



<https://helda.helsinki.fi>

Helda

---

Eurooppalainen musiikkiportfolio. Luova tie kieliin. Opettajan opas. : Teoriaa, ideoita ja käytäntöä opetustyöhön musiikin ja kielen yhteyksiin perustuen.

Ludke, Karen

2012-08-31

---

Marjanen, K (Toimittaja), Ludke, K & Weinmann, H 2012, Eurooppalainen musiikkiportfolio. Luova tie kieliin. Opettajan opas. Teoriaa, ideoita ja käytäntöä opetustyöhön musiikin ja kielen yhteyksiin perustuen. Comenius Lifelong Learning Project , Helsinki.

---

<http://hdl.handle.net/10138/39189>

---

submittedVersion

---

*Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.*

*This is an electronic reprint of the original article.*

*This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.*

*Please cite the original version.*



# Eurooppalainen musiikkiportfolio

## *Luova tie kieliin*

### OPETTAJAN OPAS

**Teoriaa, ideoita ja käytäntöä opetustyöhön  
musiikin ja kielen yhteyksiin perustuen**

Produced for the Comenius Lifelong Learning Project

502895 LLP-1-2009-1-DE-COMENIUS-CMP

Hanke on rahoitettu Euroopan komission tuella.

Tästä julkaisusta (tiedotteesta) vastaa ainoastaan sen laatija, eikä komissio ole vastuussa siihen sisältyvien tietojen mahdollisesta käytöstä.



Education and Culture DG

**Lifelong Learning Programme**

Copyright © 2012. All rights reserved.



## **Englanninkielisen alkuperäisteoksen pohjalta suomeksi toimittanut:**

**Kaarina Marjanen**

**University of Helsinki, Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia, Centre for Continuing Education – Finland**

Kiitokset:

Laura Starckjohann, Jessika Lampi

Jaana Poikolainen, Sari Ruuhiala

Hanna Alava, Emilia Marjanen, Ritva Metso, Kirsti Siitonen, Anne Silenius, Anne Takamäki & Salla Viljanen

---

## **Alkuperäisteoksen vastaavat toimittajat:**

Karen M. Ludke, University of Edinburgh, Institute for Music in Human and Social Development – Scotland

Hanna Weinmann, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule – Switzerland

## **Alkuperäisteoksen toimituskunta:**

Peter Carle, Margarete Dinkelaker and Adelheid Kramer

Landesinstitut für Schulsport, Schulkunst und Schulmusik Ludwigsburg – Germany

Patricia Driscoll, David Wheway, Vikki Schulze and Jonathan Barnes

Canterbury Christ Church University, Faculty of Education – England

Maria Argyriou, Panagiotis G. Kampylis and Vicky Charissi

Greek Association of Primary Music Teachers, Piraeus – Greece

Kaarina Marjanen

University of Helsinki, Koulutus -ja kehittämiskeskus Palmenia, Centre for Continuing Education – Finland

Karen M. Ludke and Katie Overy

University of Edinburgh, Institute for Music in Human and Social Development – Scotland

Marina Cap-Bun and Iliana Velescu

Ovidius University of Constanta, Romanian Language and Literature and Faculty of Arts – Romania

Albert Casals Ibáñez and Laia Viladot Vallverdú

Universitat Autònoma de Barcelona, Faculty of Sciences of Education – Spain

Maria del Mar Suárez Vilagran, Universitat de Barcelona – Spain

Jörg-U. Keßler, Robert Lang and Jürgen Mertens

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg Institut für Sprachen – Germany

Isabelle Aliaga and Martine Dreyfus

Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Montpellier – France

Brigitte Bechter, Markus Cslovjecssek and Françoise Hänggi

Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule – Switzerland

Hanna Weinmann, Pädagogische Hochschule Zürich – Switzerland

## Sisältö

	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>7</b>
<b>1</b>	<b>EUROOPPALAINEN MUSIIKKIPORTFOLIO: LUOVA TIE KIELIIN .....</b>	<b>9</b>
1.1	Eurooppalaisen musiikkiportfolio – hankkeen yhteistyökumppanit .....	9
<b>2</b>	<b>EMP-L, MUSIIKIN OPPIMINEN JA OPETTAMINEN .....</b>	<b>11</b>
2.1	Mitä on musiikki? .....	11
2.2	Musiikilliset piirteet ja vuorovaikutus .....	12
2.3	Musiikillinen oppiminen ja kompetenssi .....	13
2.4	EMP-L musiikillisten työtapojen kategoriat .....	13
<b>3</b>	<b>EMP-L, KIELTEN OPPIMINEN JA OPETTAMINEN .....</b>	<b>15</b>
3.1	Esimerkki taitojen opettamisesta yhden kielellisen aktiviteetin avulla .....	17
<b>4</b>	<b>KOKONAISVALTAISEN MUSIIKKIKASVATUKSEN RAAMI OPPIMISELLE JA TAVOITTEIDEN ASETTAMISELLE .....</b>	<b>19</b>
4.1	Musiikki tavoitteellisen kasvatuksen elementtinä .....	19
4.2	Henkilökohtaisten taitojen tukeminen ja musiikki .....	20
4.3	Konstruktivistinen ymmärrys .....	21
4.4	Kehityksen alueet oppimisen viitekehyksenä .....	21
4.5	Tavoiteorientoitunut musiikinopetus ja ilmapiiri .....	23
<b>5</b>	<b>EMP-L-PROJEKTIN AJATUSTEN TUOMINEN LUOKKAHUONEESEEN .....</b>	<b>28</b>
5.1	EMP-L materiaalit .....	28
5.1.1	Oppilaan portfolio .....	28
5.1.2	EMP-L Opettajan materiaalit ja resurssit .....	32
<b>6</b>	<b>MIKSI INTEGROIDA MUSIIKIN JA KIELTEN OPPIMINEN? .....</b>	<b>40</b>
6.1	Musiikin ja kielen luontainen yhteys .....	40
6.2	Käsitteellisen ja kielellisen kehityksen välinen suhde .....	40
6.3	Musiikki välineenä positiiviselle oppimisilmapiirille .....	40
6.4	Musiikillinen luovuus ja kielen oppimisen tapahtuma .....	41

<b>7</b>	<b>TRANSVERSAALI, TRANSFORMAALI OPPIMINEN: MUSIIKIN JA KIELEN INTEGRAATIO .....</b>	<b>42</b>
7.1	Kuunteleminen ja ymmärtäminen .....	43
7.2	Puhuminen ja ääntäminen .....	43
7.3	Lukeminen .....	44
7.4	Kirjoittaminen .....	44
7.5	Leksikaalinen kompetenssi ja musiikilliset työtavat .....	44
7.5.1	Tulkitseminen ja kääntäminen .....	45
7.6	Kielellinen tietoisuus ja musiikilliset aktiviteetit .....	45
7.7	Inter- ja intrakulttuurinen tietoisuus ja musiikilliset työtavat.....	46
7.8	Kielen oppimisen strategiat vs. musiikilliset aktiviteetit .....	46
7.8.1	Kognitiiviset -, mieleen painamisen - ja metakognitiiviset strategiat.....	47
7.8.2	Sosiaaliset ja affektiiviset oppimisen strategiat .....	47
<b>8</b>	<b>EMP-L, LUOVUUS JA OPPIMINEN .....</b>	<b>48</b>
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>50</b>

## Kuviot

Kuvio 1	Opettajan oppaan sisältö ja rakentuminen.....	7
Kuvio 2	EMP-L kulttuurisessa, kielellisen ja musiikillisen vuorovaikutuksen viitekehyksessä.....	9
Kuvio 3	Musiikin ja kielen oppimis- ja opetuskontekstit yhteydessä EMP-L -aktiviteetteihin. ....	11
Kuvio 4	Musiikin oppimisen neljä aluetta EMP-L -projektissa .....	13
Kuvio 5	Neljä kielenoppimisen aluetta EMP-L -projektissa.....	15
Kuvio 6	Morning has come -aktiviteetin yhteydet Eurooppalaiseen kielisalkkuun.....	18
Kuvio 7	Tavoitetalo. Musiikkikasvatuksen toisiinsa kietoutuneet tavoitteet ja yleiskehys.....	25
Kuvio 8a	Musiikki ja minä – esimerkkikortti (Oppilaan puoli).....	29
Kuvio 8b	Musiikki ja minä – esimerkkikortti (Opettajan puoli). ....	29
Kuvio 9	Musiikkipäiväkirjani ja kategoriat 1-10.....	31
Kuvio 10	Musiikkiaarteeni – työskentelypohja oppilaalle ja opettajan ohjeet.....	32
Kuvio 11	Opetuksen suunnittelun prosessimalli 1.....	38
Kuvio 12	Opetuksen suunnittelun prosessimalli 2.....	38
Kuvio 13	Kielen ja musiikin samankaltaiset elementit ja rakenteet.....	42

## Taulukot

Taulukko 1	Esimerkkituntisuunnitelma.....	26-27
------------	--------------------------------	-------

Taulukko 2a Yksittäisen musiikkiaktiviteetin suunnittelupohja (etupuoli), jonka avulla voidaan tarkastella yksittäisen musiikillisen teoksen yhteyksiä musiikilliseen (vasen sarake) sekä kielelliseen oppimiseen (yläsarake)..... 34

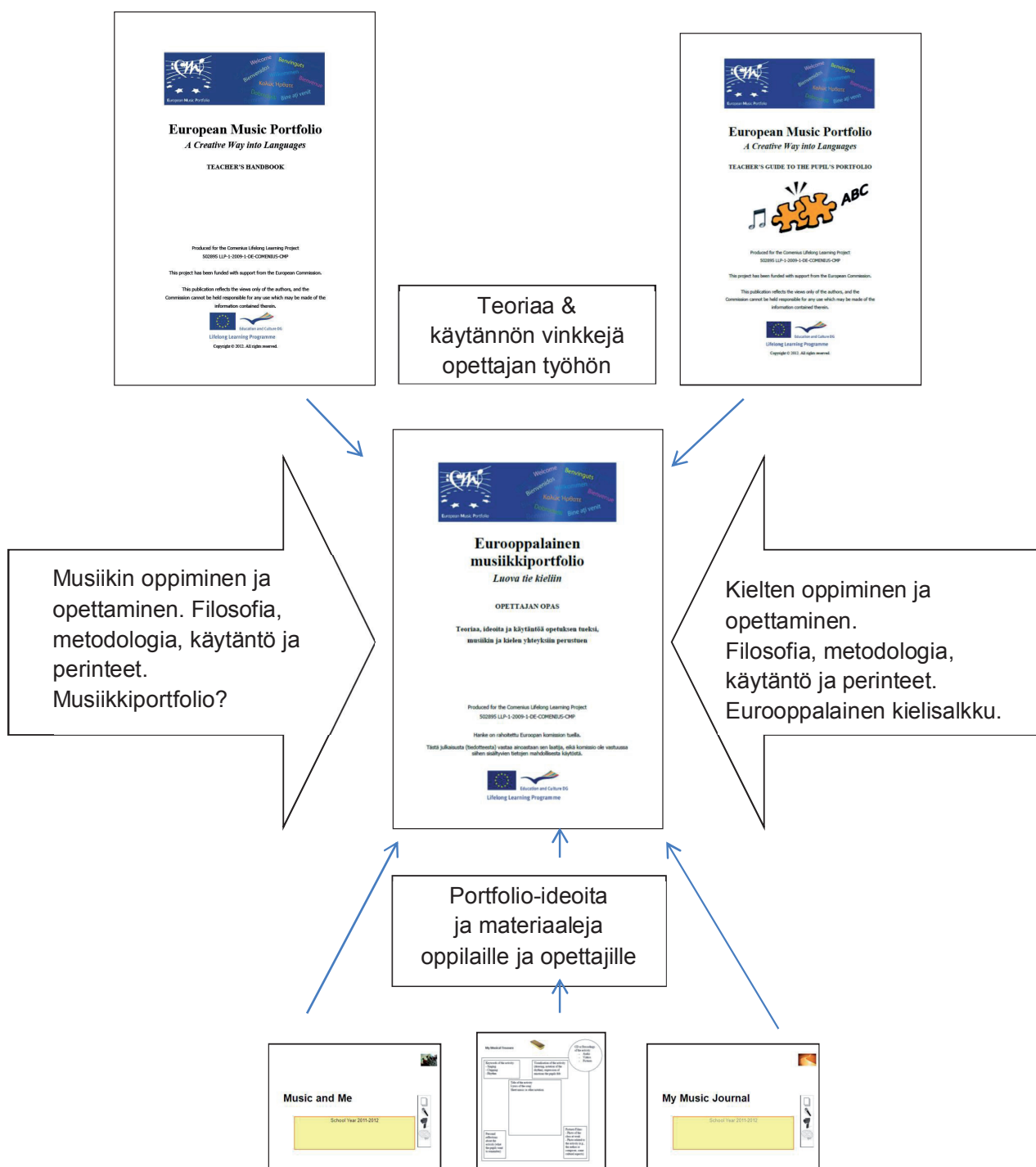
Taulukko 2b Yksittäisen musiikkiaktiviteetin suunnittelupohja (takapuoli), jonka avulla voidaan tarkastella yksittäisen musiikillisen teoksen yhteyksiä musiikilliseen sekä lliseen oppimiseen sekä niihin liittyviä menettelytapoja, materiaaleja ja lähteitä..... 35

Taulukko 3a Esimerkkiaktiviteetti ”Morning has come” (etupuoli) ja sen yhteydet musiikilliseen (vasen sarake) sekä kielelliseen oppimiseen (yläsarake). .... 36

Taulukko 3b Esimerkkiaktiviteetti ”Morning has come” (takapuoli) ja sen yhteydet musiikilliseen sekä kielelliseen oppimiseen..... 37

# JOHDANTO

Eurooppalainen musiikkiportfolio: *Luova tie kieliin* -projektin päämääränä on ollut tarjota opettajille työkaluja musiikin ja kielten oppimisen yhdistämiseen, ja edistää näin oppimistuloksia molemmilla alueilla. Käsikirja kokonaisuudessaan, alkuperäisenä englanninkielisenä versiona, on luettavissa osoitteessa <http://www.emportfolio.eu>, josta löytyy myös muita materiaaleja. Tässä julkaisussa esitellään Opettajan käsikirja nopeasti luettavassa ja helposti käytettävässä muodossa, sisältäen elementtejä kaikista EMP-L -projektissa tuotetuista materiaaleista (Kuvio 1).



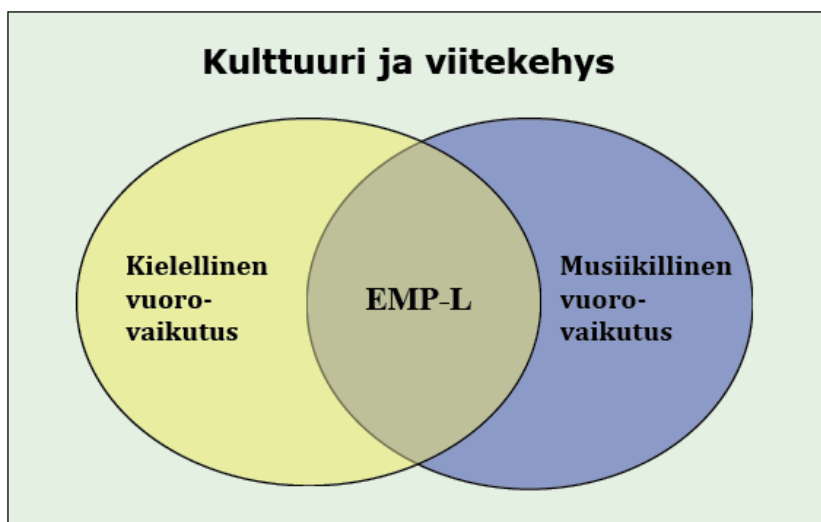
**Kuvio 1** Opettajan oppaan sisältö ja rakentuminen.

Csiren (1998) mukaan musiikin holistiset vaikutukset voivat ulottua inhimillisen persoonallisuuden kaikkiin alueisiin, edistäen oppimista kaikilla alueilla. Hän uskoo, että musiikkia voidaan käyttää koulutuksellisessa prosessissa siirtoagenttina tajuntaamme; pulssia, energiaa ja taitoja voidaan muovata ja harjoittaa kaikkia kompleksisen inhimillisen psyyken aspektoja hyödyntäen. Musiikin oppimisen kautta ajattelun päätoiminnot ovat mukana; analyysi ja synteesi; vertailu, assosiaatio ja dissosiaatio; sekä yleistäminen, abstraktio, realisaatio ja konkretisointi. (Emt. 1998.)

# 1 EUROOPPALAINEN MUSIIKKIPORTFOLIO: LUOVA TIE KIELIIN

*Eurooppalainen musiikkiportfolio - luova tie kieliin* (EMP-L) projektin päämäärä on ollut lasten kielellisen ja musiikillisen oppimisen tukeminen osana kokonaisvaltaista oppimisprosessia. Materiaali on suunnattu laaja-alaisesti erilaisille opettajille, jotka voivat hyötyä musiikin ja kielen yhteyksiin kytkeytyvästä tiedosta ja tukea tämän ymmärryksen pohjalta oppijaa monipuolisesti.

Kuunteleminen, ymmärtäminen, matkiminen ja luominen ovat sekä kielelliseen että musiikilliseen oppimiseen liittyviä vuorovaikutuksellisia prosesseja. EMP-L -projektissa korostetaan musiikin ja kielen keskinäistä suhdetta (ks. Kuvio 2). Musiikki auttaa myös positiivisen, oppimista tukevan ilmapiirin ja luottamuksellisen vuorovaikutuksen luomisessa oppimisen edellytysten takaamiseksi. Tätä voidaan pitää yhtenä tärkeimmistä perusteista nimenomaan musiikillisen integraation lisäämiseksi ja ulottamiseksi mahdollisimman monille oppimisen, kasvatuksen ja opettamisen aloille.



**Kuvio 2** EMP-L kulttuurisessa, kielellisen ja musiikillisen vuorovaikutuksen viitekehyksessä.

## ***Materiaalien kehittämisprosessi***

EMP-L -projektin materiaalit kehitettiin yhteistyössä kielten ja musiikin opettajien, kouluttajien ja tutkijoiden kansainvälisissä, laaja-alaisissa tiimeissä, elinikäistä oppimista tukevan Comenius-rahoituksen tuella. Rahoituksen hankkeen toteutukselle vuosina 2009–2012 myönsi Euroopan komissio. EMP-L -materiaalit ja e-oppimateriaalit testattiin projektimaissa, yhteistyössä opettajien ja oppilaiden kanssa vuosina 2010 ja 2011. Näitä jo pilotoituja materiaaleja testattiin lisäksi Suomessa, muutamassa lahtelaisessa koulussa keväällä 2012. EMP-L -materiaalit voivat palvella useita tarpeita erilaisista näkökulmista: niitä voidaan hyödyntää sekä luokkatyöskentelyssä että integroituina monialaiseen opettajankoulutukseen tai ammatillisen täydennyskoulutuksen kursseilla. Projektin tuotosten kautta toivotaan myös voitavan kehittää entistä tiiviimpää yhteistyötä musiikin- ja kielten opettajien välillä sekä ko. aineita opettavien luokanopettajien kesken.

## **1.1 Eurooppalaisen musiikkiportfolio – hankkeen yhteistyökumppanit**

*Hankkeessa mukana toimineet instituutiot ja yhdistykset olivat:*

- Landesinstitut für Schulsport, Schulkunst und Schulmusik – Ludwigsburg, Germany
- Faculty of Education, Canterbury Christ Church University – Canterbury, England
- Greek Association of Primary Music Teachers – Piraeus, Greece
- Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia, Centre for Continuing Education, University of Helsinki – Helsinki, Finland

- Institute for Music in Human and Social Development, University of Edinburgh – Edinburgh, Scotland
- Romanian Language and Literature, Ovidius University of Constanța – Constanța, Romania
- Faculty of Sciences of Education, Universitat Autònoma de Barcelona – Barcelona, Spain
- Institut für Sprachen, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg – Ludwigsburg, Germany
- Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Montpellier – Montpellier, France

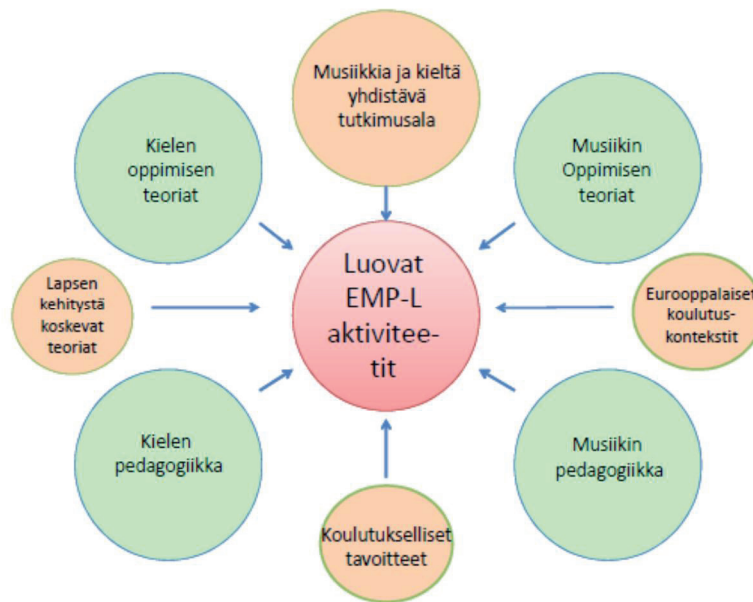
*Yhteistyössä:*

- Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule – Aarau, Basel, Brugg, Liestal, Solothurn, Zofingen, Switzerland

## 2 EMP-L, MUSIIKIN OPPIMINEN JA OPETTAMINEN

Musiikilla on tärkeä rooli ihmisen elämässä, esteettisistä ja emotionaalista kokemuksista henkilökohtaisiin ja henkilöiden välisiin, historiallisiin ja kulttuurisiin kokemuksiin. Musiikki palvelee myös monia erilaisia sosiaalisia toiminta- ja käyttäytymismalleja ja rituaaleja. Esimerkiksi tuutulaulut ja tanssimusiikki sekä uskonnolliset tai kansalliset seremoniat näkyvät osana ihmisten elämää, arkea ja juhlaa sekä heidän kulttuuriaan (Blacking, 1973).

Tässä luvussa kuvataan perusajatuksia musiikin opettamisesta, perustuen kokonais-ymmärrykseen musiikin raja-aitoja ylittävistä ja rikkovista piirteistä, joiden pohjalta EMP-L -materiaalit on kehitetty (ks. Kuvio 3).



**Kuvio 3** Musiikin ja kielen oppimis- ja opetuskontekstit yhteydessä EMP-L -aktiviteetteihin.

Alaluvussa 2.3 esitellään lisäksi neljä EMP-L -musiikinoppimisen aluetta: kuuntelemisen, tekemisen, esittämisen ja siitä keskustelemisen alueet (Kuvio 4), jota täydennetään myöhemmin, Pääluvussa 3 neljällä kielen oppimisen alueella (Kuvio 5). Nämä neljä musiikillista taitoa valaisevat musisointia erilaisista näkökulmista tarkastellen, ja avaavat meille opetuksellisesti mahdollisuuksien kirjon, kun ne yhdistetään tukemaan perusopetussuunnitelman muita alueita.

### 2.1 Mitä on musiikki?

Musiikki ei ole vain laulamista tai instrumentaalista esiintymistä, vaan sitä on kuvailtu laajasti tarkastellen mm. "inhimillisesti tuotetuiksi ääniksi" (Blacking, 1973). Kokemuksemme musiikista ulottuu kauas sen fyysisistä ominaisuuksista emotionaalisiin, kognitiivisiin, henkilökohtaisiin ja kulttuurisiin reaktioihin.

Musiikkia koskevan määritelmän ylläpitäminen avoimena on tärkeää opettajalle. Kuvailtaessa musiikkia "järjestäytyneiksi ääniksi" on selvää, että on kuuntelijasta tai esittäjästä kiinni, kutsutaanko jotakin havaittua tai esitettyä äänimaailmaa "musiikiksi". EMP-L -projektille laaja-alainen musiikin määritelmä voidaan katsoa hyväksi lähtökohdaksi, sillä se rohkaisee opettajia olemaan uteliaita lasten havainnoille ja heidän esittämilleen subjektiivisille määritelmille musiikista. Avoin, objektiivinen suhtautuminen musiikkiin äänimaailmoina ja vuorovaikutuksen välineenä avaa myös ymmärrystä kieleen musiikillisista elementeistä rakentuvana vuorovaikutuksen muotona.

## 2.2 Musiikilliset piirteet ja vuorovaikutus

Useimmissa musiikin muodoissa eri puolilla maailmaa musiikin perustavina rakenteellisina piirteinä pidetään melodiaa ja rytmia. Näiden rakenteiden kulttuuriset piirteet opitaan asteittain lapsuuden aikana (Paananen, 2003). Melodiat rakentuvat erilaisista sävelkorkeuksista, jotka järjestyvät asteikkojen mukaan, ja tarjoavat näin lähtökohdan musiikillisten kaavojen ja kuvioiden muodostamiseen. Lastenlaulut ovat usein hyvin yksinkertaisia rakenteiltaan, perustuen voimakkaaseen tonaaliseen keskukseen, ja niitä opetetaan yleensä lapsille helposta vaikeaan edeten, liikkeen ja hauskanpidon kautta (Marjanen, 2009a).

Useat musiikkiin liittyvät käsitteet viittaavat musiikkiin kommunikatiivisena toimintona, jonka avulla voidaan ilmaista luovasti mielialoja, tunnetiloja ja ajatuksia esittäjien ja kuuntelijoiden välillä (Paynter & Aston, 1970; Juslin, 2005; Malloch & Trevarthen, 2009; Overy & Molnar-Szakacs, 2009). Jotkut ovat sitä mieltä, että inhimillinen musisointi on jopa rakentunut esihistoriallisen humanin vuorovaikutuskäyttäytymisen pohjalta ja johtanut puhutun kielen sekä musiikin kehittymiseen omiksi ilmaisuväylikseen (Dissanayake, 2000; Mithen, 2005).

Musisointi alkaa kehostamme. Meillä on mahdollisuus tuottaa musiikkia äänielimistöllämme, taputtamalla käsiämme ja tömistämällä jalkojamme. On arveltu, että varhaisimmat musiikilliset ilmaisut olisivat synnynnäisiä, mutta musikaalisuus itsessään kuitenkin olisi peritty ominaisuus, johon myös ympäristön toiminnalla voidaan vaikuttaa (Roija, 1965). Rytmisen ilmaisu näyttäisi olevan tärkeää jo hyvin varhaisessa iässä. Tutkimuksessa, jossa tutkittiin lasten rytmistä ilmaisua 5–24 kuukauden iässä, huomattiin vastasyntyneiden olevan enemmän kiinnostuneita rytmeistä ja muista rytmisesti säännöllisistä äänistä kuin puheesta. Rytmisen koordinaation voimakkuus on yhdistetty myös myönteisten tunteiden kehitykseen. (Zentner & Eerola, 2010.) Woodin (1982) ajatusten mukaan musiikilla voidaan tavoittaa kaikki kehityksen osa-alueet, ja tämä huomio on perusta monille, Pääluvussa 4 esitettävälle, musiikkikasvatuksessa yleisesti hyväksytyille periaatteille.

Lasten kehitystä voidaan tukea musiikkikasvatuksen keinoin, musiikillisia kokemuksia tarjoamalla sekä asettamalla tavoitteita<sup>1</sup> ja pohtimalla luovia keinoja tavoitteiden saavuttamiseksi erilaisilla alueilla:

- Lasten jaettu huomio voidaan valjastaa tarkastelemaan musiikin tuottamisen yksityiskohtia kuten nuottien lukemiseen, tahdin ja tempon ylläpitämiseen; huomion kiinnittämiseen asentoon ja käsien liikkeisiin, ääni-intonaation ja äänenkäytön tarkkuuteen, rytmiseen täsmällisyyteen ja musiikillisen tuotoksen viimeistelyyn hiomiseen.
- Kuuntelemalla musiikkia sekä tutustumalla erilaisiin musiikillisiin muotoihin ja lajeihin voidaan kehittää lasten pitkäkestoista muistia.
- Lasten havaintokyky stimuloituu kuuntelemalla musiikkia ja ääniä ympäristön äänten erottelusta ja yksittäisten musiikillisten elementtien kuuntelusta monimutkaisiin musiikkikappaleisiin, monipuolisiin rytmeineen ja äänineen.
- Lasten luovuus, empaattisuus ja estetiikan taju kehittyvät tulkitsemalla musiikkia pienten sävellysten ja leikkien kautta.

Musiikilla on taipumus yhdistää yksilöitä jaettujen kokemusten kautta (Marjanen, 2009a; Overy & Molnar-Szakacs, 2009). Musiikin avulla voidaan harjoittaa keskittymistaitoja ja herkkyyttä (Huotilainen, 2011) samoin kuin mielikuvitusta ja luovuutta (Zulauf, 1993). EMP-L -hankkeessa katsottiin, että musiikkikasvatuksen tietouden levittäminen, toimintamallien tunnetuksi tekeminen ja musiikillisten työmenetelmien integroiminen yleiseen oppivelvollisuuteen sekä kouluissa käytettyihin opetusmenetelmiin olisi oikeutettua ja tärkeää lasten oppimista ajatellen.

---

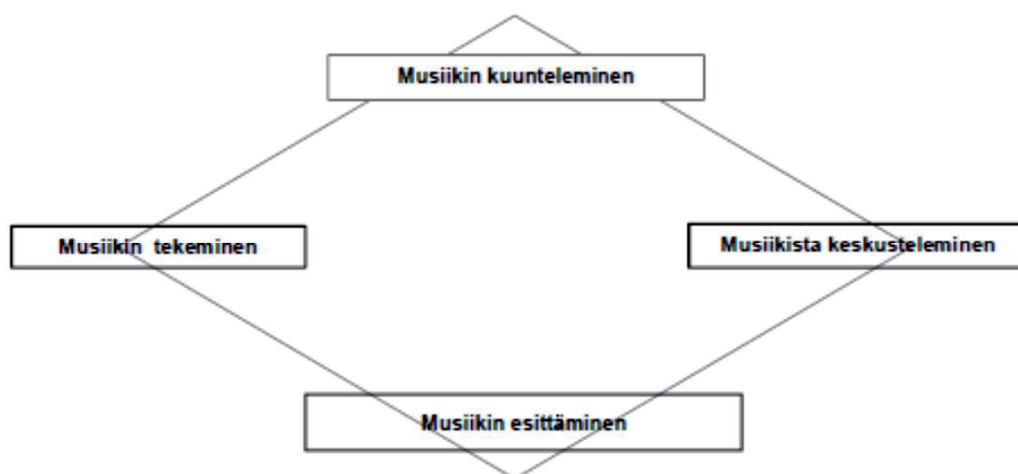
<sup>1</sup> Ks. tarkemmin: Pääluku 4.

## 2.3 Musiikillinen oppiminen ja kompetenssi

Sanaa "kompetenssi" käytetään usein kuvailtaessa musiikin opetussuunnitelmia (vrt. Knigge, Niessen & Jordan, 2010), joissa voidaan nähdä erittäin vähän yhteneväisyyttä eri maiden välillä viimeaikaisten eurooppalaisien raporttien perusteella:

"Some... articulate a clear philosophy and purpose for music education and are less concerned with defining specific content. Others give detailed lists of the musical skills, knowledge and repertoire to be taught in clear sequence across the ages. Although improvising and arranging are often mentioned, in the context of developing rhythmic and melodic skills rather than as an end in themselves, composing (especially in primary years) is less usual." (Music Education Network, 2011.)

Tämä kirjavuus ja monenlaiset, toisinaan jopa keskenään täysin vastakkaisetkin näkemykset musiikkikasvatuksen tavoitteista ja menetelmistä on aikaansaanut vilkkaan keskustelun EMP-hankkeen toimijoiden kesken, ja on tuottanut lopulta rikkaan kokonaisuuden ja kirjavan kudoksen lähestymistavoiksi musiikkikasvatukseen. EMP-L -projektissa on työstetty yleiseurooppalaisia ideoita ja päädytty niiden yhteenvetona neljään musiikin oppimisen avainalueeseen (Kuvio 4), jotka on tarkoitettu toinen toisiaan täydentäviksi ja keskenään tiiviissä vuorovaikutuksessa oleviksi oppimisen alueiksi musiikillisen kompetenssin laajaan, holistiseen ymmärrykseen perustuen. Ajatuksena on, että nämä neljä musiikillisen oppimisen aluetta voivat johtaa herkkään musiikilliseen tietoisuuteen ja tuottoisaan musiikilliseen käyttäytymiseen sekä yksilöllisellä että sosiaalisella tasolla.



**Kuvio 4** Musiikin oppimisen neljä aluetta EMP-L -projektissa<sup>2</sup>

Musiikillisen oppimisen neljää aluetta käsitellään seuraavaksi tarkemmin, lähestyen niitä musiikillisten työtapojen näkökulmasta, jolloin musisoiminen ja musiikin esittäminen sekä musiikista keskusteleminen voivat kaikki perustua mihin tahansa musiikilliseen työtapaan. Musiikilliset työtavat voivat myös ohjata musiikin kuuntelemista sen lisäksi, että se on oma erillinen työtapsa. Seuraavassa alaluvussa tutustumme EMP-L -projektin näkemyksiin musiikillisista työtavoista.

## 2.4 EMP-L musiikillisten työtapojen kategoriat

Aiheeseen liittyvien ja edellä lyhyesti kuvattujen ajatusten, lähestymistapojen ja tässä julkaisussa esitellyn kirjallisuuden laajasta valikoimasta voidaan päätellä, että potentiaali musiikillisen työskentelyn ja integroidun oppimisen viitekehyksessä on valtava, mikä tarkoittaa valintoja tiettyjen työtapojen käyttämisestä, jotta opetusmenetelmiä ja työtapoja voidaan edelleen kehittää. Musiikki kielenopetuksen tukena on usein ymmärretty lauluskeikseksi toimintamalliksi. EMP-L -projektissa laulamista on ajateltu vain yhtenä työtapanana ja osana

<sup>2</sup> Musiikillisen oppimisen neljästä avainalueesta tarkempaa tietoa englanninkielisessä alkuperäis-teoksessa "Teacher's Handbook". Teos on ladattavissa maksutta osoitteesta <http://www.emportfolio.eu>

äänenkäytön kirja muiden musiikillisten työtapojen joukossa. Projektissa päädyttiinkin käyttämään kymmenen musiikillisen työtavan kategorisointia<sup>3</sup> ohjaamaan opettajaa musiikillisten toimintojen rakentamiseksi kielen oppimisen tueksi:

- 1) Rytminen vokalisaatio
- 2) Laulaminen
- 3) Soittaminen: kehosoitimet ("vartalorummut"<sup>4</sup>)
- 4) Soittaminen: skiffle-<sup>5</sup>, rytm- ja melodiainstrumentit; kansan- ja bändisoittimet
- 5) Tanssiminen ja liikkuminen
- 6) Tutkiminen, improvisointi ja säveltäminen
- 7) Musiikin kuuntelu
- 8) Musiikin maalaaminen, kirjoittaminen ja lukeminen
- 9) ICT:n eli tieto- ja viestintäteknologian käyttö
- 10) Musiikin johtaminen ja opettaminen

Näiden kymmenen kategorian avulla voidaan tavoittaa useita toiminnallisia musiikkikasvatuksen toteutusmalleja ja -menetelmiä. Niiden kautta avautuu rikas maailma monine mahdollisuuksineen musiikin- ja kielenoppimisen integroimiseen opetuksen työkaluina. Nämä musiikillisten työtapojen kategoriat kommunikoivat keskenään, ja ovat osittain päällekkäisiä ja yhteydessä toisiinsa. Esimerkiksi soitettaessa instrumenttia lapset voivat samanaikaisesti kuunnella sekä osaamisestaan riippuen lukea nuotteja, ja/tai liittää soittamiseen improvisointi- tai kokeilujaksoja. Rytminen vokalisaatio ja laulaminen sisältävät äänellä leikkimistä avaten mahdollisuuksia esimerkiksi räpin tai aksenttien tuottamiseksi ja musiikillisten luonteenpiirteiden aistimiseksi, havainnoimiseksi tai vertailemiseksi.

---

3 Suomalaisessa musiikkikasvatuksessa, erityisesti varhaisiän musiikinopetuksen saralla, on perinteisesti lähdetty liikkeelle viiden musiikillisen työtavan kategorisoinnista (ks. esim. Marjanen, 2009a; 2009b; 1995; Hongisto-Åberg et al., 1993).

4 Kehosoittimista on käytetty EMP-L -portfoliokorteissa käsitettä vartalorummut tarkoittaen sillä kehosoitinten käyttöä lukuunottamatta äänen mahdollisuuksia, jotka on luokiteltu tässä yhteydessä erikseen käsitteen rytminen vokalisaatio alle sisältyviksi

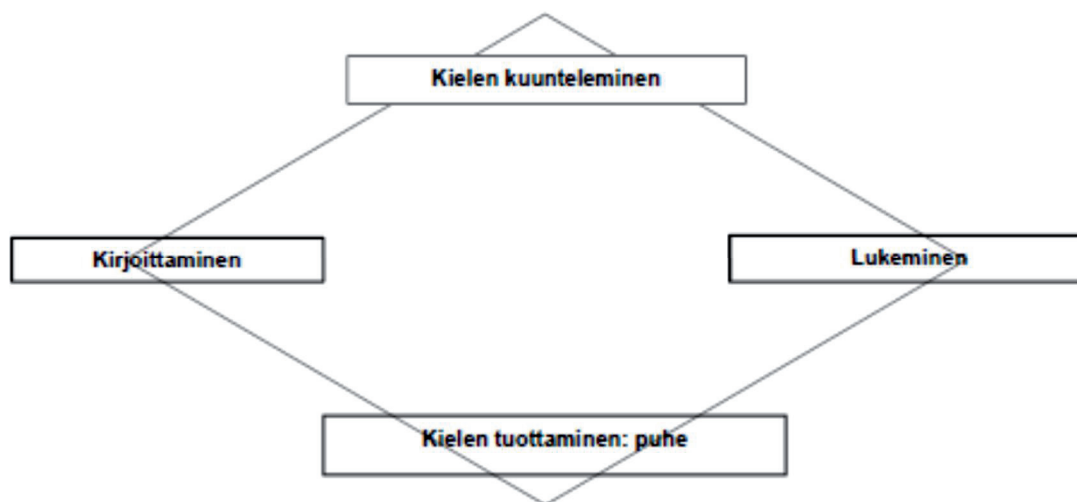
5 Skiffle-soittimilla tarkoitetaan kaikenlaisia soittotarkoitukseen valjastettuja tavaroita, jotka eivät ole varsinaisia instrumentteja (esim. Erilaiset paperit, tuolit, kattilat, putket, pyykkilauta jne.).

### 3 EMP-L, KIELTEN OPPIMINEN JA OPETTAMINEN

Useimmat Euroopan valtiot ovat vahvasti sitoutuneet opettamaan vieraita kieliä alle 11-vuotiaille 1990-luvulta lähtien (Eurydice, 2002). Käsitkset laadukkaasta ja tehokkaasta opettamisesta vaihtelevat eri puolilla Eurooppaa ja ovat sidoksissa muutamiin opettajan persoonaan ja koulutukseen liittyvien tekijöiden ulottuvuuksiin sekä kansallisiin, kulttuurisiin ja kontekstuaalisiin vaikutteisiin (Blondin, Candelier, Edelenbos, Johnstone, Kubanek-German & Taeschner, 1998; Driscoll, 2000; Driscoll, Jones, Martin, Graham-Matheson, Dismore & Sykes, 2004). Euroopan komissio pitää prioriteettinaan investoida huomattavia rahallisia satsauksia kieltenopiskelua tukeakseen perustuen ajatukseen, että *jokaisella kansalaisella tulisi olla mahdollisuus kommunikoida vähintään kahdella kielellä sekä äidinkielellään* (COM 590, 1995).

Tämän julkaisun painotus on musiikillisen ymmärryksen avaamisessa kielten oppimisen tukemiseksi, ei niinkään kielipedagogiikan tarkastelemisessa. Tässä luvussa esitellään lyhyesti muutamia peruselementtejä ja ajatuksia liittyen kielieksperttien määrittelemään tehokkaaseen kielipedagogiikkaan, sekä tiettyjä, Kuviossa 5 esiteltyjä elementtejä neljään kielenoppimisen alueeseen (kuunteleminen, puhuminen, lukeminen ja kirjoittaminen) liittyen, opetettaessa kieliä<sup>6</sup>.

**Kuvio 5** Neljä kielenoppimisen aluetta EMP-L -projektissa.



*Eurooppalainen kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen viitekehys CEFR (Common European Framework of Reference for Languages)* on opettajien ja kieliohjelmien suunnittelijoiden avainresurssi, sillä se tarjoaa peruspohjan tavoitteiden tarkalle kuvailulle sekä kielen opiskelun sisällölle ja metodeille Euroopassa. Seuraavat kolme toisiinsa liittyvää, tärkeää luonnehdintaa tukevat CEFR-pääperiaatetta:

- 1) monimuotoisten kielten ja kulttuurien rikas perintö Euroopassa on arvokas yhteinen resurssi, jota pitää suojella ja kehittää
- 2) vain lisäämällä tietoisuutta eurooppalaisista moderneista kielistä on mahdollista helpottaa kommunikaatiota ja vuorovaikutusta eri äidinkieliä puhuvien eurooppalaisten kesken. Kielitietoisuuden lisääntyessä eurooppalainen liikkuvuus samalla helpottuu sekä yhteistyön ja yhteisymmärryksen mahdollisuudet paranevat vähentäen samalla ennakkoluuloja ja syrjintää, ja
- 3) jäsenvaltiot omaksuessaan tai kehittäessään kansallista politiikkaansa modernin kieltenoppimisen ja -opettamisen alueella, voivat saavuttaa huomattavaa lähentymistä Euroopan tasolla jatkuvan yhteistyön ja tasapainon asianmukaisten järjestelyjen politiikalla. (Council of Europe, 2001; 2007a.)

<sup>6</sup> Neljästä musiikinoppimisen alueesta kielten oppimisen kannalta voi lukea tarkemmin osoitteesta <http://www.emportfolio.eu/> ladattavissa olevasta englanninkielisestä alkuperäisteoksesta "Teacher's Handbook"

Kielten opettamisen tueksi on löydettävissä monipuolinen valikoima kielten opettamisen lähestymistapoja, joista jokaista varten voidaan löytää erilliset, ko. lähestymistapaa tukevat teoriat ja ideologiat (Mitchell & Myles, 1998). Maailmanlaajuisesti kommunikatiivinen kompetenssi on eniten levinnyt lähestymistapa (ks. Esim. Hymes, 1972; Canale & Swain, 1980; Canale, 1983). CLT:n (kommunikatiivisen kielten opettamisen) periaatteet rakentuvat kielellisistä, sosiokielellisistä ja pragmaattisista näkökohdista (Council of Europe, 2006). Näihin kolmeen komponenttiin sisäänrakennettuina voidaan määritellä lukuisia epäitsenäisiä kompetensseja, kuten kyky käyttää asianmukaista sanastoa ja kielioppia sekä kielitietoisuuden, kulttuuritietoisuuden, monikielisuuden ja monikulttuurisuuden kyyvyt, tai kielen oppimisen kognitiiviset strategiat.

Ymmärtäminen ja itsensä ymmärretyksi tekeminen riippuu kapasiteetista erottaa uuden kielen ääniteitä sekä huomata ja tuottaa pieniä eroavaisuuksia samankaltaisista äänistä äidinkieleessään. Tämän fonologisen varaston lisäksi (josta kaikki kielen äänet koostuvat), kieliä voidaan luonnehtia myös prosodian perustasolla (rytmi, painotukset ja puheen intonaatio). Jotkin todisteet osoittavat, että jotta ei-natiivi tulisi ymmärretyksi natiivin korvissa, oikean intonaation toistaminen on tärkeämpää kuin yksittäisten ääniteiden tai tavujen ääntäminen täydellisesti (White & Mattys, 2007). Jos oppilaat tutkivat uuden kielen foneettisia ja fonologisia kuvioita ja rakenteita, tämä voi auttaa heitä tulemaan menestyksellisiksi ja päteviksi puhujiksi (Dodane, 2000; Mertens, 2003). Ääntäminen ja artikulaatio ovat tämän taidon erittäin tärkeitä ominaisuuksia, ja edistävät interaktiivisten taitojen kehitystä.

Oraaliset työtavat voivat kehittää puhumisen taidon erilaisia osa-alueita:

- *Merkityksen kommunikointi.* Kielenoppija voi käyttää kieltä tehokkaasti kuvataksaan ja välittääksään ajatuksiaan, tunteitaan ja tarpeitaan (Council of Europe, 2007a) eli käyttää kieltä täyttääksään kommunikatiivisen tehtävän.
- *Kommunikaatiotaitojen oppiminen.* Puhumiseen liittyvien aktiviteettien avulla lapsille voidaan opettaa interaktiivisiin dialogeihin mukaan menemistä ja informaation välittämistä selkeästi puhumalla.
- *Ääntämisen harjoittaminen.* Ääntämiseen liittyviä taitoja kuten rytmiä ja prosodiaa voidaan harjoittaa sanoja tai lauseita toistamalla (runot, tarinat), mikä saattaa johtaa sujuvampaan puhumiseen.

*Kielitietoisuus* määritellään kielen ja kielenkäytön herkkyydeksi, joka pitää sisällään tiedon ja ymmärtämisen niistä periaatteista, joiden mukaan kieltä organisoidaan ja käytetään (Council of Europe, 2001). Kielitietoisuuden kehittäminen luokissa on herkkyyteen rohkaisemista sekä kielten ja sen muotojen ja rakenteiden tajuntaa niiden kielellisten funktioiden lisäksi (Donmall, 1985; James & Garrett, 1991; Carter, 2003; Tomlinson, 2003).

Kielitietoisuuden työtavat alkeis- ja perustasolla voivat sisältää:

- eri kielten onomatopoeettisten sanojen vertailua sen osoittamiseksi, kuinka erikieliset puhujat saattavat kuulla ja kirjoittaa samankaltaiset äänet eri tavoilla
- substantiivien, artikkelien (esim. a, an) etsimisharjoituksia ja eri muotojen käyttämiseen liittyvien sääntöjen muotoilemista sekä erilaisten kielten vertailemista
- sopivan päivittäisen kielenkäytön refelektointia, kuten esimerkiksi palveluksen pyytämistä eri tilanteissa (esim. hyvältä ystävältä, äidiltä tai naapurilta), tai erilaisten sanojen keräämistä samasta käsitteestä (synonyymit esim. rahasta).

“Kulttuuri” voidaan määritellä ihmisten elämäntapojen summaksi, sisältäen asenteet ja artefaktit, perinteet, tavat ja tottumukset; käyttäytymisnormit, vuorovaikutuksen ilmentymät ja tunteet. Kulttuuria voidaan tarkastella tulkintoina maailmasta. Yleisessä eurooppalaisessa kielten viitekehityksessä (Council of Europe, 2001) erotetaan toisistaan sosiokulttuurinen tieto<sup>7</sup> ja monikulttuuriset taidot.

Nuorten oppijoiden kulttuurinen tietoisuus alkaa sen ymmärtämisestä, mitä merkitsee perheen ja yhteisön jäsenenä oleminen, omaksuen erilaiset roolit ja velvollisuudet, sekä uskot, arvot ja suuremmat elämäntavot, kuten ihmisoikeudet (Lee, 2005).

<sup>7</sup> tieto yhteiskunnasta ja kulttuurista yhteisössä tai yhteisöissä

Kulttuurien välisen tietoisuuden työtavat kielten oppimisen alkeistasolla voivat sisältää:

- kehollisen ilmaisun ja eleiden, äänteiden ja rytmien sekä fyysisten kokemusten ja esteettisten ulottuvuuksien havainnointia ja vertailemista erilaisista kulttuurisista konteksteistä ja kielistä lähtien
- samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien vertailua ja reflektointia: juhlat, uskonnolliset tapahtumat tai tavanomaiset päivittäiset toiminnot (esimerkiksi mitä pidetään kohteliaana käytöksenä koululounaalla)
- "kulttuurietsivänä" olemista ja kulttuurinsisäisten potentiaalien keksimistä lasten ympäristöstä löydettäviä visuaalisia ja auditiivisia materiaaleja hyödyntäen (esim. sarjakuvat, televisiosarjat, elokuvat, kielikurssimateriaalit, musiikkileikkeet) ja kuuntelemalla murre-eroja tiettyjä sanoja tai sanontoja äännettäessä.

### 3.1 Esimerkki taitojen opettamisesta yhden kielellisen aktiviteetin avulla

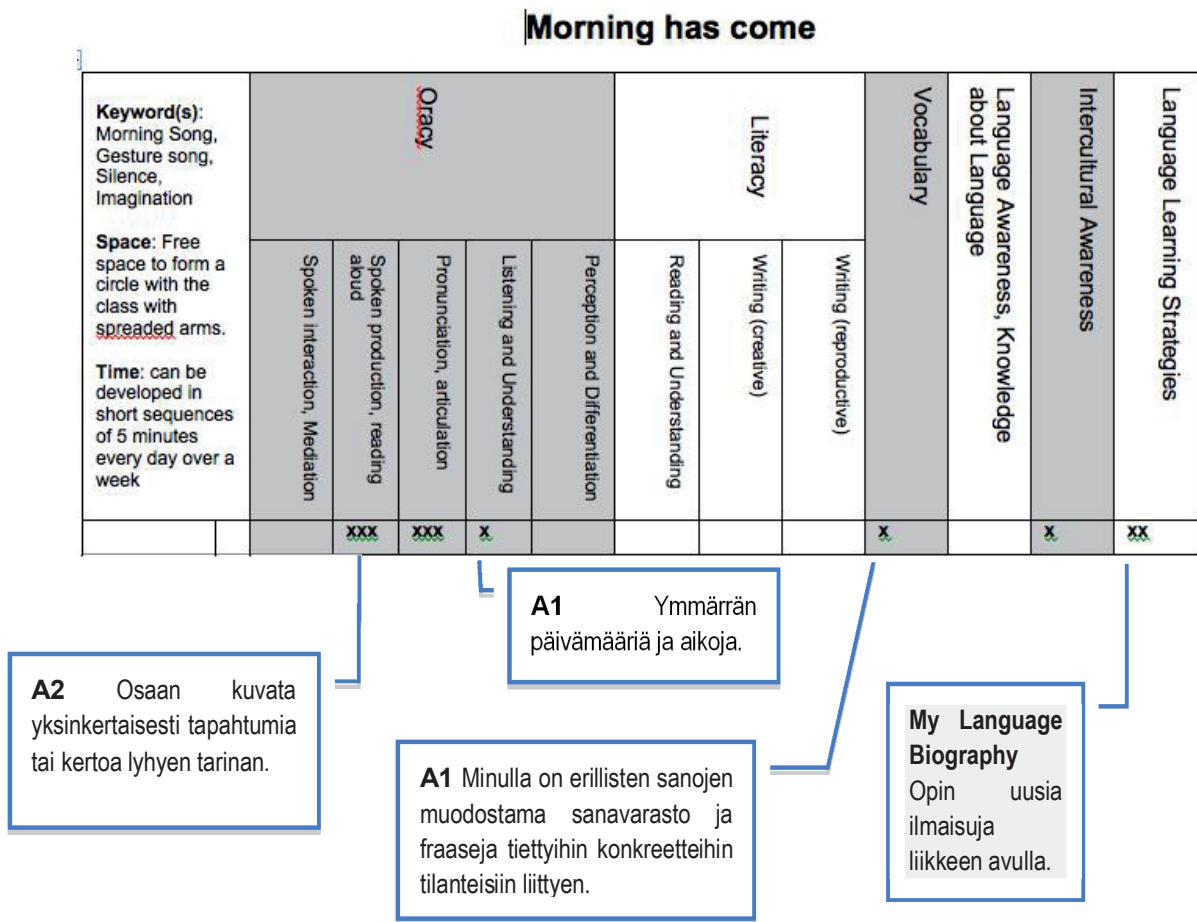
Yksittäisen aktiviteetin avulla voidaan tukea useita kielellisen oppimisen alueita samanaikaisesti. Rikas, autenttinen konteksti ja holistiset, kielelliset oppimiskokemukset, jotka helpottavat tätä, saavat molemmat usein alkunsa koulussa ja koulusta. Esimerkiksi satukirjan lukeminen ääneen ei ole pelkästään kuuntelemista ja ymmärtämistä, vaan sillä voidaan myös stimuloida kysymyksiä, kommentteja, ei-verbaalisia reaktioita ja lasten mielikuvitusta. Lapset voivat katsoa kuvia tai vertailla tarinoita, joita he jo tuntevat eri kulttuureista, ja havaita eroja kirjoitetun ja puhutun sanan välillä. Näin ollen esimerkiksi sadun lukeminen voi linkittyä lasten kuuntelemisen, lukemisen, kirjoittamisen ja puhumisen taitoihin sekä kulttuuriseen tietoisuuteen, ja lisäksi nuorten oppilaiden monikieliseen ja -kulttuuriseen kyvykkyyteen.

Kielen opetuksen alueita ovat:

- Suullinen ilmaisu: kuunteleminen ja ymmärtäminen (ks. tarkemmin: 7.1); puhuminen ja ääntäminen (7.2)
- Kirjalliset taidot: lukeminen (7.3); kirjoittaminen (7.4)
- Leksikaalinen kyvykkyys (sanavarasto, 7.5): mediaatio (tulkitseminen ja kääntäminen)
- Kielellinen tietoisuus ja monikielinen kasvatus (7.6)
- Kulttuurien välinen tietoisuus (7.7)
- Kielen oppimisen strategiat (7.8)
  - kognitiiviset, mieleen painamisen ja metakognitiiviset strategiat (7.8.1)
  - sosiaaliset ja affektiiviset oppimisstrategiat (7.8.2)

Kielellinen oppiminen ja kielten opettaminen nähdään tässä viitekehyksessä erityisesti musiikin ja musiikillisten keinojen kautta. Sen vuoksi tässä julkaisussa keskitytään erityisesti musiikillisiin kokemuksiin, vuorovaikutukseen sekä musiikin ja kielen yhteyksiin. Kuviossa 6 (alla) esitellään Morning has come -laulun yhteyksiä Eurooppalaiseen kielisalkkuun.

**Kuvio 6** Morning has come -aktiviteetin yhteydet Eurooppalaiseen kielisalkkuun<sup>8</sup>.



Seuraavaksi tarkastellaan tavoitteellista musiikkikasvatusta oppimisen tukena.

<sup>8</sup> Lisää aktiviteeteista osoitteessa <http://www.emporfolio.eu>

## 4 KOKONAISVALTAISEN MUSIIKKIKASVATUKSEN RAAMI OPPIMISELLE JA TAVOITTEIDEN ASETTAMISELLE<sup>9</sup>

Musiikilla on uskomaton voima ja mielen mullistava potentiaali (Swanwick, 1988). Kasvatuksen kentällä on laajalti hyväksytty, että musiikilliset työmenetelmät voivat tarjota voimallisia keinoja oppilaan psykomotorisen, kognitiivisen, sosio-emotionaalisen, esteettisen ja kinesteettisen kehityksen tukemiseksi. Musiikki tarjoaa monia sosiaalisia, henkilökohtaisia, kognitiivisia ja kulttuurisia funktioita, ja tutkijat ovat löytämässä vahvan siteen myös musiikin ja terveyden välillä<sup>10</sup> (Clift & Hancox, 2001; Bunt & Hoskyns, 2002; Clift & Hancox, 2009). Musiikin perustavat keinot tukea oppimista yleisesti ja laajasti perustuvat:

- 1) musiikillisiin kokemuksiin, jotka avaavat kuulijan mielen oppimiselle alttiiksi
- 2) musiikin kykyyn yhdistää opettajaa ja oppilaita jaettujen kokemusten kautta, esimerkiksi luottamuksen ilmapiiriin luomiseen (Marjanen, 2009a)
- 3) musiikin kykyyn edistää huomiokykyä, keskittymistä ja reagoitiherkkyttä (Milavanov, 2009; Huotilainen, 2011) sekä
- 4) musiikin transformaaliin luonteeseen ja musiikillisiin työmenetelmiin, jotka tekevät erittäin tarkoituksenmukaiseksi liittää ja yhdistää tietämystä eri tieteenaloilta, mutta myös kasvattaa yhteistyötä ja kommunikaatitaitoja (Cslovjecsek & Spychiger 1998, Cslovjecsek & Linneweber-Lammerskitten, 2011; Cslovjecsek & Zulauf, in press).

### 4.1 Musiikki tavoitteellisen kasvatuksen elementtinä

Tunnistettuamme EMP-L:lle arvokkaan musiikillisen oppimisen laaja-alaiset mahdollisuudet, tiedon linkittäminen oppimisen viitekehukseen on tärkeää, samalla tarjoten esimerkkejä musiikillisista työtavoista<sup>11</sup> ja online-tietokannan portfoliomateriaaleista koululuokassa käytettäväksi.

Seuraavassa kuvaillaan EMP-L-ideologialle tärkeitä lähestymistapoja ja päämääriä. Pääluvussa 5 esitellyt materiaalit, oppilaan ja opettajan portfoliokortit sekä alkuperäisteokset ovat löydettävissä Online-tietokannasta<sup>12</sup>.

Musiikkikasvatuksen tavoitteita tarkastellaan holistisessa lapsen kasvun ja kehityksen viitekehyksessä. Musikaalisuus pitää sisällään luontaisia synnynnäisiä kykyjä, joiden pohjalta ja kokemusten muokkaamana lapsi kehittyy elämänsä ensimmäisinä vuosina, alkaen prenataalista kaudesta eli ajasta ennen syntymää. Lapsen kyvyt ilmenevät esimerkiksi musiikillisena muistina ja musiikillisena mielikuvituksena, sillä äänen fyysiset ulottuvuudet (äänenväri, voimakkuus, melodia, rytmi ja kesto) voivat vaikuttaa mm. Chamberlainin (1988; 1994; 1995; 1996; 1998; 1999; 2002; 2003) mukaan esimerkiksi yksilön emotionaaliseen ja fyysiseen olemukseen. (Marjanen, 2009a.)

Kaikkia musiikin lajeja eli genrejä voidaan käyttää tukemaan lapsen musiikillista oppimista, mutta opettajan omat musiikilliset mieltymykset ja kokemukset ovat tärkeä lähtökohta positiivisen ja rennon oppimisympäristön luomisessa. Musiikkikasvatukselle (musiikinopetukselle) positiiviset lähtökohdat luodaan turvallisen ja välittömän ympäristön turvin, joka rohkaisee yksilöä eläytymään, jakamaan ja muovaamaan omia arvojaan sekä tukee häntä tekemään tietoisia valintoja elämässään.

9 Luvussa 4 musiikinopetuksen käytänteitä ja periaatteita on kuvailtu ymmärrykseen musiikista ja musiikin filosofiaan pohjautuen. Luku on käännetty Markus Cslovjecsekin ja Kaarina Marjasen EMP-hankkeeseen tuottaman luonnostekstin (2011/2012) pohjalta, perustuen Marjasen (mm. 2002; 2005; 2009a; 2009b) aiempiin julkaisuihin ja erityisesti opetusmonisteeseen (2002) sekä niiden takana oleviin lukuisiin lähteisiin, joita tässä julkaisussa on haluttu minimoida.

10 Tätä teemaa tarkastellaan omien erityisalansa, musiikkilääketieteen sisällä. Myös musiikkipsykologian ja musiikkiterapian alat sivuavat musiikin ja terveyden kysymyksiä.

11 ks. Alaluku 2.4

12 <http://www.emportfolio.eu/emp>

Opetuksellisessa tarkoituksessa toiminnalle asetetaan tavoitteet linjaamaan etenemistä, jolle pohjaa voidaan luoda karkean linjan kausisuunnitelman avulla. Kausisuunnitelmaan kirjataan teemat ja niihin liittyvät musiikilliset päätavoitteet, rakentaen etenemistä kohti kauden päätavoitetta. Yksittäistä tuntisuunnitelmaa tarkasteltaessa musiikillisten työtapojen tulisi siis näkyä osana tunnin rakentumista, yhdistyen toiminnalle asetettuihin tavoitteisiin. (Marjanen, 2009a; 2009b; 2005; 2002.) Tavoitteet yhdistävät musiikillisen prosessin ja työtavat, ja auttavat näin kohtaamaan yksittäisten musiikin tuntien laajemmat, yleiset tavoitteet, kuten esimerkiksi kielen oppimista koskevat tavoitteet. Musiikillisten kykyjen valikoima, kokemukset ja pienten lasten opettaminen ja kasvattaminen ryhmissä voivat kuitenkin olla hyvin monimuotoisia ja kompleksisia kokonaisuuksia, joten tavoitteiden asettamista on syytä tarkastella syvällisemmin.

Musiikkitoiminnan tavoitteita voidaan asettaa liittyen tiettyjen musiikillisten, kognitiivisten, sosioemotionaalisten, psykomotoristen ja esteettisten päämäärien holistiseen integraatioon (Marjanen, 2009a). Tätä lähestymistapaa käyttämällä tietyt musiikilliset päämäärät, kuten rytmien tarkkuus (esimerkiksi rytmin erittäin tarkka toistaminen), voivat linkittyä kognitiivisiin (musiikillisiin) taitoihin (esimerkiksi rytminen muisti), motorisiin ja sosiaalisiin (musiikillisiin) taitoihin kuten synkronisoituun käsien taputtamiseen ryhmässä, ja edelleen ryhmäkeskusteluun erilaisten rytmien ja tempomuutosten esteettisistä tai emotionaalisista vaikutuksista. Musiikilliset tavoitteet voivat yhtä hyvin palvella muita, ulkomusiikillisiä, kehityksellisiä ja kasvatuksellisia tavoitteita perustuen musiikin voimaan liikuttaa yksilöä sekä emotionaalisesti että fyysisesti (vrt. Kypourgos, 2012).

Tavoitteet voivat olla tulos- tai prosessi-orientoituneita. Laajat tavoitteet voidaan jakaa pienempiin osa- ja/tai alatavoitteisiin, jotka voivat rakentua yksittäisten musiikkituntien sisäisistä tavoitteista läpi koko kouluvuoden jatkuviin ja eteneviin tuntikokonaisuuksiin tavoitteineen. Niihin voi liittyä informaatiota reflektiosta, mielipiteistä ja tulevaisuuden suunnitelmista.

Koska musiikilliset kokemukset ovat emotionaalisia ja aina henkilökohtaisesti koettuja, on erityisen tärkeää harkita seuraavia näkökulmia asetettaessa toiminnalle ja oppimiselle tavoitteita:

- yksilölliset ominaisuudet, mieltymykset ja kokemukset vs. ryhmä
- positiivinen ilmapiiri
- motivaatio musiikilliseen oppimiseen
- oppiminen yksilöllisesti ja ryhmässä oppiminen
- lasten ideoiden ja myötävaikuttamisen tärkeys.

Musiikilliset työtavat ja oppiminen voivat alkaa vuorovaikutuksellisesta työskentelystä opettajan ja lasten äänellä ja liikkeillä, edeten sen jälkeen edelleen muihin musiikillisiin työtapoihin ja ulkomusiikillisiin oppimistavoitteisiin. Vaikka työskentelyn fokus olisi puhtaasti musiikillinenkin, on hyvä muistaa että musiikillinen toiminta ja työskentely jo itsessään palvelevat muuta oppimista. Useissa tutkimuksissa kuvataan musiikillisten toimintojen perustavanlaatuisia kapasiteettia, esimerkiksi niiden yhteyksiä oppimisen tukemiseen (Overy, 1998); musiikin kapasiteettia yhdistää opettaja ja oppilaat jaetun kokemuksen kautta (Marjanen, 2009a); yhteyksiä huomion, fokuksen ja reagoinnin lisäämiseen (Milavanov, 2009; Huotilainen, 2011); ja eri alueiden tietoisuuden yhdistämiseen sekä ryhmätyön ja kommunikaation edistämiseen (Cslovjecsek & Spychiger, 1998; Cslovjecsek & Linneweber-Lammerskitten, 2011).

## **4.2 Henkilökohtaisten taitojen tukeminen ja musiikki**

Musiikkikasvatuksen tavoitteet liittyvät laajaan holistisen kehityksen viitekehukseen, jossa kaikkea musiikillista ilmaisua koskeva korkea musiikillinen laatu ja musiikin herättämät tunteet nähdään tärkeinä kokemuksen vaikuttavina tekijöinä, kun samalla pidetään mielessä aikuisen ja lapsen kokemusten eroavaisuuksien ymmärtäminen, riippumatta musiikin genrestä. Oppijoiden mieltymysten lisäksi myös opettajan omat musiikilliset näkökulmat ja kokemukset ovat tärkeitä lähtökohtia työskentelylle. (Marjanen, 2009b; 2005.)

Musikaalisuus koostuu sisäsyntyisistä musiikillista kyvyistä ja piirteistä, joita voidaan edelleen kehittää. Nämä kyvyt näkyvät yksilöllisesti musiikillisen muistin ja musiikillisen mielikuvituksen piirteissä. Äänen fyysisten ulottuvuuksien stimulaation perustuvina (kuten äänenväriin, äänen voimakkuuden, melodian, rytmin ja keston ymmärtämisenä) ne vaikuttavat inhimilliseen henkiseen ja fyysiseen olemukseen tunteiden ja kokemusten kautta.

Suhde musiikkiin käynnistyy jo ennen syntymää ja lapsen ensimmäisen elinvuoden aikana. Varhaisimmat musiikilliset kokemukset ovat voimakkaasti tunnepitoisia, holistisia ja monofonisia kokemuksia ympäröivistä äänimaailmoista (Parncutt, 2006; Marjanen, 2009a; Woodward, 2012). Musiikkikasvatusprosessi perustuu aina varhaislapsuuden kokemusten suojaisaan ja turvalliseen, positiiviseen ja lämpimään ilmapiiriin – mahdollistaen jokaiselle yksilölle puitteet vapaaseen eläytymiseen, sisäisen minän kokemiseen, tyydytyksen löytämiseen, tunteiden jakamiseen, oman arvomaailman luomiseen ja itsenäisten valintojen tekemiseen<sup>13</sup>.

### 4.3 Konstruktivistinen ymmärrys

Koska konstruktivistisen oppimisprosessin piirteet näkyvät väistämättä musiikillisessa oppimisprosessissa, sen mielessä pitäminen on tärkeää myös tässä kielellis-musiikillisen oppimisen kontekstissa. Musiikkikasvatukseen voidaan ajatella etenevän spiraalimaisesti – lapsen kasvaessa vaatimukset kasvavat, ja vaatimustaso nousee lisättäessä uutta tietoa aiemmin opitun päälle, uusia asioita aiemmin opitun kautta peilattaessa. Konstruktivistinen ymmärrys toimiikin perustana opetusta suunniteltaessa, joka ilmenee tätä alalukua seuraavissa alaluvuissa sekä Taulukossa 1 (Esimerkkিতuntisuunnitelma). Laajemmasta kontekstista tarkastellen voidaan havaita lapsen oppivan musiikin kautta esimerkiksi (vrt. Pääluke 3):

- tuntemaan uusia kulttuureja, historiaa ja tyytlejä
- eettisiä ja esteettisiä arvoja, kuten suvaitsevaisuutta ja armeliaisuutta
- olevan henkilökohtaisessa yhteydessä maailmaan ja sen ilmiöihin: yksilön toiminnalla on vaikutus ympäröivään maailmaan
- ymmärtämään sosiaalisia suhteita, muita ihmisiä ja kommunikaatiota.

Musiikkikasvattajan ei tulisi asettaa musiikillisia ambitioitaan etusijalle ennen lapsen persoonallisuutta, koska musiikin rooli tässä kontekstissa nähdään ensisijaisesti lapsen itsetunnon ja -tietoisuuden kasvattajana. Musiikillinen oppiminen koostuu oppimisprosessin aikana yhdistyvistä ja myöhemmin kypsyivistä osista. Tietoisella tasolla se käynnistyy tavoitteiden asettamisesta.

### 4.4 Kehityksen alueet oppimisen viitekehystenä

Voidaksemme asettaa tavoitteita on tärkeää tiedostaa henkilökohtaisen kasvun ja kehityksen osa-alueet ja niiden yhteydet musiikkiin. Tätä kuvataan tavoiteorientoituneen musiikkikasvatuksen periaatteiden pohjalta Kuviossa 7, "Tavoitetalo", (Marjanen 2009b; 2005). On kuitenkin tärkeää muistaa, että tavoitteet ja suunnitelmien mukaan toimiminen voivat olla vain renki, eivät koskaan isäntä. Toiminnan tavoitteellinen ja hyvissä ajoin etukäteen tehty suunnittelutyö voi pitää opetuksen linjassa jälkikäteen tehdyn arvioinnin ja niihin perustuvien jatkosuunnitelmien kautta. Tilan jättäminen lapsen reaktioille ja ideoille, ja joustava tilanteessa toimiminen niiden perusteella on kuitenkin tehdyistä suunnitelmista kiinni pitämistä tärkeämpää. Ajatus valjastaa tavoitteita lapsen kehityksen ja oppimisen tukemiseksi kuvataan lyhyesti osa-alueittain alla, suunnittelun ja tavoitteiden asettamisen lähtökohtana lapsen kronologisen- ja kehitysiän sekä kehityksellisten lainalaisuuksien tunteminen, kuten myös käsitys yksilöllisistä persoonallisuuksista, ominaisuuksista sekä taipumuksista ja lahjakkuuksista profiileina ryhmän sisällä. Oppimisprosessien ajatellaan rakentuvan kokemusten kautta. Syvätason pitkäkestoiseen muistiin painuvalle oppimiskokemukselle edellytyksenä on kehollisten, emotionaalisten ja tietoisuuden tason elementtien ja osatekijöiden hyödyntäminen oppimista palvelemaan (Hannaford, 2004).

<sup>13</sup> Musiikkia voidaan käyttää myös korjaaviin tarkoituksiin, terapeuttisena elementtinä. Tässä yhteydessä keskitytään kuitenkin vain musiikkikasvatukseen, jolla aina pyritään ennalta rakentamaan ja tukemaan kasvua.

### ***Musiikillinen tavoite:***

Musiikillinen tavoite toimii yhdessä jatkossa kuvattujen holististen tavoitteiden kanssa. Kun asetettu musiikillinen tavoite automaattisesti kommunikoi muiden tavoitteiden ja kehityksen osa-alueiden kanssa, voidaan puhua holistisesta musiikkikasvatuksesta. Musiikillisen kasvun ja kehityksen tavoitteet ovat tärkeitä, jotta voitaisiin tukea oppijaa saamaan oppimista tukeva holistinen, elämyksellinen kokemus. Musiikilliset tavoitteet voidaan asettaa 1) musiikillisille komponenteille eli musiikin osatekijöille: rytmille, tempolle, melodialle, äänenväriille, harmonialle, nopeudelle, kestolle, äänenvoimakkuudelle ja musiikilliselle muodolle, tai 2) musiikillisille käsitteille (esim. säveltaso, dynaaminen piirre kuten forte), tai 3) musiikillisten taitojen kehitykselle (sanasto, kuunteleminen, äänten erottaminen – yhdistettynä esimerkiksi kielen oppimiseen). (Marjanen, 2009a, 35–40.)

Valittua, tarkennettua musiikillista tavoitetta tarkastellaan lapsen kokonaiskehityksen perusteella, asettaen sille täsmennetty tavoite, jotta musiikillinen ja holistinen tavoite saadaan tukemaan toisiaan. Musiikilliset tavoitteet voivat liittyä esimerkiksi musiikillisen muistin, rytmii- tai melodiatajun, äänenväritajun ja musiikillisen mielikuvituksen kehittymiseen tai vaikkapa nuottien oppimiseen ja ymmärtämiseen. Niiden asettamisessa voidaan käyttää apuna ajatusta ns. musiikillisista vastakohtapareista (esim. korkea – matala) erityisesti nuorimpien oppijoiden kohdalla, liittäen musiikillisiin vastakohtapareihin ajatus kielellisistä vastakohtapareista ja niihin liittyvistä käsitteistä. (Marjanen, 2009a, 35–40.) Bredekampin (1996) mukaan tavoitealueiden integroiminen toisiinsa koetaan hyvänä, koska siten päästään vastaamaan lapsen tarpeisiin kokonaisvaltaisesti.

### ***Kognitiiviset tavoitteet:***

Kognitiivinen kehitys yhdistetään kieleen, muistamiseen, ymmärtämiseen ja ongelmanratkaisuun. Se on asioiden perustelemista, selvän ottamista. Musiikin opiskelua voidaan hyödyntää kognitiivisen kehityksen ja sille asetettujen tavoitteiden yhteydessä. Yhdistettynä musiikkiin kognitiivisilla tehtävillä voi olla tekemistä musiikillisten käsitteiden saavuttamisen ja ymmärtämisen kanssa, musiikillisen muistin kanssa, sekä luovan muusikkouden kehittymisen ja symbolien, kuten musiikillisten notaatioiden ymmärtämisen kanssa. (Marjanen, 2009a, 64; 2005; 2002, 4–6.)

### ***Sosioemotionaaliset tavoitteet:***

Sosioemotionaalisen kehityksen tavoitteet voidaan yhdistää ääneen ja laulamiseen, kykyyn hyväksyä itsensä ja ottaa muut huomioon, emotionaalisten kykyjen kehittämiseen sekä myös itsenäisyyteen, itsekunnioitukseen ja vastuuseen. Kaikkia näitä voidaan harjoitella turvallisesti musiikin keinoin. (Marjanen, 2009a, 63; 2005; 2002,6.)

Keskeiset sosiaalisen kehityksen piirteet liittyvät kykyyn tehdä sosiaaliin suhteisiin liittyviä havaintoja, ymmärtää sosiaalisia suhteita, ja ymmärtää toisen käyttäytymisen vaikutuksia ja yhteyksiä muiden käyttäytymiseen. Nämä näkyvät sosiaalisen kommunikaation ja vuorovaikutuksen kykyinä.

Sosiaalinen kehitys on yhteydessä moraaliseen ja eettiseen kasvuun. Sosiaaliset taidot tukevat yksilöä luomaan sosiaalisia kontakteja ja ylläpitämään henkilökohtaisia ihmissuhteita. Emotionaalisella kehityksellä viitataan positiivisen itsetunnon kehittymiseen, tunneälyyn liittyvien alueiden ja affektiivisten kokemusten prosessointiin.

### ***Psykomotoriset tavoitteet:***

Fyysinen, kehollinen lähestyminen psyykkisesti prosessoituna on tärkeää psykomotorisen kehityksen näkökulmasta. Psykomotoriset taidot ovat yhteydessä reaktioihin, koordinaatioon, tasapainoon ja näppäryyteen, ja ymmärrys motoristen reaktioiden ja käyttäytymisen takana piilee näissä toiminnoissa. Jotta voitaisiin helpommin asettaa tavoitteita motoriselle kehitykselle, konsepti täydentyy etuliitelisäyksellä ”psyko”. Musiikillinen harjoittaminen tähän tavoitealueeseen liittyen on yhteydessä liikkeeseen: rytmittämisen kehitykseen, kykyyn tiivistää jne. (rytmien harjoittelu, liikkumisen tavat, tavat soittaa instrumenttia, reaktiot, tanssiminen). (Marjanen, 2009a, 64–65; 2005; 2002, 8–9.)

## **Esteettiset tavoitteet:**

Esteettisessä kehityksessä on kyse intuitiosta, sensitiivisestä läsnäolosta ja kauneuden kokemisesta. Kognitiivisten ja affektiivisten kokemusten ajatellaan kohtaavan toisensa esteettisen kokemuksen risteyskohdassa, yhdistyen kehollisen kokemuksen kanssa yhdeksi kokonaisvaltaiseksi kokemukseksi (vrt. Hannaford, 2004; Marjanen, 2009a; 2002, 10). Esteettistä kokemusta ei voi jakaa osiin, mikä tekee esteettisen kehityksen rakenteen löytämisen lähes mahdottomaksi. Esteettiset musiikilliset kokemukset liittyvät yleisesti muihin kokemuksiin, ja sisältävät joitakin hyvin holistisia kokemuksia koostuen musiikin ohella emotionaalisista ja sosiaalisista elementeistä. Esteettisyys on yleisemmin ymmärretty yhdistettynä taiteisiin ja myös visuaaliseen herkkyyteen ennemminkin kuin musiikkiin, sillä esteettisestä musiikillisesta kokemuksesta on vaikea saada otetta. (Marjanen, 2009a, 65.)

Syvätason esteettis-emotionaalinen kokemus on oppimisen kannalta ensiarvoisen tärkeä, sillä syvätason taiteellisen kokemuksen (flow) myötä ihminen liikuttuu (Kypourgos, 2012) ja on tuon liikutuksen seurauksena avoin ja vastaanottavainen. Flow-kokemusta kuvaa tarkemmin Csikszentmihalyi (1996).

### **4.5 Tavoiteorientoitunut musiikinopetus ja ilmapiiri**

Tavoitteet voidaan kirjata tuloksina tai prosessien osina. Laajat ja hyvin abstraktit tavoitteet voidaan jakaa pienempiin osatavoitteisiin, jotka yhdistetään valittuihin työtapoihin. Tavoitteet muotoillaan ajatellen askelmia kohti ensisijaisen tavoitteen saavuttamista: tavoitteet ensimmäiselle tunnille – seuraavalle tunnille – tavoitteet koko vuodelle tai periodille<sup>14</sup>. Yksittäiset, täsmälliset tavoitteet ovat avuksi, jos halutaan arvioida jälkikäteen tapaa, jolla ne saavutettiin (esimerkiksi pienen lapsen kohdalla: *”lapsi löytää alkuäänen/alkusanat laululle ‘Say hello’ ja osaa seurata melodiaa...”*). Pitkän aikavälin tavoitteet asetetaan ensimmäiseksi, jonka jälkeen ne pilkotaan osiksi ajatellen portaita, asteittaista etenemistä kohti kauempana olevaa päätavoitetta. Tavoitteen tarkkuus arvioidaan lapsen iän ja kokonaiskontekstin perusteella. (Marjanen, 2009b; 2005; 2002.)

Tärkeitä muistettavia asioita opetettaessa ja musisoitaessa:

- persoonallisuuden kohtaaminen ja ymmärtäminen kokonaisuutena asetetaan aina etusijalle esimerkiksi esityksen laatuun tai tuloksiin nähden
- positiivinen ilmapiiri (luottamus, vastuu, avoimuus, huumori) palvelee erinomaisesti musiikillisten työtapojen viitekehysten ja auttaa kohtaamaan yllättäviä tilanteita
- keinot lapsen auttamiseksi ja motivoimiseksi annettuun tehtävään luovat perustaa tavoitteiden saavuttamiselle: lapsi oppii helpommin, kun hän kokee tehtävän mielenkiintoiseksi ja tärkeäksi
- kiinnitä huomiota sekä yksilöihin että ryhmän prosesseihin
- tee suunnitelmia opettaaksesi tavoilla, jotka rohkaisevat lasta. Pidä tämä mielessä kun teet suunnitelmia ja huomioi niissä myös oppimisympäristö
- anna tilaa henkilökohtaisille oppimisprosesseille ja erilaisille tavoille olla läsnä/osallistua
- pyri suunnitelmillasi mahdollisimman monipuoliseen opetukseen. Yritä tarjota useita mahdollisuuksia lapsille toimia eri tavoin, yksittäin tai yhdessä, jakaen kokemuksia osana ryhmää.

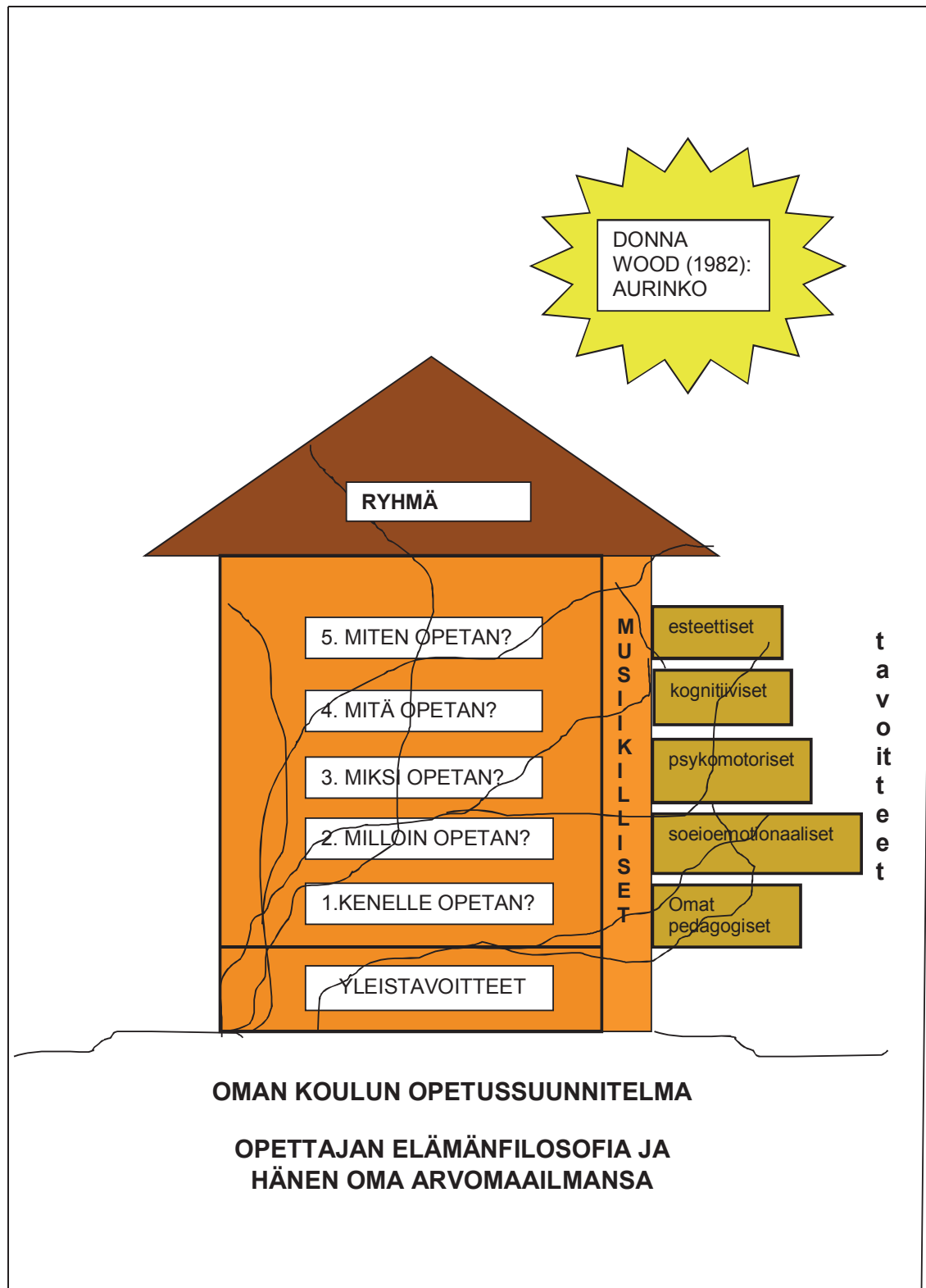
Tavoitteen asettaminen suunniteltaessa musiikillisia toimintoja lapsille on opettajan ensimmäinen tehtävä. Tavoitteilla on vaikutus suunnata musiikillisiä käytänteitä ja työtapoja ja pitää ne saavutettavina sekä yksilön että ryhmän kannalta. Tämä tarkoittaa tavoitteiden asettamista jokaiselle ryhmälle siten, että myös lapset yksilöinä huomioidaan ryhmässä: aikeita ja tavoitteita ei saa kopioida ryhmästä toiseen, vaikka ne luodaankin noudattamalla tiettyjä periaatteita. Tavoitteet ovat aina yhteydessä ympäröiviin kulttuurisiin ilmiöihin,

<sup>14</sup> Ks. kuviot 11 ja 12 tarkemmin.

yhteiskuntaan ja ihmisen ymmärrykseen, filosofiseksi taustoiksi. (vrt. Kuvio 2; Marjanen, 2009b; 2005; 2002.)  
Positiivinen suhtautuminen oppijaan ja oppimiseen palvelee aina työskentelyä. Aloita musiikillinen työskentely oppijan omasta äänestä, kehosta ja rytmeistä.

*Asetettaessa tavoitteita ja valittaessa musiikillisia työtapoja esimerkiksi seuraavat perusteet voivat toimia suunnittelun tukena (ks. Kuviot 7, 11 ja 12 sekä Taulukko 1):*

- *lapset yksilöinä ja kyseessä oleva lapsiryhmä*
  - *tunnin rakenne ja ko. viitekehys suunnitelmien realisoimiseksi*
  - *kyseessä oleva aikaperiodi*
    - *yksittäinen musiikkituokio ilman jatkuvuutta*
    - *tapaamissarja ja niiden lukumäärä; ko. tuokion sijoittuminen osaksi sarjaa*
    - *pidempi periodi: ajanjakso, vuosi; ko. tuokion sijoittuminen osaksi periodia*
  - *Kokonaissisältö jaettuina tapaamisten kesken.*
- (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen & Mäkinen, 1993.)*



**Kuvio 7** Tavoitetalo. Musiikkikasvatuksen toisiinsa kietoutuneet tavoitteet ja yleiskehys.

Donna Woodin (1982) mukaan musiikki on kuin aurinko (ks. Kuvio 7), jonka säteet voivat vaikuttaa kaikkiin kasvun ja kehityksen osa-alueisiin. (Tarkemmin esim. Marjanen, 2009b; 2005; 2002). Tuntisuunnitelmaa ja työskentelyä suunniteltaessa EMP-L -materiaaleja voidaan hyödyntää rakentaen ideoita portfolio-korttien ja hankkeissa tuotettujen musiikillisten materiaalien pohjalta. Tuntisuunnitelmat rakentuvat kausisuunnitelman pohjalle. Pääluvussa 5 esitellyjä EMP-L -projektin materiaaleja voi hyödyntää jopa suunnitelmien perusideana, tai ammentaen sieltä yksittäisiä ideoita tarpeen mukaan (vrt. kuvat 11 ja 12). Jotta materiaalien hyödyntämiselle käytännön toteuttamisen tasolla voidaan löytää mahdollisuuksia, aikaa ja tilaa, ne on viisasta huomioida jo varhaisessa suunnitteluvaiheessa.

## Taulukko 1 Esimerkkituntisuunnitelma. (jatkuu s. 27)

### TUNTISUUNNITELMA

5-vuotiaat/Kaarina Marjanen

Esimerkki Opettajan käsikirjaa varten

Musiikkia äidinkieltä (suomi) rikastamaan ja vierasta kieltä (englanti) tukemaan

#### Teema: Kissat

TAVOITTEET:	IN NUMBERS:
<b>Musiikillinen:</b> Lapsi tekee havaintoja musiikillisista muodoista ja tempon variaatioista. Hän reagoi opettajan ohjeen mukaisesti tiettyyn musiikilliseen havaintoon. Hän eläytyy kissan rooliin musiikkia tulkitessaan ja ajattelee olevansa mielikuvituskissa.	2, 3, 4, 5
<b>Sosioemotionaalinen:</b> Lapsi rohkaistuu käyttämään ääntään luovasti, kuin kissa, opettajan esimerkin tukemana, luonnollisesti tai leikillisesti. Hän tutustuu ääneensä jopa mikrofonia käyttämällä. Lapsi osaa keksiä kissaa/kissanpoikaa kuvaavia adjektiiveja. Hän saa kokemuksia riimeistä ja rytmeistä.	3, 6
<b>Psykomotorinen:</b> Lapsi reagoi kissamaisen liikkeen avulla kuulemaansa musiikkiin. Hän pystyy seuraamaan pulssia erilaisissa tempoissa. Hän osaa soittaa malleilla ksylofonia pehmeästi, kuin kissa.	4, 5, 6
<b>Kognitiivinen:</b> Lapsi ymmärtää käsitteet ”hidas” ja ”nopea” sekä tunnin sisältöihin liittyvät keskeiset käsitteet (kuten kissa, pehmeä) äidinkieltä lisäksi opittavalla vieraalla kielellä.	3, 5, 6
<b>Esteettinen:</b> Kissa elää lapsen mielessä ja mielikuvituksessa. Hän saa elämyksiä muista huoneessa olevista kissoista. Hän saa miellyttävän ja rikkaan, syvätason elämyksen kuuloaistin kautta.	INDIVIDUALLY 7
<b>Omat pedagogiset ja henkilökohtaiset tavoitteet:</b> Olen läsnä. Olen tarkka opettajana. Pystyn luomaan tunnelman ja ilmapiirin, joka houkuttaa ja motivoi lasta.	1–8

Taulukko 1, jatko edelliseltä sivulta

TUNNIN SISÄLTÖ JA MUSIIKILLISET TYÖTAVAT:	AIKA	VÄLINEET JA MATERIAALIT
<p><b>1. Say hello!</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lauletaan alkulauluna</li> <li>▪ kissa naukuu tervehdyksen</li> </ul> <p><b>2. Luovaa äänileikkiä (ääniharjoitus) ja luovaa liikuntaa (lämmittely)</b></p>	10	piano
<p><b>3. Loru:</b> A cat's fur softly goes/as it moves using his nose./A cat's nose is getting close/it looks like a...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lapsi keksii sopivia adjektiiveja, esim.: Big/small ... round/square... funny/crazy... lovely...</li> <li>• Tai mielikuvitusanoja riimeiksi, esim. Close → fose</li> <li>• Sanotaan lorua mikrofoniiin; opettaja säestää djembellä sykkeen tueksi ja lorun elävöittämiseksi</li> </ul>	10	Kissa-pehmolelu tai -käsinnukke Mikrofoni ja pieni aktiivikaappi (djembe)
<p><b>4. Musiikkiliikunta: Kissat</b></p> <p>A. Liikutaan vapaasti keskittyen musiikin tunnelmaan ja sen tavoittamiseen</p> <p>B. Liikutaan yhdessä ohjeiden mukaan, seuraten musiikillista muotoa (A.pehmein kissantassuin liikkuminen; B. sama takaperin; C. kissamainen liikeimprovisaatio)</p>	5	CD "Tassutellen ja tanssien"(27)/ EMP-L -moodle -datapankki/ opettajan pianoimprovisaatio
<p><b>5. Aiemmin suomeksi opitty Pikku kissa laulaa – laulu englanninkielisenä versiona</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A slow/big cat sings/moves miau miau/ a fast/small cat sings/moves miau miau...</li> <li>▪ Lauletaan laulu</li> <li>▪ Painetaan eri värisiä kissan tassuja suurelle paperille seuraten laulun sykettä</li> <li>▪ Säestetään kissalaulua laatoilla ja käsirummuilla</li> </ul>	10	Pöytäteatteri: kissat Iso paperi, sormivärit Ksylofonit, käsirummut
<p><b>6. Kissat: reaktioleikki (hidas, nopea) ja sooloimprovisaatio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Palautetaan mieliin, sanotaan ja kehitellään edelleen kohdan 3 kissalorua</li> <li>▪ Liikutaan djemberytmin mukaan (A: eteenpäin, taaksepäin)</li> <li>▪ soitetaan kehorytmejä piirissä (B)</li> </ul>	5	Djembe, mikrofoni, aktiivikaappi
<p><b>7. Keskittynyt kuuntelu: Kissanpennun kehtolaulu</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kissat löytävät omat pesäkolonsa ja rentoutuvat</li> </ul>	2	CD Laululaari: Kissanpennun kehtolaulu / EMP-L -moodledata-pankki; tyynyt pesäkoloiksi
<p><b>10. Soittorasia</b> (tuttu suomenkielinen loppulaulu englanniksi)</p>	3	Soittorasia, piano; EMP-L -moodle-datapankki (englanninkieliset sanat, nuotti)

Seuraavassa luvussa tutustumme EMP-L -hankkeessa kehitettyihin materiaaleihin, jotta niitä voitaisiin mahdollisimman tehokkaasti hyödyntää tukena kielten opettamisessa.

## 5 EMP-L-PROJEKTIN AJATUSTEN TUOMINEN LUOKKAHUONEESEEN

### 5.1 EMP-L -materiaalit

#### 5.1.1 Oppilaan portfolio

Oppilaan portfolio on suunniteltu tarjoamaan lapsille mahdollisuuksia havainnoida, kehittää, juhlistaa ja jakaa musiikillisia kokemuksiaan, edistystään ja saavutuksiaan. EMP-L -aktiviteettien ja Oppilaan portfoliokorttien kääntöpuolelta löytyvien opettajalle annettujen vinkkien avulla lapset ja nuoret voivat, opettajan tukemana tallentaa, tarkastella ja laajentaa musiikillista tietoisuuttaan ja musiikillisia taitojaan, henkilökohtaisia saavutuksiaan ja edistystään, jaettuja musiikillisia kokemuksiaan sekä kulttuurista ja kulttuurien välistä tietoisuuttaan ja ymmärrystään. *Oppilaan portfolio ei ole arviointityökalu*; sen sijaan sen tarkoitus on edistää lasten osallistumista musiikillisiin aktiviteetteihin, yhdistämällä kokemuksia ainutlaatuisella tavalla kielen oppimiseen. EMP-L Oppilaan portfolio voidaan siis ymmärtää täydennyksenä Eurooppalaisen kieliportfolion junioriversiolle<sup>15</sup>, joka on suunniteltu tukemaan ja seuraamaan lapsen kielen oppimista. Koska rakenne on joustava, yksittäiset lapset voivat luoda henkilökohtaisen portfolion tai vaihtoehtoisesti lapsiryhmä tai koko luokka voivat jakaa yhteisiä musiikillisia ja kielellisiä oppimistyömenetelmiä portfoliotyöskentelyssä.

*Oppilaan portfolioissa on kolme osaa:*

*Musiikki ja minä/Musiikki ja me – kortit, jotka rohkaisevat ja kehittävät lasten musiikillista tietoisuutta omien musiikillisten kokemusten ja mieltymysten omaelämäkerrallisella reflektoinnilla.*

*Minun musiikkipäiväkirjani/Musiikkipäiväkirjamme – kortit, jotka tarjoavat mahdollisuuden henkilökohtaisen päiväkirjan pitämiseen integroituun musiikin ja kielen oppimiseen liittyen. Oppilaat voivat luoda musiikillista päiväkirjaa, reflektoiden omaa oppimistaan ja oppimiskokemuksiaan sen avulla.*

*Minun musiikkiaarteeni/Musiikkiaartemme: pieni laatikko tai kierrekansio, jota voidaan käyttää pitämään rekisteriä oppilaan esiintymisistä ja saavutuksista (esim. konserttilippujen kantoja, valokuvia, musiikkisävellyksiä jne.)*

#### **Portfoliokortit osana opetusta**

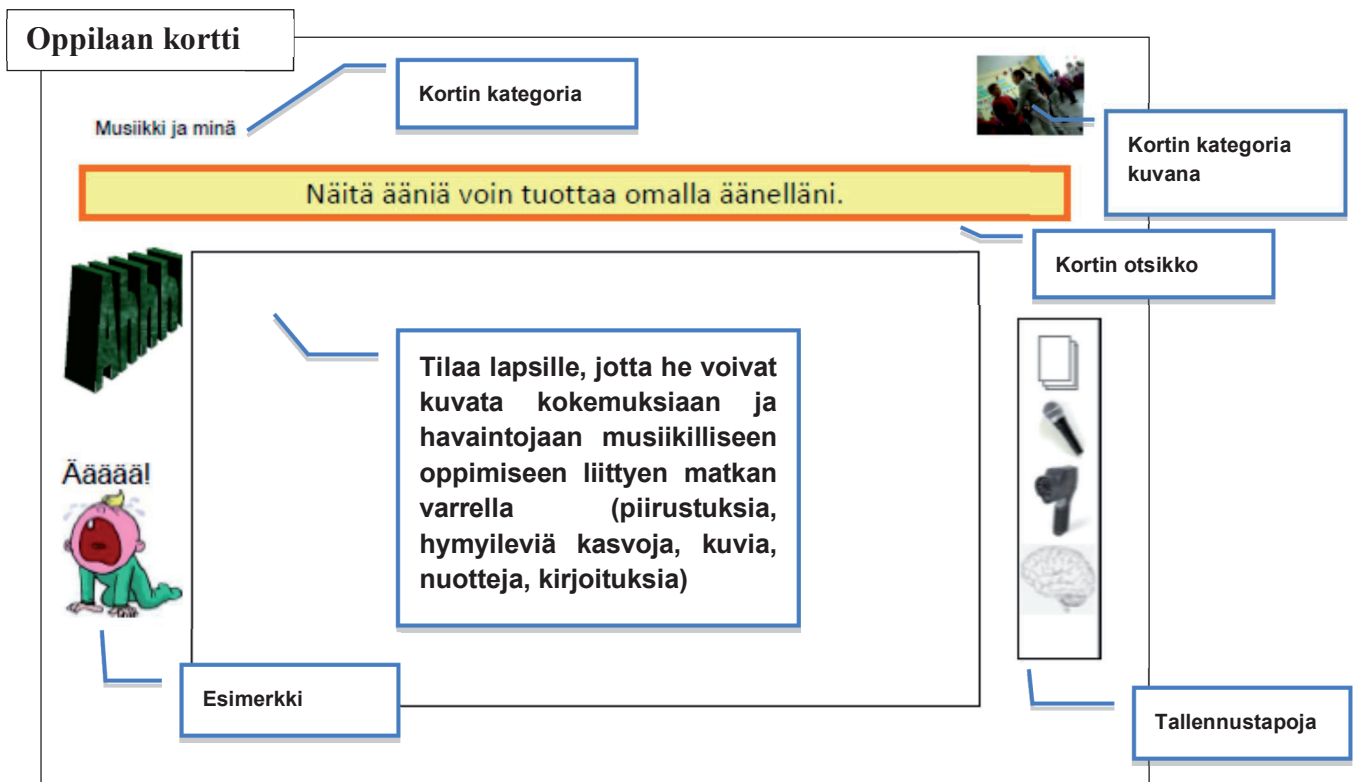
Ideoita tuntisuunnitelmien suunnittelun ja toteuttamisen pohjaksi on löydettävissä esimerkiksi Portfolio-korteista. Niiden avulla portfolioideaa voidaan paremmin ja konkreettimmin hyödyntää kielen opetuksessa. Seuraavaksi kuvataan portfoliokorttien ideaa ja ydinajatuksia tarkemmin.

#### **1) Musiikki ja minä/Musiikki ja me (Kuviot 8a ja 8b)**

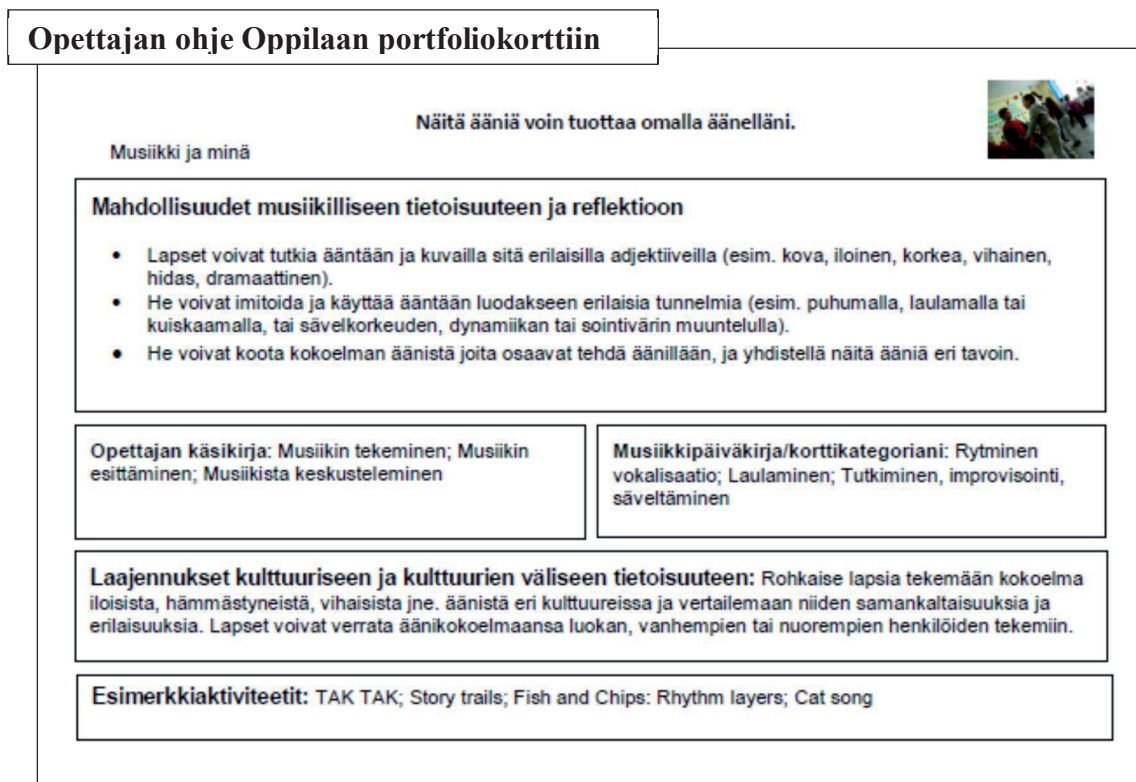
Tämä osa Oppilaan portfolioista rohkaisee ja kehittää lasten musiikillista tietoisuutta. Tämä lapsen herkistäminen fokuoitetuun tietoiseen auditiiviseen havainnointiin ja oppilaita joka päivä ympäröivien äänten reflektointiin esimerkiksi seuraavien teemojen avulla:

- *Musiikki minussa*
- *Tämä on musiikkiani*
- *Äänet ympärilläni*
- *Mitä haluaisin tehdä ja oppia musiikista*

<sup>15</sup> The Junior version of the European Language Portfolio.



**Kuvio 8a** Musiikki ja minä – esimerkkikortti (Oppilaan puoli).



**Kuvio 8b** Musiikki ja minä – esimerkkikortti (Opettajan puoli).

*Musiikki ja minä/Musiikki ja me -osaan Oppilaan portfolioista voidaan kuvata esimerkiksi seuraavia teemoja:*

- 1) musiikki minussa: keholla tuotetut äänet (ääni, keho, audiovisuaalisen ja ICT:n mahdollisuudet)*
- 2) tämä on musiikkiani: omat instrumentit, laulut perheen ja ystävien kanssa, omat tanssit, rytmipelit ja liikkeet, lempimusiikki, musiikkivirta: tärkeimmät musiikilliset kokemukset*
- 3) äänet ympärilläni: elinympäristön äänet, erilaiset tavat kirjoittaa ääniä, äänikansio tietokoneella*
- 4) mitä haluaisin tehdä ja oppia musiikista: tulevaisuuden minä*

## **2) Musiikkipäiväkirjani/Musiikkipäiväkirjamme (Kuvio 9)**

Jokaisessa Musiikkipäiväkirjani-kortissa on vasemmalla puolella kymmenen erilaista kuvaa, jotka symbolisoivat EMP-L -projektin kymmentä musiikillisen työmenetelmän kategoriata. Jokaisessa kategoriassa on viisi korttia, jotka liittyvät EMP-L -työtappoihin. Kortit on tarkoitettu lapsille mahdollisuudeksi tallentaa ja reflektoida musiikillisia ja kielellisiä oppimiskokemuksiaan, työstäen niiden avulla musiikin osatekijöitä kuten kielellinen ja musiikillinen muotorakenne, äänenväri tai nyanssit. Kortteja voidaan muokata ja niihin voidaan lisätä aineksia ajan kuluessa – tai luoda yhdessä tai itsenäisesti omia kortteja.

1		Rytminen vokalisaatio (RV1-RV5)	Leikitään rytmeillä ääntämme käyttämällä.
2		Laulaminen (S1-S5)	Lauletaan.
3		Vartalorummut (BP1-BP5)	Tehdään ääniä kehollamme.
4		Instrumenttien soittaminen (PI1-PI5)	Soitetaan instrumentteja
5		Tanssiminen ja liikkuminen (DM1-DM5)	Tanssitaan ja liikutaan
6		Tutkitaan, improvisoidaan ja sävelletään (EIC1-EIC5)	Tutkitaan, improvisoidaan ja sävelletään
7		Musiikin kuunteleminen (LM1-LM5)	Kuunnellaan ääniä ja musiikkia
8		Maalataan, kirjoitetaan ja luetaan musiikkia (PWR1-PWR5)	Maalataan, kirjoitetaan ja luetaan musiikkia
9		Teknologian käyttäminen (UICT1-UICT5)	Käytetään teknologiaa tai tietokonetta
10		Musiikin johtaminen ja opettaminen (CTM1-CTM5)	Opetetaan toisiamme ja johdetaan musiikkia

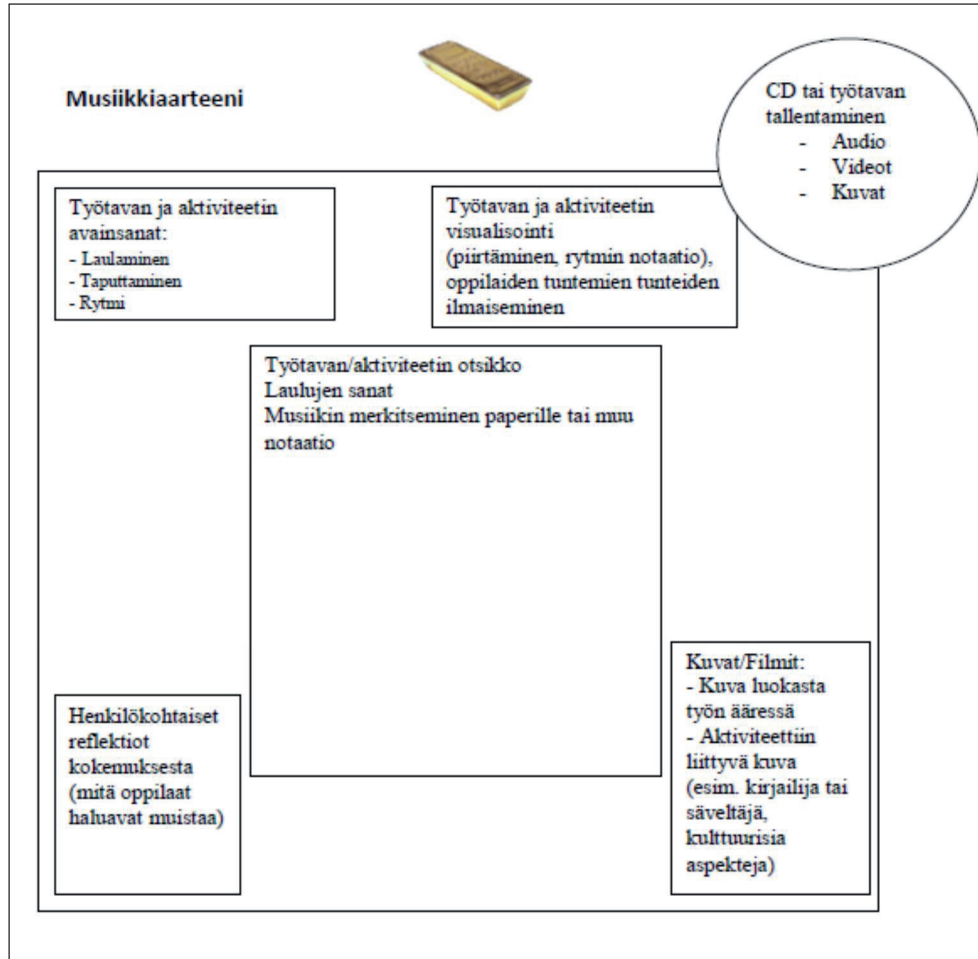
**Kuvio 9** Musiikkipäiväkirjani ja kategoriat 1-10.

***Musiikkipäiväkirjani/musiikkipäiväkirjamme: musiikkia ympäri maailman***

m n ortfolio osan ideana on että la set voivat litt maailmankartalta muiden maiden a kulttuurien musiikkia oihin he ovat tutustuneet. m on erinomainen tilaisuus tuoda esiin heid n kulttuurienv list o imistaan.

### 3) Musiikkiaarteeni/Musiikkiaartemme (Kuvio 10)

Aarrelaatikkoon oppilaat voivat kerätä ja juhlistaa kokemuksiaan musiikillis-kielellisten EMP-L -menetelmien parissa, ja he voivat päättää jakaa niitä muiden kanssa. Sisältö voi koostua piirustuksista, valokuvista, filmeistä tai DVD:istä, CD:n audiotallenteista, esityksistä, kansanlauluista ja lauluista uudella kielellä tai kielillä, kuvista tai jopa lasten itse tekemistä - /skiffle- instrumenteista, sekä lasten luomasta musiikista.



**Kuvio 10** Musiikkiaarteeni – työskentelypohja oppilaalle ja opettajan ohjeet.

#### **Musiikkiaarteeni/Musiikkiaartemme**

en si aan ett k ytett isiin laatikkoa tai usiikkiaarten elektronista versiota voi olla motivoivaa a hauskaa haluta kasvattaa oikea uutarha tai maisema luokkahuoneeseen tai luoda luokka uliste symboloimaan seikkailu a musiikin a kielen o imisen arissa.

*Eurooppalainen musiikkiportfolio: luova tie kieliin* -projektin tarkoituksena on ollut tarjota lapsille nautinnollinen lähestymistapa oppimiseen tasoittamalla tietä erityisesti uuden kielen kommunikaatitaitoja varten. EMP-L -materiaalit on kehitetty tarjoamaan opettajille käytännöllisiä, musiikillisen ja kielellisen oppimisen integroituja oppimismahdollisuuksia, joita on helppo toteuttaa jokapäiväisissä kohtaamisissa lasten kanssa.

#### **5.1.2 EMP-L Opettajan materiaalit ja resurssit<sup>16</sup>**

Kaikki EMP-L -materiaalit perustuvat teorioihin, ymmärrykseen ja filosofiaan, joka on esitelty englanninkielisessä Teacher's Handbookissa kokonaisuutena. Opettajan käsikirjan ajatuksiin perustuvaa Oppilaan portfolioa on

<sup>16</sup> Tämä nyt kädessäsi oleva Opettajan opas on suomalainen versio Teacher's Booklet -kirjasta.

täydennetty käytäntöpainotteisella Opettajan oppaalla ja Oppilaan portfoliokorttien kääntöpuolelle opettajaa varten kirjoitetulla ohjeistuksella Oppilaan portfoliokortteihin. Nämä kaikki linkittyvät Opettajan käsikirjaan<sup>17</sup> sekä sen lisäksi Eurooppalaiseen kieliportfolioon. Ne sisältävät ehdotuksia lasten musiikillisen ja kielellisen oppimisen, kulttuurienvälisen tietoisuuden ja oppimisstrategioiden tukemiseen, sekä yhdistyvät EMP-L-aktiiviteetti-esimerkkeihin.

Luettelo lisätukea antavista lähteistä sisältäen projektin yhteistyökumppaneiden kirjoittamia artikkeleita, on saatavilla EMP-L -hankkeen Internetosoitteesta

[www.emportfolio.eu/emp/index.php?option=com\\_content&view=article&id=70&Itemid=70](http://www.emportfolio.eu/emp/index.php?option=com_content&view=article&id=70&Itemid=70)

*EMP-L Opettajan materiaaleihin kuuluvat:*

- *Teacher's Handbook (englanninkielinen Opettajan käsikirja)*
- *Teacher's Guide to the pupil's portfolio (englanninkielinen käytäntöpainotteinen Opettajan opas)*
- *Kansalliset Opettajan kirjat kaikilla partnerimaiden kielillä tuotettuina*
- *Oppilaan portfoliokorttien kääntöpuolen ohjeistus opettajalle*
- *EMP-L -aktiiviteetikortit*
- *EMP-L -materiaalipankki*

*Lisätietoa materiaalien hankkimisesta opetuskäyttöön saatavissa osoitteesta*

*<http://www.emportfolio.eu/emp> tai kirjan toimittajalta.*

### 5.1.3 Online -EMP-L -aktiiviteetit ja datapankki

Koska Euroopan alueella ja jopa yksittäisissä kouluissa on paljon vaihtelevuutta, EMP-L materiaalit on tarkoitettu helposti sovellettaviksi ennemmin kuin askel askeleelta noudatettaviksi "resepteiksi". Jokaisessa online-tietokannassa olevassa aktiiviteetissa<sup>18</sup> on yksi tai useampia malleja musiikillisesta ja kielellisestä oppimisesta. Jokainen yksittäisen musiikillisen aktiiviteetin suunnittelutaulukko osoittaa, kuinka juuri ko. aktiiviteetilla voidaan tukea erilaisia opetuksellisia ja kasvatuksellisia tavoitteita musiikin ja kielen alkeisopetuksessa (ks. Taulukot 2a ja 2b alla). Luettelo kymmenestä musiikillisesta työtavasta<sup>19</sup> löytyy taulukon vasemmanpuolisesta sarakkeesta, kun taas kielen oppimiselle tärkeät yksityiskohdat<sup>20</sup> ovat löydettävissä taulukon yläosasta. Aktiiviteettien kautta opettaja voi saada uusia ideoita opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen.

17 Opettajan käsikirjalla tarkoitetaan alkuperäistä englanninkielistä teosta Teacher's Handbook, joka on ladattavissa osoitteesta [http://www.emportfolio.eu/emp/index.php?option=com\\_content&view=article&id=83%3Aemp-l-teachers-handbook&catid=34&Itemid=53](http://www.emportfolio.eu/emp/index.php?option=com_content&view=article&id=83%3Aemp-l-teachers-handbook&catid=34&Itemid=53)

18 Aktiiviteetikortteja voi ladata osoitteesta [http://www.emportfolio.eu/emp/index.php?option=com\\_content&view=article&id=77:emp-l-sample-activities&catid=34&Itemid=74](http://www.emportfolio.eu/emp/index.php?option=com_content&view=article&id=77:emp-l-sample-activities&catid=34&Itemid=74)


19 Musiikilliset työtavat: ks. Alaluku 2.4.

20 Suulliset taidot, kirjalliset taidot, sanasto, kielellinen tietoisuus, kulttuuritietoisuus, kielen oppimisen strategiat. Ks. tarkemmin: Pääluvut 3 ja 7.

**Taulukko 2a** Yksittäisen musiikkiaktiviteetin suunnittelupohja (etupuoli), jonka avulla voidaan tarkastella yksittäisen musiikillisen teoksen yhteyksiä musiikilliseen (vasen sarake) sekä kielelliseen oppimiseen (yläsarake).

Keywords: Nuoret oppijat		Oracy					Literacy		Vocabulary	Language Awareness, Knowledge about Language	Intercultural Awareness	Language Learning Strategies
		Spoken Interaction, Mediation	Spoken production, reading aloud	Pronunciation, articulation	Listening and Understanding	Perception and Differentiation	Reading and Understanding	Writing (creative)	Writing (productive)			
1. Rhythmic vocalisation		Time: Space:										
2. Singing		Language level: Music level:										
3. Body percussion		Title: <input type="text" value="otsikko"/>										
4. Playing instruments		Source: <input type="text" value="lähde"/>										
5. Dancing and moving		Young learners will...										
6. Exploring, improvising, composing		Standard procedure: Nuoret oppijat voivat...										
7. Listening to music		Yleinen menettelytapa...										
8. Parting, writing, reading music												
9. Using ICT												
10. Conducting - teaching music												

**Taulukko 2b** Yksittäisen musiikkiaktiviteetin suunnittelupohja (takapuoli), jonka avulla voidaan tarkastella yksittäisen musiikillisen teoksen yhteyksiä musiikilliseen sekä kielelliseen oppimiseen sekä niihin liittyviä menettelytapoja, materiaaleja ja lähteitä.

Optional procedures	Extra procedures for further language learning	Extra procedures for further music learning	Notes																			
<b>Multimedia:</b>  <b>Sources:</b>																						

© 2011 European Music Portfolio – A creative way into languages (www.emportfolio.eu)

Yllä suunnittelupohja yksittäistä musiikillista aktiviteettia palvelemaan (Taulukko 2a ja 2b) sekä alla yksi esimerkki (Morning has come) online-tietokannan aktiviteeteista ja sen yhteyksistä oppimiseen (Taulukko 3a ja 3b).

**Taulukko 3a** Esimerkkiaktiviteetti ”Morning has come” (etupuoli) ja sen yhteydet musiikilliseen (vasen sarake) sekä kielelliseen oppimiseen (yläsarake).

Keyword(s)   Morning Song, Gesture song, Silence, Imagination		Oracy		Literacy		Vocabulary	Language Awareness, Knowledge about Language	Intercultural Awareness	Language Learning Strategies
1. Rhythmic vocalisation	+	Spoken interaction, mediation	Spoken production, reading aloud	Pronunciation, articulation	Understanding	Perception and Understanding	Understanding	Writing (productive)	Writing (receptive)
2. Singing	+	***	***	***	*	*	*	*	**
3. Body percussion	+								
4. Playing instruments	+								
5. Dancing and moving	+								
6. Exploring, improvising, composing	+								
7. Listening to music	+								
8. Painting, writing, reading music	+								
9. Using ICT	+								
10. Conducting - teaching music	+								

Time: can be developed in short sequences of 5 minutes every day over a week  
 Space: Free space to form a circle with the class with spread arms

**Morning has come**


(traditional Native American song)

Young learners will... learn a morning gymnastic exercise, move and stretch their bodies, sing at different pitches and with different sound-colours (syllables), combine gestures with the meaning of words, understand gestures as a powerful language, learn to articulate different syllables and sentences in English (or other languages)

**Standard procedure**

- Teacher shows movements of the song without singing and talking. Pupils come to the circle and join in individually to the very slow and silent "Tai Chi" exercise
  - Morning has come: draw your hands together to your chest, one hand on top of the other
  - night is away: hands push the night away (palms outwards) – to full stretch in front of your chest
  - rise with the sun: hands describe a sunrise (stretch up high)
  - and welcome the day: make an arc with your hands from high to the sides of your body (... and restart)
- As soon as the movements are stable, the teacher starts humming the melody softly.
- Later on try singing with different syllabi like di, ou, ja, no, su, ri etc. (if favoured, coming from a specific language) and on a different pitch (e.g. going higher step by step)
- After returning to humming, and finally to only moving, children guess the meaning of the song without knowing the lyrics (gestures, melody, situation)
- Teacher speaks the lyrics rhythmically along the gestures. Pupils imitate first by speaking, then later with the melody.

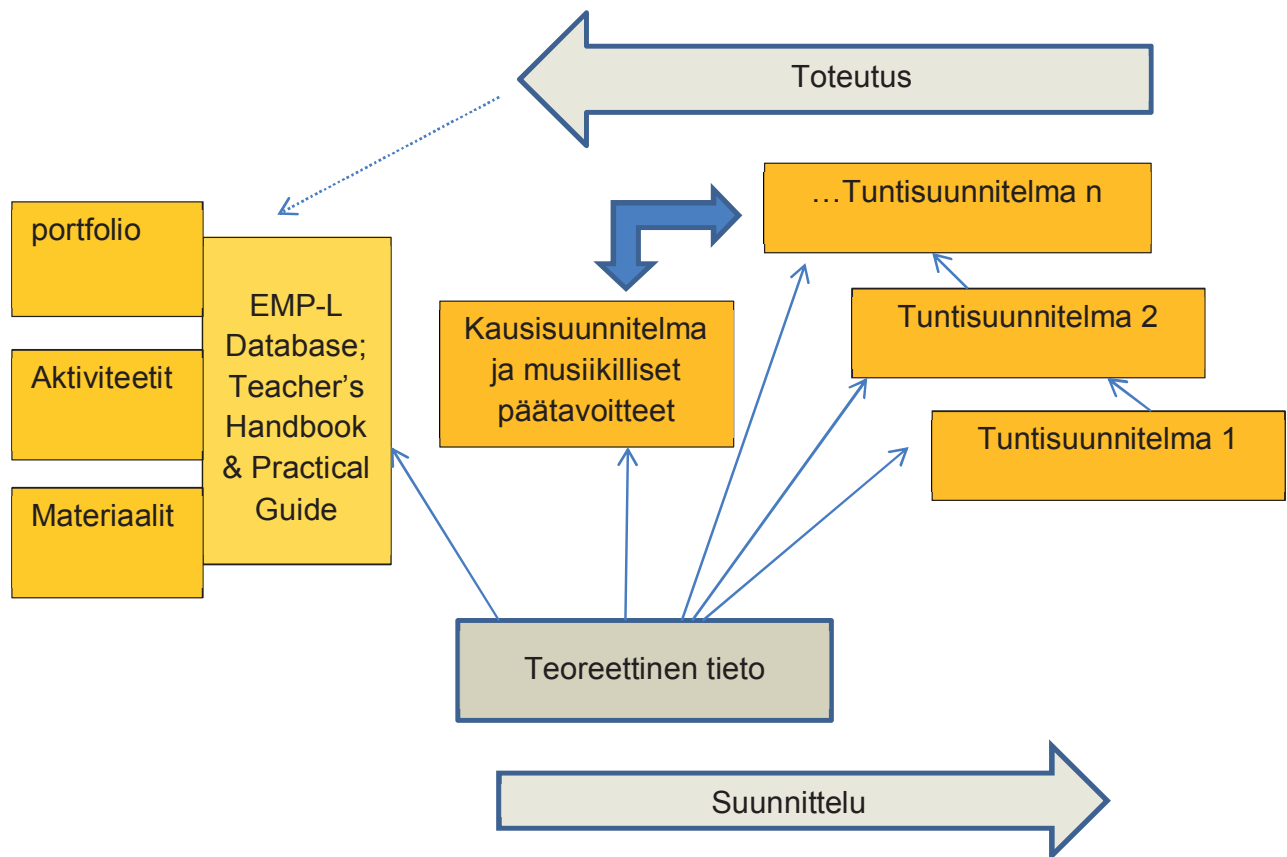
**Taulukko 3b** Esimerkkiaktiviteetti ”Morning has come” (takapuoli) ja sen yhteydet musiikilliseen sekä kielelliseen oppimiseen.

<p><b>Other gestures songs:</b> Je mets le pied (Boogie) Head and shoulders Zwei kleine Wolfe</p> <p><b>Other morning songs:</b> Le jour se lève Guten Morgen Ein heller Morgen Morning has broken Déjà le coq a chanté</p> <p><b>Multimedia:</b> see related video on the website (<a href="http://www.empportfolio.eu">www.empportfolio.eu</a> &gt; project outcomes &gt; activities)</p>	<p><b>Optional procedures</b></p> <p>Walking in the room, with humming, singing and moving. Singing and moving in separate groups. Speaking or singing as a soloist, while the class hums the melody. Moving without singing again, while representing text and/or melody in mind.</p> <p><b>Extra procedures for further language learning</b></p> <p>Describing the movements with words. Drawing pictures describing the movement and comment on them. Creating lyrics in mother tongue or in a other foreign language: - (German) Der Tag beginnt / die Nacht entflieht / schau wie die Sonne am Himmel erblüht. - (German) Der Morgen kommt / die Nacht vergeht / steh mit der Sonne auf und sei hier wohlauf. - (French) Le jour se leveille / la nuit s'en va / .... le soleil qui se leve dela. - (Greek) Ημέρ η αυγή / τ' άστρα σκορπά / βγαίνει ο ήλιος και μας χαϊακτά. - (Greek) Ξέρια κίχιστα / χέρια ανοικτά / πάνω τα χέρια και κάτω ζανά. - (Greek) Καέκ πρωί / κάνω ευχή / να είναι πάντα καλό παιδί.</p> <p><b>Extra procedures for further music learning</b></p> <p>Singing as a 2, 3, or 4-way canon. Singing one voice as a soloist while the class sings another voice. Writing the music in a individually created notation.</p>
	<p style="text-align: center;"><b>Notes</b></p>

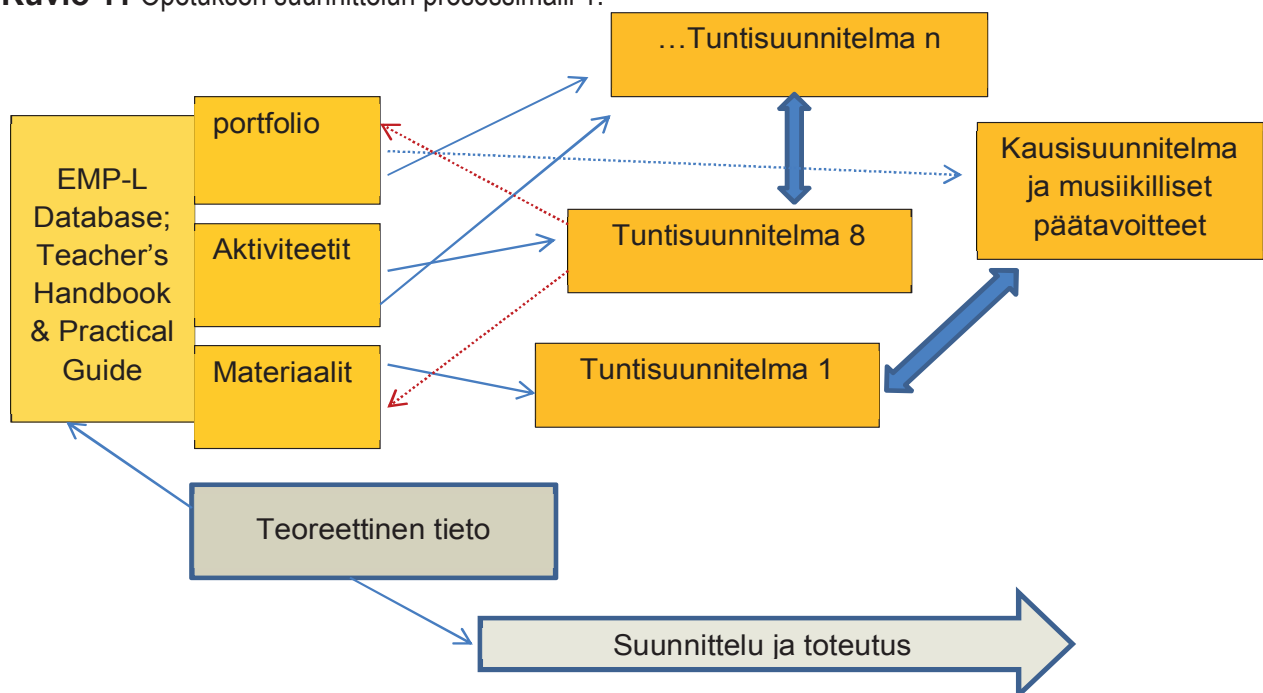
© 2011 European Music Portfolio – A creative way into languages (www.empportfolio.eu)

EMP-L -moodlessa on näiden esimerkkiaktiviteettikorttien lisäksi laaja materiaalipankki hyödynnettäväksi opetuksessa. Materiaaleihin liittyy ohjeistus, jota voi tarpeen mukaan siirtää aktiviteettikorttien muotoon itsenäisesti. Opettaja rohkaistaan kirjautumaan tietokantaan pilottiopettajina, ja lisäämään omia opetusmenetelmiään ja ideoitaan tai EMP-L materiaalien räätälöityjä, edelleen työstettyjä ja oppilaiden kanssa testattuja versioita online-foorumille osoitteessa <http://e-learning.empportfolio.eu/mod/data/view.php?id=3>.

Vaihtoehtoisten opetusprosessien rakentaminen ja materiaalien hyödyntäminen niissä ovat kuvattuina alla, Kuvioissa 11 (materiaalien täydellinen hyödyntäminen kokonaissuunnittelussa) ja 12 (materiaalien osittainen hyödyntäminen). Opetuksen suunnittelulle ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa. Tämän projektin materiaalien paremmaksi hyödyntämiseksi suunnittelu voi rakentua esimerkiksi alla kuvattujen vaihtoehtoisten suunnittelumallien tai niiden kehittyneempien muotojen pohjalta.



**Kuvio 11** Opetuksen suunnittelun prosessimalli 1.



**Kuvio 12** Opetuksen suunnittelun prosessimalli 2.

**Tässä vielä pähkinänkuoressa Pääluvussa 5 esitellyt EMP-L -materiaaliresurssit<sup>21</sup>:**

### **Oppilaan portfolio**

Koko oppilaan portfolio voidaan koostaa paperimuotoisena laatikkoon tai kansioon, täydentäen sitä CD- ja DVD- yms. materiaaleilla, tai siitä voidaan toteuttaa sähköinen versio. Henkilökohtaisen portfolion lisäksi tai vaihtoehtona on mahdollista toteuttaa luokan/ryhmän yhteinen portfolio. Jokaisessa Oppilaan portfoliokortissa on kääntöpuolella ohjeistus opettajaa varten. Oppilaan portfolio on tarkoitettu käytettäväksi joustavasti ja luovasti, riippuen eri maiden kansallisten opetussuunnitelmien vaatimuksista ja erilaisista luokka-konteksteista. Materiaalit ovat saatavilla eri kielillä Word- ja PowerPoint- kansioina, niin että opettajat voivat valita ja soveltaa haluamiaan Oppilaan portfolion elementtejä luokassaan.

### **Opettajan materiaalit ja resurssit**

Kaikki portfolio- resurssit, sisältäen Opettajan käytännön oppaan Oppilaan portfolion (lisäinformaatiota korteista), sekä kansalliset Teacher's Booklet -versiot (Opettajan kirjat) ovat ladattavissa osoitteesta [www.emportfolio.eu/PupilsPortfolio.html](http://www.emportfolio.eu/PupilsPortfolio.html). Kansalliset Opettajan kirjat on suunniteltu palvelemaan eri maiden opetustarpeita: niissä painotetaan asioita eri tavoilla kunkin maan omista lähtökohdista teemaa lähestyen.

### **Online EMP-L -aktiviteetit**

Muutama esimerkkiaktiviteetti on kenen tahansa ladattavissa [http://www.emportfolio.eu/emp/index.php?option=com\\_content&view=article&id=77:emp-l-sample-activities&catid=34&Itemid=74](http://www.emportfolio.eu/emp/index.php?option=com_content&view=article&id=77:emp-l-sample-activities&catid=34&Itemid=74)

Online –aktiviteettien tietokanta pilottiopettajille, tunnusten takana, tarjoaa lisäksi monipuolisia, myös audiovisuaalisia esimerkkejä, joita voidaan soveltaa eri kielille, erilaisissa opetus- ja oppimiskonteksteissa: <http://e-learning.emportfolio.eu/mod/data/view.php?id=3>

21 Lisätietoja materiaaleista kirjan toimittajalta.

## 6 MIKSI INTEGROIDA MUSIIKIN JA KIELTEN OPPIMINEN?



Gu - ten Mor - gen, gu - ten Mor - gen! Good mor - ning, good mor - ning!  
Bue - nos dí - as, bue - nos dí - as! Buon gior - no, bon - jour!

### 6.1 Musiikin ja kielen luontainen yhteys

Viime vuosien neurologiset tutkimukset viittaavat voimakkaaseen yhteyteen musiikin ja kielen välillä (Patel, 2008; Gruhn & Rauscher, 2008). On todennäköistä, että vastasyntyneet oppivat musiikkia ja kieltä samoilla tavoilla; uppoutumalla siihen rikkaaseen äänimaailmaan, jossa he elävät (katso esim. Bruner, 1983; Thaut, 2005; Parke & Gauvain, 2009; Hallam, 2010). Musiikin ja kielten oppimisen perusverkostot muodostuvat jo ennen syntymää ja vauvan ensimmäisinä elinkuukausina syntymän jälkeen, joten musiikillisen kokemuksen ja kielellisen oppimisen voidaan ajatella todennäköisesti olevan kehityksellisesti yhteydessä toisiinsa (vrt. esim. Odent, 2008; Marjanen, 2009). Tätä luonnolliseen oppimistapahtumaan perustuvaa ymmärrystä on jo jossakin määrin hyödynnettykin useissa erilaisissa opetusmetodologioissa, kuten esimerkiksi Kielikylypy - tai CLIL-menetelmässä<sup>22</sup>.

### 6.2 Käsitteellisen ja kielellisen kehityksen välinen suhde

Rytmit, äänet ja intervallit, laulaminen ja musiikki auttavat pilkkomaan puhevirran merkityksellisiksi yksiköiksi tukemalla yksilön kykyä jäsentää kokonaisuuksia tonaalisen keskuksen ja musiikillis-kielellisen jalanjäljen samalla muodostuessa (Patel, 2008; Krumhansl, 1990; Rosch, 1973, 1975). Jokainen kieli on järjestäytynyt tietyllä tavalla, sille ominaisten painotusten, rytmien ja melodioiden rakentamana (vrt. Brown, 2000). Tämä voidaan havaita esimerkiksi, kun ilmaisemme ajatuksiamme vieraalla kielellä tavoittamatta puheen intonaatioon perustuvaa, musiikillisten elementtien kautta rakentuvaa prosodista muotoa ja luonnetta (ks. esim. Hoff, 2005). Puhe kuulostaa tuolloin vierasperäiseltä, sillä siinä on tuolloin erilainen aksentti, rytmi ja intonaatio verrattuna natiivipuhujan tuottamaan puheeseen.

Sävelletyn musiikin rytmeillä on taipumus sisältää tarkkoja yhtäläisyyksiä säveltäjän puhutun äidinkielen äänteellisistä elementeistä (Patel & Daniele, 2003). Kenialaisessa kulttuurissa musiikillisen ilmaisun ymmärretään pitävän sisällään sekä puheen, laulamisen, tanssimisen että soittamisen: kenialaiset kertovat ajatuksistaan ainoastaan laulavaa puhetta käyttäen, sillä sanojen merkitys muuttuu riippuen niihin yhdistetyistä melodiakuluista (Omolo-Ongati & Nzewi, 2012).

### 6.3 Musiikki välineenä positiiviselle oppimisilmapiirille

Opettajat ja kasvattajat ovat huomanneet, että musiikin avulla voidaan luoda nopeasti positiivinen ilmapiiri koululuokkaan ja näin hermistää lapset opiskelemaan asioita opetettavalla kielellä (Murphey, 1992). Musiikilliset työmenetelmät voivat tuottaa myönteisiä, affektiivis-emotionaalisten elämysten vuoksi motivoivia kokemuksia, jotka parhaimmillaan herättävät oppilaan kiinnostuksen ymmärtää opittava asia myös kognitiivisten kokemusten keinoin eri-ikäisinä ja erilaisissa kielellisissä oppimisvaiheissa (Casals, 2011). Puheen rytmisten kuvioiden kuuntelemiseen, monipuoliseen äänileikkiin sekä laulujen laulamiseen ja liittyvä nautinnollinen toisto voi johtaa kohdekielen rakenteiden varmempaan ja parempaan oppimiseen sekä luokkatilanteissa että niiden ulkopuolella (Krashen, 1983; Murphey, 1990; Spicher & Sweeney, 2007).

22 Ks. Esim. [http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integrated-learning\\_en.htm](http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integrated-learning_en.htm)

## 6.4 Musiikillinen luovuus ja kielen oppimisen tapahtuma

Tutkimukset osoittavat, että sanastoa, intonaatiota sekä puhe- ja kielioppitaitoja voidaan tukea opettelemalla lauluja (Wallace, 1994; Schön, Boyer, Moreno, Besson, Peretz & Kolinsky, 2008; Ludke, 2010). Tutkimukset osoittavat myös, että nuoret oppijat, kuten pienet lapset, ovat erityisen oppimiskykyisiä vieraan kielen suhteen (Muñoz, 2006; Nikolov & Djigunovic, 2006). Myös anekdoottinen tieto<sup>23</sup> osoittaa laulujen käyttämisen palvelevan luokkaopiskelua (Murphey, 1992; Medina, 1993; Fomina, 2000; Spicher & Sweeney, 2007), rohkaisten kokoamaan musiikkia, lauluja ja laulamista vieraan kielen opetusohjelmaan (Anton, 1990; Bancroft, 1995). Laulamisen lisäksi myös kokonaisvaltaisen musisoinnin keinoin voidaan tukea kielen oppimista, mistä viestinsä kertovat myös projektissa kehitetyt materiaalit ja lähestymistavat opetuksen suunnitteluun, portfoliokortteihin ja esimerkkiaktiviteetteihin liittyen.

EMP-L-projektissa on pyritty edistämään luovien lähestymistapojen rohkeaa hyödyntämistä musiikin ja kielen kosketuspintojen yhdistämiseksi oppimista ja opetustarkoituksia palvelemaan. EMP-L-menetelmät, aktiviteetit ja materiaalit ovat pikemminkin avoimeen lopputulokseen tähtääviä kuin ennalta määriteltyjä "reseptejä", ja tarjoavat näin sekä opettajille että oppilaille tilaisuuden ilmaista ja kehittää luovia ideoita. Luova ilmaisu vahvistaa kaikkia projektissa kehitettyjä musiikillisia työtapoja lisäten niiden tehoa kielten oppimisen tukena. EMP-L -projektissa on päädytty seuraavaan luovuuden määritelmään, jossa viitataan luovuuden käsitteen tavanomaisten, käyttökelpoisten ja houkuttavien, todellisten ja kuvitteellisten tuotteiden merkityksiin, korostaen niitä eettisten ja rakentavien prosessien osana:

'Creativity is the general term we use to describe... Tangible or intangible product(s), that is (are) original, useful and desirable, at least for the generator(s). The creative product(s) should be used for ethical and constructive purposes.' (Kampylis, 2010: 92)

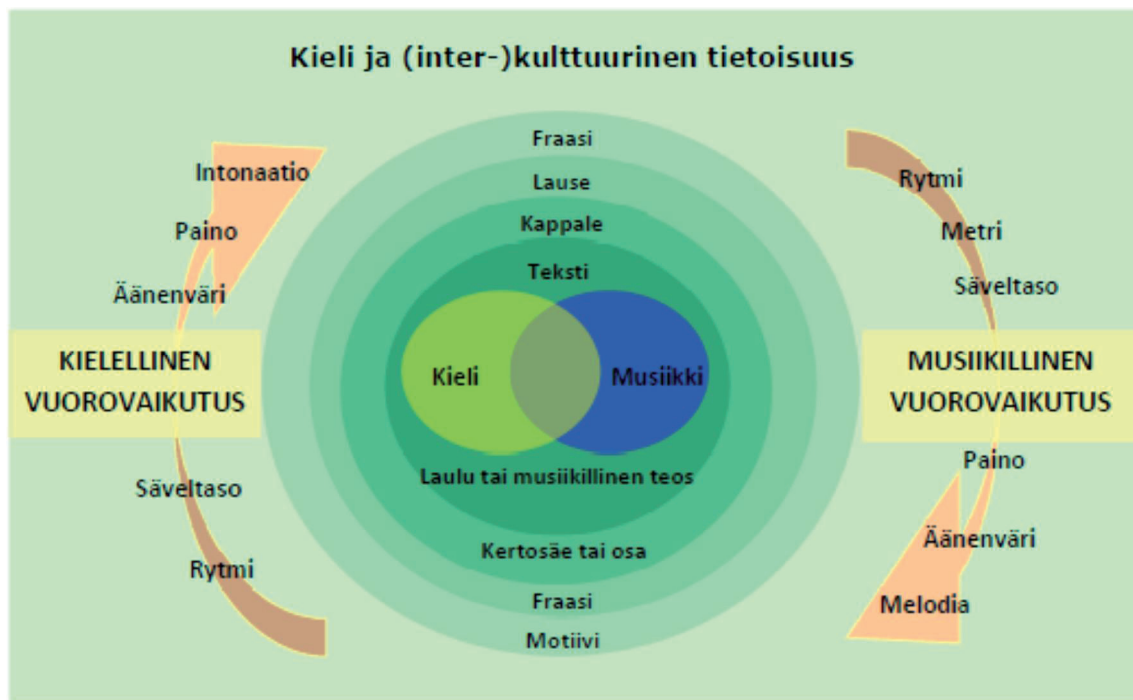
Tähän ymmärrykseen perustuen projektissa kehitettyjen materiaalien avulla on tarkoitus tukea oppilasta musiikkiin ja kieliin perustuvan tietämyksen omaksumisessa luovista oivalluksista ja positiivisista tarkoituseristä lähtien.

---

23 Vrt. hiljaisen tiedon merkitys musiikinopetuksessa (esim. Pöyhönen 2011).

## 7 TRANSVERSAALI, TRANSFORMAALI OPPIMINEN: MUSIIKIN JA KIELEN INTEGRAATIO

Musiikki ja kieli ovat molemmat luonteeltaan kommunikatiivisia ja tarjoavat sen vuoksi luontaisen maaperän lapsen kehityksen tukemiseksi sekä tuottaviin että vastaanottaviin taitoihin ja prosesseihin perustuen. Kuviossa 13 kuvataan musiikin ja kielen yhteyksiä musiikillisten elementtien pohjalta. Musiikillisten ja kielellisten taitojen kehittyminen voivat tukea ja rikastaa toisiaan näiden kommunikaatiosysteemien samankaltaisten elementtien osittaisen päällekkäisyyden avulla ja niiden välisen keskinäisen dynaamisen suhteen kautta. (Douglas & Willatts, 1994; Lowe, 1998). Laulujen laulaminen uudella kielellä voi myötävaikuttaa tärkeisiin saavutuksiin kielioipissa, sanavarastossa ja puhumisen taidoissa (Ludke, 2010). Verbaalista oppimista voidaan tukea musiikillisilla muistisäännöillä, erityisesti kehityksen varhaisilla asteilla ja opittaessa akateemisia taitoja (Calvert & Billingsley, 1998). Jos tekstiin yhdistetään melodia, se muistetaan tehokkaammin (Calvert & Tart 1993; Wallace, 1994). Musiikillinen sitoutuminen edistää kuuntelutaidon kehittymisen vuoksi mm. luku- ja verbaalisten taitojen omaksumista (Fujioka, Ross, Kakigi, Pantev & Trainor, 2006; Ho, Cheung & Chan, 2003). Musiikillinen harjaantuminen edistää tavoitteellisen, keskittyneen ja yhteiseen tuottamiseen perustuvien taitojen vahvistumisen vuoksi oppimista myös muilla alueilla (Huutilainen, 2011).



**Kuvio 13** Kielen ja musiikin samankaltaiset elementit ja rakenteet.

Nykyinen ymmärrys musiikin ja kielen syvällisestä suhteesta on viime aikoina kehittynyt neuropsykologian, neurotieteen, psykologian, musiikin, lingvistiikan ja koulutuksen alojen tutkimisen myötä (Welch, 2005; Patel, 2008; Ludke, 2010; Meyer, Elmer, Ringli, Oechslin, Baumann & Jancke, 2011). Tämä suhde linkittyy muinaisiin kreikkalaisiin Platon ja Aristoteleen filosofisiin väittämiin vuorovaikutuksesta melosin (musiikin) ja *logosin* (kielen ajattelun välineenä tai mielenä) välillä ihmisluonteessa, ja näitä molempia tukee *kinesis* (liike) (Kaimakis 2005). Velescu (2001) mukaan tyypillisiä musiikillisia harjoitteita äänen, musiikin kuuntelun ja rytmittämisen omaksumisen edistämiseksi voidaan hyödyntää myös melodian ja kielen rytmien oppimisessa. Alkeistasolla niitä voidaan harjoitella myös luovien musiikkipelien avulla. Musiikista voidaan ammentaa kielioipin ja kirjallisuuden (Emt, 2001) sekä musiikkisanaston ja musiikista puhumisen harjoittelemisessa (Buhl & Cslovjecssek, 2010). Puhuminen ja laulaminen jakavat saman ilmaisun välineen: äänen. Malloch (1999/2000) kuvaa lapsen ensimmäisten musiikillis-kielellisten kokemusten liittyvän äidilliseen äänenkäyttöön sisältyvien, tavanomaista

puhetta vahvempien musiikillisten piirteiden ilmiöön, jota voidaan hyödyntää myös loruttelussa. Musiikin ja kielen katsotaan rakentuvan samojen evolutiivisten lähtökohtien pohjalta (Mithen, 2005), ja niihin lukeutuu monia yhteisiä ääneen, liikkeen ja kommunikatiivisen ilmaisun, mukaan lukien artikulaation, äänenvoimakkuuden, rytmin, sävelkorkeuden ja äänenväriin parametreja. Lisäksi monet ihmiset käyttävät musiikkia tunnelmaisuun liittyen (Juslin & Sloboda, 2001). Musiikkia voidaan käyttää myös erityisen ilmapiirin luomiseksi tarinoin, keskustelukäsikirjoituksiin tai neuvotteluihin.

Tässä luvussa on aluksi kuvattu yhteenvedona musiikin ja kielen oppimisen teoreettisia yhteyksiä. Seuraavissa alaluvuissa esitellään muutamia esimerkkejä näiden integraatiosta, liittyen Eurooppalainen musiikkiportfolio-hankkeen yhteistyökumppaneiden tekemiin valintoihin työtapojen suhteen sekä projektissa kehittyihin aktiviteetteihin ja materiaaleihin. Musiikki-integraatio voidaan ymmärtää myös yksilön sisäisinä (introvertit ominaisuudet) tai sosiaalisina oppimisprosesseina (ekstrovertit ominaisuudet), joita mm. Gardner (1993; 2011) kuvaa lahjakkuuksien alueina, ja joihin liittyen voidaan ajatella musiikin vaikuttavan meissä sekä yksilö- että sosiaalisella tasolla, ja myös oppimisen väylinä.

## 7.1 Kuunteleminen ja ymmärtäminen

Aktiivinen musiikin kuunteleminen voi edistää ymmärrystä, havaintokykyä ja erottelun taitoja. Musiikilliset työtavat, jotka edistävät auditiivista havaintokykyä, voivat myös tukea vieraan kielen taitoja (Welch, 2007).

Eräät EMP-L -materiaalien Online-tietokannan esimerkkiaktiviteetit sisältävät:

- tietoisuuden lisäämistä valikoimasta ääniä ja niiden alkuperästä
- yksittäisten äänien erottamista ja niiden kuvailemista mahdollisimman tarkkaan
- kuuntelemista ja reagointia äänen laatuun
- ääntämisen harjoittamista lauletaessa sekä foneemien erottamista lauluissa tai riimeissä
- eri aikakausilta ja kulttuureista olevien musiikkikappaleiden sekä niiden luonteen ja säveltäjien arviointia, musiikin kriittistä arvioimista ja teknisen kielen kehittämistä sekä
- kestävyuden kehittämistä pidempien tekstien kuuntelemiseksi kuuntelemalla musiikkikappaleita ja ymmärtämällä tarinallisten laulujen tai balladien sisältöä sekä kehittämällä ymmärrystä siitä, miksi tekstit on liitetty musiikkiin (esim: suullinen perintö ja muistelu).

## 7.2 Puhuminen ja ääntäminen

Krashenin (1985) mukaan asioiden toistaminen kuorossa yksin toistamisen sijaan voi lisätä oppijan ahdistumisen astetta ja muita psykologisia tukkeumia, jotka voivat enemmänkin haitata kuin edistää kielen oppimista (Emt. 1985)<sup>24</sup>. Musiikin kuuntelu säestettynä valitulla tarinalla tai skenaariolla, tai musiikista keskusteleminen luokassa voivat kehittää lasten puhumisen ja esittämisen taitoja. Aktiviteetit, jotka tukevat puhumisen taitoja, sisältävät:

- musiikillisten dialogien tai kysymys – vastaus -fraasien toistoa tai improvisointia
- vokaalisen intonaation vaihtelua erilaisten merkitysten välittämiseksi sekä vokaalisesti että instrumentaalisesti
- musiikkiteosten tai -esitysten arviointia, tai epämuodollista musiikillisten ideoiden jakamista
- runon tai tarinan esittämistä yksilöllisesti, pienryhmissä tai kuorolausunnan avulla sekä rytmin ja vokaalisen intonaation tarkkailua siihen liittyen
- säveltämistä tai musiikin improvisointia havainnollistaen ymmärrystä siihen liittyvästä mielialasta tai tekstistä.

Ääntämistä ja sujuvuutta, mukaan lukien rytmi, painotus ja intonaatio, voidaan edistää esittämällä lauluja tai räppäämällä (Vinzentius, 2007). Laulujen kuunteleminen voi myös opettaa uuden kielen puhuttujen fraasien oikeaa intonaatiota (Fomina, 2000). Lapset voivat kehittää lisäymmärrystä riimittelystä, alkusoinnuista, tavaamisesta ja sanan rakenteista seuraavilla tavoilla:

24 Persoonalliset kokemuserot kannattaa kuitenkin huomioida kaikessa opetuksessa (toim.huom.).

- leikkimällä rytmipelejä, kuten sanomalla luokkakaverin nimen käyttämällä sykettä tai sopivia sanoja ja fraaseja eri rytmeillä
- tutkimalla onomatopoeiikkaa – keräämällä ja käyttämällä vieraan kielen sanoja, joiden tarkoitus on niiden ääniasussa – (esim. englanninkieliset termit splash, plop, bang, jne.)
- tunnistamalla ja leikkimällä riimeillä, alkusoinnuilla ja muilla äänen/äänimaailman muodoilla ja luomalla niiden avulla uutta, esimerkiksi erilaisia efektejä ja tavuja tai monenlaisia ja rikkaita rytmi- ja riimitasoja käyttämällä
- käyttämällä rakenteellisia osia kuten kertosaettä, sen muunnelmia ja toistoa puhumisen vaikeuksien voittamiseen tai haluttujen kielen asentojen löytämiseen tietyn äänten tuottamiseksi.

### 7.3 Lukeminen

Lasten luetun ymmärtäminen kehittyy, kun lapsi tekee päätelmiä ajatuksista, toiminnoista, mielialoista tai hahmoista tekstissä, ja yhdistää uuden informaation olemassa olevaan tietämykseensä maailmasta (Butcher & Kintsch, 2003; vrt. konstruktivistinen lähestymistapa oppimisessa ja opettamisessa). Musiikillisia kappaleita ja kirjoitettua tekstiä voi olla helpompi ymmärtää keskittymällä kokonaisvaltaiseen viestiin tai heränneisiin mielialoihin, ja myös kiinnittämällä huomiota juuri tiettyyn informaatioon (Bredella, 1990). Musiikin nuottikirjoituksen oppiminen voi samalla tavoin edistää lasten ymmärrystä symbolien ja äänten välisestä yhteydestä (Hébert & Cuddy, 2006). Musiikilliset aktiviteetit, jotka edistävät lukutaidon oppimismahdollisuuksia, sisältävät:

- ideoiden tai tapahtumien sekvenssintia tahdissa, tai vasemmalta oikealle
- musiikkikappaleiden musiikillisten osien tai novellin tapahtumien visuaalista tunnistamista (esim. käyttämällä eri värejä ilmaisemaan eri osia)
- lukemista ja musiikkipartituurin rytmin taputtamista, tai laulun sanojen lausumista
- sanojen musiikillisuuden tutkimista, sisältäen laskemista, riimejä, runoutta, numerosarjoja, räppiä, novelleja ja muun kaltaisia tekstejä.

### 7.4 Kirjoittaminen

Lapset voivat kehittää uutta sanastoa ja rakenteita monella eri tavalla, perinteisesti kopioimalla (reproduktiivinen kirjoittaminen) tai produktiivisella kirjoittamisella. On tärkeää tiedostaa ja muistaa, että lapset hyötyvät myös kielellä leikkimisestä (Crystal, 1998; Wohlewend, 2008). He voivat käyttää musiikillisiä ideoita edistämään kirjoittamisen taitojaan:

- siirtämällä puhutun fraasin rytmin tai melodian musiikilliseen nuottikirjoitukseen
- kuvailemalla ympäristön ääniä ja musiikkia, jalostamalla jo tuotettuja kuvailuja yhä tarkempien merkityksien luomiseksi (esim. äänekäs, melko äänekäs, äänekkäämpi, äänekkäin) ja tutkimalla vertailtavia vastakohtia ja antonyymeja (esim. äänekkäämpi – hiljaisempi, korkeampi – matalampi)<sup>25</sup>
- kirjoittamalla uusia versioita yksinkertaisesta laulusta
- siirtämällä luovasti tekstiä musiikkiin ja musiikkia tekstiin (itsenäisesti ja/tai pienissä ryhmissä).

### 7.5 Leksikaalinen kompetenssi ja musiikilliset työtavat

Muistia voidaan johdatella aiemmin opittujen laulujen melodioilla, rytmeillä ja riimeillä (Rubin & Wallace, 1989; Wallace, 1994). Kun musiikilliset elementit yhdistetään liikkeeseen tai kuvaan, opettajat ja kasvattajat ovat voineet raportoida vieläkin suuremmasta muistiin palautumisesta (Iwata, 2005; Medina, 1993). EMP-L – projektissa rohkaistaan opettelemaan musiikillista tai musiikkiin liittyvää sanastoa äidinkielellä, ja kääntämään sitä uudelle kielelle tai kielille. Tämä voi auttaa lapsia kehittämään ilmaisullisia ja analyttisiä taitojaan sekä musiikillista tietoisuuttaan. Lapset voivat tutkia sanoja vieraalla kielellä musiikin avulla esimerkiksi:

- kuuntelemalla laulua ja tunnistamalla tiettyjä sanaston osia
- oppimalla tiettyjä sanaston sanoja laulussa korvaamalla sanat piirustuksilla tai kuvilla
- laulamalla laulua räppäämällä ja luomalla uusia versioita, jotka sopivat rytmiin tai melodiaan

25 vrt. Musiikilliset ja kielelliset vastakohtaparit Pääluvussa 4.

- rakentamalla sanakirja- ja synonyymisanakirjaitojaan – etsimällä tiettyjä, mielenkiintoisia sanoja musiikin ja kulttuurin kuvailemiseksi eri aikoina ja eri paikoissa (ilmastoon liittyvät sanat, kakofonia, siirtymät).

### 7.5.1 Tulkitseminen ja kääntäminen

Kielen tulkinnan ja toiselle kielelle kääntämisen merkitys nousee luonnollisesti kommunikatiivisesta kontekstista. Musiikilliset aktiviteetit luovat laajoja tulkinnallisia, kielen ymmärtämiseen liittyviä mahdollisuuksia. Tehokkaassa viestien välittämisessä ja ymmärtämisessä voidaan lisäksi hyödyntää laajaa valikoimaa emotionaalisia, kognitiivisia ja kehollisia ilmaisutapoja, jakamalla monipuolisia kokemuksia luokkakavereiden välillä. Integroitua musiikin ja kielen oppimista voidaan hyödyntää tulkinnallisiin tarkoituksiin esimerkiksi seuraavilla tavoilla:

- sanojen, riimien ja laulujen selittäminen ei kielillä
- visuaalisten, kinesteettisten tai rytmisten elementtien yhdistäminen musiikkiin (esim. löytämällä tai luomalla musiikkia lyhytelokuvaan tai tanssimalla)
- näyttämällä, että osaamme kommunikoida tarkoituksia ja tunteita ilmaisten ilman kieltä (musiikin, kuvien, liikkeen ja eleiden kautta)
- rytmin tai liikesarjan selittäminen sellaiselle luokkatoverille, joka tarvitsee apua opettajan ohjeiden ymmärtämisessä
- musiikkikappaleen herättämien tunteiden tai laulun sanojen merkitysten kuvaaminen omin sanoin.

Seuraavat EMP-L -aktiviteetit ovat esimerkkeinä musiikillisista tavoista uuden sanaston oppimisessa:

- Subtling show (musiikin kuunteleminen; laulaminen)
- Paper Kazoo (instrumenttien soittaminen; laulujen laulaminen; tanssiminen ja liikkuminen; tutkiminen, improvisointi, säveltäminen)
- Scramble (musiikin kuunteleminen)
- Tak Tak (rytmisen vokalisaatio; musiikin maalaaminen, lukeminen ja kirjoittaminen; tutkiminen, improvisointi, säveltäminen)
- Body percussion ("Vartalorummut"; tanssiminen ja liikkuminen; rytmisen vokalisaatio; tutkiminen, improvisointi, säveltäminen)
- Perkussiot tai skiffleinstrumentit (instrumenttien soittaminen, tutkiminen, improvisointi, säveltäminen)
- Tutun tarinan käyttäminen musiikillisena inspiraationa (tutkiminen, improvisointi, säveltäminen)
- Musiikin maalaaminen (maalaaminen, lukeminen, musiikin kirjoittaminen; musiikin kuunteleminen)
- Audiovisuaalisten ulottuvuuksien ja mahdollisuuksien kytkeminen musiikin tekemiseen (ICT:n käyttö, tutkiminen, improvisointi ja säveltäminen).

Yhteydet Euroopalaiseen kieliportfolioon: Minun kielielämäkertani, Minun kielipassini: *Minun edistykseni kielten oppimisessa.*

### 7.6 Kielellinen tietoisuus ja musiikilliset aktiviteetit

Kielellinen tietoisuus pitää sisällään tiedon sanoista: siitä, miten ne äännetään ja kuinka niitä yhdistetään ymmärrettävästi (Adams, Foorman, Lundberg & Beeler, 1998; Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh & Shanahan, 2001). Oppimismahdollisuudet, jotka edistävät kielellistä tietoisuutta musiikillisten työmenetelmien kautta voivat sisältää:

- saman laulun laulamista useammalla kuin yhdellä kielellä, ja sanojen vertailua niiden esiintymisjärjestyksessä
- toistuvia lyriikoita sisältävien laulujen laulamista, vokaalien vaihtamista tai uusien riimien lisäämistä niihin (esim. "I like to eat apples and bananas" tai "Down by the Bay")
- tarinan kuuntelemista ja äänien tai kohdekielen sanojen tuottamista ennalta määritellyissä kohdissa
- muista kielistä lainattujen (musiikillisten) sanojen löytämistä laulun lyriikasta (esim. instrumentit, termit, tanssit) ja niiden vertailua eri kielillä ilmaistuina (esim. viulu, violin, violon jne.).

Seuraavat EMP-L -aktiviteetit palvelevat esimerkkeinä musiikillisista keinoista kielelliseen tietoisuuteen:

- Subtitling show (musiikin kuunteleminen; laulaminen)
- Scramble (musiikin kuunteleminen)
- Tempo Tamper (tempon muuntelu käyttämällä ICT:tä; tutkimalla, improvisoimalla, säveltämällä; instrumentteja soittamalla; laulamalla)
- Tak Tak (rytmisen vokalisaatio; maalaaminen, lukeminen, musiikin kirjoittaminen; tutkiminen, improvisointi, säveltäminen)
- Ana Bella (laulaminen; maalaaminen, lukeminen, musiikin kirjoittaminen)
- Savez-vous planter les choux ? / ¿Sabéis plantar las coles? (tanssiminen ja liikkuminen; laulaminen)

Yhteydet Eurooppalaiseen kieliportfolioon: Minun kielielämäkertani: *Mitä tiedän ja osaan tehdä kielillä;* Minun kielipassini; *Kielet, jotka tunnen.*

## 7.7 Inter- ja intrakulttuurinen tietoisuus ja musiikilliset työtavat

Lapset ovat sekä Euroopan että maailmankansalaisia. Herkkyys kulttuuriselle monimuotoisuudelle on siksi tärkeä taito. Herkkyys muita kohtaan sekä omassa maassa että muualla voi kehittyä, kun lapset saavuttavat syvempää ymmärtämystä maailmasta. Muiden alueiden tai maiden musiikillisten ja kulttuuristen perinteiden tutkiminen ja reflektointi voi auttaa lapsia kehittämään näitä kulttuuriseen monimuotoisuuteen liittyviä ominaisuuksia (Council of Europe, 2006).

Tuomalla musiikillisen monimuotoisuuden luokkaan opettajat voivat edistää ja kunnioittaa tietoisesti ja suunnitelmallisesti luokassa ilmenevää kulttuurista monimuotoisuutta. Kehittämällä tietämystään laajemmista musiikillisista käsitteistä muiden kulttuurien musiikin keinoin lapset saavat tilaisuuksia tunnistaa niitä tapoja, joilla musiikki vaikuttaa kulttuuriseen kontekstiin (Failoni, 1993). Muiden kulttuurien musiikki tarjoaa myös vahvan ja nautinnollisen pohjan kulttuurien väliseen opetussuunnitelmaan. Nautinnolliset musiikkikokemukset voivat ohjata lasten halua oppia uusia kieliä. Oppimismahdollisuudet, jotka kehittävät kulttuuritietoisuutta lapsessa, voivat sisältää:

- tietoisuutta kulttuurisesta monimuotoisuudesta omassa instituutiossa tai yhteisössä
- eri paikoista peräisin olevien erilaisten musiikkityyppien ja instrumenttien kuuntelemista korostaen avoimen ja positiivisen suhtautumisen tärkeyttä muiden kielten ja kulttuurien oppimisessa
- musiikin, tanssien ja laulujen keräämistä, sekä sellaisten löytämistä, joita käytetään samoissa sosiaalisissa tilaisuuksissa eri kulttuureissa (esim. juhlapyhät, festivaalit tai häät)
- kohdekulttuurin lastenlorujen, tarinoiden tai kuvien käyttämistä inspiraation lähteenä musiikin säveltämiseen
- lempi-lastenlorujen, musiikkivideoiden, videoiden, runojen ja musiikkikappaleiden keräämistä luokka-antologiaan ja luomaan tietoisuutta toisesta kulttuurista
- äänisymbolien kehittämistä ja järjestelemistä mahdollisesti käyttämällä apuna kyseisen alueen musiikillista nuottikirjoitusta tai symboleja, jotka inspiroivat lasten tietämystä kohdekulttuurista.

Seuraavat EMP-L – aktiviteetit palvelevat esimerkkeinä musiikillisista tavoista, jotka johtavat monikulttuuriseen ymmärtämiseen:

- Morning has come (tanssiminen ja liikkuminen; laulaminen)
- Scramble (musiikin kuunteleminen)
- Passing stone (laulaminen; ”vartalorummut”; tanssiminen ja liikkuminen; rytmisen vokalisaatio)
- Paper Kazoo (instrumenttien soittaminen; laulaminen; tanssiminen ja liikkuminen; tutkiminen, improvisointi, säveltäminen)

Yhteydet Eurooppalaiseen kieliportfolioon: Minun kielielämäkertani: *Asioita, joita huomaan kielessä ja kulttuurissa, kulttuurien välinen ymmärrys;* Minun kielipassini: *Kulttuurien väliset kokemukseni ja kontaktini.*

## 7.8 Kielen oppimisen strategiat vs. musiikilliset aktiviteetit

Oppiminen on tehokkaampaa kun analysoidaan ja rakennetaan omia oppimisstrategioita (Adey & Shayer, 2002). Joitakin oppimisstrategioita voidaan opettaa ja tukea yhdistetyillä musiikillis-kielellisillä työtavoilla, kuten Oxford (1990) esittää: kognitiivisilla-, mieleen painamisen- ja metakognitiivisilla- sekä sosiaalisilla- ja affektiivisilla strategioilla.

### 7.8.1 Kognitiiviset -, mieleen painamisen - ja metakognitiiviset strategiat

Jos oppilaat nauttivat oppimisesta, he vievät opittuja musiikillisia aktiviteetteja myös luokkahuoneen ulkopuolelle. Uudella kielellä opitut laulut voivat tällöin jäädä oppilaiden mieliin heidän loppuelämäkseen ja tulla osaksi heidän omaa kulttuuriaan (Kramer, 2001). Lapset voivat kehittää muististrategioita ja kykyä ymmärtää kieltä:

- luomalla ja laulamalla uusia versioita toistuvista räpeistä tai lauluista (esim. "The Hokey Cokey") oppiakseen uusia sanoja (esim. käsi, jalka, käsivarsi) merkityksellisessä kontekstissa
- ilmaisemalla fyysisesti äskettäin opittuja ilmaisuja (esim. "If you're happy and you know it") edistääkseen sanavarastoaan multimodaalisen ohjelmoinnin kautta
- palauttamalla mieleen runon fraaseja tai kokonaisia osia musiikillisista kappaleista, aloittamalla yhdestä osasta ja lisäämällä siihen uuden yksi kerrallaan, tai aloittamalla lopusta ja työskentelemällä lopusta alkuun
- lukemalla, laulamalla, hyräilemällä tai räppäämällä äänekkäästi ulkomuistista, jotta he voisivat myöhemmin käyttää näitä sanoja tai rakenteita puheessaan (esim. "Salut ! Ça va?" ja muita samankaltaisia dialogilauluja)
- hankkimalla lisätietoa sanoja, käsitteitä tai rakenteita koskien, kielestä toiseen niitä siirtäen, löytämällä musiikillisia sanoja, joilla on sama merkitys tai samanlainen tavausmuoto (esim. the refrain, der Refrain, le refrain, el estribillo).

Metakognitiiviset strategiat sisältävät tavoitteiden asettamista oppimiselle. Niiden kautta opittavat materiaalit linkittyvät aiempaan tietoon, oppimiskehityksen havainnointiin ja muutosten tekemiseen arvioinnin jälkeen.

Metakognitiiviset strategiat voivat sisältää:

- keskustelua siitä, kuinka kielellinen ja musiikillinen oppiminen toimivat parhaiten erilaisilla oppijoilla
- musiikin ja kielen oppimisen reflektointia käyttämällä Oppilaan portfoliokortteja
- itsearviointia omasta kehityksestä musiikillista ja kielen oppimista koskien ja tavoitteiden asettamista uudelle opittavalle.

Seuraavat EMP-L työmenetelmät yhdistävät erityisesti kognitiivisen ja kielellisen oppimisen strategiat:

- Morning has come (tanssiminen ja liikkuminen; laulaminen)
- Subtitling show (musiikin kuunteleminen, laulaminen)
- Tutun tarinan käyttäminen musiikillisen inspiraation lähteenä (tutkiminen/tutkimusmatkailu, improvisointi, säveltäminen)
- Ana Bella (laulaminen; maalaaminen, lukeminen, musiikin kirjoittaminen)
- Savez-vous planter les choux ? / ¿Sabéis plantar las coles? (tanssiminen ja liikkuminen; laulaminen)

### 7.8.2 Sosiaaliset ja affektiiviset oppimisen strategiat

Musiikilla voidaan luoda luottamusta ja yhteenkuuluvuuden tunnetta opettajien ja oppilaiden välillä (Marjanen, 2009a). Ryhmämusisointi tarjoaa mahdollisuuden menestyksekkääseen yhteistyöhön ja voi edistää nuorten lasten positiivista sosiaalista vuorovaikutusta (Kirschner & Tomasello, 2010). Onnistuneen yhteisen musiikillisen osallistumisen kautta voidaan esitellä lapsille hellävaraisesti haasteellisia asioita kuten solidaarisuus, henkilökohtaiset kyvyt, rohkeus, itseluottamus ja ongelmanratkaisustrategiat (Cslovjecsek, 2009).

Osallistuminen musiikillisiin aktiviteetteihin voi myös edistää lapsen itsetuntoa: yhdistetyt musiikillis-kielelliset aktiviteetit voivat ajan myötä tarjota lapselle mahdollisuuksia uuteen materiaaliin kiinnittymiseen aiemmin opittua hyödyntämällä, mikä voi johtaa onnistumisen kokemuksiin ja edistymiseen oppimisessa. Osallistuminen musiikillisiin aktiviteetteihin, laulamiseen ja räppäämiseen, voi myös johdattaa korkeampaan motivaatioon ja emotionaaliseen, aktiiviseen kielen oppimiseen (Vinzentius, 2007).

Musiikillinen toiminta synnyttää usein rentouttavan ja nautinnollisen ilmapiirin luokkahuoneeseen (Jolly, 1975). Musiikin kautta lapset voivat altistua ja tulla vastaanottavaisemmiksi kielelliselle materiaalille, sillä musiikilla voidaan vähentää levottomuutta ja ahdistuneisuutta sekä kaataa henkisiä raja-aitoja, jotka voisivat muutoin häiritä oppilaan oppimista (Krashen, 1985; Kramer, 2001).

Kieltä ja musiikkia yhdistäviä sosiaalisia ja affektiivisiä oppimisstrategioita ovat esimerkiksi:

- rentoutumisen jatkuva käyttäminen
  - syvähengitys, meditaatio tai musiikin kuuntelu ahdistuneisuuden lievittämiseksi ennen seuraavaa oppimis(tilannet)ta
  - pienten riskien ottaminen oppimistilanteissa, kuten antamalla yhden oppilaan esiintyä soolona muun luokan kokeillessa säestämistä
  - luova dialogin improvisointi käyttämällä hölynpöly sanoja liikkeen ja emotionaalisen ilmaisun kanssa
  - vuorojen löytämisen ja vuoron odottamisen harjoittelu
  - tasapainon saavuttaminen kuuntelemisen ja sitä tukevien muiden musiikillisten työtapojen avulla (esim. instrumentin soittaminen, laulaminen, hyräileminen, puhuminen) tai rytmin ja musiikillisten pelien avulla, tai pienissä ryhmissä sooloesiintymisten kautta.

Yhteydet Eurooppalaiseen kieliportfolioon: Minun kielielämäkertani: *Kuinka opin kieliä.*

Tässä luvussa on hahmoteltu musiikillisen ja kielellisen oppimisen yhdistämisen mahdollisuuksia lasten kehityksen ja kasvun tukemiseksi molemmilla alueilla, aiemmin kuvattujen aktiviteettien, työtapojen ja ideoiden ymmärtämiseksi. Lopuksi tarkastellaan vielä luovuuden merkitystä oppimiselle lyhyesti.

## 8 EMP-L, LUOVUUS JA OPPIMINEN

Kuten jo kirjan alussa mainittiin, *Eurooppalainen musiikkiportfolio: luova tie kieliin* -projektin tarkoitus on ollut tarjota lapsille nautinnollinen lähestymistapa oppimiseen, tasoittaen tietää uuden kielen kommunikaatitaitoja ajatellen. EMP-L -materiaalit kehitettiin, jotta voidaan tarjota opettajille käytännöllisiä ideoita, musiikillisen ja kielellisen oppimisen integroitua oppimismahdollisuuksia jokapäiväisiä kohtaamisia lasten kanssa ajatellen.

Luovuudessa on kyse innovaatioista ja minuudesta sekä oppimisen ja opettamisen soveltamisesta koululuokan sosiaaliseen kontekstiin; ensinnäkin kunnioittaen opettajan tarjoamia oppimismahdollisuuksia, ja toiseksi kunnioittaen lapsia sosiaalisena ryhmänä ja yksilöinä (Kampylis, 2010). Ottamalla huomioon sen, että jokaisella lapsella yksilönä on kapasiteettia luovuuteen (Craft, 2003), EMP-L -projektissa on haluttu tarjota opettajien hyödynnettäväksi aktiviteetteja, jotka helpottavat ja edistävät oppimisprosesseja ja vahvistavat heidän luovien ideoidensa kasvua annetun kontekstin puitteissa. Musiikin tekemisen interaktiivinen, sosiaalinen luonne johtaa yhdessä luomisen mahdollisuuteen yksilöiden kesken. Tämä tarjoaa oppijoille mahdollisuuksia koota mielikuvitukselliset saavutuksensa sekä luoda uutta tietoa aktiivisen osallistumisen kautta ja kehittää kykyä arvioida ja arvostella asioita eri konteksteissa ja alueilla (Jeffrey & Woods, 2009). Oppilaat ottavat luonnollisesti vastuun omasta oppimisprosessistaan, silloin kun se on interaktiivinen ja luova. Luovat aktiviteetit auttavat usein lasta löytämään sisäsyntyisen motivaation, joka voi johtaa hänen luovuutensa myöhempään kukoistukseen musiikissa ja kielessä, ja todellakin, myös muilla alueilla.

### ***EMP-L sopii useisiin oppimis- ja opetusnäkömyksiin***

Pääasiallisia EMP-L -projektissa tehtyä työtä inspiroineita oppimis- ja opetusnäkömyksiä ovat olleet: tehtävä- ja sisältöperusteinen oppiminen, yhteistoiminnallinen eli sosiaalikonstruktivistinen menetelmä, reflektiivinen oppiminen, holistinen oppiminen sekä teknologia- ja digitaalitekniologiaperusteinen oppiminen.

Holistinen oppiminen viittaa ajatukseen, että tunteet, keho ja järki ovat fysiologisesti erottamattomia (Damasio, 1994), ja että yhteydet aivotoimintojen ja oppimisen välillä sisältävät kehollisia, emotionaalisia ja tietoisia kokemuksia (Hannaford, 2004). Leikkiä voidaan tällöin pitää perustavana alkuunpanijana fyysiselle, älylliselle, sosiaaliselle ja emotionaalille kasvulle eli yhtenä esimerkkinä holistisesta oppimisesta, jolla voidaan päästä syvällisempään oppimiskokemukseen. Positiivinen ilmapiiri tähän liittyen voi myös edistää oppimistuloksia. D'Espositon (2008) mukaan yhdistämällä multimodaaliset aistimukselliset, emotionaaliset ja kognitiiviset toiminnot voidaan saavuttaa positiivisempia oppimiskokemuksia ja niiden myötä myös parempia oppimistuloksia.

Digitaalinen teknologia on yhä enenevässä määrin osa lasten elämää. Opettajat voivat hyötyä tästä käyttämällä Internetiä, musiikkiohjelmia, laitteistoja ja digitaalisia instrumentteja palvelemaan musiikillisten luovien aktiviteettien suunnittelua ja kehittämistä, joko oppilaiden yksilöllisiin, itse käyttämiin mahdollisuuksiin tai lasten sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja tukemiseen perustuen. Digitaalinen teknologia mahdollistaa lasten vuorovaikutuksen rikkaan multimodaalisen ympäristön kanssa, joka voi tarjota välitöntä palautetta heidän toiminnoistaan ja rohkaista syvempään oppimiseen, olivat he sitten kuuntelijoita, esiintyjiä tai luovia taitelijoita (DiSessa, 2000). Digitaalisen teknologian avulla voidaan myös tukea opettajan luovuutta tarjoamalla uusia työkaluja ja ideoita innovatiivisia kielen opetusmenetelmiä varten (Piazza, 2007). Teknologia voi myös avata opettajille mahdollisuuksia omien materiaalien tuottamiseksi sekä kielen opetuksen musiikillisten tavoitteiden ja aktiviteettien laajan kirjon löytämiseksi, rikastamiseksi ja kasvattamiseksi.

Lähdettäessä liikkeelle kirjallisuudesta ja keskusteluista tämän Opettajan oppaan taustalla, EMP-L -yhteistyökumppanien tarkoituksena on ollut suunnitella sellainen menetelmä- ja aktiviteettikokoelma, joka voisi olla joustava, osallistava ja hauska, samanaikaisesti esitellen valikoimaa tutkimuksellisesta ja kokemuksellisesta tiedosta (katso **Kuvio 3**: Musiikin ja kielen oppimiskontekstit yhteydessä EMP-L -aktiviteetteihin). Toivomme, että EMP-L -lähestymistavat ja materiaalit inspiroisivat eurooppalaisia opettajia hyödyntämään enemmän integroitua musiikillisia ja kielellisiä opetusmenetelmiä luokissa, lisäisivät ymmärrystä oppimisprosessista sekä kielen ja musiikin yhteyksistä. Uskomme ja toivomme tämän palvelevan samalla sekä opettajia että oppilaita.

## LÄHTEET

- Adams, M.J., Foorman, B.R., Lundberg, I., & Beeler, T. (1998). Phonemic awareness in young children: A classroom curriculum. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Adey, P., & Shayer, M. (2002). Learning intelligence: Cognitive acceleration across the curriculum from 5 to 15 years. Milton Keynes: Open University Press.
- Anton, R.J. (1990). Combining singing and psychology. *Hispania*, 73(4): 1166–1170.
- Bancroft, W.J. (1995). The two-sided mind: Teaching and suggestopedia. Available from [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov) (document number: ED384244).
- Blacking, J. (1973). *How Musical is Man?* Seattle, WA: University of Washington Press.
- Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German, A., & Taeschner, T. (1998). Foreign languages in primary and pre-school education: A review of recent research within the European Union. London: CILT.
- Bredenkamp, S. (1996). Early Childhood Education. Teoksessa J. Sikula (toim.) 1996. *Handbook of Research on Teacher Education* (2. Painos). New York: Macmillan, 323-347.
- Bredella, L. (1990). Das Verstehen literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht. *Die Neueren Sprachen*, 89(6): 562–583.
- Brown, S. (2000). The 'Musilanguage' model of music. In N.L. Wallin, B. Merker & S. Brown (Eds.) *The Origins of Music*. London: The MIT Press: 271–300.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York: Norton.
- Bunt, L., & Hoskyns, S. (Eds.) (2002). *The handbook of music therapy*. London: Brunner-Routledge.
- Butcher, K.R., & Kintsch, W. (2003). Text comprehension and discourse processing. In A.F. Healy & R.W. Proctor (Eds.) & I.B. Weiner (Ed.-in-Chief), *Handbook of psychology, Volume 4, Experimental psychology*. New York: Wiley: 575–595.
- Calvert, S.L. & Billingsley, R.L. (1998). Young children's recitation and comprehension of information presented by songs. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19: 97–108.
- Calvert, S.L., & Tart, M. (1993). Song versus verbal forms for very-long-term, long-term, and short-term verbatim recall. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14(2): 245–260.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1: 1–47.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J.C., & Schmidt, R. (Eds.) *Language and communication*. London: Longman.
- Casals, A., Vilar, M., & Ayats, J. (2011). 'I'm not sure if I can . . . but I want to sing!' Research on singing as a soloist through the art of improvising verses. *British Journal of Music Education*, 28(3): 247–261.
- CILT. (2006). *My Languages Portfolio, European Language Portfolio – Junior version: Revised edition*. London: CILT, the National Centre for Languages.
- Clift, S., & Hancox, G. (2001). The perceived benefits of singing: Findings from preliminary surveys with a university college choral society. *Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 121(4): 248–256.
- Clift, S., Hancox, G., Staricoff, R. & Whitmore, C. (2008). *Singing and health: A systematic mapping and review of non-clinical research*. Canterbury: Canterbury Christ Church University.
- Council of Europe (2001): *Common European framework of reference for languages*. Cambridge University Press. Available from: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf) (last access 14-07-2011).
- Council of Europe. (2006). *Plurilingual education in Europe: 50 years of international co-operation*.

Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/PlurinlingalEducation\\_En.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/PlurinlingalEducation_En.pdf)

Council of Europe. (2007a). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg: [www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp) [www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents\\_intro/common\\_framework.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/common_framework.html)

Council of Europe. (2007b). From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe. Main version available at: [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide\\_niveau3\\_EN.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_EN.asp#TopOfPage) (last access 14-07-2011).

COM 590 (1995). White Paper on Education and Training. Teaching and Learning Towards the Learning Society. Saatavilla: [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf)

Craft, A. (2003). The limits to creativity in education: Dilemmas for the educator. *British Journal of Educational Studies*, 51(2): 113–127.

Crystal, D. (1998). *Language play*. Harmondsworth: Penguin Books Ltd.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Grow.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Perennial.

Csire, Iosif. (1998) *Educația muzicală din perspectiva creativității*, Universitatea de Muzică, Bucuresti, România.

Cslovjecsek, M., & Spychiger, M.B. (1998). Musik oder Musik nicht? – Musik als Unterrichtsprinzip. Hölstein: SWCH.

Cslovjecsek, & M. Buhl, H., (2010). Was hat Sprachenlernen mit Musik zu tun? Gedanken zur Begründung einer integrativen Musikpädagogik. In: Blell, G., & Kupetz, R. (Eds.) *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht*. Reihe: Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert. Band 17. Frankfurt am Main: Peter Lang, 63–83.

Cslovjecsek, M. (2009). 'Alle Müssen Wollen' – Musikalische Aktivität im Klassenunterricht als Herausforderung und Chance. In Grunder, H.-U., & Adolf, R. (Eds.) *Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Cslovjecsek M., & Linneweber-Lammerskitten, H. (2011). Snappings, clappings and the representation of numbers. *The New Jersey Mathematics Teacher*, 69(1): 10–12.

Cslovjecsek, M., & Zulauf, M. (Eds.). (in press). *Integrated Music Education. Challenges for Teaching and Teacher Training*. Bern: Peter Lang. ISBN 978-3-0343-0388-0

D'Esposito, M. (2008). Developing and Implementing Neuroimaging Tools to Determine if Training in the Arts Impacts the Brain. In Asbury, C., & Rich, B. (Eds.) *Learning, Arts, and the Brain: The Dana Consortium Report on Arts and Cognition*: 71–80.

Damasio, A.R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*. New York: Grosset/Putnam.

DiSessa, A.A. (2000). *Changing minds: Computers, learning and literacy*. Cambridge, MA: MIT Press.

Dissanayake, E. (2000). Antecedents of the temporal arts in early mother-infant interaction. In N.L. Wallin, B. Merker & S. Brown (Eds.) *The origins of music*. London: The MIT Press: 389–410.

Douglas, S., & Willatts, P. (1994). The relationship between musical ability and literacy skill. *Journal of Research in Reading*, 17(2): 99–107.

Driscoll, P. (2000). *Modern foreign languages in English primary schools: An investigation of two contrasting approaches*. PhD dissertation. Kent: Canterbury Christ Church University College.

- Driscoll, P., Jones, J., Martin, C., Graham-Matheson, L., Dismore, H., & Sykes, R. (2004). A systematic review of the characteristics of effective foreign language teaching to pupils between the ages 7 and 11. In the Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Ehri, L., Nunes, S., Willows, D., Schuster, B., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3): 250–287.
- Elliott, D.J. (1995) *Music matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- EURYDICE: The information network on education in Europe (2002). Key competencies: A developing concept in general compulsory education. Available from: [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/compulsary-edu-oth-enl-t05.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/compulsary-edu-oth-enl-t05.pdf) (last access 10-12-2011)
- Failoni, J.W. (1993). Music as means to enhance cultural awareness and literacy in the foreign language classroom. *Mid-Atlantic Journal of Foreign Language Pedagogy*, 1: 97–108.
- Fomina, A. (2000). Song Melody Influence on Speech Intonation Memorization. In Woods, C., Luck, G.B., Brochard, R., O'Neill, S.A., and Sloboda, J.A. (Eds.) *Proceedings of the Sixth International Conference on Music Perception and Cognition*. Keele, Staffordshire, UK: Department of Psychology. CD-ROM.
- Fujioka, T., Ross, B., Kakigi, R., Pantev, C., & Trainor, L. (2006). One year of musical training affects development of auditory cortical-evoked fields in young children. *Brain*, 129: 2593–2608.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind. The theory of Multiple intelligences*. (2. Ed.) Great Britain: Fontana Press.
- Gardner, H. (2011). *Truth, beauty, and goodness reframed: Educating for the virtues in the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gruhn, W., & Rauscher, F.H. (2008). *Neurosciences in music pedagogy*. New York: Nova Science.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact of the intellectual, personal and social development of children and young people, *International Journal of Music Education*, 38(3): 269–289.
- Hannaford, C. (2004). *Viisaat liikkeet – aivojumpalla apua oppimiseen*. Originally *Smart moves, why learning is not all in your head*. A Finnish Edition (5th ed.) Helsinki: Hakapaino Oy, Finland.
- Hébert, S., & Cuddy, L.L. (2006). Music-reading deficiencies and the brain. *Advances in Cognitive Psychology*, 2(2-3): 199–206.
- Ho, Y., Cheung, M.C. & Chan, A.S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology*, 17(3): 439–450.
- Hoff, Erika. (2005). Language Experience and Language Milestones During Early Childhood. In Kathleen McCartney and Deborah Phillips (Eds). *Blackwell Handbook of Early Childhood Development*. Blackwell Publishing. Blackwell Reference Online. 08 April 2009 [http://www.blackwellreference.com/public/book?id=g9781405120739\\_9781405120739](http://www.blackwellreference.com/public/book?id=g9781405120739_9781405120739), pp. 233-251.
- Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piironen, A., Mäkinen, L. (1993). *Musiikki Varhaiskasvatuksessa. Hip hoi, musisoi. Käsikirja*. (Music in early childhood education. Handbook) Fazer-musiikki Oy: Tampere.
- Huotilainen, M. (2011). Greetings from brain research – music education is important for brain development. Proceedings of the 5th Conference of the European Network of Music Educators and Researchers of Young Children. Helsinki, Finland.
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. In J. Gumperz & D. Hymes (Eds.) *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart, Winston.

wata, K. (2005). The effect of active and passive participation with music on the foreign language acquisition and emotional state of university music students. PhD thesis, The Florida State University School of Music, Florida State University, FL, USA.

Jeffrey, B. & Woods, P. (2009). *Creativity learning in the primary school*. New York: Routledge.

Jolly, Y.S. (1975). The use of song in teaching foreign languages. *Modern Language Journal*, 59: 11–14.

Justin, P.N., & Sloboda, J.A. (Eds.). (2001). *Music and emotion: Theory and research*. New York: Oxford University Press.

Justin, P.N. (2005). From mimesis to catharsis: Expression, perception, and induction of emotion in music. In D. Miell, R. MacDonald, D. J. Hargreaves (Eds.) *Musical communication*. Oxford: Oxford University Press.

Kaimakis, P. (2005). *Philosophy and music. Music in Pythagoras, Plato, Aristotle and Plotinus*. Athens: Metaichmio. (in Greek).

Kampylis, P.G. (2010). *Fostering creative thinking – The role of primary teachers (Jyväskylä Studies in Computing No 115, S. Puuronen, Ed.)*. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä. Available at <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3940-3>.

Kirschner, S. & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31: 354–364.

Knigge, J., Niessen, A., & Jordan, A.-K. (2010): Erfassung der Kompetenz 'Musik wahrnehmen und kontextualisieren' mit Hilfe von Testaufgaben – Aufgabenentwicklung und -analyse im Projekt KoMus. In Knolle, N. (Ed.) *Evaluationsforschung in der Musikpädagogik*. Essen: Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 31): 81–108.

Kramer, D.J. (2001). A blueprint for teaching foreign languages and cultures through music in the classroom and on the web. *ADFL Bulletin*, 33(1): 29–35.

Krashen, S.D. (1983). The din in the head, input, and the language acquisition device. *Foreign Language Annals*, 16(1): 41–44.

Krashen, S.D. (1985). *The input hypothesis*. London: Longman.

Krumhansl, C. (1990). *Cognitive Foundations of Musical Pitch*. Oxford: Oxford University Press., Chapter 7; pp. 165-187

Krumhansl, C. L. (1997). An exploratory study of musical emotions and psychobiology. *Canadian Journal of Experimental Psychology*. 51 (4), 336-352.

Kypourgos, N. (2012) *Music and songs for Children: stereotypes and paradoxes*. Proceedings for the International Society for Music Education (ISME), Thessaloniki, Greece 2012. A Keynote Paper presented on July 16, 2012.

Lowe, A. (1998). L'intégration de la musique et du français au programme d'immersion française: Avantages pour l'apprentissage des deux matières [Integration of music and French into a French immersion program: Benefits for the two subjects]. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3): 621–646.

Ludke, K.M. (2010). *Songs and singing in foreign language learning*. PhD thesis, University of Edinburgh.

Malloch, S.N. (1999/2000). Mothers and infants and communicative musicality. In *Musicae Scientiae*, Special Issue 1999/2000: 29–57.

Malloch, S., & Trevarthen, C. (Eds.) (2009). *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*. Oxford: Oxford University Press.

Marjanen, K. (2002). *Musiikkileikkikoulun tavoitteet*. (Goals for music playschool activities). A learning material. Jyväskylä Polytechnic, School of music. Retrieval in Finnish online from <http://www.sointukulku.net/uploads/tiedostot/Microsoft%20Word%20%20TAVOITTEET%20MUSIIKKILEIKKIKOULUSSA%2018.%209.%202002.pdf>

Marjanen, K. (2005). Musiikkileikkikoulunopettaja, varhaismusiikkikasvatuksen ekspertti. Työelämä haasteena koulutukselle. Esimerkitapauksena Jyväskylän ammattikorkeakoulu. (The expert in early childhood music education, music playschool teacher. Working life as a challenge to education. Case: Jyväskylä Polytechnic.) University of Jyväskylä, department of music. A music education licentiate thesis. Retrieval in Finnish online from

<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-2005216>.

Marjanen, K. (2009a). The Belly-Button Chord. Connections of pre- and postnatal music education with early mother-child interaction. University of Jyväskylä, Finland. Jyväskylä Studies in Humanities No 130, Dissertation. Available online at <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22602/9789513937690.pdf>

Marjanen, K. (2009b). Musiikkitoiminnan suunnittelu varhaisiän musiikkitoiminnan näkökulmasta. (Planning of musical activities from the viewpoint of early childhood music education practices). In J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (eds.) Johdatus musiikkikasvatukseen. (An introduction to music education). Suomen musiikkikasvatusseura (Finnish society for music education) – FiSME.

Medina, S.L. (1993). The effect of music on second language vocabulary acquisition. National Network for Early Language Learning, 6(3).

Meyer, M., Elmer, S., Ringli, M., Oechslin, M.S., Baumann, S., & Jancke, L. (2011). Long-term exposure to music enhances the sensitivity of the auditory system in children. *European Journal of Neuroscience*, 34: 755–765.

Milavanov, R. (2009). The connectivity of musical aptitude and foreign language learning skills: Neural and behavioural evidence. *Anglicana Turkuensia* No 27, Dissertation. University of Turku, Finland. Available online at: <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/50249/diss2009milovanov.pdf?sequence=1>

Mitchell, R., & Myles, F. (1998). *Second language learning theories*. London: Arnold.

Mithen, S. (2005). *The singing Neanderthals: The origins of music, language, mind and body*. London: Phoenix.

Muñoz, C. (Ed.) (2006). *Age and the rate of foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Murphey, T. (1990). The song stuck in my head phenomenon: A melodic DIN in the LAD? System, 18(1): 53–64.

Murphey, T. (1992). *Music and song*. Oxford: Oxford University Press.

Music Education Network. (2011). *Music Education in Schools*. Report available from: <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/english/topics.html?m=1&c=0&lang=en> (last access 13-12-2011).

Nikolov, M., & Djigunovic, J. (2006). Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26: 234–260.

Odent, M. (2008). *Birth and Breastfeeding. Rediscovering the Needs of Women During Pregnancy and Childbirth*. Clairview Books.

Omolo-Ongati, R. A. & Nzewi, M. (2012). United we vitalize, divided we roam: music in the soft science of life-wellness. Proceedings for the International Society for Music Education (ISME), Thessaloniki, Greece 2012. Paper presented on July 19, 2012.

Overy, K. (1998). Can music really 'improve' the mind? *Psychology of Music*, 26(1): 97–99.

Overy, K. & Molnar-Szakacs, I. (2009). Being together in time: Musical experience and the mirror neuron system. *Music Perception*, 26(5): 489–504.

Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.

- Paananen, P.A. (2003). Monta polkua musiikkiin. Tonaalisen musiikin perusrakenteiden kehittyminen musiikin tuottamis- ja improvisaatiotehtävissä ikävuosina 6-11. (Many Paths to Music. The development of basic structures of tonal music in music production and improvisation at the age of 6–11 years). Dissertation. Jyväskylä Studies in Humanities 10. University of Jyväskylä, Finland.
- Parke, R.D. & Gauvain, M. (2009). *Child psychology: A contemporary viewpoint*, 7th ed. New York: McGraw-Hill.
- Parncutt, R. (2006). Prenatal development. In G.E. McPherson (ed.) *The child as musician*. Oxford: Oxford University Press, 1-31.
- Patel, A.D., & Daniele, J.R. (2003). An empirical comparison of rhythm in language and music. *Cognition*, 87(1): B35–B45.
- Patel, A.D. (2008). *Music, language and the brain*. New York: Oxford University Press.
- Paynter, J., & Aston, P. (1970). *Sound and silence: Classroom projects in creative music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piazza, G. (2007). On the way of creativity: Children, expressive languages and technology. *International Journal of Education through Art*, 3(2): 103–121.
- Pöyhönen, M. (2011). Muusikon tietämisen tavat: Moniälykyys, hiljainen tieto ja musiikin esittämisen taito korkeakoulun instrumenttituntien näkökulmasta. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Humanities, 164. Saatavana verkkoversiona osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4516-9> , painettu versio ostettavissa osoitteesta <http://julkaisut.jyu.fi/?id=978-951-39-4516-9>. (The ways of knowing of a musician. Multiple intelligences, tacit knowledge and the art of performing seen through instrumental lessons of bachelor and postgraduate students. Doctoral dissertation with English summary.)
- Rosch, E. (1973) On the Internal Structure of Perceptual and Semantical Categories. In *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, T.E. Moore (ed.), 111-144. New York: Academic Press.
- Rosch, E. (1975). Cognitive Representations of Semantic Categories. *Journal of Experimental Psychology: General* 104: 192-233.
- Roiha, E. (1965). *Johdatus musiikkipsykologiaan*. (An introduction to the psychology of music, 2nd ed.) Jyväskylä: Gummerus.
- Rubin, D.C., & Wallace, W.T. (1989). Rhyme and reason: Analyses of retrieval cues. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 15: 698–709.
- Ruiz, C. & Pérez, M.C. (2006). The Arts Education is a universal right. Unesco. Last access 12-12-2011, available from: [http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL\\_ID=29995&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=29995&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- Schallert, D.L., & Martin, D.B. (2003). A psychological analysis of what teachers and students do in the language arts classroom. In J. Flood, D. Lapp, J.R. Squire, & J.M. Jensen (Eds.) *Handbook of research on teaching the English language arts*. Mahwah, NJ: Erlbaum: 31–45.
- Schön, D., Boyer, M., Moreno, S., Besson, M., Peretz, I., & Kolinsky, R. (2008). Songs as an aid for language acquisition. *Cognition*, 106(2): 975–983.
- Spicher, L., & Sweeney, F. (2007). Folk music in the L2 classroom: Development of native-like pronunciation through prosodic engagement strategies. *Connections*, 1: 35–48.
- Swanwick, K. (1988). *Music, mind and education*. London: Routledge.
- Thaut, M.H. (2005). *Rhythm, music, and the brain: Scientific foundations and clinical applications*. New York: Routledge.

- Velescu, I. (2001). Contribuții asupra îndrumărilor metodice privind educația muzicală preșcolară, (Contribution to preschool musical educational method.) Master's thesis, Universitatea Națională de muzică din București, România.
- Vinzentius, C. (2007). Let's sing and rap! Wortschatzarbeit zu Themenfeldern in einem Song und Rap gestützten Englischunterricht der Grundschule. Doctoral dissertation at the University of Hamburg, Germany, available from: <http://www.sub.uni-hamburg.de/opus/volltexte/2008/3829/pdf/Diss4.pdf>.
- Wallace, W.T. (1994). Memory for music-effect of melody on recall of text. *Journal of experimental psychology – Learning, memory and cognition*, 20: 1471–1485.
- Welch, G. (2005). Singing as communication. In D. Miell, R. MacDonald, D. J. Hargreaves (Eds.) *Musical communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Welch, C. (2007). Choral music in the junior high/middle school: Teaching choral literature with foreign language texts. *Choral Journal*, 47(10): 59–60.
- Wohlewend, K. (2008). Play as a literacy of possibilities: Expanding meanings in practices, materials, and spaces. *Language Arts*, 86(2): 127–136.
- Wood, D. (1982). *Move, sing, listen, play. Preparing young children for music*. Toronto: Thompson Limited.
- Woodward, S. (2012). Impacting Premature Outcomes through Womb Sounds and the Maternal Singing Voice. *Passing on the Flame: Making the World a Better Place through Music*. International Society for Music Education: Early Childhood Commission Seminar ECME, 2012. Corfu, Greece 2012. Paper presented on July 11, 2012.
- Zentner, M., & Eerola, T. (2010). Rhythmic engagement with music in infancy. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2107(13): 5768–5773.
- Zulauf, M. (1993). Three-year experiment in extended music teaching in Switzerland: The different effects observed in a group of French-speaking pupils. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 119: 111–121.