

**OPPILAAN LUKIVAIKEUDEN HUOMIOIMINEN
MUSIIKINTUNNEILLA**

Sarri Honkanen

Kandidaatintutkielma

Musiikkikasvatus

Jyväskylän yliopisto

Kevätlukukausi 2019

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä Honkanen Sarri	
Työn nimi Oppilaan lukivaikeuden huomioiminen musiikintunneilla	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Kandidaatintutkielma
Aika 14.2.2019	Sivumäärä 30
Tiivistelmä <p>Tutkielmani käsittelee oppilaan lukivaikeuden huomioimista musiikintunneilla. Dysleksia tai tutummin lukivaikeus on oppimisen vaikeus, jonka kohdistuu lukemiseen ja kirjoittamiseen. Opettajilla saattaa olla vääristynyt käsitys siitä, että oppilaan dysleksia ei vaikuta musiikin opiskeluun millään lailla. Lukivaikeus voi kuitenkin näkyä koulussa musiikintunneilla ja musiikin harrastamisessa. Dyslektikon ongelmat musiikin opiskelussa kohdistuvat yleensä nuotin hahmottamiseen, motoriikkaan ja motivaatioon.</p> <p>Tutkielmani on kirjallisuuskatsaus, jossa pyrin selvittämään miten opettaja voi ottaa oppilaan lukivaikeuden koulun musiikintunneilla huomioon. Tarkastelen dysleksiaa sekä lukemisen että nuotinluvun näkökulmasta, dysleksian vaikutusta oppimiseen sekä tarkastelen oppimistyylien ja monikanavaisuuden merkitystä oppimisen edistäjinä. Pohdin tutkielmassani myös opettajan roolia oppijan tukijana. Merkittäviksi tulokulmiksi oppilaan tukemiseen nousivat oppilaan motivoiminen, opettajan riittävä tieto dysleksiasta sekä opettajan luova ja pedagoginen ajattelu.</p> <p>Tutkielmassani esittelen myös erilaisia menetelmiä, joilla musiikinopettaja voi tukea dyslektikon oppimista. Oppilaan omien vahvuuksien hyödyntäminen on menetelmä, jota käytetään lukivaikeuden kuntoutuksessa. Esimerkiksi harjaantuneen kuulonvaraisuuden hyödyntäminen on auttanut dyslektikkoja musiikin opiskelussa. Menetelmiä oppilaan tukemiseen nuotinluvun näkökulmasta ovat kuvionuottien ja värien käyttäminen sekä nuotin muokkaaminen mm. suurentamalla ja pelkistämällä. Myös musiikkiliikunnan työtapojen hyödyntäminen sekä soittimiston mahdollisuudet nousivat merkittäviksi menetelmiksi dyslektikon oppimisen tukemiseen.</p>	
Asiasanat – Lukivaikeus, dysleksia, musiikki, musiikinopetus, oppiminen, oppilaan tukeminen	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

Sisällysluettelo

1	Johdanto	1
2	Lukivaikeus ja sen vaikutus nuotinlukuun	3
2.1	Lukivaikeus	3
2.2	Lukeminen ja nuotinluku.....	5
2.3	Lukivaikeuden vaikutus nuotinlukuun.....	6
3	Oppilas ja oppiminen	8
3.1	Lukivaikeuden stigma oppimisen esteenä	8
3.2	Oppimistyylien hyödyntäminen.....	10
3.3	Monikanavainen oppiminen	12
4	Opettajan rooli oppijan oppimisen tukijana.....	14
4.1	Opettajan luova ajattelu ja tieto	14
4.2	Oppilaan motivoiminen	16
5	Menetelmiä oppilaan tukemiseen.....	18
5.1	Oppilaan vahvuuksien hyödyntäminen	18
5.2	Nuotin muokkaaminen	19
5.3	Kuvionuotit ja värinuotit	20
5.4	Kuulonvaraisuuden hyödyntäminen	22
5.5	Musiikkiliikunta.....	23
5.6	Soittimisto	24
6	Pohdinta.....	26
	Lähteet.....	29

1 JOHDANTO

Lukivaikeus, eli dysleksia, on näkymätön oppimisvaikeus, jonka kanssa kamppaillaan koko elinikä. Lukivaikeudella tarkoitan oppimisen vaikeutta, joka ilmenee lukemisessa sekä kirjoittamisessa. Dyslektikon lukeminen on usein hidasta ja takeltelevaa eikä välttämättä luetusta ymmärrä aivan kaikkea. Koulussa lukivaikeus ei rajoitu pelkästään lukuaineisiin, vaan se voi näkyä myös taideaineiden puolella. Musiikintunneilla lukivaikeus voi ilmetä nuotin hahmottamisvaikeutena tai motoriikan kömpelyytenä.

Kiinnostuin aiheesta ollessani musiikintutkijoiden 21. Symposiumissa (19.–21.4.2017) kuuntelemassa teemaseminaaria ”Soiton- ja laulunopiskelutraditioita uusissa konteksteissa”, jossa puhujana olivat muun muassa Johanna Hasu sekä Erja Kosonen. Hasu esitteli seminaarissa tutkimustaan, joka käsitteli lukivaikeuden vaikutusta soittoharrastukseen. Itselläni on todettu lukivaikeus lukiossa ja ennen tuota päivää symposiumissa en ollut ajattelu lukivaikeuden vaikuttavan millään tavalla musiikin harrastamiseen. Sittemmin olen oivaltanut, että lukivaikeus on kohdallani vaikuttanut myös musiikin opiskeluun. Ongelmat ovat ilmenneet pääasiassa nuotinluvun hahmottamisen haasteina. Esimerkiksi nuotinluku sekä laulun sanojen yhtäaikainen lukeminen on tuottanut minulle hankaluuksia jo alakoulusta lähtien. Symposiumin jälkeen jäin miettimään, millä tavalla voin musiikinopettajana tukea dyslektikka musiikintunneilla.

Tutkimuksessani pyrin selvittämään, millä tavoilla oppilaan lukivaikeuden voi ottaa musiikintunneilla huomioon. Tutkielmani pyrkii tarjoamaan opettajalle työkaluja lukivaikeuden huomioimiseen musiikintunnilla. Tutkielmassani käsitelen lukemista ja nuotinlukua prosesseina, joihin lukivaikeus kohdistuu sekä vertaan näitä prosesseja myös keskenään. Käsitelen lukivaikeutta sekä oppilaan että opettajan näkökulmasta pitäen fokuksen musiikinopetuksen kontekstissa. Erittelen tutkielmassani muutamia mahdollisia musiikintunneilla käytettäviä menetelmiä, joista dyslektikko voisi hyötyä.

Aikaisempaa tutkimusta lukivaikeuden vaikutuksesta musiikinopiskeluun on tehnyt Johanna Hasu (2017). Hänen väitöskirjansa tarkastelee vaikeuksia, joita ilmeni pianonsoiton opiskelijoilla. Hasu (2017) havaitsi lukivaikeusoppilaille oppimisen hitautta, ongelmia nuotista soittamisesta ja nuottikuvan saamisesta soivaan muotoon, hallitun ulkoa soittamisen haastavuutta, rytmien käsittelyyn liittyviä ongelmia sekä suuntien sekoittumista. Hasu (2017)

kirjoittaa, että havaitsi jo pro gradu -tutkimuksessaan (2010), että pianonsoiton oppilailta ilmeni soitossa haasteita, jotka eivät olleet selitettävissä vähäisellä harjoittelulla tai lahjattomuudella. Oppilaiden edistymisen vaikeuttajana olivat hitaus uuden omaksumisessa, nuottikuvan soivaan muotoon saaminen sekä hallittu ulkoa soittaminen (soittaminen lähtee liikkeelle sattumanvaraisesta kohdasta kappaletta). (Hasu 2017, 96.)

2 LUKIVAIKEUS JA SEN VAIKUTUS NUOTINLUKUUN

2.1 Lukivaikeus

Dysleksia on neurobiologinen oppimisvaikeus (Korhonen 2002, 127; Takala 2006, 76). Takala (2006) määrittelee dysleksian lukemisen vaikeutena, joka ilmenee yleensä hitaana lukemisen oppimisena sekä työläänä tai jopa virheellisenä lukemisena. Dyslektikoilla voi olla vaikeuksia tunnistaa sanoja, vaikka luetun ymmärtäminen sujuisikin hyvin. Joillain dyslektikoilla ilmenee myös ongelmia matemaattisessa hahmottamisessa. Matemaattisten taitojen opettelua hankaloittavat esimerkiksi kognitiiviset pulmat, joiden takana on yleensä muistin toiminnan heikkous. Myös motorisia ongelmia saattaa ilmetä. On kuitenkin todettava, että dyslektikoilla lahjakkuudet sekä ilmenevät vaikeudet ovat hyvin yksilöllisiä. (Takala 2006, 66–67, 72–75.)

Korhosen (2002) mukaan lukivaikeuden ongelmat kohdistuvat sanojen tunnistamiseen, oikeinkirjoitukseen sekä myös luetun ymmärtämiseen. Vaikeuksien takana on usein fonologisen eli äänneopillisen prosessoinnin heikkous, joka esiintyy esimerkiksi yksittäisten sanojen lukemisen vaikeutena. Lukemis- ja kirjoitusvaikeuksia voi ilmetä vaikka lapsen älyllinen kehitys olisikin normaali. (Korhonen 2002, 127–128.) Takala (2006) tiivistää dysleksian kirjoitetun kielen dekodausvaikeudeksi, jonka aiheuttaa fonologisen systeemin heikkous. Dekodaus tarkoittaa kirjain–ääne -vastaavuuden tai äänne–kirjain vastaavuuden oivaltamista lukemaan ja kirjoittamisen opettelemisen vaiheessa. Aloittelevan lukijan tulisi siis ymmärtää, että kirjaimet ja sanat voidaan muuntaa sekä ääniksi että puheeksi. Dekoodauksen onnistumiseen tulee lukijan tuntea kirjaimet ja niitä vastaavat äänneet sekä kyettävä yhdistämään nimiä. (Takala 2006, 68–69; Ahvenainen & Holopainen 1999, 12.)

Takala (2006) kertoo, että lukivaikeudessa ongelmat ilmenevät muun muassa sanojen ja epäsanojen nimeämisessä, työmuistin toiminnassa, äänne–kirjain -vastaavuuden havaitsemisessa sekä äännetietoisuudessa. Kaiken kaikkiaan lukeminen on hidasta, eikä lukija kykene välttämättä nauttimaan lukemisesta. (Takala 2006, 66–67.) Korhonen (2002) tarkentaa, että fonologisessa prosessoinnissa lukivaikeuslapsilla on ollut heikkouksia sanojen osoittamisessa ja osien yhdistelyssä, äänne- ja kirjainsarjojen pitämässä lyhytaikaisessa muistissa, pitkien epäsanojen toistamisessa, riittelyssä, sanoilla leikkimisessä (esimerkiksi: kilpikonna-kolpikinna) tai on vaikeuksia erottaa samankaltaiset kirjainyhdistelmät kuulemalla. Lukivaikeuslapsilla on havaittu myös nopean nimeämisen vaikeutta, jossa ilmenee vaikeus

nimetä esimerkiksi tuttuja esineitä, kirjaimia, numeroita tai värejä nopeasti peräkkäin. (Korhonen 2002, 150–152.)

Tutkimuksissa lukivaikeuden selityksiksi ovat muodostuneet kognitiiviset sekä neurobiologiset mallit, jotka usein tarkastelevatkin lukivaikeutta ilmiönä eri tasoilta (Korhonen 2002, 149). Takalan (2006) mukaan tutkijat ovat kuitenkin yksimielisiä kausaalisen yhteyden varhaisen lukemisvaikeuksien ja lukemisen osataitojen puutteiden välillä. Puutteita voi olla muun muassa fonologisessa tietoisuudessa, fonologisessa dekodauksessa tai sanantunnistuksessa. (Takala 2006, 70.) Ahvenainen ja Holopainen (1999) kirjoittavat, että fonologista tietoisuutta pidetään yhtenä tärkeimpänä taitona lukemaan oppimisessa. Lukivaikeuden periytymistä pidetään myös todennäköisenä. Lukivaikeus ei kuitenkaan johdu huonosta kuulosta tai näöstä eikä myöskään neurologisesta sairaudesta (Ahvenainen & Holopainen 1999, 13, 29, 60, 63.)

Takala (2006) toteaa, että kouluikäisellä lapsella lukivaikeus voi näkyä siten, ettei lapsi kirjainta nähdessään muista sen nimeä tai joutuu miettimään sitä. Lapsi saattaa lukiessaan myös korvata sanoja samankaltaisilla sanoilla, sanoista saattaa puuttua kirjaimia, lukemisrytmi on poikkeava, lukemisessa on epävarmuutta tai lapsi ei halua lukea ääneen. Takala muistuttaa, että opettajan olisi hyvä pitää mielessä, että dyslektikon ajatus voi olla hyvinkin kirkas ja mielikuvituksen käyttö loistavaa, vaikka lukeminen ja kirjoitus tuottavatkin haastetta. (Takala 2006, 68–69.) Lukivaikeuden diagnosoi aina ulkopuolinen asiantuntija. Takala jatkaa, että nykyään lukivaikeus on ennustettavissa jopa ennen kouluikää. Ongelmiin tulee siis puuttua varhain, ennen kuin oppimisvaikeus aiheuttaa oppilaalle esimerkiksi itsetunnon alenemista tai jopa käytöshäiriöitä. (Takala 2006, 80.)

Lukivaikeudelle on ominaista, että oppilailla on kyky kompensoida puutteitaan ja koulu sujuukin pääasiassa hyvin (Hasu 2017, 178). Heikkoutta paikkaavaksi lukemisstrategiaksi valikoituu toisinaan sanojen arvaaminen. Kirjoittaessa oppilas saattaa myös jättää sanoista pois painottomia kirjaimia. (Takala 2006, 68–69.) Ala- ja yläkoulussa oppilas saattaa pärjätä koulussa hyvin kuuntelemalla ja luettavaakin on suhteellisen vähän. Lukiossa usein lukemista tulee paljon enemmän ja kompensointi hankaloituu. Usein lukivaikeus todetaankin vasta lukiossa. (Hasu 2017, 42, 178, 194.)

Takala (2006, 72–73) toteaa myös, että joillakin dyslektikoilla ilmenee myös motoriikan ongelmia ja esimerkiksi kömpelyyttä, tasapaino- tai kordinaatiovaikeuksia. Myös Hasu (2017, 193) mainitsi, että pianonsoitossa joillain oppilailla oli vaikeuksia erottaa vasen ja oikea

toisistaan. Tämä on mielestäni tärkeä tieto myös musiikinopettajille. Dysleksiaoppilaan oppimisen haasteet eivät aina liity nuotin hahmottamiseen, vaan motorisien ongelmien takia esimerkiksi joidenkin soittimien soittaminen saattaa olla haastavaa. En kuitenkaan tarkoita sitä, että dyslektikolle ei annettaisi musiikintunnilla soitettavaksi kitaraa tai rumpuja, vaan nimenomaan kannustetaan oppijaa kokeilemaan eri soittimia haasteista huolimatta. Oppilas saattaa tarvita vain enemmän aikaa, tukea ja motivointia kuin muut oppilaat.

Korhonen (2002) kirjoittaa, että lukivaikeuden kuntoutuksen yleisin tavoite on käyttää hyväkseen lapsen vahvoja puolia. Näin voidaan kiertää kognitiivisen prosessoinnin vaikeudet ja lisätä oppilaan motivaatiota. (Korhonen 2002, 177.) Myös Takala (2006, 80–81) toteaa, että oppijan vahvuuksien huomioiminen ja hyödyntäminen on oppijan oppimisen kannalta tärkeää. Oppilaan vahvuuksien huomioiminen olisi myös musiikintunneilla hyödyllistä ja oppimista tukevaa.

2.2 Lukeminen ja nuotinluku

Nuotinluvun ja lukemisen prosesseja voidaan verrata keskenään, sillä molempiin prosesseihin tarvitaan hahmotuskykyä symbolien ja rakenteiden jäsentelyyn. Nuotinluku tarkoittaa nuottitekstuurin ymmärtämistä ja sen tuottamista soivaan muotoon esimerkiksi soittaen tai laulaen. Nuotinlukuun liittyy lisäksi fyysisyys, kun luettu nuottikuva viedään soivaan muotoon. (Hasu 2017, 80–82.) Nuotinlukuun liittyvä prosessi on siis hieman monimutkaisempi kuin kirjoitetun kielen lukeminen.

Ahvenainen & Holopainen (1999) kirjoittavat, että kieli on symbolijärjestelmä, joka perustuu foneemeihin eli äänteisiin. Kirjoitetun suomen kielen kirjoitusmerkkeinä ovat grafeemit eli kirjaimet. Pelkästään kirjainten osaaminen ei riitä lukutaidon oppimiseen, vaan siihen tarvitaan grafeemista- sekä fonologista tietoisuutta. Fonologinen tietoisuus tarkoittaa puhutun kielen rakenteiden hallintaa esimerkiksi äänne-erotteluun liittyvät taidot, tavurytmin hallinta sekä riittelyt taito. Grafeeminen tietoisuus puolestaan liittyy äänne–kirjain-vastaavuuden oivaltamiseen sekä kirjoitetun kielen yksikköjen sujuvaan käsittelemiseen. (Ahvenainen & Holopainen 1999, 8.)

Takala (2006) kirjoittaa eri kielten ominaispiirteiden vaikuttavan dysleksian ilmenemiseen. Suomenkielessä foneemi ja grafeemi vastaavat lähes täydellisesti toisiaan ja tarkoittaa sitä, että

dyslektikon ongelmat lukemisessa ovat erilaisia meillä kuin sellaisissa kielissä, joissa kirjoitus ja ääntäminen ovat kaukana toisistaan. Lukemaan opettaminen suomen kielessä tapahtuu äänne–kirjain-vastaavuuden kautta. (Takala 2006, 79.)

Notaatio tai nuottikirjoitus tarkoittaa musiikin kirjoitettua muotoa. Nykypäivänä käyttämämme viisivivainen notaatio on peräisin noin 1600-luvulta. Länsimaisessa notaatiossa merkitään sävelkorkeuksien ja sävelten kestojen muuttumista ajan kuluessa. Nuotin kestoja merkitään horisontaalisen tilan käytöllä ja säveltaso sijoittuu puolestaan vertikaaliseen tilaan. Lisäksi nuottikuvassa voi olla soittotekniikkaan liittyviä symboleja. Nuotin lukusuunta on vasemmalta oikealle, samoin kun länsimainen kirjoitettu tekstikin. Vuori toteaa kuitenkin, että nuottitekstissä eteneminen poikkeaa tekstin lukemisesta silloin, kun nuotit jakautuvat kahdelle tai useammalle riville. (Vuori 1991, 22–29.)

Vuori (1991) toteaa, että nuottikirjoitusta voidaan myös pitää kielenä, joka tulkitaan merkityksiksi. Kirjoitetun kielen ja nuottikirjoituksen erona on kuitenkin se, että musiikin merkitykset eivät ole yhtä tarkasti määriteltävissä kuin kielen merkitykset. Musiikin lukeminen nuottikuvasta vaatii lukijalta myös sisäistä kuulemistä, ja näin ollen musiikillisia merkityksiä ei voi täysin erottaa soivasta todellisuudesta. Lisäksi nuottikuvan lukemiseen liittyy tulkinnanvaraisuus: musiikkiin sisältyy aspekteja, joita nuottikuvassa ei mainita. Tästä syystä notaatiota ei voida pitää musiikin tarkkana kuvana. (Vuori 1991, 24–25.)

Vuori (1991) kirjoittaa nuotinluvun prosessista, jossa paperilla oleva visuaalinen materiaali muutetaan mielessä aktiiviseen muotoon. Tällöin soittaja tiedostaa konkreettisten merkkien ja merkkiryhmien sisältämät merkitykset. Mieleen syntyvä kuva käsitetään musiikillisenä mielikuvana, joka mielletään auditiiviseksi. Nuotinlukija pyrkii myös harjaannuttamaan sisäisen kuulemisen taitoa, jonka avulla voidaan käsitellä erilaisia musiikin rakenteita ennen niiden toteuttamista soittamalla. (Vuori 1991, 36, 44.) Musiikin soivaan muotoon saavuttaminen vaatii motoriikkaa sekä instrumentintuntemusta.

2.3 Lukivaikeuden vaikutus nuotinlukuun

Yleinen ajatus saattaa olla, että lukivaikeus ei vaikuta musiikin opiskeluun millään tavalla. On kuitenkin todettava, että lukivaikeus voi ilmentyä myös musiikin opiskelussa. Dyslektikoille yleiset haasteet musiikin opiskelussa liittyvät nuotinlukuun ja siinä ilmeneviin ongelmiin,

toteaa Stewart (2008, 162). Lukivaikeus näyttäytyy nuotinluvussa nuotin hahmottamisvaikeutena ja ongelmina nuottikuvan saamisessa soivaan muotoon (Hasu 2017).

Hasun (2017, 87) mukaan lukivaikeuden kanssa kamppailevalle oppilaalle nuottien lukemisen haaste saattaa olla se, että nuottien mahdollisia yhdistelmiä on valtavasti, kun taas kirjaimia ja sanoja lukiessa mahdollisia vaihtoehtoja yhdistelmille on vähemmän. Vaikka länsimaisessa nuottijärjestelmässä itse nuotteja on vain 12, on erilaisia rytmisiä vaihtoehtoja lukuisia, jotka tuovat oman haasteensa nuottikuvan hahmottamiseen. Nuotinluku vaatii nopeaa ja automaattista sävelkorkeuden ja rytmiiikan yhtäaikaista hahmottamista (Stewart 2008, 169).

Stewartin (2008) mukaan nuotinluvun haaste saattaa liittyä lukemistapaan. Harjaantunut nuotinlukija kykenee hahmottamaan nuotista kuvioita tai musiikillisia hahmoja. Dyslektikko puolestaan joutuu tulkitsemaan sävelen kerrallaan edetäkseen nuotissa. (Stewart 2008, 169–170.) Samakaltainen prosessi on havaittavissa myös tekstin lukemisessa. Ahvenainen & Holopainen (1999) toteavat, että lukiessa tarvitaan sekä *ortografista strategiaa*, joka tarkoittaa tunnistavaa lukemista sekä *fonologista strategiaa*, jossa sana tunnistetaan kirjain kirjaimelta. Heikot tai aloittelevat lukijat käyttävät usein fonologista strategiaa lukemisessa. (Ahvenainen & Holopainen 1999, 49, 52.)

Hasu (2017) toteaa, että opettajille on lukemisen opettamiseen valtavasti materiaalia tarjolla, kun taas nuotinlukuun kehnemmin. Usein myös nuotinlukua opetellaan esimerkiksi sorminumeroiden avulla, jolloin nuottien nimet eivät ole keskiössä. Toisinaan oppilaat yhdistävät nuottikuvassa olevan sorminumeron nuotin nimeksi, jolloin kuva nuoteista vääristyy. (Hasu 2017, 83.) Itselläni on vahva muistikuva sorminumeroiden käytöstä sellonsoiton opiskelussa. F-avaimen hahmottaminen oli vielä vuosienkin jälkeen haastavaa, koska hahmotin f-avaimen nuotit viivastolla sorminumeroiden mukaan. Osasin soittaa nuotista sellolla, mutta en esimerkiksi pianolla, sillä sorminumero-tekniikka ei pätenyt pianon soitossa. Nuottien nimet sain hahmotettua vasta, kun olin luetellut nuottien nimiä f-nuotista alkaen viivastolla ylös- tai alaspäin.

3 OPPILAS JA OPPIMINEN

3.1 Lukivaikeuden stigma oppimisen esteenä

Stigma tarkoittaa negatiivista leimaa tai polttomerkkiä, jonka ihminen voi saada yhteisössä. Stigma on yleistys, jonka henkilö antaa toiselle usein silloin kun ei viitsi tai vaivaudu tarkistamaan tietoaan. (Vilkkö-Riihelä 1999, 635.) Koulussa oppilas voi saada stigman esimerkiksi oppimisvaikeuden tai lukivaikeuden takia. Koulussa saattaa kuitenkin olla lukivaikeusoppilaan ainoa mahdollisuus musiikin tekemiseen ja kokemiseen, jolloin musiikinopettajan olisi tärkeää pystyä ottamaan oppilas huomioon lukivaikeudesta huolimatta.

Ennen lukivaikeuden toteamista lapsi saattaa saada stigman, joka mahdollisesti haittaa koulunkäyntiä. Takala (2006) toteaa, että lukivaikeuden syynä saattaa toisinaan olla kokemukselliset tai opetukselliset seikat, jolloin mahdollinen vääränlainen opetus voi ajaa siihen, ettei vaikeutta huomata ajoissa. Diagnoosinnan viivästyminen saattaa vaikuttaa siihen, että lapsi leimataan laiskaksi tai tyhmäksi. (Takala 2006, 78.) Stigmasta voi tulla hyvinkin pysyvä ominaisuus yleistyksen ”kerran tyhmä, aina tyhmä” vuoksi. (ks. Vilkkö-Riihelä 1999, 635–636).

Lukivaikeus voi vaikuttaa opiskelun ohella myös muihin elämän osa-alueisiin kuten harrastusmahdollisuuksiin. Jos oppilas haluaa esimerkiksi aloittaa musiikkiharrastuksen ja pyrkiä musiikkiopistoon, ei polku välttämättä ole kovin yksinkertainen. Jäppinen (2008) on pro gradu -tutkimuksessaan selvittänyt, että Suomen musiikkioppilaitoksissa vain 0,3% oppilaista oli erityistä tukea tarvitsevia. Musiikkiopistot valikoivat oppilaansa pääsykokeen perusteella, eikä pääsykoetta ole välttämättä helppoa läpäistä oppimisvaikeuden kanssa (Jäppinen 2008, 18, 70.)

Vaikka oppilas pääsisikin musiikkiopistoon, ei oppimisvaikeutta välttämättä osata ottaa siellä huomioon. Hasu (2017) kertoo, että musiikkioppilaitokset painottavat harjoittelun merkitystä ja harjoittelun vähäisyys nähdään ongelmana edistymiselle ja usein myös syynä oppilaan ongelmiin. Oppimisvaikeutta ei edes osata ajatella ongelmien vyyhdin alkupääksi. (Hasu 2017, 160.) Jäppinenkin (2008, 30) painottaa, että musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmien tai harjoitusaikataulujen mukana pysyminen saattaa olla erityisoppijalle hyvinkin haastavaa.

Oppimisvaikeus saattaa myös johtaa soittoharrastuksen lopettamiseen. Hasu (2017) toteaa, että ne oppilaat, jotka ovat lopettaneet soittoharrastuksen musiikkioppilaitoksessa eivät mahdollisesti ole edistyneet juuri Jäppisenkin mainitsemien oppilaitosten vaatimusten mukaisesti. Oppilaille on saattanut jäädä mielikuva, ettei heistä ole soittajiksi lainkaan. (Hasu 2017, 41.) Musiikkioppilaitokset eivät siis välttämättä osaa ottaa huomioon oppilasta, jolla on oppimisen vaikeus. Soittajalle puolestaan saattaa jäädä kuva, että oppimisvaikeus hankaloittaa muitakin elämän osa-alueita kuin opiskelua. Tämä puolestaan heikentää itsetuntoa ja aiheuttaa mahdollisesti stressiä (ks. Takala 2006, 80).

Kuten koulussakin, musiikkioppilaitoksissa tulisi tarjota mahdollisuus musisoimiseen oppimisvaikeudesta välittämättä. Hasun (2017, 41) mukaan nykyään kuitenkin musiikkioppilaitoksissakin pyritään kiinnittämään enemmän huomiota myös hitaisiin oppijoihin, eikä soittajia suoraan leimata laiskoiksi tai epämusikaalisiksi. Jäppinen (2008, 33) puolestaan painottaa, että musiikkioppilaitoksissa yksilöllistäminen koetaan vaikeaksi tai jopa työlääksi. Tilanne saattaakin mahdollisesti olla riippuvainen opettajan omista intresseistä ja ammattitaidosta.

Lukivaikeusdiagnoosi saatetaan myös tahallisesti jättää kertomatta erinäisistä syistä. Hasu (2017) toteaa, että musiikkiopistossa opiskelevien lukivaikeuslasten vanhemmat eivät usein kerro diagnoosista soitto-opettajalle siitä syystä, että he eivät usko opettajan pystyvän ottamaan asiaa huomioon tai he eivät usko oppimisvaikeuden vaikuttavan soittoharrastukseen millään tavalla. (Hasu 2017, 43.) Jäppinen (2008) puolestaan toteaa tutkimuksensa perusteella, että musiikkioppilaitosten opettajat kaipaavat tukea ja tietoa erityisoppijoiden kanssa toimimiseen. Toisaalta lukivaikeuslasten vanhemmat saattavat myös toivoa, että lapsi voisi harrastaa soittoa ilman leimaa oppimisvaikeudesta (Hasu 2017, 43).

Hasu (2017) toteaa, että vaikka opettajan aika ja resurssit eivät välttämättä aina riittäisi lukivaikeuden huomioimiseen, lukivaikeuden toteamisesta on koulussa kuitenkin oppilaalle hyötyä. Oppilaan tulisi esimerkiksi saada kokeisiin lisää aikaa todetun lukivaikeuden nojalla. Oppimisvaikeus asettaa oppimiselle tietyt rajat, jotka opettajat voivat ottaa huomioon esimerkiksi arvioinnissa. (Hasu 2017, 178–179.) Myös Jäppinen (2008) on sitä mieltä, että lapsen saamasta diagnoosista on hyötyä esimerkiksi harrastustoiminnan ohjaajalle tai opettajalle: lapselle haastavista asioista on tietoa ja asiaa voidaan ymmärtää paremmin. Toisaalta Jäppinen mainitsee stigman, jonka lapsi voi saada diagnoosin perusteella. Pahimmassa tapauksessa lasta ja tämän persoonallisuutta ei edes koiteta ymmärtää. (Jäppinen 2008, 30.)

Joissain tapauksissa oppilas itse kokee oppimisvaikeuden esteeksi omalle oppimiselleen. Esimerkiksi Hasun (2010, 84) pro gradu -tutkielman tutkittava Veera oletti muiden soittajien omaksuvan häntä helpommin ne asiat, jotka ovat hänelle vaikeita soittamisessa. Veera oletti myös, että muut osaavat häntä enemmän ja oppivat häntä nopeammin (Hasu 2017, 168). Joskus myös lukivaikeuden hyväksyminen voi olla oppilaalle vaikeaa: esimerkiksi koulussa hyvien numeroiden eteen on nähtävä enemmän vaivaa oppimisvaikeuden takia (Hasu 2010, 74). Muistan itsekin käyneeni näitä tuntemuksia läpi yläkoulussa ja lukiassa.

Takala (2006) toteaa, että koulussa tulisi käyttää aikaa oppilaiden kykyjen ja erikoistaitojen kehittämiseen sekä harjoitella tavoitteiden asettamista ja pitkäjänteisyyttä sillä lukivaikeus ei lopu koulun jälkeen. Lukivaikeus on elinikäinen seuralainen. Erilaisten selviytymis- ja oppimisstrategioiden kehittyminen olisi oppijalle hyödyksi. Takala jatkaa, että lukemaan opetteleva dyslektikko tarvitsee tukea ja hyväksyntää taitavan opetuksen lisäksi. Erityisen tärkeää olisi huomioida oppijan vahvuudet ja hyödyntää niitä. (Takala 2006, 80–81.)

Soitonopettajan ei pitäisi tehdä tulkintoja oppilaistaan, vaan eriyttää omaa opettamistaan oppilaan tarpeisiin sopivaksi. Lukihäiriö tai lukivaikeus-termin käyttö voi tehdä opetustilanteeseen lukon. (Hasu 2017, 102.) Myöskään musiikintunneilla lukivaikeudesta ei mielestäni pidä tehdä kuitenkaan liian suurta numeroa, vaikka oppilasta tuettaisiinkin erilaisin menetelmin. Oppilas ei välttämättä halua muiden oppilaiden tietävän lukivaikeudestaan tai oppilas haluaa välttää itse lukivaikeuden stigman saamista.

3.2 Oppimistyylien hyödyntäminen

Hasu (2017) havaitsi tutkimuksessaan, että lukivaikeusoppilaiden oman oppimistyylin löytyminen oli vaikuttanut positiivisesti sekä koulumenestykseen että myönteiseen oppimisidentiteettiin (Hasu 2017, 180–181). Erityisesti lukivaikeusoppilaille toimivien oppimisstrategioiden löytyminen ja niiden käyttäminen ja soveltaminen olisi myös musiikintunneilla tärkeää (ks. Hasu 2017, 64). Kuten Takalakin (2006, 80–81) painottaa, oppijan vahvuuksien ja niiden hyödyntäminen olisi erityisen tärkeää.

Oppimistyylit ovat tapoja, joilla ihmiset omaksuvat uutta tietoa, käsittelevät sitä ja säilyttävät sitä muistissaan (Prashnig 2000, 29). Vaikka oppimistyylit ovat saaneet osakseen paljon kritiikkiä niiden kategorisoivan luonteen takia, ei oppimistyyliä kannata täysin jättää

huomiotta. Oppimistyyliä luokitellaan yleensä kolmeen tyyliin: kinesteettiseen, auditiiviseen ja visuaaliseen tyyliin. Usein myös kinesteettiseen tyyliin rinnastetaan taktiilinen tyyli. Molemmissa oppimistyylyissä, kinesteettisessä ja taktiilisessa, painottuu kehon osallistuminen oppimisprosessiin (Prashnig 2000, 191).

Taktiilinen oppimistyyli tarkoittaa sitä, että aistien välittämän tiedon omaksuminen tapahtuu koskettamalla sekä tunnustelun ja käsittelemisen avulla. Oppijat, joilla on taktiilisia taipumuksia, oppivat ja muistavat asioita parhaiten, jos he pääsevät käyttämään käsiään oppimisprosessin aikana. Taktiiliset oppijat tarvitsevat usein keskittyäkseen sormille ja käsille tekemistä (Prashnig 2000, 153, 157.)

Kinestesia tarkoittaa asento- ja liikeaistia, jonka avulla ihminen ohjaa ja kontrolloi asentojaan sekä liikkeitään. Kinesteettisen aistin kautta ihminen hahmottaa, miltä liike tuntuu. Kinesteettinen aisti toimii pääasiassa tiedostamattomalla tasolla. Tämä ilmenee esimerkiksi siinä, että ihminen kävelee tasaisessa sykkeessä automaattisesti. (Jantunen 2010, 24.) Kinesteettiseen oppimistyyliin taipuvat tarvitsevat fyysisiä harjoituksia ja kokemuksia, jotka kohdistuvat koko kehoon. Opiskeltavat asiat tulee siis kokea kehollaan. (Prashnig 2000, 155, 197.) Musiikintunneilla kinesteettinen oppiminen tarkoittaa muun muassa soittamisen kokeilemistä ja harjoittelemista. Esimerkiksi kitaraa soittaessa kokeilemisen kautta sormet harjaantuvat löytämään oikeat paikat kielillä ja nauhoilla. (Huhtala 2018, 78.) Musiikkiliikunta on myös tapa tarjota oppimiskokemuksia kinesteettisen oppimistyylin oppijoille. Musiikkiliikunnan monet harjoitukset vaativat kinesteettisten prosessien tiedostamista ja tietoista kontrollia (Jantunen 2010, 24). Musiikkiliikunnasta kerron lisää luvussa 5.5.

Auditiivinen oppimistyyli puolestaan painottaa kuulemalla oppimista (Prashnig 2000, 193). Auditiiviseen oppimistyyliin taipuva oppija pystyy hyödyntämään oppimisessaan kuuloaistiaan. Musiikintunneilla auditiivinen oppija saattaa oppia helpommin soitettavia ja laulettavia asioita vahvan kuuloaistinsa takia (Huhtala 2018, 25). Kuuloaistia hyödynnetään automaattisesti musiikin opetuksessa, sillä musiikki on pääasiassa auditiivista (Huhtala 2018, 76).

Visuaalisessa oppimistyylyssä oppiminen tapahtuu näkemällä ja katselemalla, lukemalla tai visualisoinnilla. Visuaaliseen tyyliin taipuvat oppijat tarvitsevat kuvia, piirroksia ja graafisia esityksiä oppimisensa tueksi. (Prashnig 2000, 192–195.) Musiikintunneilla visuaalisen oppimistyylin hyödyntäjät tarvitsevat kuvia, värejä ja nuottikuvan oppimisensa tueksi. Vaikka

oppilaalle nuottikuvan lukeminen olisikin vaikeaa, voi siitä hahmottaa esimerkiksi ylös- tai alaspäin menevän melodian kulkusuunnan. (Huhtala 2018, 76–77.) Kuvionuotit ja värien käyttö voivat tukea visuaalisesti omaksuvan oppijan oppimista (Huhtala 2018, 50). Kuvionuoteista kerron luvussa 5.3.

Prashnigin (2000) mukaan koulussa voi olla paljon oppilaita, joille paras tapa oppia ei ole ns. perinteinen opetusmenetelmä, jossa painottuvat visuaalinen sekä auditiivinen oppimistyyli. Oppilaan opiskelumotivaatio ja itsetunto saattavat kärsiä pelkästään siitä, ettei heitä rohkaista oppimaan omalla tavallaan. (Prashnig 2000, 31, 65.) Oppilaita ei kuitenkaan pidä luokitella kuuluvaksi tiettyyn oppimistyylikategoriaan, vaan opettajan tulee muistaa eri tyyliä ja aistit omassa opetuksessaan (ks. Huhtala 2018). Opettaja pystyy tehostamaan omaa opetustaan oppilaiden tarpeisiin vastaavaksi, kun opettajalla on tietoa erilaisista oppimistyyleistä (Prashnig 2000, 107). Tämä ei tarkoita sitä, että opettajan tulisi valmistella jokaiselle oppilaalle tämän oppimistyylin mukaiset materiaalit, vaan yleisesti huomioida erilaiset aistikanavat opetuksessaan. Opettajan olisi siis hyvä muistaa, että kaikki oppijat ovat yksilöitä ja omaksuvat tietoa yksilöllisellä tavalla.

3.3 Monikanavainen oppiminen

Eri oppimistyylien lisäksi opetuksessa voidaan käyttää hyödyksi monikanavaisuutta. Prashnigin (2000, 199) mukaan aivomme työskentelevät parhaiten, kun käytössä on enemmän kuin kaksi aistia, jotka vastaanottavat tietoa. Monikanavainen opetus hyödyntää siis mahdollisimman monia aisteja samaan aikaan. Moniaistikanavaisessa opetuksessa asiat selitetään monella eri tavalla, kuten näkemisen, kuulemisen, tekemisen ja näyttämisen kautta (Eriolaisten oppijoiden liitto 2019).

Musiikki on moniastillinen oppiaine, jossa tyypillisesti hyödynnetään sekä auditiivista, kinesteettistä että visuaalista oppimista (Huhtala 2018, 9). Soittaminen, laulaminen, kuunteleminen sekä liikkuminen ovat musiikinopetuksen työtapoja, jossa visuaalinen, auditiivinen sekä kinesteettinen aisti ovat läsnä (Huhtala 2018, 52).

Myös Hasu (2017) mainitsi tutkimuksessaan monikanavaisuuden. Soitonopetus voisi olla alusta alkaen monikanavaista ja mahdollisimman monia aisteja hyödyntävää. Toki oppilaan omien vahvuuksien hyödyntäminen on lukivaikeusoppilaan kohdalla tärkeää, mutta myös se että eri

aisteja harjoitetaan tasapainoisesti. Vaikka käyttäisi kuulonvaraista opetusmenetelmää hyödyksi opetuksessaan, tulee myös esimerkiksi nuotinlukua olla sopivassa suhteessa. (Hasu 2017, 209.)

Musiikintunneilla on monia mahdollisuuksia monikanavaisuuden toteuttamiseen. Huhtala (2018) toteaa, että rumpujen soittaminen on monikanavaista. Soittaessa oppilaan tulee hallita kehoaan, kuunnella komppia ja usein on myös seurattava opettajan visuaalisia ja auditiivisia ohjeita. Moniaistikanavaisuuden voi huomioida myös helposti ohjeistuksen antamisessa: toiminnan ohjeet voi antaa suullisesti, taululle kirjoitettuna, näyttämällä sekä musiikillisesti (Huhtala 2018, 49, 51.)

Kuten jo edellä kerroinkin musiikkiliikunnasta, todettakoon vielä, että musiikkiliikunta on myös moniaistillinen metodi musiikintunneille. Huhtala (2018) kiteyttää musiikkiliikunnan moniaistisuuden kuuloon ja tunteeseen: musiikin kuulee sekä tuntee samalla kehossa. Musiikkiliikunnan avulla voidaan harjoitella esimerkiksi kehorytmejä. (Huhtala 2018, 51.) Musiikin voi myös nähdä visuaalisena liikkeenä itsensä tai muiden tekemänä.

4 OPETTAJAN ROOLI OPPIJAN OPPIMISEN TUKIJANA

Opettajalla on merkittävä rooli oppilaan oppimisen tukijana. Opettajalla on myös vastuu ottaa oppilaan lukivaikeus huomioon opetuksessaan. POPS (2014) painottaa, että koulun musiikinopetuksessa ja opetuksessa käytettävän työskentelytavan valinnassa tulisi ottaa huomioon oppilaiden erilaiset tarpeet, kiinnostuksen kohteet sekä aikaisempi osaaminen. Myös palautteen tulee olla oppilasta kannustavaa sekä rohkaisevaa. (POPS 2014, 142, 263, 424.) Oppilaan tukemiseen tärkeitä tulokulmia ovat opettajalla lukivaikeuteen liittyvä tieto, opettajan luova ajattelu sekä oppilaan motivoiminen.

4.1 Opettajan luova ajattelu ja tieto

Hasu (2010) havaitsi pro gradu -tutkielmassaan, että lukivaikeus on monitahoinen ongelma, jota esimerkiksi soitonopettaja ei pysty ratkaisemaan tai parantamaan. Opettajalla on kuitenkin merkittävä rooli oppijan tukijana: opettajan tulee olla luova ja keksiä uusia metodeja oppijan huomioimiseen ja tukemiseen. (Hasu 2010, 5, 89.) Opettajan luovaa ajattelua voi olla monipuolisten metodien käyttäminen sekä uusien tukikeinojen kehittäminen oppilaan tarpeisiin nähden. Hasu (2017) toteaa, että esimerkiksi instrumenttiopettaja ei voi tietää yleensä pienen oppilaan aloittaessa soittotunteja, onko tällä oppimisen vaikeutta. Oppilaita olisi syytä siis opettaa heidän oireitansa huomioiden ja mahdollisimman monia eri menetelmiä käyttäen. (Hasu 2017, 195–196.) Musiikinopettajan olisi suotavaa reagoida myös musiikintunneilla oppilailla esiintyviin haasteisiin.

Myös Takala ja Kontu (2006) painottavat opettajan roolia oppilaan tukijana. Opettajat ovat opetuksen sekä oppilaantuntemuksen ammattilaisia ja opettajilla on myös velvollisuus kokeilla erilaisia pedagogisia lähestymistapoja opetukseen. Takala ja Kontu rohkaisevatkin opettajia avoimesti kokeilemaan omia ratkaisujaan sekä pedagogisia innovaatioita työssään. (Takala & Kontu 2006, 281.)

Toinen mielenkiintoinen seikka, jonka Hasu (2010) havaitsi tutkimuksessaan, on opettajan tietämyksen merkitys. Tietämys lukivaikeudesta sekä halu ottaa oppilas yksilönä huomioon ovat onnistumisen avaimet, tietenkään oppilaan motivaatiota unohtamatta (Hasu 2010, 5, 89.) Tieto on valttia myös lukivaikeuden kohdalla. Kun opettaja tietää mitä lukivaikeus tarkoittaa ja mihin se vaikuttaa, voi oppilaan näkökulmaan asettua helpommin. Tutkittu tieto

lukivaikeudesta sekä sen vaikutuksesta esimerkiksi nuotinlukuun ovat tietoja, joita myös musiikinopettajan on mielestäni tiedettävä. Myös Takala ja Kontu (2006, 281) painottavat, että opettajan ymmärrys lukivaikeudesta auttaa räätälöimään opetusta yhteistyössä oppilaan kanssa.

Tutkimuksia on tehty siitä, millaista tukea lapsi tarvitsee lukemisessa. Korhonen (2002) analysoi tutkimuksia, joissa on osoitettu, että *dysfoneettisesta dysleksiasta* (ilmenee fonologisen edustuksen tarkan tallentamisen häiriönä) kärsivät dysleksialapset hyötyvät opetusmenetelmistä, joissa painopiste oli hahmottamisen kokonaisvaltaisuudessa, kun taas *dyseideettisistä* (kirjainpohjaiset mielikuvat eivät kiinnity äänteisiin) kärsivät hyötyvät harjoittelumenetelmistä, joissa painotetaan analyyttis-sekventiaalista lukemistapaa. (Korhonen 2002, 177.) Näihin tutkimustuloksiin nojaten musiikinopettaja voi ajatella luovasti musiikinopetukseen soveltuvia tekniikoita ja menetelmiä. Takala ja Kontu (2006) painottavat myös opettajien ja tutkijoiden välistä yhteistyötä. Se avaa mahdollisuuksia pedagogiikan kehittämiseksi. Tutkimusten avulla saatava uusi tieto lukivaikeudesta on ennen kaikkea opettajille hyödyksi. (Takala & Kontu 2006, 281.)

Omalla kohdallani instrumenttiopettajani eivätkä opettajani koulussa ole tienneet lukemisen vaikeudesta kuin vasta lukiossa. Soittotunneilla kuitenkin muistan opettajani kysyneen minulta osaanko soittaa kappaleen suoraa nuotista vai soittaako hän ensin minulle malliksi. Opettaja on mahdollisesti huomannut, että nuotin lukeminen on haastavaa ja tarjoaa nuottikuvan lisäksi soivaa mielikuvaa kappaleesta. Myös toinen soitto-opettajani ehdotti minulle taustanauhan kanssa soitettavia kappaleita, jotta minun ei tarvitsisi tavata nuottia aina kotona. Kirjasarjassa oli mukana taustanauha, jossa oli kaikista kappaleista kaksi raitaa. Toisessa versiossa oli pelkkä tausta ja toisella raidalla sekä tausta että solisti soittamassa melodiana. Muistan kotona kelanneeni vaikeita kohtia cd-levyltä uudelleen ja uudelleen, jotta sain nuottiin tartuntapintaa. Opettajat ovat siis olleet luovia ajattelussaan ja mahdollisesti myös miettineet, mikä menetelmä tukee oppimistani.

Hasun (2010) mukaan lukivaikeusoppilaan opettamisen ongelmaksi voi koitua se, että opetuksessa keskitytään liiaksi nuotinlukuun. Oppilaalle pitäisi suoda mahdollisuus myös nauttia musiikista tekemisen kautta. Hasu havaitsi myös, että oppilas, jolla on lukivaikeus, tarvitsee usein omaksumiseen aikaa. (Hasu 2010, 89, 92.) Opettajan on siis hyvä muistaa tasapaino opetuksessaan: sopivasti nuotinlukua ja toimintaa. Opettajan luova ajattelutapa saattaa olla oppilaan oppimisen kannalta olennainen tekijä, jonka avulla oppilas jaksaa

motivoitua entistä enemmän esimerkiksi soittamiseen. Menetelmiä, joilla lukivaikeusoppilasta voi musiikintunneilla tukea on listattu seuraavassa luvussa.

4.2 Oppilaan motivoiminen

Lukivaikeuden kanssa kamppailevan oppilaan oppimisen tukemisen sekä vahvuuksien huomioimisen lisäksi oppilaan motivoiminen musiikintunneilla on tärkeää. Lukivaikeus saattaa olla motivaatiota vähentävä tekijä tai pahimmassa tapauksessa oppimista estävä asia. Opettajan kannustava asenne ja motivoivat kappaleet ovat Hasun (2017, 160) mielestä tärkeitä seikkoja, kun oppilaalla on oppimisen vaikeus. Seuraavaksi käsittelemme motivaatiota sekä lukivaikeusoppilaan mahdollisia motiivintekijöitä musiikin näkökulmasta.

Motiivit ovat ihmisen toimintaa ohjaava voima. Motiivien voimakkuus näkyy siinä, miten suurella innolla ihminen paneutuu tehtäviinsä. Motiivit kytkeytyvät tunteisiin ja toimintaan voi liittyä niin iloa, vihaa kuin pelkoakin. Tunne voi toimia myös toiminnan motiivina. Motivaatio on ihmisen sisäinen kokonaistila, johon voi sisältyä useita motiiveja. Sisäinen motivaatio on omaehtoinen ja ilmenee asian itsensä vuoksi, eikä ulkoisen palkkion ohjailemana. Ulkoinen motivaatio puolestaan tarkoittaa palkkion toivossa tai rangaistuksen pelossa tapahtuvaa toimintaa. Sisäinen ja ulkoinen motivaatio ovat tärkeitä tuntea opetustyössä, sillä pysyviin oppimistuloksiin ja tiedon sovelluksiin päästään silloin kun opiskelu nähdään mielekkääksi ilman ulkoista pakkoa. (Vilkko-Riihelä 1999, 446–447, 450.)

Kosonen (1996) on tutkinut musiikin harrastamiseen vaikuttavia motivaatiotekijöitä. Kososen mukaan erityisesti positiiviset musiikkikokemukset muodostavat perustan soittamisen positiiviselle motivaatiolle. Soittamisessa tärkeimmiksi motivaatiotekijöiksi Kosonen nimittää soitosta saatavan mielihyvän sekä soittamisen ilon. (Kosonen 1996, 54, 157.)

Lukivaikeusoppilaalla saattaa olla erityisiä hankaluuksia esimerkiksi nuotinluvussa, jolloin motivaation löytyminen nuotinlukuun olisi tärkeää. Nuottikuvan hahmottamisen vaikeus saattaa syödä oppilaan motivaatiota myös soittamiseen (ks. Hasu 2017, 202). Oman kokemuksen mukaan soittoläksyt jäävät usein kesken juurikin nuotinluvun haasteiden takia. Tuskastuminen nuotin tavaamiseen ei motivoi harjoitteluun tai soittamiseen, eikä onnistumisen kokemusta pääse syntymään. Haastavan nuottitekstuurin omaksuminen saattaa työntää luotaan pois: kotona nuottiin ei tartuta uudelleen (Hasu 2017, 165).

Hasu (2017) totesi tutkimuksessaan, että silloin kun lukivaikeuslapselle soittamisen harjoittelu nuoteista on haastavaa, tulee opettajalla olla taitoa motivoida oppilasta. Esimerkiksi oikealla kappalevalinnalla on avainasema motivaation syntymisessä. Oppilaan motivaatiota saattaa kasvattaa helposti omaksuttava kappale. Myös kappaleet, joissa on paljon toistoa ovat usein helpompia oppia. (Hasu 2017, 174, 176.) Myös Kosonen (1996) nosti tutkimuksessaan esille ohjelmiston merkityksen soittamisen motivaatiotekijänä. Tämän lisäksi Kosonen havaitsi myös, että soittotaidon kehittymisen kannalta soitettavan ohjelmiston mielekkyys on tärkeää. (Kosonen 1996, 53, 56, 157.) Oppilaan oma mielimusiikki saattaa motivoida oppilasta opettelemaan nuotinlukua tai soittamista.

Opettajan kannustava asenne on Hasun (2017, 160) mielestä tärkeä seikka, kun oppilaalla on oppimisen vaikeus. Kosonen (1996) nostaa myös esille kannustuksen merkityksen motivaatiotekijänä. Oppilaalle tärkeiden ihmisten kannustus ja tuki motivoi positiivisesti sekä saattaa toimia itseluottamuksen kasvattajana. Kosonen havaitsi tutkimuksessaan myös, että soitonopettajan kannustava asenne oppilasta kohtaan oli merkityksellistä. (Kosonen 1996, 64.)

McRitchie Pratt, Ditchfield, Oglethorpe ja Westcombe (2008) ovat todenneet, että dyslektikolle soittamisen motivaatiossa tärkeää on oma edistyminen ja sen huomaaminen. Oppilaalla tulee olla tunne edistymisestä sekä mahdollisuus näyttää omaa osaamistaan myös muille. Uuden repertuaarin saavuttaminen koettiin myös tärkeäksi motivaatiotekijäksi. (McRitchie Pratt ym. 2008, 56.)

5 MENETELMIÄ OPPILAAN TUKEMISEEN

Lukivaikeuden kanssa kamppailevaa oppilasta tulee tukea musiikintunneilla. Eriyttäminen on myös perusteltua Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) nojalla. POPS määrittelee, että jokaisella oppilailla on yhdenvertainen mahdollisuus saada ohjausta sekä tukea kehitykseensä ja oppimiseensa. Ohjauksessa ja tukemisessa oppilas otetaan huomioon sekä yksilöinä että ryhmän jäsenenä. Myös eriyttäminen perustuu oppilaan tarpeille. Eriyttämällä tuetaan oppilaan itsetuntoa ja motivaatiota sekä turvataan oppimisen rauha. (POPS 2014, 27, 30.)

5.1 Oppilaan vahvuuksien hyödyntäminen

Dyslektikon omien vahvuuksien hyödyntäminen oppimisen ja opetuksen tukena nousee esiin useissa lähteissä. Sekä Takala (2006), Hasu (2017), Erilaisten oppijoiden liitto että Korhonen (2002) nostavat oppilaan vahvuudet esille kirjoittaessaan dysleksiasta. Korhonen (2002, 177) toteaa, että yleisin tavoite lukivaikeuden kuntoutuksessa on oppijan vahvuuksien painottaminen. Takalan (2006) mukaan oppijan vahvuuksien esille nostaminen on ehdottomasti hyödyksi opiskelussa. Takala toteaa myös, että opetuksessa tulisi käyttää aikaa omien kykyjen ja erikoistaitojen kehittämiseen. (Takala 2006, 80–81.) Hasu (2017, 176) toteaa, että joissain tapauksissa oppilaan oman vahvan puolen tai oppimistyylin hyödyntäminen tuntui järkevämmältä kuin pedagogisesti perustelluin tapa.

Oppilaat osaavat usein itsekin määritellä oman oppimistyykinsä tai -strategiansa (Hasu 2017, 180). Opettaja ja oppilas voivat etsiä yhdessä musiikin opiskelussa käytettävät hyödylliset menetelmät, joiden kautta oppija oppii tehokkaimmin. Oppilaan vahvuuksia voi löytyä auditiivisen, kinesteettisen, visuaalisen ja monikanavaisen oppimisen kentiltä. Myös oppijan erilaiset oppimisstrategiat kannattaa hyödyntää oppimisessa. Oppijan oppimista ja edistymistä edesauttavat myös reflektointitaidot, jonka avulla muun muassa tunnistetaan omia vahvuuksia oppimisessa.

Oppilaan vahvuudet saattavat tulla esiin myös menetelmien yhdistämisellä. Tärkeää on kartoittaa mikä menetelmä tai yhdistelmä menetelmiä tukee oppilaan oppimista parhaiten. Hasu (2017) mainitsi tutkimuksessaan, että koki oppilaidensa hyötyneen erilaisten menetelmien yhdistämisestä. Erityisesti nuotin samanaikainen lukeminen ja nuottien soivana kuuleminen

tukivat pianonsoiton oppimista. (Hasu 2017, 177.) Oppija voi hyötyä myös moniaistikanavaisesta opetuksesta, jossa nuottikuvan ja kuulokuvan lisäksi oppimisen tueksi tarjotaan rytmitavuja, laulamista ja visualisointia (Hasu 2010, 31–32). Tärkeintä lienee se, että opettaja pohtii yhdessä oppilaan kanssa, mikä on juuri se menetelmä tai yhdistelmä erilaisia menetelmiä, joista oppija parhaiten hyötyy.

5.2 Nuotin muokkaaminen

Musiikinopettaja voi muokata lukivaikeuslapselle nuottia. Erilaiset merkinnät, suurennokset ja värikoodit voivat olla mahdollisia oppilaan oppimista tukevia nuotin muokkaustekniikoita. Hasun (2017) tutkimuksessa lukivaikeusoppilaat hyötyivät opettajan tekemistä merkinnöistä nuoteissa. Oppilaat myös kokivat hyödylliseksi sorminumeroiden kirjoittamisen nuottiin. (Hasu 2017, 163, 176.) Musiikintunneilla opettaja voi rohkeasti kokeilla lisämerkintöjen tekemistä nuottiin ja pohtia oppilaan kanssa auttaako se nuottikuvan hahmottamista.

Nuottitekstuurin visuaalisuus saattaa olla yksi asia, joka joko työntää luotaan pois tai edesauttaa siihen tarttumista. Hasu (2017) mainitsi tutkimuksessaan, että harvaan kirjoitettu nuotti oli helpommin oppilaiden hahmotettavissa. Myös sellainen nuotti, jossa ei ollut paljon säveliä päällekkäin oli helpommin hahmotettava nuotti. (Hasu 2017, 217–218; 2010, 88.) Opettajan voisi muokata lukivaikeusoppilaan nuottia siten, että nämä seikat toteutuvat: harva aseteltu sekä päällekkäisten nuottien poistaminen.

Hasu (2010) mainitsee myös suurennetut kopiot nuoteista, joista oppija oli saanut valtavasti apua hahmottamiseen. Suurennetut kopiot nuoteista auttoivat oppilasta lukemaan nuotteja helpommin: nuotit eivät menneet niin usein sekaisin keskenään ja nuotinluku oli nopeampaa (Hasu 2010, 75.) Musiikinopettajalle on pieni vaiva ottaa nuotista suurennettu kopio lukivaikeusoppilaalle.

Erilaisten oppijoiden liitto on listannut opetustilanteessa lukivaikeuden huomioimiseen kuuluvien asioiden joukkoon tekstiin liittyviä asioita. Tekstin fonttikoon tulisi olla iso ja rivien tulisi olla lyhyitä. Myös musta teksti valkoisella paperilla saattaa saada tekstin hyppimään, jolloin tulostamista värilliselle paperille suositellaan. (Erilaisten oppijoiden liitto.) Myös oman kokemukseni mukaan fontin valinta vaikuttaa lukemiseen. Esimerkiksi laulun sanat olisi hyvä kirjoittaa yksinkertaisella fontilla tai tikkukirjaimilla sekä tavuviivoja käyttäen.

5.3 Kuvionuotit ja värinuotit

Dyslektikolle saattaa olla apua kuvionuottimenetelmästä, mikäli perinteisen nuottikuvan hahmottaminen tuottaa hankaluuksia. Kuvionuottimenetelmä on musiikkiterapian kentällä syntynyt muotoihin ja väreihin perustuva nuottikirjoitusmenetelmä. Nykyään menetelmää käytetään musiikkiterapian lisäksi musiikin erityispedagogiikassa sekä musiikkikasvatuksessa. Menetelmä mahdollistaa soittamisen ja musisoinnin, eikä soittajan tarvitse tuntea perinteisiä nuotteja. Musisoija pääsee kuvionuottien kautta helpommin ja nopeammin yhteissoittoon mukaan, kuin perinteistä nuottia käyttäen. Kaikkonen (2005) toteaa, että kuvionuottimenetelmän avulla soittaja pääsee soittamiseen heti käsiksi. Soittaja saa yhteissoitosta onnistumisen kokemuksia, jotka ruokkivat motivaatiota harjoitteluun ja uuden oppimiseen. (Kaikkonen 2005, 56.)

Kaikkonen (2005) tiivistää kuvionuottimenetelmän periaatteita. Kuvionuottimenetelmässä eri oktaavialoja eritellään neljällä kuviolla ja säveliä väreillä, ylennykset ja alennukset merkitään nuolin. Myös sointujen soittaminen on mahdollista. Kuvionuottimenetelmä soveltuu moniin soittimiin: pianonsoittoon, laattasoittimiin, kanteleeseen, harmonikkaan, kitaraan, bassoon ja erilaisiin lyömäsoittimiin. Visuaalinen ilme kuvionuoteissa antaa soittajalle tarpeellisen informaation soittamisesta eikä soittajan tarvitse tuntea perinteistä nuottikuvaa lainkaan. Kuvionuoteilla voidaan ilmaista sama nuotti-informaatio kuin perinteisellä nuotilla. (Kaikkonen 2005, 27–28.)

Dyslektikon saattaa olla helpompaa hahmottaa kappaletta kuvionuotin avulla, kuin perinteistä nuottia käyttäen. Kaikkonen (2005) toteaa, että kuvionuottinotaation konkreettisuus selkeyttää musiikin hahmottamista ja kuvionuottimenetelmässä on kiinnitetty erityistä huomiota visuaalisen hahmottamisen helppouteen. Esimerkiksi tahtilaatikoiden leveys on kuvionuoteissa saman kappaleen sisällä aina vakio, jotta soittajan on helpompi hahmottaa tahtien määrä ja kesto sekä koko kappaleen rakenne. Myös oktaavialoja merkitsevien kuvioiden valinnassa hahmottamisen helppous on pyritty ottamaan huomioon. Vinoristi, neliö, ympyrä ja kolmio ovat muotoja, jotka esiintyvät kuvionuottien lisäksi myös muissa ympäristöissä kuten esimerkiksi liikennemerkeissä ja tietokonepelin ohjaimissa. Kaikkonen toteaaakin, että kuvionuotit ovat erityisen hyödyllisiä myös niille oppijoille, joilla on hahmottamisen vaikeus. (Kaikkonen 2005, 27–28, 31–32.)

Kuvionuottitekstuurin kehittämissä on myös huomioitu tekstin ja nuottikirjoituksen eroja sekä yhtäläisyyksiä. Kuvionuotit eivät visualisoi musiikin liikettä eri tasoissa, vaan merkitseminen tapahtuu yhdellä tasolla pysyen. Kaikkonen (2005) kirjoittaa, että kuvionuottimenetelmässä melodian merkitsemistapa muistuttaa kirjoitetun tekstin merkintätapaa. Kuvionuoteilla melodia merkitään samalle tasolle peräkkäin, toisin kuin perinteisessä notaatiossa. Tällä merkintätavalla pyritään tekemään informaation hahmottamisesta helpompaa. Kuten tekstiä lukiessa, kuvionuotteja luetaan vasemmalta oikealla samalla rivillä ja tasolla pysyen. Yksittäiset sävelet muodostavat melodioita, säkeitä ja musiikillisia rakenteita aivan kuin kirjaimet muodostavat sanoja, lauseita ja suurempia kokonaisuuksia. Kun melodia merkitään samalle tasolle vertikaaliseen ulottuvuuteen, on informaation seuraaminen helpompaa. Erityisesti alkeisopetuksessa hyödyt ovat suuret; soitto onnistuu nuotti-informaation hahmottamisen helpouden ansiosta eikä soittoa häiritse nuotinluvun mahdolliset ongelmat. (Kaikkonen 2005, 33.)

Itse soittaminen onnistuu helposti kuvionuottitarrojen avulla. Kaikkosen (2005) mukaan soittimiin voi liimata kuvionuottitarroja, jotka auttavat soittajaa löytämään nuottia vastaavan otteen. Kuvionuoteilla soittaminen onnistuu jo pelkästään yhdistämällä kaksi samanlaista merkkiä toisiinsa. (Kaikkonen 2005, 29.) Samanlainen periaate on ollut musiikkikasvatuksessa esillä kanteleensoiton opetuksessa. Soittaja yhdistää mansikka-, mustikka- tai lakkasymbolin nuotista soittimessa olevien tarrojen avulla soitto-otteeksi. Kaikkonen on jalostanut ideaa pidemmälle käytettäväksi moniin koulu- sekä bändisoittimiin.

Kaikkosen (2005) mukaan kuvionuoteista on myös helppoa edetä perinteisten nuottien käyttöön, sillä kuvionuotit sisältävät saman informaation kuin perinteinen nuottikuva. Siirtyminen tapahtuu vaiheittain. Ensin sävelkorkeuksia tulee hahmottaa siirtämällä kuvionuotit eri tasoille sävelkorkeuden mukaan, jonka jälkeen kuvionuotit voi sijoittaa nuottiviivastolle. Tästä voidaan edetä värinuotti-vaiheeseen, jossa viivastolle sijoitetaan kuvionuottien värien mukaisia nuotteja. Soittajalta vaaditaan kuitenkin abstraktin informaation omaksumiskykyä ennen perinteiseen nuottikuvaan siirtymistä. Tarvittaessa kuvionuottien informaatiokäsittelytapaan palataan abstraktin käsittelyn vaikeuden takia. (Kaikkonen 2005, 44–45.)

Myös värien käyttö nuottitekstuurissa on dyslektikon kohdalla mahdollinen tukikeino. Kaikkonen (2005) toteaa, että värinuottien avulla perinteisen nuottikuvan omaksuminen on helpompaa. Värinuotit ovat siis visuaalisesti samanlaisia kuin perinteiset nuotit, mutta niissä on

lisäksi kuvionuottien värisymbolit. Värit helpottavat soittamista, vaikka nuottien nimien omaksuminen ei vielä onnistuisikaan. Värit helpottavat myös viivaston viivojen hahmottamista. Kun oppilas on oppinut missä kohdassa viivastoa minkäkin värinen nuotti sijaitsee, voidaan vähitellen siirtyä mustiin nuotteihin. (Kaikkonen 2005, 45.)

Kuvionuottisoitolla näyttää olevan positiivisia vaikutuksia hahmottamiseen, peräkkäisyyden ymmärtämiseen sekä keskittymiskykyyn, joiden merkitys esimerkiksi dyslektikoille on olennainen (Kaikkonen 2005, 56). Kuvionuotit ja värinuotit ovat siis ehdottomasti kokeilemisen arvoisia tukikeinoja dyslektikon tukemiseen musiikintunneille. Kuvionuottinotaatiota on helppoa tehdä itse ja materiaalia on myös valmiina jonkin verran. Kaikkonen (2005, 43) mainitsee myös erilaiset värilliset kartongit tai magneettitaulun käytön notaation tukena. Soittimiin liimattavia kuvionuottitarroja saa kuvionuottikirjojen mukana.

5.4 Kuulonvaraisuuden hyödyntäminen

McRitchie Pratt ym. (2008) ovat todenneet, että usein dyslektikko opettelee musiikkia mieluummin korvakuulolta kuin nuoteista. Dyslektikot opettelevat usein musiikkia sen perusteella miltä se kuulostaa eikä niinkään siten miltä musiikki näyttää. (McRitchie Pratt ym. 2008, 55.) Lukivaikeusoppilaan kohdalla esimerkiksi kuulonvaraisuuden harjaantunutta taitoa voi käyttää hyödyksi musiikinopetuksessa, kuten Hasun (2017) tutkimuksessa todettiin. Korvakuulolta soittaessa soittamista tuntui helpottavan kappaleen tuttu melodia, helpot soinnut ja tuttu harmonia. Korvakuulolta soittaminen ei kuitenkaan pidemmän päälle auta esimerkiksi nuotinluvun haasteisiin, joten kuulokuvaan olisi syytä toisinaan yhdistää myös nuotti visuaalisena ärsykkeenä (Hasu 2017, 90, 174.)

Hasu (2017) havaitsi tutkimuksessaan, että haastateltavana olevat oppilaat, joilla oli lukivaikeus, olivat kaikki aloittaneet soiton jollain tapaa kuulonvaraisesti ja opetelleet soittamaan kappaleita ennemmin korvakuulolta kuin nuoteista. Samaisessa tutkimuksessa havaittiin myös, että oppilaita tuntui auttavan kuulonvaraisen oppimisen ja nuoteista soittamisen yhdistäminen. (Hasu 2017, 134, 177.) Musiikinopettaja voisi siis opettaa opeteltavan kappaleen koko opetusryhmälle kuulonvaraisesti tai malliksi laulaen tai soittaen siten, että oppilaat katselevat nuottia samaan aikaan. Myös erilaisten säestyskuvioiden tai melodioiden harjoittelu ensin laulamalla saattaa auttaa omaksumista myöhemmässä vaiheessa.

Eräs kuulonvaraisuuteen perustuva menetelmä instrumenttiopetuksen puolelta on Suzuki-metodi. Suzuki-menetelmä pohjautuu musiikin omaksumiseen kuuntelemiseen ja korvakuulolta soittamisen kautta. Metodi otetaan usein käyttöön soittajan ollessa nuori, jolloin myös vanhempien rooli soittajan harjoittelun tukijana on merkittävä. Oppilas siis soittaa matkimalla cd-levyllä kuulemaansa soittajaa ja oppii muun muassa toiston avulla. Nuottikuva otetaan Suzuki-menetelmässä mukaan vasta neljännen soittovihon aikana, jolloin erityisesti vanhempien aktiivinen osallistuminen soittoharjoitteluun painottuu. Suzuki-menetelmä on saanut kritiikkiä nuottikuvan myöhäisestä tuomisesta osaksi soittoharjoitusta. Nuotinluku ei soittamisessa tosin ole itsetarkoitus, mutta ei myöskään pelkkä kuulonvarainen toisto. (Hasu 2017, 89–91.)

Jos musiikinopettaja havaitsee nuotin lukemisen hitautta oppilaalla, voi opettaja esimerkiksi suositella suzuki-menetelmää oppilaille kotiharjoitteluun. Korvakuulolta soittaminen ja laulaminen voi olla avain oppilaan motivoimiseen. Aikaisemmin kerroin itse nuorena soittaneeni taustanauhojen kanssa, joissa oli sekä malli kappaleesta että pelkkä taustaunauha oman soiton tueksi. Nämä menetelmät voivat tuoda oppilaalle tämän tarvitsemia onnistumisen kokemuksia.

5.5 Musiikkiliikunta

Musiikkiliikunta on musiikkikasvatuksen osa-alue, jossa musiikin oppimista lähestytään musiikin ja liikkeen yhdistävän toiminnan kautta. Tavoitteena on saada oppilaan koko keho aktivoitumaan aistimiseen. Toiminnassa yhdistyvät kuunteleminen, laulaminen, kehon liike sekä oma ilmaisu ja keksiminen. Musiikkiliikunnasta saatavien kehollisten kokemusten kautta tietäminen tapahtuu syvemmällä tasolla, kuin käsitteellisen ajattelun kautta. (Jantunen 2010, 11.) Kinesteettinen tiedostaminen mahdollistaa liikkeen kautta oppimisen (Jantunen 2010, 24). Musiikkiliikunta on myös yksi musiikinopetuksen opetussuunnitelman määrittelemistä tavoitteista (POPS 263, 422).

Perkiö (2010) kirjoittaa yleisistä tavoitteista, johon musiikkiliikunta tähtää. Tavoitteiden keskiössä on musiikista oppiminen, mutta keskeisessä roolissa ovat myös monet aistit. Musiikkiliikunta kehittää kinesteettistä aistia, kuuloa, tuntoa (kosketus pariin, välineisiin, lattiaan), näköä ja tasapainoa. Musiikkiliikunta kehittää myös kehon tuntemusta, kordinaatiota,

kommunikointitaitoja sekä keskittymistä. (Perkiö 2010, 12.) Musiikkiliikunta on siis monikanavainen menetelmä sekä lapsen kehitystä monella tapaa tukevaa.

Perkiön (2010) mukaan musiikkiliikunta tukee myös lapsen kielellistä kehitystä. Kun lapsi oppii hykyttämään kehoaan rytmissä, ovat puheen oppimiseen tarvittavat kanavat käytössä. Kielellistä kehitystä tukevat myös rytmileikit, jotka auttavat lasta jäsentämään kuulemaansa. Perkiön mukaan nämä menetelmät ovat verrattavissa luki- ja kirjoitushäiriöissä käytettävään terapiaan. (Perkiö 2010, 12.) Musiikkiliikunta saattaa siis olla lukivaikeudesta kärsiville oivallinen työkalu käytettäväksi musiikin oppimisen tueksi.

Musiikkiliikunnassa dyslektikon ei tarvitse miettiä lukemisen hankaluutta, vaan oppilas pääsee toimintaan mukaan tasavertaisena toimijana ilman oppimisvaikeuden taakkaa. Oppilas saa toivottavasti musiikkiliikunnan kautta positiivisia oppimiskokemuksia sekä oivalluksia, jotka kasvattavat itsetuntoa.

5.6 Soittimisto

Musiikintunneilla dyslektikkoa tukeessa opettaja voisi pohtia myös käytössä olevaa soittimistoa ja sen mahdollisuuksia. Soittamisen motivoimisessa olisi hyvä muistaa, että toisinaan lukivaikeus vaikuttaa nuotin hahmottamisongelmien lisäksi oppilaan motoriikkaan. Joidenkin soittimien soitossa hahmotus- ja motoriikkaongelmat tulevat mahdollisesti enemmän ilmi. Kuten edellä mainitsin, kuvionuottisoittimet ovat hyvä valinta oppilaalle, jonka toivotaan pääsevän suoraa musisointiin kiinni.

Hasu (2010) kirjoittaa, että lukivaikeuden kanssa kamppaileva soittaja saattaisi hyötyä yksiyäänisen instrumentin soittamisesta. Toiset soittimet ovat hahmottamisen näkökulmasta haastavampia kuin toiset. Esimerkiksi pianon soittaminen saattaa olla lukivaikeuslapselle haastavaa mustien ja valkoisten koskettimien järjestyksestä ja visuaalisesta ilmeestä johtuen. Lapsilla on toisinaan vaikeuksia hahmottaa mikä kosketin vastaa mitäkin nuottia viivastolla. Myös nuottien nimeäminen pianon koskettimilla saattaa olla haastavaa. (Hasu 2010, 33–34, 77.) Pianonsoitossa myös nuottitekstuuri saattaa aiheuttaa hahmottamisongelmia, sillä soitettava materiaali jakautuu usein kahdelle riville (ks. Vuori 1991, 29). Pianonsoitto ei kuitenkaan ole dyslektikolle täysin mahdotonta, kuten Hasu (2017) tutkimuksessaan osoitti.

Musiikinopettaja voisi koulussa musiikintunneilla valita lukivaikeuslapselle helpommin hahmotettavissa olevia soittimia. Esimerkiksi laattasoittimiin voi helposti lisätä värimerkintöjä tai soittimesta voi poistaa soittamiseen tarpeettomat laatat. Mikäli motoriset ongelmat ovat ilmeisiä, voi tämän myös ottaa huomioon soittimia valitessa. Esimerkiksi kitaralla soitettavat soinnut saattavat aluksi tuottaa vaikeuksia, mutta bassolla soitettavat säestysäänit saattavat olla helpommin omaksuttavissa. Myös erilaiset perkussiosoitimet saattavat olla helposti lähestyttäviä soittimia musiikintunneilla. Soittimien hahmottamisen edistämiseksi opettaja voi myös lisätä soittimiin värimerkintöjä tai kuvionuottitarroja. Myös pianon koskettimiin voi tehdä merkintöjä vesiliukoisella tussilla.

Musiikinopettaja voi myös suositella dyslektikolle harrastamiseen yksiaänistä soitinta esimerkiksi puhallinta. Koulussa harjoiteltujen taitojen jalostaminen edelleen harrastuksen parissa voi myös olla mahdollisuus harrastusinnon syntymiseen ja musiikin elinikäisen harrastamisen aloittamiseen. Esimerkiksi koulussa nokkahuilun soitto antaa ensiaskeleet poikkihuilun tai saksofonin soittoon. Myös kuvionuottimenetelmän käytössä olevat soittimet voivat olla musiikkiharrastuksen aloittamisen kannalta hyviä, esimerkiksi harmonikka.

Toisaalta on myös hyvä muistaa, että oppilaan oma motivaatio soittamiseen on oppimisen avain. Toisinaan vaikealta tuntuvan soittimen parissa syntyvät haasteet voivat kasvattaa motivaatiota. Mikäli oppilas haluaa kokeilla haastavampaa soitinta, tulee oppilaalle tietenkin antaa siihen mahdollisuus. Opettajan rooli tässä tapauksessa on olla tukemassa oppijaa. Oppilaan suojeleminen epäonnistumiselta ei ole edellä mainitsemieni soitinvalintojen tarkoitus, vaan positiivisen motivaation ja onnistumisen kokemusten syntyminen esimerkiksi yhteissoiton kautta.

6 POHDINTA

Jäppinen (2008) on tutkinut pro gradu -tutkimuksessaan erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten määrää ja opettamista musiikkioppilaitoksissa. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että Suomen musiikkioppilaitoksissa vain 0,3% oppilaista oli erityistä tukea tarvitsevia. Musiikkioppilaitosten opettajat kaipasivat tukea ja tietoa erityisoppijoiden kanssa toimimiseen. (Jäppinen 2008.) Soitonopettajat eivät siis välttämättä osaa tai tiedä, mitä kaikkea lukivaikeusoppilaan kanssa tulee ottaa huomioon. Koulun musiikinopetus saattaa olla dyslektikon ainoa mahdollisuus harjoitella musiikkia ohjatusti. Tämän takia opettajalla tulee olla taitoa ja keinoja eriyttää dyslektikkoo musiikintunneilla.

Opettajalla tulee olla tietoa lukivaikeudesta ja ymmärrystä siitä, mitä oppimisvaikeus pitää sisällään. Kyse ei ole siitä, että oppilas olisi laiska tai tyhmä, vaan lukemiseen ja kirjoittamiseen vaikuttavasta oppimisen vaikeudesta. Ennen kaikkea opettajien tulee välttää leiman tai stigman antamista oppilaalle. Dyslektikko voi olla hyvinkin lahjakas musiikissa, mutta oppiminen vaatii oman aikansa.

Lukivaikeus näyttäytyy musiikintunneilla muun muassa nuotin hahmottamisen ongelmina tai hitaana nuotintulona. Dyslektikolla on usein kuitenkin kyky kompensoida puutteitaan sekä lukemisen että nuotintulon kohdalla. Usein oppilaan korvakuulolta soittamisen taito on harjaantunut niin hyvin, että sitä voidaankin hyödyntää opetuksessa.

Lukivaikeuden kuntoutus alkaa oppilaan omista vahvuuksista käsin ja vaatii sen, että opettajalla on tietoa erilaisista oppimisen tavoista. Muun muassa monikanavaisella opetuksella voidaan tukea kaikkia oppijan aisteja, eikä opetuksessa juututa pelkästään tiettyihin tyyleihin. Oppilaan vahvuuksien lisäksi oppilaan motivoiminen ja sisäisen motivaation herääminen ovat oppimisen kannalta äärimmäisen tärkeitä seikkoja. Dyslektikko tarvitsee koulutielleen siis tukea ja motivointia.

Esittelin erilaisia musiikintunneille soveltuvia menetelmiä lukivaikeuden huomioimiseen. Dyslektikot ovat hyötynet nuotin muokkaamisesta. Nuotin muokkaamisella saadaan dyslektikolle räätälöityä selkeämmät materiaalit musiikin opiskeluun. Esimerkiksi fonttikokoa suurentamalla, rivejä lyhentämällä ja nuottitekstuuria selkeyttämällä saadaan luotua dyslektikolle sopivampaa materiaalia oppimisen tueksi.

Kuulonvaraisuuden hyödyntäminen on myös menetelmä, josta dyslektikot ovat usein hyötäneet musiikin opiskelussa. Dyslektikko useimmiten mieluummin harjoittelee kappaleen kuulokuvan perusteella kuin näkemällä, sillä nuottikuvan hahmottaminen saattaa olla haastavaa. Musiikin pelkkä kuulokuva tosin tarvitsee usein rinnalleen myös nuotin, josta kappale opetellaan. Nuotin näkeminen ja kuuleminen samanaikaisesti tukee sekä nuotinlukua että auditiivisen taidon harjaantumista.

Eräänä menetelmänä mainitsin kuvionuotit. Kuvionuottimenetelmä on musiikkiterapian kentältä ponnistanut nuotinkirjoitusmenetelmä. Uskon, että dyslektikko voisi hyötyä kuvionuoteista, varsinkin jos perinteisen nuotin hahmottaminen tuntuu haastavalta. Kuvionuotit on suunniteltu visualisoimaan musiikkia mahdollisimman konkreettisesti. Nuotit pysyvät yhdellä rivillä, jolloin seuraaminen helpottuu. Myös värit saattavat auttaa dyslektikkoa hahmottamaan musiikkia paremmin.

Musiikkiliikunta on myös menetelmä musiikintunneille käytettäväksi. Musiikkiliikunta tarjoaa monipuolisen ja toiminnallisen lähestymistavan musiikinopiskeluun, eikä dyslektikon tarvitse murehtia lukemisen ongelmia. Musiikkiliikunta on myös verrattavissa lukivaikeuden kuntoutukseen. Myös soittimistoa kannattanee tarkastella dyslektikon näkökulmasta.

Katsaus soittimistoon puolestaan pyrkii tarjoamaan dyslektikolle helpoimmin omaksuttavia soittimia sekä musiikintunneille että kotiharjoitteluun ja harrastamiseen. Yksiääniset instrumentit saattavat olla dyslektikolle helpommin hahmotettavissa, kuin moniääniset. Soittimien valinnassa tulee kuitenkin muistaa, että joissain tapauksissa myös haastavat instrumentit saattavat olla avain oppilaan motivaation syntymiseen.

Ongelmana lukivaikeuden huomioimisessa musiikintunneilla saattaa olla opettajan resurssien riittäminen. Opettajan aika on valitettavasti rajallista. Ajatuksen tasolla suurempien kopioiden ottaminen nuotista tai kuvionuottien lisääminen nuottiin tuntuu pieneltä vaivalta, mutta käytännössä opettajan aikatauluun ylimääräisen työn lisääminen voi olla haastavaa.

Musiikin harrastaminen ja opiskelu voi kuitenkin tukea lukivaikeusoppilasta, vaikka itse nuotinluku olisikin oppilaalle haastavaa. Hasu (2017) viittaa Butzlaffiin (2010), joka toteaa, että musiikin opiskelu mahdollisesti tukee oppilasta myös lukemisen oppimisessa. Fonologiselle (ääneopilliselle) erottelukyvylle tärkeä elementti, auditiivinen sensitiivisyys, voi harjaantua musiikkia kuuntelemalla. Laulun sanojen opettelu voi myös motivoida oppilasta harjoittelemaan myös lukemista. (Hasu 2017, 99–100; Hasu 2010, 50.)

Musiikinopettajat ja musiikkipedagogit tarvitsisivat lukivaikeuden ja musiikinopiskelun suhteesta enemmän tutkittua tietoa. Tutkimusta tulee tehdä, jotta voidaan kehittää tutkimusperustaisia opetusmenetelmiä dyslektikoille musiikin harrastajille (Stewart 2008, 170). Jatkossa olisi esimerkiksi relevanttia tutkia millaisesta nuottikirjoituksesta dyslektikon on helpointa lukea nuottia. Kuvionuottimenetelmän kohdalla Kaikkonen (2005) mainitsi, että menetelmä sopii oppijalle, jolla on hahmottamis- tai oppimisvaikeus, mutta varsinaista tutkimusta aiheesta ei löytynyt. Olisi myös aiheellista tutkia millä tavoin koulussa musiikinopettajat ottavat dyslektikon huomioon vai ottavatko lainkaan.

LÄHTEET

- Ahvenainen, O., Holopainen, E. (1999). *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet: Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.
- Erilaisten oppijoiden liitto. (2019). Miten huomioida lukivaikeus opetustilanteessa? http://www.erilaistenoppijoidenliitto.fi/?page_id=132 Viitattu 5.2.2019.
- Hasu, J. (2017). “Kun siihen pystyy kuitenkin, ei oo mitään järkeä olla tekemättä”: *Oppimisen vaikeudet pianonsoiton opiskelussa - oppilaiden kokemuksia ja opetuksen keinoja*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities 330.
- Hasu, J. (2010). *Mä en ymmärtänyt niitä pallukoita: Lukihäiriö pianonsoiton opiskelussa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen pro gradu.
- Huhtala, M. (2018). *Monipuolistavat opetustavat musiikinopetuksessa*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/58503>
- Juntunen, M-L. (2010). Dalcroze-pedagogiikka. Teoksessa Juntunen, M-L., Perkiö, S. & Simola-Isaksson, I. (toim.) *Musiikkia liikkuen*. Helsinki: WSOYpro. 18–27.
- Juntunen, M-L. (2010). Mitä musiikkiliikunta on? Teoksessa Juntunen, M-L., Perkiö, S. & Simola-Isaksson, I. (toim.) *Musiikkia liikkuen*. Helsinki: WSOYpro. 11.
- Jäppinen, P. (2008). *Oikeaa opetusta vai askartelua: erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten opettaminen musiikkioppilaitoksissa*. Tampereen yliopisto. Pro gradu -tutkielma. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-19015>
- Kaikkonen, M. (2005). Kuvionuottimenetelmä ja muut nuottien merkintätavat. Teoksessa Kaikkonen, M., Uusitalo, K. & Äystö, S. (toim.) *Soita mitä näet: Kuvionuotit opetuksessa ja terapiassa*. Helsinki: Kehitysvammaliitto. 27–61.
- Korhonen, T. (2002). Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M., & Riita, T. (toim.) *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma*. Juva: WSOY. 127–190.
- Kosonen, E. (1996). *Soittamisen motivaatio varhaisnuorilla*. Musiikkikasvatuksen liseniaatintyö. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- McRitchie Pratt, C., Ditchfield, D., Oglethorpe, S., Westcombe, J. (2008). Winning over the reluctant. Teoksessa Miles, T.R., Westcombe, J & Ditchfield, D. (toim.) *Music and dyslexia: A positive approach*. West Sussex: England. 55–56.

- Perkiö, S. (2010). Musiikkiliikunnan tavoitteita. Teoksessa Juntunen, M-L., Perkiö, S. & Simola-Isaksson, I. (toim.) *Musiikkia liikkuen*. Helsinki: WSOYpro. 12.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) (2014). Helsinki: Opetushallitus.
Viitattu 1.2.2019.
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Prashnig, B. (2000). *Erilaisuuden voima: opetustyyliä ja oppiminen*. Suom. Tossavainen, H. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Stewart, L. (2008). Music reading: a cognitive neuroscience approach. Teoksessa Miles, T.R., Westcombe, J & Ditchfield, D. *Music and dyslexia: A positive approach*. West Sussex: England. 162–170.
- Takala, M. (2006). Mitä on dysleksia? Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.). *Luki-vaikeudesta luki-taitoon*. Helsinki: yliopistopaino. 65–85.
- Takala, M., Kontu, E. (2006). Dysleksia ja tulevaisuus. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) *Luki-vaikeudesta luki-taitoon*. Helsinki: yliopistopaino. 279–283.
- Vilkko-Riihelä, A. (1999). *Psykyke: Psykologian käsikirja*. Juva: WSOY.