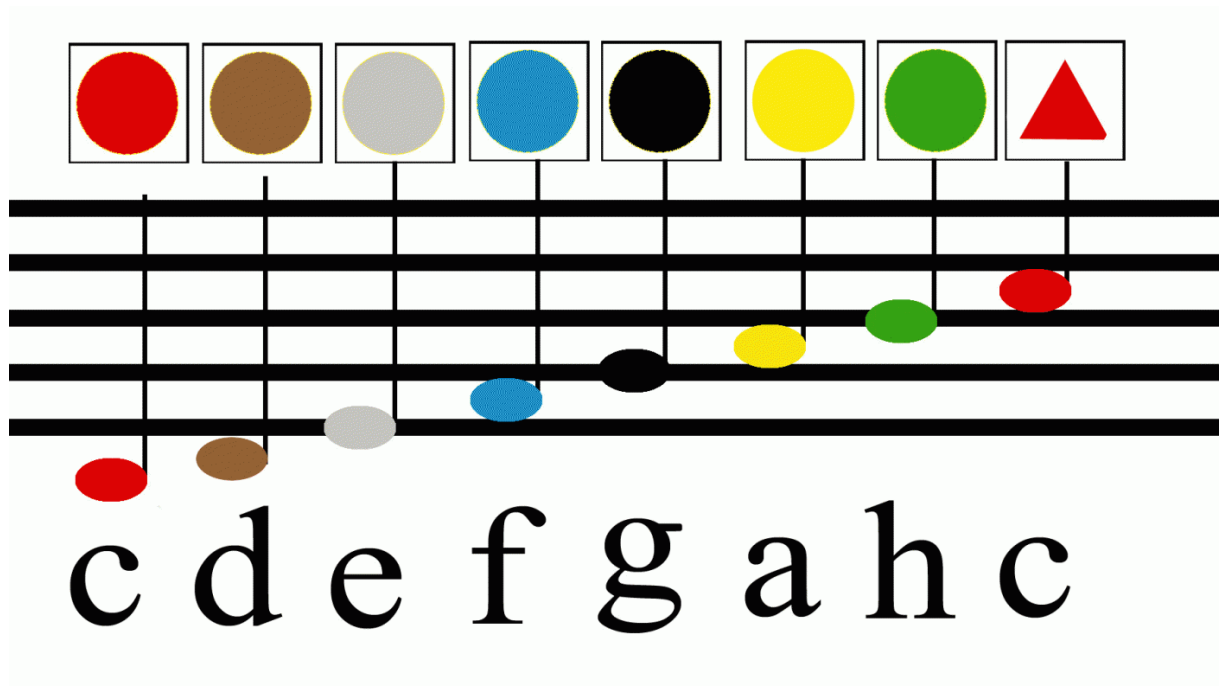
Ikonen ja Suomi (1998a) muistuttavat, että osa autisteista ei koskaan opi kommunikoimaan puhumalla, ja toisilla verbaalinen ja non-verbaalinen kommunikointi on vain puutteellista. Usein puheen oppiminen tapahtuu myös myöhemmällä iällä kuin muilla lapsilla. (Ikonen & Suomi 1998a, 58-59.) Autismin erilaiset ilmentymät eri ihmisillä tarkoittavat, ettei yhtä yleispätevää mallia autistisen oppilaan opettamiseen ole. Jokaisen autistisen oppilaan kohdalla tulisi pohtia, mitkä ovat juuri kyseiselle oppilaalle sopivimmat opetusmenetelmät. Tässä pohdinnassa olisi hyvä käyttää apuna myös oppilaan huoltajien tuntemusta omasta lapsestaan, sekä moniammatillista yhteistyötä. Yleisenä ohjeena voidaan kuitenkin pitää opetuksen struktuuria, jolla tarkoitetaan opetustilanteiden järjestämistä niin, että autistinen oppilas tiedostaa ja ymmärtää tapahtumien järjestyksen, ja opetuksessa olisi aina jotain oppilaalle valmiiksi tuttua ja toistuvaa. (Ikonen & Suomi 1998b, 154-157.)

Musiikin kanssa toimiminen voi autistisille oppilaille edesauttaa oppilaan tietoisuutta itsestä, sekä opettaa muiden huomioimista. Se mahdollistaa paremman aistitoiminnan, parantaa kognitiivisia toimintoja, kielen kehitystä, motorisia taitoja sekä rauhoittaa. (Berger 2017, 38.) Nämä toiminnat ovat toki hyödyllisiä kaikille lapsille, mutta autistisille oppilaille, joilla aistien käsittely on puutteellista ja joilla on ongelmia sosiaalisissa taidoissa ja kielen kehityksessä, voi musiikki olla suuri apu kehityksessä. Koska autismille tyypillistä on sosiaalisten tilanteiden pelko ja jännittyneisyys, voi musiikin rauhoittava vaikutus tuoda helpotusta autistisen oppilaan arkeen (Berger 2017, 41).

### **6.3 Kuvionuottimenetelmä**

Kuvionuottimenetelmä on suomalainen, alun perin erityisoppilaille kehitetty nuottimenetelmä, jonka tarkoituksena on mahdollistaa nuoteista soittaminen myös niille, joille perinteisen, abstraktin nuottikuvan ymmärtäminen tuottaa vaikeuksia. Sen on kehittänyt musiikkiterapeutti Kaarlo Uusitalo Helsingin erityispalvelukeskus Resonaarin toimesta, ja sen käyttö on levinnyt jo moniin suomalaisiin kouluihin ja musiikkioppilaitoksiin. (Kaikkonen & Uusitalo 2009, 4.)

Kuvionuoteissa käytetään värejä ja muotoja osoittamaan sävelkorkeutta ja oktaavialaa (ks. Kuva 2). Jokaiselle asteikon seitsemälle sävelelle on annettu eri väri, ja soitettavan sävelen oktaavialan tunnistaa sen muodosta. Jokainen oktaaviala on eri muoto, joko ympyrä, kolmio, risti tai neliö. Sävelten värit pysyvät samoina eri oktaavialoissa. Menetelmällä on mahdollista merkitä kaikki samat asiat kuin perinteisillä nuoteilla, kuten rytmit, ylennykset ja alennukset. Sen tarkoituksena on kuitenkin minimoida ylimääräinen informaatio ja keskittyä vain oleelliseen. Nuoteissa rytmit onkin pidetty usein helppoina ja tahdit keskenään saman pituisina, jotta hahmottaminen olisi helppoa. Kuvat tai muut merkinnät, jotka eivät ole välttämättömiä soittamisen kannalta tulisi jättää pois, jottei oppilaan keskittyminen herpaannu. (Kaikkonen 2005, 7, 30-31.)



KUVA 2. Kuvionuotit (2018).

Erivärisiä- ja muotoisia nuottitarroja voi liimata soittimiin, jolloin oppilaiden tehtävänä on yhdistää nuoteissa näkyvä väri ja kuvio ja löytää omasta soittimestaan saman värinen kuvio, jota soittaa. Kuvionuotteja voidaan piirtää käsin tai käyttää kirjoittamiseen tarkoitettua tietokoneohjelmaa. Opettaja voi esimerkiksi näyttää lapuilla tai magneeteilla oppilaille, minkä muotoisia ja värisiä nuotteja pitäisi soittaa, ja oppilas etsii kyseisen sävelen omasta soittimestaan siihen liimattujen tarrojen avulla. (Kaikkonen 2005, 29, 25.)

Sen lisäksi, että kuvionuottimenetelmä auttaa erityisoppilaita musiikin oppimisessa ja soittamisessa, sitä voidaan käyttää myös muille oppilaille ikään kuin ponnahduslautana nuottien lukemisen opetteluun. Kuvionuottien kehityksessä onkin pidetty tärkeänä pitää yhtäläisyyksiä tavallisiin nuotteihin, jotta mahdollinen siirtymä olisi helppoa. Siirtymä tapahtuisi vähitellen ja välivaiheiden kautta niin, että kuvionuotteja ja perinteisiä nuotteja käytetään siirtymän aikana rinnakkain. (Kaikkonen 2005, 44-45.)

Kaikkonen (2005) kertoo kuvionuottien avanneet musiikillisesti uusia ovia mm. kehitysvammaisille ja mahdollistaneet nuoteista soittamisen sekä tasa-arvoisemmat lähtökohdat erilaisten oppijoiden musisointiin. Esimerkiksi kehitysvammaisille perinteisten nuottien soittaminen on voinut olla hankalaa, sillä abstraktien käsitteiden, kuten sävelkorkeuden ymmärtäminen tuottaa usein vaikeuksia. Kuvionuottimenetelmä voikin

edesauttaa erityisoppilaiden motivaation syntymistä musiikin opiskelua kohtaan, kun nuottien hahmottamiseen ei mene liikaa aikaa eikä energiaa. Menetelmällä on tarkoitus avata mahdollisuuksia kaikille rajaamatta pois joitain erityisoppilasryhmiä. Erityisoppilaiden yksilölliset tarpeet on pyritty ottamaan huomioon menetelmän kehittämisen yhteydessä. Värisokeille kuvionuottimenetelmää voi olla vaikea hahmottaa, jolloin heille voidaan tehdä lisämerkintöjä nuotteihin. Näkövammaisten ja sokeiden kanssa taas voidaan käyttää kohokuvionuotteja korvakuulosoiton tukena. (Kaikkonen 2005, 54, 58, 77, 41-42.)

## 7 FYYSISET VAMMAT

Fyysiset vammat ja terveydelliset sairaudet voivat Hammelin ja Houriganin (2011) mukaan olla sellaisia, joista oppilaan ei ole mahdollista parantua, kuten synnynnäiset sairaudet, tai lyhytaikaisempia, esimerkiksi seurauksena tapaturmasta. Olisi hyvä muistaa, ettei fyysinen vamma tai sairaus tarkoita välttämättä, että oppilaalla olisi esimerkiksi kognitiivisia vaikeuksia. Vaikka oppilaalla olisi pelkkä fyysinen vamma, joka ei itsessään vaikuta oppimiseen, vamma voi silti rajoittaa hänen mahdollisuuttaan toimia itsenäisesti. Myös sairauksien tai vammojen mahdolliset lääkitykset, kuten vahvat kipulääkkeet, voivat vaikuttaa siihen, miten oppilas kykenee keskittymään tai toimimaan aktiivisesti tunneilla eri aikoihin päivästä. (Hammel & Hourigan 2011, 19-20.)

Joskus oppilas saattaa joutua olemaan myös pidempiä jaksoja pois koulusta terveydellisistä syistä (Hammel & Hourigan 2011, 88). Tällöin opettaja joutuu pohtimaan, miten tehdä oppilaan paluu kouluun mahdollisimman helpoksi niin, että oppilas pystyy saamaan kiinni keskeisimmistä aiheista, joita hänen poissa ollessaan on käsitelty, ja jatkaa mahdollisimman vaivattomasti eteenpäin.

Tiettyihin fyysisiin vammoihin voi olla vaikeaa löytää tietoa liittyen musiikkiin, kuten mitä soitinta ja miten soveltaen kyseisen vamman kanssa on aikaisemmin musisoitu. Fyysisten vammojen huomioiminen musiikintunnilla vaatiikin opettajalta usein soveltamista ja mielikuvitusta. Olisi samalla otettava huomioon oppilaan toiveet ja mielenkiinnon kohteet sekä pidettävä realistisena käsityksensä siitä, mitä oppilaan on fyysisen vammansa kanssa mahdollista soittaa. Jos oppilalle antaa soittimen, jota hänen on hyvin vaikea fyysisen vamman takia oppia soittamaan, oppilaan epäonnistuminen musiikintunnilla voi johtaa siihen, että hän turhautuu ja menettää motivaationsa koko musiikin oppiaineeseen.

Kuten mainitsin jo aikaisemmin, luokkahuoneen fyysisiin ominaisuuksiin olisi hyvä kiinnittää huomiota. Luokkahuone pitäisi mahdollisuuksien mukaan järjestää niin, että esimerkiksi pyörätuolissa olevien oppilaiden liikkuminen luokassa olisi esteetöntä, jolloin oppilaat pystyvät liikkumaan siellä mahdollisimman itsenäisesti. Terveydellisistä sairauksista ja niiden ilmenemisestä opettajan tulisi olla hyvin tietoinen. Pitäisi myös olla selvillä siitä, miten mahdollisten sairauksiin liittyvien kohtausten sattuessa tulee toimia.

## 8 YHTEENVETO

Vaikka olen tutkielmassani käynyt läpi erilaisia metodeja erityisoppilaiden oppimisen tukemiseen musiikintunnilla, näiden osaaminen ei ole tärkein asia erityisoppilaiden opettamisessa. Kaikista tärkein lähtökohta on opettajan kyky ymmärtää ja hyväksyä erilaisuutta sekä kiinnostus etsiä tietoa ja välineitä omaan opettamiseensa. Kaikkea ei tarvitse osata valmiiksi, mutta kohdatessaan erilaisuutta tulisi osata aktiivisesti etsiä ratkaisuja pedagogisiin pulmiin ja pyytää apua omasta työympäristöstään ja verkostoistaan. Koska jokaiseen haasteeseen ei voida kouluttaa, eikä valmiita yksi-sopii-kaikille malleja opettamiseen ole, on avoin ja rohkea asenne opettamisessa kaikkein tärkeintä.

Mielestäni tärkeä asia, joka tutkimuksessani tuli esille useaan kertaan, on yhteistyön ja vuorovaikutuksen merkitys erityisoppilaiden opetuksessa. Oppilaan kannalta paras oppimisympäristö voi syntyä niin, että yhdistetään monien eri ammattilaisten tiedot ja ymmärrys, ja niistä koostetaan kyseiselle oppilaalle oma, yksilöllinen oppimisen kokonaisuus. Yhdellä opettajalla ei tarvitse olla kaikkea tietoa valmiina, vaan yhdistämällä esimerkiksi musiikinopettajan, erityisopettajan, oppilaan terapeuttien, huoltajien ja muiden ammattilaisten osaaminen, voidaan löytää paras oppimisen polku. Uskallus etsiä ja pyytää apua pitäisikin olla osa jokaisen opettajan ammattitaitoa.

Tässä tutkielmassani rajasin erilaiset oppilaat niihin, joilla on vaikeuksia oppimisessa, mutta opettajana on hyvä muistaa eriyttämisen toinenkin puoli. Vaikka olen pohtinut sitä, kuinka tärkeää opettajan on auttaa niitä, joilla oppimisessa on syystä tai toisesta vaikeuksia, on opettajan myös kiinnitettävä erityistä huomiota oppilaisiin, jotka ovat erityisen taitavia tai lahjakkaita. Musiikin aineessa tällaisia oppilaita ovat usein esimerkiksi ne, jotka harrastavat musiikkia aktiivisesti vapaa-ajallaan. Opetusta ja sen eriyttämistä tulisi suunnitella ottaen huomioon myös nämä oppilaat ja heidän motivoimisensa.

Kaikista haasteellisinta minulle oli erityispedagogiikan monet eri käsitteet ja niiden osittainen päällekkäisyys sekä diagnoosien moniulottuvuus. Käyttämäni jaottelu erityisoppilaiden ryhmistä kognitiivisiin vaikeuksiin, kommunikaatiovaikeuksiin, sosioemotionaalisiin vaikeuksiin, aistivammoihin sekä fyysisiin vammoihin aiheutti myös paljon päänvaivaa. Tämä jaottelu ei ole tyypillinen, ja usein esimerkiksi autismin kirjo irrotetaan omaksi ryhmäkseen, koska se sisältää sekä sosiaalisia, kognitiivisia- että kommunikaatiovaikeuksia.



Oppilas voikin kuulua moneen ryhmään samanaikaisesti, ja esimerkiksi kommunikaatiovaikeudet ovat harvoin yksin, niiden taustalla on usein myös neurologisia ja kognitiivisia häiriöitä.

Toisaalta tämä tekemäni huomio erityisoppilaiden jaottelun monimutkaisuudesta on keskiössä siinä, että erityisoppilasta opetetaan oppilaslähtöisesti eikä diagnoosilähtöisesti. Vaikka lähtökohtaisesti on toki hyvä tietää oppilaan diagnoosi, on pyrittävä parhaansa mukaan näkemään oppilas ihmisenä, jolla on omat yksilölliset vahvuuden ja kehittämisen alueet. Usein oppilasta diagnosoi henkilö, joka viettää hänen kanssaan vain lyhyen ajan, mutta saattaa jo lyhyessä ajassa tehdä päätelmiä siitä, mihin oppilas kykenee ja mihin hän ei tule kykenemään. Sen sijaan, että opettaja näkee ehdottomat rajat sille, mihin oppilas diagnoosinsa perusteella kykenee, olisi opettajan oltava se henkilö, joka uskoo jokaisen oppilaan mahdollisuuden kehittyä ja oppia.

Kokonaisuudessaan tutkielmassani kokosin löytämiäni tietoja erityismusiikkikasvatuksesta sekä erilaisista erityisoppilaista. Koska erityisopetuksen kenttä on hyvin laaja ja erilaisia oppijoita on moneen lähtöön, on tutkielmani useassa kohdassa vain pintaraapaisu käsittelemästäni aiheesta. Opin kuitenkin kirjoittaessani paljon opettamisesta erilaisille oppijoille ja sain yleiskäsityksen siitä, millaisia erityisyyksiä oppilailla voi olla ja miten musiikin oppiaine voi tarjota erilaisille oppijoille onnistumisen kokemuksia. Koska eri menetelmiä on paljon, niitä kannattaa rohkeasti kokeilla erilaisten erityisoppilaiden kanssa ja löytää, mikä jokaisen yksilön musiikin oppimista palvelee parhaiten.

## LÄHTEET

- Berger, D. S. (2017). *Kids, music 'n' autism: Bringing out the music in your child*. London, England; Philadelphia, Pennsylvania: Jessica Kingsley Publishers.
- Conway, C. (2011). Foreword. Teoksessa Hammel, A. & Hourigan, R. M. (toim.) *Teaching music to students with special needs: A label free approach*. New York: Oxford University Press. xi-xxi.
- Dunnam, J. (2018). National Federation of the Blind: Chart of Braille Music Symbols. Osoitteessa <https://nfb.org/braille-music> Haettu 5.12.2018.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S. & Barnes, M. A. (2009). *Oppimisvaikeudet: Tunnistamisesta interventioon*. (suom. Seppänen, H.). Kuopio: Unipress.
- Fraee, J. & Kreuter, K. (1987). *Discovering Orff: A curriculum for music teachers*. Mainz: Schott.
- Garner, P., Yuen, F. K. O., Clough, P. & Pardeck, J. T. (2005). *Handbook of emotional & behavioural difficulties*. London: Sage.
- Hammel, A. & Hourigan, R. M. (2011). *Teaching music to students with special needs: A label free approach*. New York: Oxford University Press.
- Hash, Phillip M. (2003). *Teaching Instrumental Music to Deaf and Hard of Hearing Students*. Research & Issues in Music Education: Vol. 1: No. 1 , Article 5. Osoitteessa <https://ir.stthomas.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1069&context=rime> Luettu 28.11.2018.
- Huhtanen, K. (2011). *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa*. Helsinki: Kehitysvammaliitto, oppimateriaalikeskus Opik.
- Ikonen, O. & Suomi, A. (1998a). Autismi: esiintyvyys ja käyttäytyminen. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) *Autismi: Teoriasta käytäntöön*. Jyväskylä: Atena.
- Ikonen, O. & Suomi, A. (1998b). Kasvatuksellinen kuntoutus ja opetus. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) *Autismi: Teoriasta käytäntöön*. Jyväskylä: Atena.
- Jahnukainen, M. (2015). *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino.
- Kaikkonen M. (2009). Erityismusiikkikasvatus. Teoksessa Louhivuori J., Paananen P. & Väkevä L. (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Helsinki: FiSMe ry. 203-2018.
- Kaikkonen, M., Uusitalo, K. & Äystö, S. (2005). *Soita mitä näet: Kuvionuotit opetuksessa ja terapiassa*. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Kuvionuotit (2018). Helsinki: Apuvälinekeskus. Erilaisten oppijoiden liitto ry. Osoitteessa <http://lukiapuvaine.fi/apuvaineet/musiikki/kuvionuotit/> Haettu 5.12.2018.

- MacConville, R. & Palmer, J. (2007). *Including pupils with hearing impairment*. Teoksessa MacConville, R., Dedridge, S., Gyulai, A., Palmer, J. & Rhys-Davies, L. (2007). *A Lucky Duck Book: Looking at inclusion: Listening to the voices of young people*. London: SAGE Publications Ltd. Osoitteessa <http://sk.sagepub.com/books/looking-at-inclusion/n6.xml?fromsearch=true> 1-26. Luettu 28.11.2018.
- MacCord, K. (2013). *Universal Design for Learning: Special Educators Integrating Orff Approach Into Their Teaching*. *Approaches: An interdisciplinary Journal of Music Therapy*. Special issue 5 (2) 2013. 188-193. Osoitteessa <http://approaches.gr/universal-design-for-learning-special-educators-integrating-orff-approach-into-their-teaching-kimberly-mccord> Luettu 1.12.2018.
- Mako, M. (2002). *Näkövammaisten lasten ja nuorten musiikinopetuksen opas*. Helsinki: Näkövammaisten keskusliitto.
- Malinen, L. (1997). *Näkövammaisen oppilas ja koulunkäynti*. Jyväskylän yliopisto, täydennyskoulutuskeskus: Jyväskylän näkövammaisten koulu.
- Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (2015). *Erytyspedagogiikan perusteet* (3. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS). (2014). Helsinki: Opetushallitus. Osoitteessa [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) Luettu 6.11.2018.
- Perusopetuslaki 1998/628. 30 §. Oikeus saada opetusta 24.6.2010/642. Osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> Luettu 11.10.2018.
- Pistekirjoitus. (2018). Helsinki: Näkövammaisten liitto ry. Osoitteessa [https://www.nkl.fi/fi/etusivu/palvelut\\_nakovammaisille/lukeminen/pistekirjoitus](https://www.nkl.fi/fi/etusivu/palvelut_nakovammaisille/lukeminen/pistekirjoitus) Luettu 24.11.2018.
- Siligo, W. (2001). Adaptive techniques for teaching music to visually impaired students. *The American Music Teacher*, 50 (5), 20-23. Osoitteessa <https://search-proquest-com.ezproxy.jyu.fi/docview/217490106?accountid=11774> Luettu 24.11.2018.
- Sillman, K., Hautamäki, J. & Wilska, M. (1995). *Kehitysvammaisuus: Määrittely, luokitus ja tukijärjestelmät*. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Timonen, T. & Tuomisto, M. (1998). Autismi: käsite ja teoria. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) *Autismi: Teoriasta käytäntöön*. Jyväskylä: Atena.
- Van Garderen, D. & Whittaker, C. (2006). Planning differentiated, multicultural instruction for secondary inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*. 38 (3), 12-21. Osoitteessa <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/004005990603800302#articleCitationDownloadContainer> Luettu 28.11.2018.