

Pauliina Tamminen

Kohti tasa-arvoista varhaisiän musiikkikasvatusta

Erilaiset oppijat ja vertaislapset päiväkodin musiikkileikkiryhmässä

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikkipedagogi YAMK

Musiikin koulutusohjelma

Opinnäytetyö

3.5.2013

Tekijä(t) Otsikko Sivumäärä Aika	Pauliina Tamminen Kohti tasa-arvoista varhaisiän musiikkikasvatusta Erilaiset oppijat ja vertaislapset päiväkodin musiikkileikkiryhmässä 79 sivua + 3 liitettä 25.2012
Tutkinto	Musiikkipedagogi YAMK
Koulutusohjelma	Musiikin koulutushjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Musiikkipedagogi
Ohjaaja(t)	Mut Marja Vuori Mut Laura Huhtinen-Hildén Mum Markku Kaikkonen
<p>Tämä opinnäytetyö käsittelee tasa-arvoisuutta varhaisiän musiikkikasvatuksessa erityisesti opetuksen ja oppimisen näkökulmasta. Tasa-arvoisuudella tarkoitetaan tässä yhteydessä sellaista varhaisiän musiikkikasvatusta jossa pyritään kiinnittämään huomiota myös erilaisten oppijoiden oppimisen tukemiseen ryhmässä.</p> <p>Kysessä on toiminnallinen opinnäytetyö johon kuuluivat projektia varten koottu kokeiluryhmä, pedagogisen toiminnan kehittäminen ryhmän avulla ja raportin kirjoittaminen projektista. Opinnäytetyössä on kaksi tutkimuskysymystä. Kysymysten kautta pyrittiin selvittämään miten opetus musiikkileikkiryhmässä tulisi järjestää jotta se voisi tukea kaikkien lasten oppimista ja toisaalta tarkasteltiin musiikkipedagogin ammatillisen oppimisen prosessia tasa-arvoisuuteen pyrkivässä musiikkileikkiryhmässä.</p> <p>Tutkimus osoitti että saavutettavuuden ja resurssien saatavuuden kannalta on merkityksellistä missä toimintaa järjestetään. Tutkimuksen aikana selvisi myös että kun huomioidaan lasten rajoitukset ja erityisen tuen tarve, voidaan musiikillisia työtapoja ja sisältöjä käyttää samaan tapaan kuin tavanomaisissakin ryhmissä. Lisäksi projektin aikana ilmeni että ilman riittäviä resursseja ja puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikaatiota tasa-arvoinen varhaisiän musiikkikasvatus ei voi toteutua. Pedagogisen oppimisprosessin kannalta merkittävä oli myös oivallus pedagogisen herkkyyden merkityksestä opetustyössä ja oppimisen esteiden poistamisen sekä pedagogisten keinojen etsimisen korostuminen opetustyössä.</p> <p>Opinnäytetyö antaa välineitä siihen kuinka erilainen oppija tulisi huomioida musiikkileikkiryhmässä. Lisäksi liitteenä olevista tuntisuunnitelmista ja materiaalista voi saada vinkkejä omiin musiikkituokioihin. Näin ollen uskon, että opinnäytetyö hyödyttää myös käytännössä varhaiskasvattajia ja varhaisiän musiikkikasvattajia. Toivon että opinnäytetyöni herättää ajatuksia ja rohkaisee erityisesti niitä musiikkipedagogeja ja varhaiskasvattajia, joilla ei ole kokemusta erilaisten oppijoiden kanssa toimimisesta ja heidän opettamisestaan ryhmissä.</p>	
Avainsanat	Tasa-arvoisuus, varhaisiän musiikkikasvatus, oppiminen, opettaminen, asiantuntijuus, erilaiset oppijat, esteettömyys, saavutettavuus

Author Title Case Number of Pages Date	Pauliina Tamminen Towards Equal Opportunities in Early Childhood Music Education - Learners with Special Needs and Peer Children in Music Playgroups 79 pages + 2 appendices 3 May 2013
Degree	Master's Degree in Music, pedagogue option
Degree Programme	Classical Music
Specialisation option	Music Education
Instructors	Marja Vuori, DMus Laura Huhtinen-Hildén, DMus Markku Kaikkonen, MMus
<p>This thesis is about equality in early childhood music education. In this research equality means that every child has a right and possibility to participate in ECME whether they have special needs or not. I have searched for answers for two questions. The first question was how to arrange this kind of ECME, so that it would support the learning of all children. Second, I would like to know how the professional learning process has been experienced in the exercise group?</p> <p>I gathered a music play group of nine children, including two assistants and me as a music pedagogue. The exercise group, which I was teaching met in the nursery, where I have been working as a kindergarten teacher. We had fifteen lessons while I was teaching and observing the group.</p> <p>The method of the whole project was an action research study. It means that with the help of group exercises, I was developing professional work and finally, wrote the report of the whole project. The material consisted of video recordings, learning diary, my experiences in the music play group and literature.</p> <p>The research results were many sided. First of all, accessibility of ECME is better in the nursery than in the music institute. Also, the working methods and content of ECME can almost be the same as in ordinary groups while taking children's limitations into consideration. In addition, necessary resources are needed. These are for example assistance, time, place and sufficient amount of musical instruments. The tools of communication like objects, pictures and supporting signs are also necessary. The results connected to developing professional skills were meaningful for me as a music pedagogue. Experiences in the music group clarified the music pedagogue's pedagogical sensitivity and the idea of eliminating the barriers of learning.</p> <p>The research has also anticipated uses and social significance. It gives tools how to work with children with special needs and how to eliminate barriers of learning. In addition, lesson plans and other materials will help other music pedagogues and early childhood educators to plan music lessons also for children with special needs. The research is also one step towards equal opportunities in early childhood music education.</p>	
Keywords	Equality, early childhood music education, learning, teaching, professionalism, students with special needs, barriers of learning, accessibility

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Työn taustatekijät ja tutkimusongelmat	3
3	Musiikkipedagogin polku kohti asiantuntijuutta	6
4	Oppimisen haasteet ja oppimisen tukeminen	8
	4.1 Oppiminen ja opettaminen	8
	4.2 Erilaiset oppijat	17
	4.3 Varhaisiän musiikkikasvatus pähkinänkuoressa	20
	4.4 Musiikkitoiminta päiväkodissa	23
	4.5 Esteettömyys	24
	4.6 Asiantuntijuus	27
5	Tutkimusasetelma	33
	5.1 Tutkimuskysymykset	33
6	Musiikkileikkitoiminnan kuvaus	35
	6.1 Lähtökohdat, termien määrittely ja tavoitteet	35
	6.2 Ryhmän kokoaminen ja lapset	39
	6.3 Opetus käynnistyy	42
	6.4 Tuntien eteneminen syksyllä 2012	43
	6.5 Tuntien eteneminen keväällä 2013	47
	6.6 Opetusperiodin päätös	53
	6.6.1 Tukiko opetus kaikkien lasten oppimista?	55
7	Musiikkipedagoginen oppimisprosessi	59
	7.1 Opettaminen kokeiluryhmässä	59
	7.1.1 Toimintatapojen muokkaaminen	62
	7.2 Tietoiseksi tuleminen	65
	7.3 Oman asiantuntijuuden muuttuminen	66
8	Pohdinta	69

Liitteet

Liite 1. Tuntisuunnitelmat ja materiaali

Liite 2. Esimerkkejä tunneilla käytetystä kuvatuesta ja tukiviittomista, sekä esimerkkejä vanhemmille ja päiväkotiin lähetetyistä tiedotteista

1 Johdanto

Musiikkileikkiryhmissä tapaa silloin tällöin erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Ryhmissäni on ollut lapsia joilla on selvä diagnoosi, mutta myös lapsia jotka ovat herättäneet huomiota erikoisella käytöksellään tai lapsia joiden on ollut muista syistä vaikea oppia. Myös omissa päiväkotiryhmissäni olen tavannut lukuisia erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Nämä lapset ovat herättäneet minussa ristiriitaisia tunteita. Toisaalta heidän kanssaan on ollut mielenkiintoista työskennellä, toisaalta taas he ovat vieneet huomioni ja energiani välillä täysin. Musiikkileikkiryhmissä opettaja vastaa tavallisesti yksin ryhmistään ja silloin tällaisen oppijan opettaminen saattaa tuntua erityisen uuvuttavalta. Päiväkotiryhmissä lasten lukumäärä on suurempi ja erityistä tukea tarvitsevia lapsia on enemmän. Aikuisia on ryhmissä yleensä kolme ja ryhmäkohtainen avustaja tarpeen mukaan.

Opinnäytetyöni aihe on lähtöisin suoraan omista kokemuksistani päiväkodissa ja varhaisiän musiikkikasvattajan työssä. Päätoimisena varhaisiän musiikkikasvattajana olen toiminut kymmenisen vuotta ja lastentarhanopettajana viimeiset kolme vuotta. Olen joutunut miettimään paljon toimintatapoja opettajana näissä molemmissa ammateissa, sillä ryhmissäni on ollut ikä- ja kehitystasoltaan, sekä taidoiltaan hyvin eritasoisia lapsia. Erilaiset lapsiryhmät ovat saaneet minut pohtimaan tasa-arvoisuuden merkitystä lapsiryhmissä. Voidaan ajatella, että varhaisiän musiikkikasvatus on tasa-arvoista koska se on tarkoitettu kaikille lapsille. Käytännössä kuitenkin ryhmiin hakeutumisen esteinä saattavat olla esimerkiksi raha, epäsopiva opetusajankohta, kulttuurierot, tiedon puute tai lapsen erityisen tuen tarpeet. Tässä opinnäytetyössäni tarkoitan tasa-arvoisuudella erityisesti varhaisiän musiikkikasvattajan luomaa tasa-arvoisuutta ryhmässä. Käsittelen tasa-arvoisuutta varhaisiän musiikkikasvatuksessa oppimisen ja opetuksen näkökulmasta ja pohdin millä keinoin voisin tukea myös erityistä tukea tarvitsevien lasten oppimista ryhmässä.

Lastentarhanopettajan ammatissa olen ehkä vielä selvemmin tiedostanut sen, että lapset oppivat eri tavoin. Jotkut oppivat nopeasti, toiset taas hitaasti. Joillekin pelkkä paikoillaan istuminen tuottaa vaikeuksia. Pedagogina minulla on ratkaiseva merkitys siinä, kuinka pystyn tukemaan jokaisen lapsen oppimista, tarvitsivatpa he erityistä tukea tai

eivät. Keskeisellä sijalla tässä on oma asennoitumiseni sekä sopivien pedagogisten keinojen löytäminen kunkin lapsen tarpeita ajatellen.

Juuri erityistä tukea tarvitsevien lasten kohtaaminen opetustyössä on ollut ratkaiseva lähtökohta opinnäytetyölleni. Heidän läsnäolonsa sekä tavallisissa päiväkotiryhmissä, että musiikkileikkiryhmissä on pakottanut minut opettajana etsimään pedagogisia ratkaisuja oppimisen esteiden poistamiseen ja oppimisen pulmiin. Samalla olen joutunut miettimään eroavatko nämä ratkaisut sittenkään niin paljon yleisesti käyttämäni opettamisen keinoista ja tuetaanko näillä pedagogisilla ratkaisuilla yhtäläillä kaikkien oppijoiden oppimista. Tasa-arvoisuuteen pyrkiminen varhaisiän musiikkikasvatuksessa on muodostunut minulle varhaisiän musiikkikasvattajana keskeiseksi kehittämisen kohteeksi. On myös tärkeää pohtia sitä, minkälainen on se ympäristö jossa voidaan parhaiten tavoittaa myös erilaiset oppijat.

2 Työn taustatekijät ja tutkimusongelmat

Olen työskennellyt lukuvuoden 2011-2012 lastentarhanopettajana 2-4- vuotiaiden lasten päiväkotiryhmässä, jossa on ollut parhaimmillaan 23 lasta. Ryhmässä on ollut paljon kehitystasoltaan ja oppimistaidoiltaan eritasoisia lapsia. Tämän vuoksi olen järjestänyt lapsille pienryhmätoimintaa, jotta kaikille lapsille taattaisiin hyvä, lapsen kehitystä tukeva oppimisympäristö.

Olen suunnitellut ja toteuttanut ryhmäni lapsille pieniä musiikkituokioita ja lapset ovat olleet motivoituneita ja innostuneita niistä. Keväällä 2012 päätin kokeilla musiikkituokioiden ohjaamista pienryhmissä. Minua ja kollegoitani kuitenkin arvelutti muutamien lasten jaksaminen ja keskittyminen. En oikein itsekään tiennyt miten lasten moninaiset tarpeet pitäisi tunnilla ottaa huomioon. Pitäisinkö tavanomaisia musiikkileikkitunteja vai räätälöisinkö tunnit erikseen jokaiselle pienryhmälle ottaen huomioon lasten erilaiset tarpeet? Työskennellessäni varhaisiän musiikkikasvattajana musiikkioppilaitoksissa muokkasin tunteja pääasiassa eri ikä- ja kehitystasoille sopiviksi, sillä lapset oli jaettu ikätasoihin ryhmiin. Nyt kuitenkin tunsin ryhmäni lapset niin hyvin, että eteen tuli täysin uudenlainen haaste: miten ottaa huomioon opetuksessa myös ne lapset, joilla oli eritasoisia tuen tarpeita?

Olin pyrkinyt ottamaan huomioon lasten tarpeita yleisesti päivähoitoryhmässä, mutta miten toimia päiväkodin musiikkileikkiryhmässä? Olisiko silloin kysymys välineistä, toimintaympäristön muokkaamisesta, toimintatavoista, opettajan osaamisesta vai mistä? Olisiko järkevää järjestää päiväkodissa säännöllistä musiikkikasvatusta pienryhmissä, joissa on myös erilaisia oppijoita, vai miten ryhmät kannattaisi muodostaa? Jos olisi kyse ryhmistä joissa olisi myös erilaisia oppijoita, pitäisikö musiikkikasvatusta kutsua silloin varhaisiän erityismusiikkikasvatukseksi, olisiko se jonkinlaista "soveltavaa" varhaisiän musiikkikasvatusta vai yksinkertaisesti varhaisiän musiikkikasvatusta höystettynä kaikilla tarvittavilla mausteilla? Mieleen tuli paljon kysymyksiä, joille en löytänyt vastauksia oman kokemukseni pohjalta.

Ajatus säännöllisestä musiikkikasvatuksesta päiväkodin tarjoamana, lapsen kokonaiskehitykseen vaikuttavana toimintamuotona on kiinnostava. Musiikilla on tutkitusti niin paljon hyviä vaikutuksia ihmiseen, että olisi sääli jättää tällainen toiminta hyödyntämät-

tä. Esimerkiksi neurotieteen valossa musiikin havaitsemisella, kuuntelemisella, tuottamisella ja harjoittelemisella voidaan vaikuttaa myös muuhun kuin itse musiikin oppimiseen. Aktiivisella musiikkitoiminnalla on myönteisiä vaikutuksia muun muassa äidinkielen taitoihin, vieraan kielen oppimiseen, tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjauksen taitoihin, matemaattisiin- ja päättelytaitoihin, sekä motorisiin taitoihin. (Huotilainen 2013, 98, 103-108.) Musiikki vaikuttaa myös ihmisen tunteisiin ja sen avulla voidaan vielä selvemmin huomata miltä jokin tunne tuntuu. Sisäinen tunnetila saa musiikin kautta ulkoisen muodon ja siten sitä on myös helpompi käsitellä. (Ahonen-Eerikäinen 1997, 55-56.)

Vaikka musiikkia käytetään päiväkodeissa paljon, oman kokemuksen mukaan siitä puuttuu pitkäjänteisyys, eikä sitä osata hyödyntää kuin osittain (Tamminen 2009, 57). Tähän olen edellisessä opinnäytetyössäni löytänyt ainakin kolme syytä. Ensinnäkin päiväkodissa musiikkia ohjaavien lastenhoitajien ja lastentarhanopettajien musiikkipedagoginen koulutus on useinmiten hyvin vähäinen. Toiseksi musiikkitoiminnasta on vaikea tehdä tasolta toiselle etenevää ja pitkäjänteistä jos toimintaa ohjaa ryhmän sisällä useampi, musiikillisesti eri tasolla oleva henkilö. Kolmas syy on se että musiikki nähdään vain yhtenä osa-alueena niin sanotussa estetiisen orientaation kokonaisuudessa, jolloin sille varattu suunnittelu-aika jää väistämättä lyhyeksi. (Tamminen 2009, 57.)

Edellä kuvattujen ajatusten pohjalta olen muodostanut opinnäytetyöni tutkimuskysymykset jotka ovat vahvasti sidoksissa omaan opettajuuteeni.

1. Miten opetus musiikkileikkiryhmässä tulisi järjestää, jotta se tukisi kaikkien lasten oppimista?

2. Millainen on musiikkipedagogin ammatillisen oppimisen prosessi musiikkileikkiryhmässä jossa pyritään opettamisen ja oppimisen tasarvoisuuteen?

Kuten tutkimusongelmistakin käy ilmi, opinnäytetyön tavoitteena on etsiä sellaista opetustapaa ja sellaisia pedagogisia keinoja ja välineitä joilla voidaan tukea ryhmän kaikkien lasten oppimista. Samalla tavoitteena on oman asiantuntijuuden laajentaminen ja sen muuttumisen seuraaminen projektin aikana.

Opinnäytetyöni tärkeänä osana on toiminut kokeiluryhmä, jossa on yhdeksän lasta. Neljä lapsista on erityisen tuen tarvitsijoita, viisi vertaislapsia. Kaikilla erityisen tuen tarvitsijoilla on yhteisenä piirteenä viive kielenkehityksessä, mutta tuen tarpeita on myös keskittymisessä ja vuorovaikutustaidoissa. Vertaislapset ovat musiikkileikkitoimintaan osallistuvia lapsia, joilla erityisen tuen tarvetta ei ole. Lapset joilla on erityisen tuen tarve saavat vertaislapsilta muun muassa toiminnan mallin. Tällaista oppimisen kehityksen edistämistä ryhmässä toimivien oppijoiden avulla pidetään merkittävänä oppimiskeinona. (Bransford, Brown, Cocking, Donovan & Pellegrino 2004, 98.) Vertaislapset puolestaan oppivat musiikillisten sisältöjen lisäksi ottamaan huomioon erityistä tukea tarvitsevat lapset ryhmässä. Musiikkileikkiryhmässä olevat lapset ovat iältään 3-5 -vuotiaita ja he tulevat kolmesta eri ryhmästä. Kolme erityistä tukea tarvitsevaa lasta tulee tavallisista ryhmistä ja kuusi, joista yksi erityistä tukea tarvitseva, integroidusta erityisryhmästä. Kahdella lapsella on ollut mukana avustava aikuinen. Musiikkileikkiryhmä on toiminut kerran viikossa 45 minuutin ajan päiväkodin salissa. Kokoontumiskertoja on ollut syksyllä yhdeksän ja keväällä kuusi.

Ryhmän tunnit on videoitu ja videota olen käyttänyt apuna lasten ja oman toimintani tarkempaan havainnoimiseen ja oppimispäiväkirjan kirjoittamiseen. Tuntien videointiin olen saanut luvan vanhemmilta, päiväkodin johtajalta ja sosiaalivirastolta sillä ehdolla, että video on vain omassa käytössäni ja videonauhat hävitetään kun työ on saatu valmiiksi.

Tunneilla käytetyt tuntisuunnitelmat ja muun käyttökelpoisen materiaalin olen koonnut opinnäytetyön loppuun liitteeksi. Liitteenä löytyvät myös oppimispäiväkirjat joita olen kirjoittanut jokaisesta pidetystä tunnista.

Uskon, että opinnäytetyön tuloksista on hyötyä sekä päiväkodin henkilökunnalle, että varhaisiän musiikkikasvattajille. Päiväkodissa etenkin tuntisuunnitelmat ja materiaali ovat käyttökelpoisia apuvälineitä musiikkituokioita suunniteltaessa. Varhaisiän musiikkikasvattaja puolestaan voi löytää siitä keinoja ja ideoita siihen, kuinka huomioida eritasoiset lapset musiikkileikkiryhmässä. Lisäksi pohdin sitä miten päiväkotiympäristönä soveltuu musiikkileikkituntien pitämiseen.

3 Musiikkipedagogin polku kohti asiantuntijuutta

Seuraavassa kerron lyhyesti siitä oppimispolusta jonka kautta olen päätenyt musiikkipedagogiksi ja lastentarhanopettajaksi. Tästä on mielestäni hyvä jatkaa oman pedagogisen oppimisprosessini, sekä asiantuntijuuteni kasvamisen kuvaamista tässä opinnäytetyöni kirjallisessa osassa. Lisäksi luvun on tarkoitus selventää lukijalle minkälaisia prosesseja olen käynyt läpi ennen tämän projektin suunnittelua ja toteutusta.

Käsillä oleva opinnäytetyö kertoo siis myös omasta pedagogisesta oppimisprosessistani projektin aikana ja pyrkii vastaamaan kysymykseen musiikkipedagogin ammatillisen oppimisen prosessista päiväkodin esteettömyyteen ja tasa-arvoisuuteen pyrkivässä musiikkileikkiryhmässä. Olen työskennellyt lasten parissa lähes puolet elämästäni, päätoimisesti noin kymmenen vuotta. Musiikkileikkikoulunopettajaksi päädyin sattuman kautta, tietämättä ollenkaan minkälainen ammatti oli kyseessä. Kun opinnot etenivät, aloin oivaltaa musiikkileikkikouluopettajan työn merkityksen sekä lasten kokonaiskehityksen kannalta, että myös myöhempien musiikkiopintojen kannalta. Lisäksi ymmärsin, että saan samalla hyvän pohjakoulutuksen myös soitonopettajan työtä ajatellen. Opiskelu avasi runsaasti uusia näkökulmia musiikinopettamiseen- ja oppimiseen.

Valmistuin musiikkileikkikoulunopettajaksi, jatkoin suoraan klarinetinsoitonopettajakoulutukseen ja tein samalla sivutoimisesti musiikkileikkikoulunopettajan töitä. Soitonopettajana opetin kaikenikäisiä ihmisiä, mutta luontevinta oli työ lasten parissa. Siihen minulla oli eniten valmiuksia myös musiikkileikkikoulunopettajan koulutuksen vuoksi. Toimin musiikkileikkikoulunopettajana useissa eri musiikkiopistoissa pääkaupunkiseudulla, lisäksi opetin myös klarinetinsoittoa. Klarinetinsoiton opiskelun ohessa minua pyydettiin Helsingin Konservatorioon kehittämään puhallinvalmennusopetusta. Suunnittelimme huilistikollegani kanssa kokeiluluontoisen systeemin johon kuului musiikki-valmennusta sekä ryhmäsoittoa aluksi nokkahuiluilla ja poikkihuiluilla ja myöhemmin pienillä c- klarineteilla. Näillä menetelmillä saimme kolmessa vuodessa kasvatettua joukon uusia puhallinsoittajia, etenkin klarinetisteja ja poikkihuilisteja. Samoihin aikoihin uudistimme myös Konservatorion sisäänpääsytestit alle 8-vuotiaille lapsille.

Työ Konservatoriossa päättyi, kun minulle tarjottiin virkaa Porvoonseudun musiikkiopistosta. Opetin sekä musiikkileikkikoululaisia, että klarinetinsoittajia, kiinnostuin rytmii-

kasta ja kävin JaSeSoi ry:n kursseilla. Töitä oli valtavasti ja risteilin Helsingin, Porvoon ja Mäntsälän välillä. Musiikkiopistossa oli kaikenlaisia kokeiluja ja toimintatapoja, kuten puhallinvalmennusta, musiikkikarusellia ja jousivalmennusta kahden opettajan mallilla. Mäntsälässä osallistuimme musiikkileikkikoululaisten kanssa myös musikaalin tekoon.

Osittain äitiyslomani aikana osallistuin silloisessa ammattikorkeakoulu Stadiassa musiikkipedagogin muuntokoulutukseen, jossa muunsin konservatoriotutkintoni ammattikorkeakoulututkinnoksi. Uusi nimike oli musiikkipedagogi AMK. Äitiyslomani jälkeen siirryin takaisin Helsinkiin, ohjasin varhaisiän musiikkikasvattajien opetusharjoittelua Metropolissa ja opetin musiikkileikkikoululaisia Helsingin konservatoriossa, sekä Pohjois-Helsingin musiikkiopistossa. Siellä minulla oli niin levoton poikaryhmä, että päätin koota heistä rumpu- ja rytmikkaryhmän, jotta saisin heidät edes hetkeksi rauhoittumaan. Mielestäni poikien itsesäätelytaidot olivat selvästi puutteelliset ja tunnit menivät harvoin omien suunnitelmieni mukaan. Niinpä liityin Elina Kivelä-Taskisen aikuisten rytmikkaryhmään ja sain paljon vinkkejä omien rytmikkatuntieni sisältöön. Myös pojat alkoivat vähitellen oppia ja villi vuosi riehakkaiden rumpuviikareiden kanssa päättyi hallittuun esiintymiseen musiikkiopiston kevätjuhlassa.

Olin jo jonkin aikaa kypsytellyt ajatusta kasvatustieteen opinnoista ja vuosi näiden poikien kanssa ohjasi minua etsimään uutta pedagogista suuntaa. Tarvitsin lisää tietoa lasten kehityksestä ja erityispedagogiikkakin alkoi kiinnostaa. Menin opiskelemaan kasvatustieteelliseen tiedekuntaan Helsingin yliopistoon. Samalla tein varhaisiän musiikkikasvattajan töitä Vantaan musiikkiopistossa. Kun opinnot olivat loppusuoralla, halusin kokeilla työskentelyä lastentarhanopettajana ja jätin varhaisiän musiikkikasvattajan työt tauolle.

Olen työskennellyt nyt kolme vuotta eräässä helsinkiläisessä päiväkodissa lastentarhanopettajana. Päiväkodissa on monia haastavia lapsia, jotka tarvitsevat paljon tukea oppimisessaan. Olen joutunut pohtimaan erilaisia ratkaisuja auttaakseni lapsia päivittäisissä oppimistilanteissa. Musiikin rooli työssäni on alkanut pikkuhiljaa kasvaa ja päämääränäni on ryhtyä käyttämään sitä säännöllisemmin ja pitkäjänteisemmin kaikkien lasten kanssa.

4 Oppimisen haasteet ja oppimisen tukeminen

4.1 Oppiminen ja opettaminen

Minulle oppiminen on prosessi, johon liittyy kokemus, liike tai havainto ja jolla on yhtymäkohta johonkin aikaisemmin opittuun. Itse opin parhaiten kun voin piirtää tai kirjoittaa opeteltavasta asiasta ja tehdä jotain siihen liittyvää käsilläni tai kehollani. Lisäksi minusta on hyödyllistä etsiä erilaisia näkökulmia, joita tarkastelemalla voin tiivistää asian itselleni ymmärrettäväksi kokonaisuudeksi. Samantyyppistä oppimistapaa kuvaillee myös Lonka (2011, 344). Hän kertoo väitöskirjatyöstään, jossa osoitti kuinka tieto jota prosessoidaan ja tarkastellaan ja joka ymmärretään eri näkökulmista, muistetaan parhaiten ja sitä kyetään myöhemmin myös soveltamaan. Hänen mukaansa viime vuosina on korostettu näkemystä jonka mukaan kokemuksellinen, elämyksellinen, stimuloiva ja tunteita herättävä oppiminen on tehokasta, kun taas ulkoa opeteltu tieto on käyttökeltvotonta ja suurin osa siitä unohtuu. (Lonka 2011, 344.)

Tynjälä (2000, 17 - 18) kuvaa yleisessä kouluoppimisen mallissaan oppimista prosessina. Hän jakaa oppimisprosessin kolmeen osaan, jossa taustatekijät, prosessi ja tuotos limittyvät toisiinsa. Taustatekijät tarkoittavat asioita jotka vaikuttavat oppimiseen. Näitä ovat esimerkiksi henkilön aikaisemmat tiedot ja taidot, sekä oppimisympäristö. Ne vaikuttavat oppijan havaintojen ja tulkintojen kautta oppimisprosessiin. Oppimistulokset syntyvät taustatekijöiden ja prosessin tuotoksena kun oppija muodostaa oman käsityksensä opittavista asioista ja samalla hänen taitonsa kehittyvät. (Tynjälä 2000, 17 – 18.)

Jokainen opettaja joutuu pohtimaan opettamisen teoreettisia kysymyksiä muodostaessaan käsityksiään opettamisen lähtökohdista. Puolimatkan (2002, 11) mukaan opettaminen on sidoksissa oppimisteorioihin, joihin opettaja ottaa tiedostamattaan kantaa ja kuljettaa näitä kannanottoja opetuksessaan mukana. Opetuksen perustana olevien käsitysten arviointi ja kehittäminen mahdollistuu vasta sitten kun niistä ollaan tietoisia. (Puolimatka 2002, 11.)

Puolimatka (2002, 15) esittelee konstruktivistisen ja realistisen lähestymistavan, jotka ovat lähtökohtina erilaisille opetus- ja oppimismalleille. Realistisessa lähestymistavassa esineet, oliot ja ilmiöt ovat olemassa ja todellisia ihmismielestä riippumatta. Todelli-

suutta eivät määritä ihmisen ajatukset, toiveet tai mielihalut, vaan niitä tulisi pikemminkin tarkistaa todellisuuden pohjalta ja muokata ne vastaamaan todellisuutta. Konstruktivistinen lähestymistapa puolestaan perustuu Puolimatkan (2002, 21 - 22) mukaan länsimaisessa kasvatuksessa ihannoituun älylliseen vapauteen. Keskeistä siinä on ihmisen mahdollisuus vapautua ennakkoluuloista ja olla rationaalisesti avoin. Pohjimmaiseksi asenteeksi jää kyseenalaistaminen ja epäily, sillä lopullista varmuutta ei konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä pidetä mahdollisena. Toisten näkemyksiä tulee konstruktivismissa suvaita ja arvostaa, koska ne vaihtuvat ja kehittyvät ajan kuluessa. Konstruktivismiin pohjalta on tarkoitus kasvattaa ihmisiä, jotka kykenevät kyseenalaistamaan omat näkemyksensä ja ovat valmiita etsimään uusia ratkaisuja. Tässä tulee esiin keskeisin ristiriita realistisen ja konstruktivistisen lähestymistavan välillä. Realismin mukaan tärkeintä oppimisessa on saada jotakin selville, kun taas konstruktivismissa olennaista on se, että ihminen luo oman todellisuutensa.

Tynjälän (2000, 37) mukaan konstruktivismi ei ole itsenäinen oppimisteoria, vaan se on tietoteoreettisen paradigman eli tutkijayhteisössä vallitsevien yhteisten sopimusten ja uskomusten ilmenemismuoto, joka on levinnyt laajalti yhteiskunta- ja ihmistieteisiin. Konstruktivismiin kohdalla voidaan tehdä karkea jako kahteen pääsuuntaukseen: yksilökonstruktivismiin ja sosiaaliseen konstruktivismiin. Yksilökonstruktivismiin kuuluvia näkemyksiä edustavat heikko konstruktivismi, eli moderni informaatioprosessointiteoria (IP-teoria) ja radikaali konstruktivismi, kun taas sosiokulttuuriset lähestymistavat, symbolinen interaktionismi ja sosiaalinen konstruktionismi lukeutuvat sosiaaliseen konstruktivismiin. (Tynjälä, 38 - 39.)

Puolimatka (2002, 38 - 44) esittelee australialaisen kasvatustieteilijän Michael R. Matthews'n seitsemän muunnelmaa konstruktivismista, jotka ovat loogisesti toisistaan riippumattomia. Olen poiminut näistä kaksi oman työni kannalta keskeistä muunnelmaa, konstruktivismi *oppimisen teoriana*, sekä *kasvatuksen ja opetuksen teoriana*. Esittelen ne irrallisina, sillä ne eivät välttämättä edellytä toisiaan. (Puolimatka, 45).

Konstruktivismi tarjoaa *oppimisen teoriana* psykologisen selonteon siitä miten oppiminen tapahtuu. Psykologista konstruktivismia edustavat Jean Piaget ja Lev Vygotski. Piaget painotti yksilön oppimisprosessissa biologis-psykologisia mekanismeja, kun taas

Vygotskille tärkeitä seikkoja olivat oppimiseen vaikuttavat yhteisölliset tekijät. (Puolimatka, 41 – 42.)

Konstruktivismi *kasvatuksen teorian*a korostaa lapsen omaehtoista toimintaa oman maailmansa luojaⁿana, jolloin kasvattajan tehtävänä on tukea lapsen luontaista kehitystä. Konstruktivistisen *opetuksen teoria on osa konstruktivistista kasvatuksen teoriaa*. Siinä painottuu oppijan oikeus rakentaa itse oma tiedollinen maailmansa. Tämä vaatii opettajalta oppijan tiedollisten valmiuksien ja käsitysten tuntemista. Konstruktivistinen opetus painottaa oppilaiden omatoimisuutta, osallistumista ja yhteistoiminnallisuutta. Opettajan rooli on lähinnä tukea oppijan uteliaisuutta ja pyrkimystä luoda itsenäisiä tietorakenteita. (Puolimatka, 44.)

Eri suuntauksilla on hieman toisistaan poikkeavia seurauksia tiedon rakentamisen suhteen. Tynjälä (2000, 61 - 67) esittelee kaksitoista konstruktivistisen oppimiskäsityksen seurausta käytännön opetustyöhön. Olen poiminut käsillä olevaan työhön näistä viisi, jotka esittelen seuraavassa.

1. Oppijan aktiivisuus ja opettajan rooli

Konstruktivistisen käsityksen mukaan oppiminen on oppijan aktiivista toimintaa ja opettaminen ohjaamista. Keskeinen kysymys opetuksessa on miten oppija ajattelee, mitä hän tekee ja miten toimii. Opettajan roolissa tärkeintä on se miten hän järjestää oppimistilanteen oppimisprosessia tukevaksi.

2. Uuden oppiminen perustuu aikaisemmin opittuun

Lähtökohtana opetuksessa ovat aina oppijan olemassa olevat tiedot, käsitykset ja uskomukset opiskeltavasta ilmiöstä. Näiden käsitysten olemassaolon tiedostaminen auttaa opettajaa ymmärtämään oppijan ajattelua ja lisäksi edistää oppilaiden oppimisprosessia.

3. Metakognitiiviset taidot

Omaan oppimiseen ja sen säätelyyn liittyviä taitoja kutsutaan metakognitiivisiksi taidoiksi. Opettajan roolina on ohjata oppijoita vähitellen lisääntyvään oppimisen itsesäätelyyn, jolloin oppijan oma rooli oppimisessa korostuu.

4. Tavoitteena opittavan asian ymmärtäminen

Konstruktivismissa painottuvasta merkitysten rakentamisesta seuraa, että ymmärtämisestä tulee olennainen asia, eikä asioiden pinnallisesta ulkoa opettelusta.

5. Sosiaalisen vuorovaikutuksen painottaminen

Sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksen korostaminen oppimisessa on yksi merkittävimpiä konstruktivismin pedagogisia seurauksia. Oppija voi saada oppimistilanteessa sosiaalista tukea ja antaa sitä myös muille. Hänellä on mahdollisuus reflektoida tietoa muiden oppijoiden kanssa. (Tynjälä 2000, 61 – 67.)

Tämän luvun ensimmäisessä kappaleessa pohdin omaa oppimiskäsitystäni (s. 8) Kuvailemani oppimiskäsitys kertoo myös siitä miten haluaisin itse opettaa ja minkälaisia toimintatapoja haluaisin käyttää. Vaikka opetustyöni taustalla vaikuttaa konstruktivistinen oppimiskäsitys, ei siitä syntyneiden ajatusten heijastaminen käytännön työhön ole ollut helppoa. Tämä on korostunut erityisesti harjoitusryhmäni kanssa, jossa opettajan rooli ohjaajana ja oppijan roolin korostaminen ei kaikkien lasten osalta aina toimi siten kuin tavanomaisessa musiikkileikkiryhmässä.

Ote oppimispäiväkirjastani 22.1.13:

”Olen joululoman jälkeen antanut lasten omille ajatuksille enemmän tilaa. Suunnittelen tunnit kuten aiemminkin, mutta valitsemieni leikkien ja laulujen sisällä lapset saavat keksiä esimerkiksi kehonosan mistä paleltaa tai mitä puetaan päälle kun mennään ulos (Pakkasaamuna paleltaa ja Mitä puetaan?) Rohkeimmat lapset ovat näissä heti mukana, mutta hiljaisempia pitää kannustaa. Tällä en tarkoita, että hiljaisten pitäisi yhtäkkiä muuttua kovaäänisiksi tai muuttaa persoonallisuuttaan, vaan yritän rohkaista heitä omien ajatusten ilmaisemiseen ja esilletuomiseen.

Huomasin, että meillä kului melkein viisitoista minuuttia alkulauluun ja kahteen alkulaulua seuranneeseen laululeikkiin. Tämä johtuu nähdäkseni juuri siitä, että kyselen lapsilta paljon. On hyvä kuunnella lasten ajatuksia, mutta minun on myös otettava huomioon ne lapset, jotka eivät jaksa istua kovin kauaa paikoillaan, kuten Topi ja Aleks. Sen vuoksi olisi ehkä hyvä miettiä missä kohdissa kysellään ja missä mennään vain opettajan johdolla eteenpäin. Aikaa on kuitenkin rajallisesti.”

Konstruktivististen seurausten tavoittelussa kokeiluryhmässäni on korostunut etenkin se miten pystyn ohjaajana järjestämään oppimistilanteen siten että se tukisi luontevasti kaikkien lasten oppimista. Siihen viittaa ensimmäinen tutkimuskysymyksenikin. Tähän liittyen näen myös keskeisenä kysymyksenä sen miten kykenen tekemään oppimisen kaikilta osin ymmärrettäväksi. Nämä ovat haasteita jotka ilmenevät myös käytännön työssä. Konstruktivistisessä näkemyksessä on kuitenkin paljon tavoittelemisen arvoisia seurauksia, kuten edellä esitelty Tynjälän (2000, 61 - 67) esimerkki kuvastaa.

Seuraava ote oppimispäiväkirjasta on tilanteesta, jossa en osannut ennakoida lapsen reaktiota suhteessa omaan toimintaani. Osa lapsista ei ymmärtänyt miksi ei voinut saada haluamaansa soitinta. Pyrkimykseni tasapuolisuuteen ei toteutunut ja hämmentävä tilanne purkautui kiukutteluna, eikä oppimiselle näin ollen ollut edellytyksiä.

Ote oppimispäiväkirjasta 23.10.2012

”Annoin Topille ja Aleksille maracassit, koska he soittivat viimeksi rumpuja. Leolle annoin rummun, sillä hän oli edelliskerralla poissa. Lopputulos oli, että yhtyeessä oli yksi djembe ja kuusi maracassia. Kun Topi tajusi, että hän ei saanut rumpua, alkoi aikamoinen mekkala ja sitä kesti koko soittohetken ajan. Mietin nopeasti annanko rummun sittenkin, jolloin saisimme soittorauhan, mutta sekunnin harkinnan jälkeen päätin, että Topi saa soittaa maracassilla loppuun saakka.”

Scottin (Hammel & Hourigan 2011, 123) mukaan konstruktivistista oppimiskäsitystä ei aina huomioida kun työskennellään erilaisten oppijoiden kanssa. Usein ajatellaan, että se ei sovellu erilaisten oppijoiden opetukseen, vaan oppijan pitää olla edistyneempi, mikäli halutaan toimia sen mukaisesti. Opettajajohtoinen opetus tarjoaa oppimiseen yhden näkökulman kerrallaan, kun taas ne opettajat jotka toimivat konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti, saattavat löytää uusia tapoja ja näkökulmia joiden avulla erilaisen oppijan musiikilliset kyvyt lisääntyvät.

Itsekin pyrin toimimaan lapsilähtöisesti konstruktivististen ajatusten pohjalta, mutta kuten edellä jo totesin, välillä tarvitaan myös opettajajohtoista otetta. Mielestäni on perusteltua havainnoida lapsia ensin ja arvioida sen mukaan millaista pedagogista tukea he tarvitsevat oppimisessaan. Myös Kaikkonen (2005, 89) muistuttaa, että oppimisteorian ja käsityksen lähtökohtana ovat oppijoiden tarpeet ja taidot, eivät pelkäs-

tään ajan hengen esiin tuomat suuntaukset. Kokeiluryhmässäni tavoitteet on laadittu lapsilähtöisesti lapsia aluksi havainnoimalla, lisäksi olen järjestänyt lapsille mahdollisuuksia toteuttaa itseään muun muassa omien pienten improvisaatioesitysten kautta, sekä tuonut esiin lasten omaa keksimistä ja mielikuvituksen käyttöä esimerkiksi liikunta- ja leikkitilanteissa. Toisaalta olen ollut opetustilanteissa henkilö jolla on ohjat käsissään, olen suunnitellut tunnit ja arvioinut lasten tarpeiden mukaan mitä tunneilla tehdään ja miten edetään.

Hytösen (2004, 14) mukaan konstruktivistiseen oppimisenäkökulmaan liittyvän lapsilähtöisen kasvatustajattelen lähtökohdaksi on yksilöllisyyden arvostaminen ja yksilöiden välisen tasa-arvoajattelun ihannoiti (Hytönen 2004, 14). Hän tuo esiin lapsilähtöisen pedagogiikan ulottuvuuksia Berlakin ja Berlakin mukaan. Ulottuvuudet kuvaavat koulunkäynnin ristiriitakysymyksiä teoreettisessa viitekehyksessä. Sen avulla Berlak ja Berlak ovat havainneet lapsilähtöisesti toimivien opettajien käsitysten ja toimintatapojen eroavan toisistaan. Yksi keskeisistä ulottuvuuksista on se kuinka opetukseen suunnatut voimavarat jaetaan oppilaiden kesken. Toisessa ääripäässä on voimavarojen yhtäläinen ja toisessa voimavarojen erilainen jakaminen. Keskeinen kysymys liittyy siihen miten opettajan voimavarat, materiaalit, sekä opettajan huomio ja ajankäyttö tulisi jakaa. Toisaalta korostetaan näkemystä jossa voimavarat jaetaan tasaisesti, toisaalta painotetaan, että osa lapsista tarvitsee enemmän voimavaroja kuin toiset. (Hytönen 2004, 129 - 130.)

Voimavarojen säätely musiikkileikkiryhmässä on keskeinen asia, sillä yliväsinyt opettaja ei kykene olemaan innostava ja kannustava pedagogi. Siksi näkisin, että opettajan tulee kokeilemalla löytää sopiva tasapaino Berlakin ja Berlakin esittelemien ulottuvuuksien väliltä, jotta oppimistilanne olisi hedelmällinen kaikille osapuolille.

Yleinen oletamus tuntuu olevan, että kun musiikkileikkiryhmässä on erilaisia oppijoita, olisi valittava jokin valmis menetelmä heidän opettamiseksi ja käsitellä heitä ryhmänä erilaisia oppijoita ja muita taas ryhmänä tavallisia oppijoita. Itse näkisin, että ryhmässä on joukko oppijoita, joilla on erilaisia ja erisuuruisia tarpeita ja opettajan tehtävä on liikkua lapsilähtöisen pedagogiikan ulottuvuuksien välillä etsien sellaista sijaintia jossa kaikkien oppijoiden tarpeet tulisivat huomioiduksi. Oman oletukseni mukaan varhaisiän musiikinopetus tällaisessa ryhmässä voisi hyvinkin olla musiikillisilta työta-voiltaan ja sisällöiltään lähellä tavanomaista varhaisiän musiikkikasvatusta, jossa kaik-

kien lasten tarpeet, rajoitukset ja vahvuudet pyrittäisiin huomioimaan. Tähän tarvitaan luonnollisesti resursseja, kuten avustajia, tiloja, välineitä ja riittävästi aikaa. Olen pyrkinyt liikkumaan kokeiluryhmässäni Berlakin ja Berlakin esittelemien ääripäiden välillä tavoitellen pedagogisia keinoja jotka tukisivat kaikkien ryhmässä olevien lasten oppimista. Avustajien läsnäolo on auttanut omien voimavarojen jakamisessa kokeiluryhmässäni.

Pohdintaa oppimisesta ja opettamisesta voidaan laajentaa edelleen tarkastelemalla erilaisia oppimisen näkökulmia. Ahosen mukaan oppimista voidaan tarkastella kolmesta näkökulmasta. Näitä ovat behavioristinen, kognitiivinen ja situatiivinen näkökulma. (Ahonen 2004, 16.)

Behavioristisessa mallissa oppiminen nähdään ärsyke-reaktiokytkentöjen muodostumisena ja sitä voidaan säädellä vahvistamisella, jolla on oppimisen kannalta suuri merkitys. Behavioristinen oppimiskäsitys nähdään usein tiedon siirtämiseen perustuvana opettamisena ja oppimisena. Arvioinnissa korostuu tällöin määrällisyys. Oppimista on tapahtunut sitä enemmän mitä suuremman määrän oppija pystyy toistamaan oppimista testattaessa. (Tynjälä 2000, 29 – 31.)

Musiikin opettamisessa behavioristinen malli näyttäytyy esimerkiksi soitonopetyksessä vahvistamisen ja palkitsemisen näkökulmasta, kun oppilas tekee opettajan mallin mukaan toistoja jotta liikesarjat painuisivat lihasmuistiin ja toiminnot automatisoituisivat. Myös tietyissä ryhmäopetustilanteissa vahvistamista saatetaan käyttää. Esimerkiksi orkesteriharjoituksissa orkesterinjohtaja kommentoi soittajien näkyvää ja kuuluvaa osallistumista antamalla ohjeita ja palautetta soittamisen edistymisestä. (Ahonen 2004, 19.) Tässä on kyse mallioppimisesta kuten myös seuraavassa oppimispäiväkirjastani irrotetussa jaksossa.

Ote oppimispäiväkirjastani 8.1.13:

”Otin tämän tunnin ja miksei koko kevään yhdeksi tavoitteeksi vuorottelun. Tästä oli puhetta päiväkodin erityislastentarhanopettajan kanssa. Hän kertoi, että esimerkiksi Alekski on harjoitellut vuorottelua omassa ryhmässään ja olisi hyvä jos sitä olisi myös muskarissa. Vuorottelun harjoittelu tekee hyvää varmasti kaikille ryhmän lapsille. Tätä toteutimme tänään kaikuloruttelun ja kaikulaulun avulla siten että minä sanoin ja leikin

käsilläni lorusta osan, jonka lapset toistivat. Samassa tuli harjoiteltua toistamista ja jäljittelyä, mikä on myös tärkeää etenkin sekä Topille, että Aleksille.”

Behaviorismin lisäksi muita oppimisen näkökulmia ovat *kognitiivinen* ja *situatiivinen* näkökulma (Ahonen 2004, 16). Nämä näkökulmat edustavat psykologista konstruktivismia, josta jo luvun alussa kerrottiin (s.10)). Jean Piaget'n (1896 – 1980) edustamassa *kognitiivisessa näkökulmassa* oppiminen nähdään tiedon omaksumisena ja sen ymmärtämisenä. Siinä oppijalla on tärkeä rooli oman oppimisen säätelijänä ja omien säätelystrategioiden kehittäjänä. Strategioiden avulla hänellä on mahdollisuus tunnistaa ongelmapaikkoja ja korjata suoritusta. Kognitiivinen näkökulma edellyttää oppijalta aktiivista, sisäistä tiedonkäsittelyä, kun taas situatiivinen näkökulma perustuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen (Ahonen 2004, 21 - 22, 24.) *Situatiivisen oppimisnäkökulman* juuret ovat lähtöisin venäläisen L.S Vygotskin (1896 – 1934) ajatuksista. Situatiivisessa näkökulmassa yksilö kiinnittyy vallitsevan yhteisön ja kulttuuripiirin perinteisiin ja käytäntöihin, jolloin on kyse enkulturaatioprosessista. Näkökulman mukaan tietoa saadaan toimimalla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, eikä tietoa voida erottaa siitä toiminnasta jossa sitä käytetään ja jossa se omaksutaan. (Ahonen 2004, 23 – 24.) Vähitellen oppijan rooli muuttuu aktiivisemmaksi ja hän saavuttaa lopulta taitavan toimijuuden (Lave & Wenger 1991, Ahosen 2004, 25 mukaan).

Tarkasteltaessa musiikinopetusta eri näkökulmista, voidaan havaita erilaisia oppimisen painotuksia. Ahosen (2004, 22 -23) mukaan musiikinopetuksessa kognitiivisesti orientoitunut opettaja suuntautuu oppilaan musiikillisiin tietorakenteisiin. Opettaja voi arvioida näiden tietorakenteiden laatua havainnoimalla miten oppilas esittää, kuuntelee, muistaa, luo, ymmärtää musiikkia tai nauttii siitä. Lasten musiikin oppimiseen suuntautuneen tutkimuksen pohjalta on kiinnitetty huomiota improvisoimiseen ja säveltämiseen musiikillisina työtapoina.

Situatiivisessa näkökulmassa lapsi oppii tunnistamaan enkulturaatioprosessin myötä oman musiikkikulttuurinsa ominaispiirteet. Lapsuudessa tämän prosessin tärkein osa on täten havaitsemista säätelevien havaintoluokkien omaksuminen. Tällä tarkoitetaan muun muassa asteikkojen ja rytmien hahmottaminen. Situatiivisessa näkökulmassa korostuu opettajan, oppijan ja oppijaryhmän keskinäinen vuorovaikutus ja sen vaikutukset oppimiseen. Ryhmän yhteiset taidot ylittävät yksilön suorituskyvyn ja yhdessä

tekemällä saatetaan päästä parempiin suorituksiin kuin yksin ponnistelemalla. (ns. lähikehityksen vyöhyke Vygotski 1938) Tästä esimerkkinä voidaan mainita esimerkiksi improvisaatiotilanne, jossa jokainen oppija esittää yhteissoiton lomassa improvisoidun soolon. Yhteistoiminnallisuuden ja vuorovaikutuksen merkitys korostuu oppijan lähikehityksen vyöhykkeellä, jossa hän ei vielä kykene itsenäiseen suoritukseen vaan tarvitsee opettajan tai ikätoverin apua. (Ahonen 2004, 25 – 26.)

Seuraava oppimispäiväkirjastani lainattu kappale viittaa kognitiiviseen ja myöskin situatiiviseen musiikin oppimiseen, jossa kaikki pääsivät mukaan ja yhdessä tekemällä onnistuivat kenties paremmin kuin yksin yrittämällä.

Ote oppimispäiväkirjastani 16.10.12:

”Koska ryhmässä ilmeni selvää halukkuutta soolojen soittamiseen (Topi), päätin poiketa alkuperäisestä suunnitelmasta ja ottaa tutti-solo-soittoa. Ajattelin aluksi, että kaikki eivät kuitenkaan halua soittaa yksin, mutta se olikin omaa ennakkoluuloisuuttani. Kaikki halusivat soittaa soolon! Soitimme ja lauloimme ”Lammikon pinnalle”-laulua sooloi-neen. Etenkin Topin soolo oli vaikuttava: hänen käsimotoriikkansa rummun kanssa on todella hyvä ja hän pystyy soittamaan myös ällistyttävän nopeasti. Oli myös hienoa nähdä Aleksin soittavan yksin rumpua, vaikka aiemmilla kerroilla se on ollut hänelle selvästi epämieluisaa. Etenkin nämä pojat näyttivät ”kasvavan” soittaessaan, ilmekin muuttui tarkkaavaiseksi ja ylvääksi: Minä osaan!”

Opettajajohtoinen opetus ja konstruktivistisesti suuntautunut oppimisenäkökulma, jossa opettaja toimii enemmänkin toiminnan ohjaajana ovat aiheuttaneet minulle projektini aikana ristiriitaisia tunteita. Tämä johtuu osittain siitä, että en ole voinut toimia pelkkänä ohjaajana tunneilla, sillä osa ryhmän lapsista ei ole oppimisen haasteidensa takia kyennyt ottamaan vastaan tällaista opetusta. Minun on siis pitänyt toimia myös opettajajohtoisesti ja käyttää paljon mallioppimista, jotta kaikki lapset ovat päässeet toimintaan mukaan. Olen yhdistellyt erilaisia oppimisenäkökulmia ja ajattellut konstruktivistista sekä behavioristista mallia ääripäinä joiden välillä opettajana liikun.

Ahosen (2004, 28) mukaan on otettava huomioon, että tieteellisen työn tuloksena syntyneillä ja tarkasti rajatuilla oppimismalleilla ei välttämättä ole kovin kiinteää suhdetta

käytännön opetustyöhön. Hän toteaa, että kaikki edellä esitellyt näkökulmat, behavioristinen, kognitiivinen ja situatiivinen, tarjoavat tietyissä olosuhteissa opetukseen oppimista edistäviä ratkaisuja. Sen vuoksi olisi perusteltua käyttää niitä kaikkia osana oppimisenäkemyksiä. (Ahonen 2004, 28.) Myös Kaikkosen (2005, 88) mukaan näitä kaikkia näkökulmia hyödynnetään musiikinopetuksessa, tosin ryhmän erilaisuus ja tavoitteet voivat ohjata toimintaa tietyn oppimisteorian painottamiseen.

Kuten Puolimatka (2002, 11) esittää, opetuksen taustalla olevat käsitykset pitää tiedostaa, ennen kuin niitä voidaan arvioida tai kehittää. Tämä tietoisuus on omalla kohdallani alkanut herätä varsinaisesti vasta opinnäytetyöni aikana. Olen alkanut hahmottaa mistä ajatukseni ovat lähtöisin ja kuinka ne ovat vähitellen muokkautuneet kirjallisuuden ja kokemuksen pohjalta. Se mitä teen käytännössä lasten kanssa on tulos tästä prosessista.

4.2 Erilaiset oppijat

Tässä luvussa etsin vastauksia kysymyksiin: mitä on erilaisuus tai normaalius, millaisena erilaisuus näyttäytyy oppimisen näkökulmasta, kuka määrittelee erilaisuuden ja minkälaisia ovat erilaiset oppijat? Opinnäytetyöni kannalta on olennaista tietää mitä erilainen oppijuus on, koska tällöin on helpompaa huomioida erityistarpeet käytännön työssä ja samalla poistaa oppimisen esteitä. Itse näkisin, että meillä kaikilla on erilainen tapa oppia, mutta niitä oppijoita, joilla on erityisen tuen tarpeita ja siten kutsun tässä opinnäytetyössä erilaisiksi oppijoiksi.

Kohtaamme erilaisuutta päivittäin, pikemminkin kaikki toisistamme sekä fyysisiltä ominaisuuksiltamme että käytökseltämme. Voimme itse kokea olevamme erilaisia tai sitten jokin taho voi meidät sellaisiksi määritellä. Vehkakosken (1998, 88 - 90) mukaan konstruktionistisessa lähestymistavassa esimerkiksi vammaisuutta kuvataan sosiaalisesti luoduksi ilmiöksi, jonka merkitys vaihtelee sen mukaan milloin, missä tai kuka määrittelyn on tehnyt. Näin ollen vammaisuuden, normaaliuden tai terveyden käsitteet eivät ole yleispäteviä, eikä niiden taustalla ole mitään yleisesti hyväksyttyä, lääketieteellisesti määriteltyä normaaliuden kriteeriä. Lisäksi vammaisuutta ovat luomassa tai estämässä sosiaalisesti luodut olosuhteet ja merkitykset, joiden avulla vammaisuudesta rakennetaan erilaisia sosiaalisia tulkintoja. (Vehkakoski, 1998, 88 – 89.)

Opetuksen näkökulmasta ihminen saatetaan määritellä erilaiseksi oppijaksi hänen erityisen tuen tarpeidensa perusteella. Erilaisen oppimisen sijasta voidaan myös käyttää termiä monenlainen oppiminen. Meillä on erilaisia tapoja havainnoida ympäristöämme ja toimia siinä. Toiset ovat moniaistisia oppijoita, toiset taas toimivat vain tiettyjä aisteja käyttäen. Näkyvät erot oppimisessa johtuvat havaintokanavien käytön eroista sekä aivojen prosessoinnin erilaisuudesta. Ihmisen määritteleminen erilaiseksi oppijaksi riippuu siitä, minkälaisia keinoja käytämme oppimisen ja toimimisen tukemiseksi. (Hämäläinen, Liias, Taarna & Valkama 2007, 37.) Opettajalla on siis keskeinen rooli siinä kuinka oppimisen esteitä poistetaan ja oppimista tuetaan. Näkökulma jossa korostetaan opettajan roolia oppimisen esteiden poistajana, oppimisen keinojen etsijänä ja oppimisen tukijana, vaikuttaa mielestäni myönteisesti kaikkien oppijoiden oppimiseen ja ehkäisee ryhmässä mahdollisesti vallitsevaa kahtiajakoa erilaisiin ja tavanomaisiin.

Kielteisessä mielessä erilainen oppija nähdään opetuksessa ongelmana, koska oppimisen ja toimimisen saavuttamiseksi voi olla ehkä käytössä vain yksipuolisia keinoja. Kun oppimismenetelmät -ja ympäristö suunnitellaan ottaen huomioon oppijoiden monenlaisuus, ei erilaisesta oppimistyylistä muodostu ongelmaa oppijalle itselleen, opettajalle tai ympäröivässä yhteiskunnassa toimiville. (Hämäläinen, Liias, Taarna & Valkama 2007, 37.)

Oppimisvaikeus on ihmisen ominaisuus. Se on usein perinnöllistä ja liittyy tapaan hahmottaa ja prosessoida tietoa. Oppimisvaikeudet ovat erittäin yleisiä, sillä jopa 20-25%:lla väestöstä, siis noin miljoonalla suomalaisella ihmisellä, on oppimisen vaikeutta. Tähän lukuun on laskettu kaikentasoiset oppimisvaikeudet, sekä lievemmat, että vaikeammat. ([http://www.erilaistenoppijoidenliitto.fi/?page_id=20.](http://www.erilaistenoppijoidenliitto.fi/?page_id=20))

Oppimisvaikeudet näkyvät useilla eri oppimisen alueilla ja ne saattavat esiintyä yksittäisinä, mutta myös vaikeuksien päällekkäisyys on yleistä. Yleensä vaikeudet ilmenevät lukemisen, kirjoittamisen tai laskemisen alueilla, mutta myös tilan, suunnan, ja ajan hahmottamisessa, kielellisessä kehityksessä, tarkkaavaisuudessa ja motorisessa koordinaatiossa. (Hämäläinen ym. 2007, 17)

Hämäläisen ym. (2007, 473) mukaan erilaisen oppijan oppimistyyli poikkeaa ehkä paljonkin siitä miten opettaja itse oppii tai miten hän on tottunut opettamaan. Tämän

vuoksi perinteisillä menetelmillä opetettujen tietojen ja taitojen omaksuminen saattaa olla vaikeaa oppijalle, mutta kun oma oppimistyyli, vahvuudet ja sopiva opetustapa löytyvät, oppiminenkin alkaa sujua. Koska erilaisella oppijalla voi olla myös aistitiedon vastaanottamiseen ja käsittelyyn liittyviä haasteita, ovat erilaiset apuvälineet ja mahdollisimman moniaistinen opetustapa avuksi opetustilanteessa. (Hämäläinen ym. 2007, 473.) Kokeiluryhmässäni moniaistisuus ja sen merkitys oppimisessa on ollut tärkeää tiedostaa. Musiikkileikkitunneilla moniaistisuus ilmenee luontevasti, sillä aisteista esimerkiksi näkö, kuulo, tunto- ja tasapainoaisti ovat tunneilla käytössä automaattisesti. Myös eri aistien yhdistelmät ovat tunneilla esillä, kuten esimerkiksi renoutustilanteissa kuulo ja tuntoaisti. On ollut mielenkiintoista huomata, kuinka jokin tietty aisti vaatii joillain lapsilla työstämistä. Jotkut lapset vaativat rentoutuksessa tapahtuvan kosketuksen olevan todella voimakasta, eivätkä siedä hiljaista silittelyä, toiset taas eivät siedä kosketusta lainkaan.

Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2004, 64 - 65) painottavat, että olisi tärkeää oppia tuntemaan erilaisen oppijan ymmärryksen ja tietämisen taso. Heidän mukaansa on varsin normaalia kehittyä hitaammin tai nopeammin joissain asioissa. Kun perinteisessä kehityshäiriöitä ja oppimisvaikeuksia käsittelevässä lähestymisavassa oppimisvaikeuksia pidetään pysyväisluonteisina, myös yksilön kognitiiviset kyvyt nähdään kapeampina ja kehittymismahdollisuudet vähäisempinä. Nämä näkemykset voivat olla ennustamassa myös yksilön tulevaa kehitystä jolloin hän saattaa menettää uskonsa omaan osaamiseensa, vaikka hänellä olisi kaikki mahdollisuudet kehittyä. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 64 - 65.)

Esimerkiksi päivähoitossa on lapsen kannalta keskeistä kuinka hänen erilaisuutensa nähdään muiden silmissä. Koivunen (2009, 100) esittelee kaksi näkökulmaa jotka kuvaavat kasvattajan suhtautumista erityistä tukea tarvitsevaan lapseen varhaiskasvatuksessa. *Sairausnäkökulmassa* lapsen käyttäytymisen voidaan katsoa johtuvan sairaudesta, joka voidaan nähdä häiriönä, poikkeavuutena, puutteena tai ongelmana. Tällöin kasvattaja voi kokea lapsen liian työllistäväksi ryhmässä ja tämä näkökulma voi estää kasvattajaa toimimasta lasta auttavalla tavalla. *Ominaisuusnäkökulma* korostaa haasteita joita kasvattaja ottaa vastaan. Ammatillinen työote auttaa kasvattajaa toimimaan kaikkien lasten parhaaksi luokittelematta heitä erilaisiin ryhmiin. (Koivunen 2009, 100.)

Kaikkosen (2013, 30) mukaan oppilaan erilaisuus näyttäytyy opettajalle sekä myönteisessä että kielteisessä valossa. Mikäli opettajalla ei ole riittävästi koulutusta tai halua huomioida erilaisia oppijoita, tilanne voi muodostua negatiiviseksi. Opetukseen tarvitaan riittävät resurssit ja tukitoimet, jotta toimiminen erilaisten oppijoiden kanssa olisi mahdollista. Opettajan työtä tukevat täydennyskoulutus, toimiminen yhteistyötahojen (esimerkiksi vanhempien, terapeuttien, koulun, päivähoidon) kanssa, mahdollisuus avustajan käyttöön, mahdollisuus konsultoida erityisasiantuntijaa, sekä opetussuunnitelman joustavuus. Näiden lisäksi tärkeää on yhteistyö vanhempien kanssa ja mahdollisuudet yhteistyöhön asiantuntijaverkoston kanssa. Tässä yhteydessä voidaan myös pohtia sitä ympäristöä missä varhaisiän musiikkikasvatusta olisi järkevää järjestää, jotta sen saavutettavuus olisi kaikille tasapuolista. Resurssit, joista Kaikkonen edellä puhuu, toteutuvat kokemukseni mukaan parhaiten päiväkotiympäristössä. Jos ajattelen omaa kokeiluryhmääni, minulla on käytössä kaksi avustavaa aikuista, mahdollisuus erityislastentarhanopettajien, sekä puheterapeutin konsultointiin. Tämä on tuskin mahdollista musiikkioppilaitoksissa.

Vaikka pelkkä positiivinen asenne ei riitäkään erilaisten oppijoiden ohjaamiseen, on sillä käytännössä kuitenkin merkitystä. Myönteinen asenneilmapiiri, samoin kuin tietoisuuden herääminen ovat lähtökohtina näkökulmien laajenemiseen opetustyössä ja sitä kautta tasa-arvoisemman opetuksen aikaansaamiseen. Opettajan tietoiseksi tuleminen siitä seikasta, että kaikki oppilaat eivät ole opetuksen suhteen tasavertaisia ja toisaalta siitä, että myös erilaisilla oppijoilla on huikea oppimispotentiaali ja halu oppia, johtaa opettajan etsimään keinoja opetuksen kehittämiseen.

4.3 Varhaisiän musiikkikasvatus pähkinänkuoressa

Varhaisiän musiikkikasvatus on ammattimaisesti organisoitua ja tavoitteellista musiikinopetusta. Opetuksen kohderyhmiä ovat tavallisesti 0 - 2 -vuotiaiden perheryhmät ja 3-6 -vuotiaiden lasten musiikkileikkikouluryhmät. Lisäksi useimmista musiikkiopistoista löytyy soitinryhmiä, valmentavan musiikinopetuksen ryhmiä ja musiikin perusteiden alkeisryhmiä. Joidenkin musiikkioppilaitosten musiikkileikkikoulutoiminta on laajentunut viime vuosina käsittämään myös erilaiset integraatiomuodot, kuten esimerkiksi kuva- ja tanssimusiikkileikkiryhmät. Näiden lisäksi monissa musiikkiopistoissa on tarjolla musiikkivalmennusta, soitinryhmiä, rytmikkaryhmiä, sekä joissain opistoissa var-

haisiän musiikkikasvatusta erityisryhmille. Lisäksi ryhmiä saattaa olla odottaville äideille ja ikäihmisille. (Marjanen 2009, 388; Varhaisiän musiikinopetus- esittelylehti 2012.)

Musiikkileikkikoulun *perheryhmissä* (vauvat, 1- ja 2-vuotiaat) toiminta on vuorovaikutuksellista ja elämyksellistä vanhemman tai huoltajan kanssa yhdessä musisoimista ja liikkumista. *Musiikkileikkiryhmissä* lapset ovat täyttäneet jo 3-vuotta ja tulevat yleensä itsenäisesti tunneille. Leikki ja elämyksellisyys ovat voimakkaasti läsnä 3- ja 4 -vuotiaiden lasten musiikkileikkitunneilla ja kulkevat rinnan jo perheryhmistä tuttujen työtapojen kanssa. *Soitinryhmät* aloitetaan tavallisesti 5 - 6-vuotiaina. Ensimmäinen instrumentti on usein 5-kielinen kantele, mutta nokkahuilu- ja rumpuryhmät ovat myös mahdollisia musiikkioppilaitoksesta ja opettajasta riippuen.

Varhaisiän musiikinopetuksen tavoitteissa huomioidaan aina ympäröivä yhteiskunta, kulttuuri ja siinä vallitseva ihmiskäsitys. Lisäksi jokaisella ikäryhmällä on omat tavoitteet ja niiden toteuttamiseen vaikuttavat mm. lasten ikä, kehitysvaihe, ryhmän koko ja opetuksen ajankohta. Varhaisiän musiikinopetuksen tavoitteet voidaan jakaa viiteen tavoitealueeseen. Tavoitealueita ovat musiikillinen-, sosiaalis - emotionaalinen-, kognitiivinen-, psykomotorinen- ja esteettinen tavoitealue. Kun on kyse pienten lasten opetuksesta, tavoitteet painottuvat kuitenkin pääasiallisesti kokonaispersoonallisuuden kasvun ohjaamiseen, eikä niinkään korkeatasoisen taiteen tekemiseen. (Marjanen 2002, 390 - 391.) Musiikillinen tavoitealue on kaiken ydin ja sen ympärille kietoutuvat muut tavoitealueet tukien musiikillisen tavoitteen saavuttamista. (Wood 1982; Marjanen 2002, 4, Marjasen 2009, 391 mukaan.)

Lähtökohtina musiikin varhaiskasvatuksen opetuksessa ovat tekemällä oppiminen, luovuus, moniaistisuus ja elämyksellisyys. Työtapoina käytetään tavallisesti laulamista, soittamista, loruttelua, musiikkiliikuntaa ja rytmiikkaa, kuuntelua, leikkiä ja improvisointia. Työtapojen valikoima on monipuolistunut varhaisiän musiikinopetuksessa vähitellen. Musiikkioppilaitoksissa tutuksi ovat tulleet myös erilaiset integraatiomuodot, kuten kuvataiteen ja musiikin, tai tanssin ja musiikin yhdistäminen yhdeksi opetuskokonaisuudeksi. Musiikkia voidaan myös integroida muihin taiteen- ja kasvatuksen osa-alueisiin, kuten näyttämötaiteisiin, kielelliseen ilmaisuun ja vieraisiin kieliin. (Hongisto - Åberg, Lindeberg - Piironen & Mäkinen 1993, 86 - 90; Varhaisiän musiikinopetuksen esittelylehti 2012.)

Musiikkileikkikoulutoimintaa järjestetään lähes jokaisessa musiikkiopistossa kautta maan. Lisäksi toimintaa järjestetään yksityisissä musiikkileikkikouluissa, seurakunnissa, Mannerheimin lastensuojeluliiton alaisuudessa sekä työväen- ja kansalaisopistoissa. Ohjaajina toimivat pätevät, musiikkipedagogin koulutuksen saaneet opettajat. (Varhaisiän musiikinopetus -esittelylehti 2012)

Varhaisiän musiikinopetus on lähes poikkeuksetta ryhmäopetusta. Ryhmiä muodostettaessa huomioidaan pedagoginen tarkoituksenmukaisuus, ikärakenne ja opetukselle järjestetyt tilat. Keskeiset periaatteet varhaisiän musiikinopetuksessa ovat musiikin kokonaisvaltainen kokeminen, elämykset ja leikki. (Marjanen 2009, 388.)

Varhaisiän musiikinopettajan keskeinen tehtävä on lapsen musiikillisen kehityksen tukeminen. Lisäksi opettaja tarvitsee tietämystä lapsen kokonais- ja musiikillisen kehityksen pääpiirteistä, ryhmän kehittymisen vaiheista, ryhmän merkityksestä yksittäiselle lapselle, ryhmän struktuureista ja roolijaoista. (vrt.esim. Paananen 1997, 2003; Fredrikson 1988, 1992, 1994, 2003; Untala 2001, 13, 33 Marjasen 2009, 387 mukaan) Oman näkemykseni mukaan tarvitaan myös vähintään perustiedot erityisryhmien musiikkikasvatuksesta. Törmään näihin asioihin päivittäin, sillä omalla työpaikallani päiväkodissa esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevien ja monikulttuuristen lasten määrä on suuri.

Suunnittelun lähtökohdiksi asetetaan lapsi yksilönä ja lapsiryhmä, opetuksen rakenne, aikajakso, asiakokonaisuus ja opetuksen sisältöjen jaksottaminen pienempiin tuokioihin. Oppijoita tarkastellaan sekä ikätasoisena kehityksen että kehitysiän mukaisesta näkökulmasta. Musisoinnin ohessa voidaan tarjota oppijoille myös yksilöllisiä tehtäviä. Suunnittelussa otetaan huomioon levon ja aktiviteetin, keskittymistä vaativien jaksojen ja rentoutumisen sekä tunteiden purkamiseen painottuvan toiminnan keskinäinen suhde ja tasapaino. Näillä järjestelyillä tuetaan oppimista. Toiminnan suunnittelussa otetaan huomioon myös elämyksellisyys, jolloin lapsella on mahdollisuus työstää musiikillisia ja muita tarpeitaan musiikin keinoin. Opettajan kyky virittäytyä oikeisiin tunnetiloihin on tärkeää. Musiikkileikkitalanteet ovat vuorovaikutustapahtumia jotka edesauttavat sekä musiikillista että kokonaisvaltaista kasvua. (Marjanen 2009, 390.)

4.4 Musiikkitoiminta päiväkodissa

Musiikkitoiminnan määrä päiväkodeissa on hyvin yksikkökohtaista. Joissain päiväkodeissa musiikki saattaa olla painotusalueena, mutta useimmiten sen käyttö on riippuvaista kunkin päiväkodin henkilökunnan yleisestä suhtautumisesta musiikkiin, varhaiskasvattajista, sekä heidän kiinnostuksestaan ja taidoistaan. Yleensä musiikkia käytetään päiväkodeissa päivittäin hyvin erilaisissa tilanteissa: tyypillisiä tilanteita ovat musiikkituokiot, aamupiirissä laulaminen tai siirtymätilanteet. Toisinaan lapset kuuntelevat cd-levyltä musiikkia ennen nukahtamista, toisinaan taas tanssitaan musiikin soidessa taustalla. Juhlissa musiikkia käytetään lähes aina: lasten esityksissä on usein taustamusiikkia tai sitten he laulavat ja joskus soittavatkin. Soittimien käyttäminen ei ole itsensäselvyys vaan se on usein riippuvaista lapsia ohjaavasta varhaiskasvattajasta.

Kokemukseni mukaan musiikin käyttö päivähoidossa ei ole kovin suunnitelmallista tai tavoitteellista (Tamminen 2009, 62). Avainasemassa tässä ovat ryhmän aikuiset. Jos musiikillista osaamista tai kiinnostusta ei ole, jää musiikin rooli usein melko vaatimattomaksi. Ruokonen (2009, 22) toteaa artikkelissaan, että varhaiskasvatuksessa toteutettava musiikkikasvatus tukee lapsen kokonaiskehitystä, sekä edistää lapsen oppimisedellytyksiä. Näin varmasti on ja musiikkia saatetaan käyttää hyvinkin monipuolisesti mikäli ryhmästä löytyy yksikin aikuinen, jolla on kiinnostusta kehittää ryhmän musiikkitoimintaa.

Kuten edellä käy ilmi, Ruokonen käyttää päiväkodin musiikkitoiminnasta termiä ”varhaiskasvatuksessa toteutettava musiikkikasvatus”. Kun itse kuvailen päiväkodin musiikkikasvatusta, käytän mieluummin sanaa musiikkitoiminta kuin varhaisiän musiikkikasvatus, koska määritelmän mukaan varhaisiän musiikkikasvatus on suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa jota ohjaa koulutettu varhaisiän musiikkikasvattaja. Päiväkodissa musiikkitoimintaa ohjaa tavallisesti useampi varhaiskasvattaja, jolloin sitä on vaikea suunnitella tai toteuttaa tavoitteellisesti ja pitkäjänteisesti. Ohjaajien koulutuksella on myös merkitystä. Itse olen opiskellut neljä vuotta varhaisiän musiikkikasvattajaksi, sekä kouluttanut itseäni myös sen jälkeen erilaisilla kursseilla. Nykyään varhaisiän musiikkikasvatukseen ja soveltavaan taiteen käyttöön suuntautunut musiikkipedagogi AMK opiskelee ammattiinsa 4,5 vuotta, kun taas lastentarhanopettajaopinnoissa pakollinen musiikin didaktiikka on suuruudeltaan vain neljä opintopistettä. Mikäli ottaa musiikin

valinnaiseksi, opintopisteitä kertyy yhteensä kahdeksan koko opintoajalta. Lähihoitajajilla, joita päiväkodin lastenhoitajat usein ovat, on koko opiskeluaikana varhaiskasvatus- ta, kielellistä ilmaisu- ja kuvataidetta, musiikkia ja liikuntaa yhteensä neljän opintopis- teen verran. Päiväkodin musiikkitoiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa on myös otettava huomioon, että päiväkodin arki on nykyään hyvin kiireistä ja suunnitelluaikaa on yleensä hyvin niukasti.

Päiväkodissa, jossa työskentelen, on ollut kuukausittain koko talon yhteinen lauluhetki, jota olen useimmiten itse ohjannut. Lisäksi musiikkia on käytetty erilaisissa juhlissa ja tapahtumissa, sekä lapsiryhmien sisäisessä toiminnassa. Kuten jo aiemmin tässä luvus- sa totesin, musiikin käyttö on riippuvaista päiväkodin aikuisten taidoista ja halusta, näin on myös omalla työpaikallani. Joku saattaa osata valtavan määrän lastenlauluja ja voi ottaa niitä käyttöön useassa eri tilanteessa, kun taas joku toinen ei käytä musiikkia juuri ollenkaan. Musiikillisia työtapoja käytetään päiväkodissani hyvin vaihtelevasti. Laulaminen ja loruilu ovat kaikille tuttuja työtapoja, mutta soittaminen, musiikkiliikunta ja kuunteleminen ovat epäsäännöllisesti käytössä. Päiväkodissamme ei ole erillistä mu- siikilliseen toimintaan liittyvää suunnitelmaa, vaan musiikki sisältyy päiväkodin varhais- kasvatussuunnitelmassa, kuten valtakunnallisessa varhaiskasvatuksen perusteissakin, esteettiseen orientaatioon. Musiikille ei ole asetettu itsenäisiä tavoitteita vaan se näh- dään pikemminkin osana isompaa esteettisen orientaation kokonaisuutta, jossa painot- tuvat erilaiset aistimukset ja kokemukset, sekä ihmisenä kasvaminen.

4.5 Esteettömyys

Esteettömyydellä tarkoitetaan olosuhteita ja ympäristöä jossa jokainen voi toimia omi- naisuuksistaan riippumatta yhdenvertaisesti muiden kanssa (Hämäläinen ym. 2007, 473). Putkinen (2009, 9) määrittelee esteettömyyden olevan ”liikkumisen, kuulemisen, näkemisen ja ymmärrettävyyden esteettömyyttä”. Hänen mukaansa ”esteettömyys ei ole mitään erityistä, vaan yhteiskunnan toimivuuden mittari.”

Alunperin esteettömyyden käsite on liitetty rakennetun ympäristön fyysisen liikkuvuu- den esteisiin. 1990- luvulla käytettiin saavutettavuus-termiä, joka liittyi julkisten tilojen saavutettavuuteen pyörätuolilla. Tällä vuosikymmenellä on kuitenkin alettu puhua es- teettömyydestä laajassa perspektiivissä. Nykyään esteettömyydellä viitataan jo mainit-

tuun rakennusten esteettömyyteen, mutta myös viestinnän ja palveluiden esteettömyyteen. Lisäksi se ymmärretään työntekoon, opiskeluun, harrastuksiin ja kulttuuritoimintaan osallistumisen mahdollistumisena. Esteettömyys on yksi tasa-arvoisen yhteiskunnan edellytys. (Putkinen 2009, 9-10.)

Kaikkosen (2013, 29) mukaan tasa-arvoisuuden ajatus on yleisesti opetuksessa hyvä ja tavoiteltava arvo. Opetuksen esteettömyys mahdollistaa kaikille oppijoille osallistumismahdollisuuden, riippumatta heidän yksilöllisistä erityispiirteistään tai lähtökohdistaan. Esteettömyys tähtää kaikkien ihmisten hyvinvointiin ja sitä kautta edetään kohti inklusiota. Inklusiolla tarkoitetaan osallistamista eli kaikkien mukana olemista. Esimerkiksi koulumaailmassa sillä tarkoitetaan kaikille avointa koulua. (Kehitysvammaisten liiton internetsivut) Myös Suomi on allekirjoittanut Yhdistyneiden Kansakuntien vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan yleissopimuksen, sekä UNESCO:n Salamancanjulistuksen. (Unescon internetsivut) ja tätä kautta sitoutunut tavoittelemaan inklusiota.

Eräs tapa tehdä varhaisiän musiikkikasvatuksesta esteettömämpää ja tasa-arvoisempaa olisi viedä toimintaa lisääntyvässä määrin päiväkoteihin, sillä tilastojen mukaan yli puolet kaikista 1-6-vuotiaista suomalaislapsista käy joko kunnallisissa tai yksityisissä päiväkodeissa. Näistä 3-5-vuotiaiden osuus on jopa 73%.

(Terveysten ja hyvinvoinnin laitos, Lasten päivähoito 2010 kuntakyselyn osaraportti.) Tällöin osallistumiskynnys etenkin erityistä tukea tarvitsevien ja maahanmuuttajataustaisten lasten osalta madaltuisi.

Esteettömyys ei useinkaan pääse toteutumaan, koska esteitä ei tunnisteta ja osata poistaa. Myös tahattomat asenteet tai vähäiset taloudelliset resurssit saattavat olla esteettömyyden tiellä. On kuitenkin syytä muistaa, että ongelmakohtien poistaminen parantaa kaikkien oppimisympäristöä ja edistää kaikkien oppijoiden oppimista. (Hagedorn 2004; Savolainen 2009, 128; Saarinen 2012, 44 Kaikkosen 2013, 29 mukaan.)

Kun oppimisen tiellä ei ole esteitä, on mahdollista tavoittaa tiedollinen saavutettavuus. Se toteutuu kun oppija on ymmärtänyt annetun tehtävän ja tehtävä tukee ja vahvistaa oppimista. Opettajan on osattava arvioida onko oppijalla valmiuksia annetun tehtävän hallintaan. Oppija oppii kun hänen tiedoissaan, taidoissaan ja toiminnassaan tapahtuu

muutos. Oppimisen saavutettavuuden kannalta olennaista on opetusmenetelmien ja harjoitteiden monipuolisuus. Musiikinopetuksessa tämä on lähes automaattista esimerkiksi erilaisten työtapojen (soittaminen, laulaminen, kuuntelu, liikunta) kautta. Eräs opettajan pedagogisista tehtävistä onkin tarjota kaikille oppijoille mielekkäitä ja riittävän haastavia tehtäviä. Tämä edellyttää opettajalta hyvää pedagogista osaamista ja vuorovaikutustaitoja. (Kaikkonen 2013, 32.)

On haastavaa ymmärtää lasta jonka kommunikaatiotaidot ovat rajoittuneet. Kun puhetta ei ole, lapsi yrittää viestiä tarpeitaan itkemällä, nauramalla, huutamalla tai puremalalla. Lapsi turhautuu, kun ei pysty välittämään haluamaansa viestiä ja näin ohjaamaan lähellä olevien ihmisten käyttäytymistä. Tämän vuoksi on tärkeää, että lapselle löydetään jokin kanava jonka kautta hän voi oppia ilmaisemaan perustarpeitaan ja toiveitaan. Harjoitusryhmässäni keskeisiä oppimista tukevia ja oppimisen esteitä poistavia välineitä ovat olleet puhetta tukevat ja korvaavat kommunikoinnin välineet.

Puhetta tukeva ja korvaava kommunikointi jakautuu kahteen eri päälinjaan. Näitä ovat *graafinen kommunikointi* ja *manuaalinen kommunikointi*. *Graafinen kommunikointi* perustuu näkemiseen ja apuvälineiden, kuten kuvien, tai joskus esineiden käyttöön. *Manuaalinen kommunikointi* taas viittaa keholla ilmaistaviin, apuvälineettömiin kommunikointikeinoihin, kuten viittomiin. Erona näissä on se, että graafisissa keinoissa sanasto on näkyvässä, yleensä kommunikointitauluna, kun taas viittomia käytettäessä täytyy viittoma hakea muistista. Viittoma muistuttaa siis enemmän puheentuottoa, koska ihmisen on ensin suunniteltava mielessään, minkä sanan aikoo viittoja ja sitten tuotettava se. (Heister Trygg 2010, 25 - 27.)

Korvaavien keinojen avulla pyritään tukemaan lapsen puheen ymmärtämisen kehittymistä, sekä kielen ja vuorovaikutuksen kehittymistä. Ne toimivat myös väliaikaisena viestinnän välineenä silloin kun lapsen vuorovaikutustaidot eivät vielä toimi puheen avulla riittävästi. (Launonen 2007, 157.)

Korvaavien keinojen käyttö tulee aloittaa jo varhaisessa vaiheessa sekä tukea tarvitsevan lapsen, että hänen läheistensä kanssa. On tärkeää, että kaikki lapsen kanssa tekemisissä olevat henkilöt työskentelevät samansuuntaisesti, muuten korvaavien keinojen käyttöönotto ei onnistu. Korvaavia keinoja voidaan käyttää puheen kehityksen tu-

kena, samanaikaisesti puheen kanssa tai puheen sijasta. On hyvä muistaa, että niiden käyttöönotto vie aikaa. (Heister Trygg 2010, 25 - 27.)

Graafisten ja muiden korvaavien kommunikointikeinojen käyttöönoton tulisi tapahtua luonnollisissa, arkipäivän kommunikointi-, sekä harjoitteluun ja opetukseen liittyvissä tilanteissa. Tavoitteena on tukea olemassa olevia kommunikointitaitoja ja täydentää niitä käyttämällä esineitä, kuvia ja symboleja. (Heister Trygg 2010, 104.)

Projektini kokeiluryhmässä käytin kommunikoinnin tukena viittomia, kuvia ja esineitä. Nämä keinot olivat osalla lapsista käytössä myös omissa päiväkotiryhmissään ja sen vuoksi oli tärkeää toimia samalla tavoin myös musiikkileikkiryhmässä. Musiikkileikkiryhmässä käytin kuvia selventämään tunnin rakennetta ja tapahtumia. Kuvat auttoivat lapsia hahmottamaan aikaa, selvensivät siis sitä, mitä tehtiin aiemmin, sillä hetkellä ja myöhemmin. Lisäksi ne auttoivat ja tukivat lasta erilaisten tapahtumien ymmärtämisessä. Tämä pyrin rauhoittamaan lapsia ja luomaan turvallisen olon tunnilla.

Silloin kun kuvien käyttö ei ollut mahdollista tai se oli hankalaa, käytin viittomia. Tällaisia tilanteita tuli esimerkiksi musiikkiliikunnan aikana, jolloin ohje piti antaa nopeasti, ilman että toimintaan tuli katkoja. Viittomia käyttivät myös ryhmässä avustavat aikuiset. Viittomat, joita käytin, olivat niin sanottuja tukiviittomia. Tukiviittomien avulla viitotaan vain avainsanoja, ei kokonaisia lauseita, kuten viittomakieleessä. Tukiviittomat selvensivät lapselle puhuttua kieltä ja avasivat puheen merkityksen viitottujen avainsanojen kautta.

4.6 Asiantuntijuus

Opinnäytetyöni kolmannessa luvussa kuvasin sitä minkälainen pedagoginen polkuni on ollut tähän mennessä. Vaikka olenkin liikkunut pedagogina sekä musiikkipedagogiikan, että varhaiskasvatuksen alueilla ja suuntaan on vaikuttanut muiden vaikuttimien lisäksi myös henkilökohtainen elämä, on painopiste ollut koko matkan ajan pedagogiikassa ja lapsissa. Pedagogi on jollain tasolla aina matkalla jonnekin. Välillä pysähdytään ja punnitaan asioita, tehdään valintoja ja sitten jatketaan taas matkaa. Pedagogin alkutaipaleella kaikki tuntuu uudelta ja asioiden yhdisteleminen on haasteellista, kokonaistilanteen hallinta vielä alullaan. Vähitellen oikea, itselle luonteva suunta alkaa löytyä.

Opettajuus voidaan nähdä kokonaisvaltaisena rakennelmana, johon kietoutuu yksilön ammatti-identiteetti, sekä asiantuntijuus ja siihen liittyvä ammatillinen tieto ja taito. Opettajaksi kasvaminen on yksilöllisten ominaisuuksien kehittymisen lisäksi myös itsensä löytämistä yhteisössä jossa toimii. Ammatti-identiteetin rakentumista voidaan luonnehtia sellaisten kysymysten kautta kuten ”kuka minä olen opettajana” ja ”keitä me olemme”. (Huhtinen-Hildén 2013, 167; Huhtinen-Hildén 2012, 51).

Ammattitaito ja ammatti-identiteetti muovautuvat jatkuvasti ja ovat jatkuvan muutoksen ja prosessoinnin kohteena. Näiden prosessien kautta muokkautuu myös opettajan ammatillisen tiedon maisema jossa opettajan omaksuma tieto nähdään kokonaisuutena. (Huhtinen-Hildén 2012, 216.) Huhtinen-Hildénin (2013, 164 -165) mukaan siihen vaikuttavat kaikki kokemukset ja prosessoidut asiat ja siinä tieto yhdistyy käytännön toimintaan. Kaikki ammatillisen maiseman sisältämät elementit ovat vuorovaikutuksessa keskenään. (ks. Myös Connelly & Clandinin 1995, 4-5.)

Dreyfus ja Dreyfus (1986, 50) ovat kuvanneet asiantuntijuuden kehittymistä viiden eri vaiheen kautta:

1. Aloittelija toimii saamiensa toimintaohjeiden ja sääntöjen varassa, eikä kykene tilan netekijöiden huomioimiseen.
2. Edistynyt aloittelija huomioi jossain määrin tilannekohtaisia tekijöitä ja yhdistää saamiaan ohjeita omaan kokemukseensa.
3. Pätevä ongelmanratkaisija etenee kohti tavoitetta ja suunnittelee toimintaansa sen mukaan, sekä tuntee myös vastuuta toimintansa seurauksista.
4. Taitava suorittaja voi toimia jo aiemman kokemuksen, intuition ja hiljaisen tiedon varassa, koska hänen perustoimintonsa ovat automatisoituneet.
5. Asiantuntija on kypsytynyt kokemuksensa ja harjaantuneen ymmärryksensä perusteella. Hän pystyy huomioimaan tilannetekijät ja voi toimia kulloiseenkin tilanteeseen sopivalla tavalla. Lisäksi hän kykenee ennakoimaan tulevaisuuden kehitystä intuitiivisesti. (Dreyfus & Dreyfus 1986, 50.)

Edellisen perusteella voisin määritellä itseni varhaisiän musiikkikasvattajana asiantuntijaksi. Tätä asiantuntijuuttani olen täydentänyt opiskelemalla musiikkipedagogiikan lisäksi kasvatustiedettä ja tekemällä käytännön työtä lasten parissa päiväkodissa. Olen

pyrkinyt tietoisesti laajentamaan asiantuntijuuttani varhaiskasvatuksen suuntaan, jotta minulla olisi enemmän perspektiiviä ja teoriapohjaa käytännön työtä ajatellen.

Bereiterilla (ks. Collin ym. 2010, 15) on erilainen näkökulma asiantuntijuuden määrittelyyn. Hän ei ole tarkastellut asiantuntijoiden ja aloittelijoiden eroja ja kehittymistä kuten Dreyfus ja Dreyfus edellä, vaan on etsinyt selityksiä sille miksi joistakin tulee huippuosaajia ja toisten osaaminen jää pitkästä kokemuksesta huolimatta keskinkertaiselle tasolle. Bereiterin mukaan huippuasiantuntijoille on tyypillistä asteittain etenevä ongelmanratkaisutapa, jossa yksilö asettaa itselleen jatkuvasti haasteellisempia ongelmia ja tehtäviä. Samalla hän toimii osaamisensa ylärajoilla, ylittää asettamiaan rajoja ja oppii uutta.

On tietysti helpompaa työskennellä kun on löytänyt sopivat työtavat ja rutiinit ja tietää mitä tekee. Ympäröivä maailma muuttuu vähitellen, mutta oma opettaminen ei ole välttämättä muuttunut vuosikymmenien aikana juuri lainkaan. Kun työskentelee yksin, kuten esimerkiksi varhaisiän musiikkikasvattaja, eikä näe mitä muut tekevät, eivätkä muut näe mitä itse tekee, on suuri vaara että pedagogiikka jää polkemaan paikallaan. On kenties liioittelua vaatia, että kaikkien varhaisiän musiikkikasvattajien tulisi olla huippuosaajia, mutta tietynlainen kiinnostus oman alan muutoksia kohtaan olisi enemmän kuin suotavaa. Rutiiniasiantuntijuus kasvaa käytännön työssä, mutta jos opettajalta puuttuu uteliaisuutta ammattialaansa kohtaan, ajankohtainen kirjallisuus jää lukematta, eikä kursseilla käyminen kiinnosta, voi opetus jäädä latteaksi, mikä puolestaan näkyy opetuksen tasossa ja siten myös oppilasmäärissä.

Jos asiantuntijuus nähdään tietojen kyseenalalistamisena, suhteuttamisena ja jatkuvaa oppimista vaativana, tämä haastaa opettajan jatkuvaan itsereflektioon, jotta hän voisi kehittyä asiantuntijana. Tämä rakentaa myös tietoa oppijan kasvusta ja kehityksestä tieteenalan tukimuksen ja käsitteiden maailmassa. (Bereiter & Scardamalia 1993 Huh-tinen-Hildénin 2012, 38 – 39 mukaan.) Tämä on etenkin varhaisiän musiikkikasvattajalle tärkeää, sillä kuten jo aiemmin totesin, työtä tehdään yksin, eikä kollegoiden pedagogista tukea ole periaatteessa saatavilla.

Bereiterin (ks. Collin ym. 2010, 15) näkökulma korostaa prosessin merkitystä. Siinä asiantuntija oppii vähitellen uutta haastamalla itseään jatkuvasti asteittain etenevän

ongelmanratkaisun avulla. Minua kiehtoo prosessiajatus sekä oppimisessa, että asiantuntijuudessa. Jos ajattelen omaa työtäni, olisi luontevaa ajatella itsensä mieluummin osaavana, mutta avoimena ja kokeilunhaluisena, kuin itseään jatkuvasti haastavana huippuammattilaisena. Näistä näkökulmista asiantuntijuuteen löytyisi oman asiantuntijuuteni kehityksen kannalta suotuisia elementtejä: osaava, uusille ideoille avoin ammattilainen kyseenalaistaa ja suhteuttaa tietojaan, sekä asettaa itselleen haasteita, jotta oppisi uutta.

Asiantuntija-termi viittaa suomenkielessä tietämiseen, arviointiin tai ennakkointiin liittyviin seikkoihin, kun taas englanninkielessä sana "expertise" liittyy itse tekemiseen ja suorittamiseen. Taitava toiminta on alakohtaista, sillä se mikä pätee yhdellä alalla ei välttämättä päde muualla. Taito on aina kokemuksen tuotetta, eikä sitä voida ilmaista pelkästään sanallisesti. Tätä kokemuksen kautta tullutta tietoa kutsutaan myös hiljaiseksi tiedoksi. Taitavaksi ei voi tulla pelkästään käytännön työssä. Siihen vaaditaan myös laadukasta ja intensiivistä harjoitusta, sekä sosiaalisia kontakteja. (Collin ym. 2010, 42)

Collin ym. (2010, 83) esittelee neljä pääelementtiä joista asiantuntijuus muodostuu:

1. Teoreettinen ja käsitteellinen tieto (theoretical or conceptual knowledge)
2. Käytännöllinen tai kokemuksellinen tieto (practical or experiential knowledge)
3. Toiminnan säätelyä koskeva tai itsesäätelytieto (regulative or self-regulative knowledge)
4. Sosiokulttuurinen tieto (sociocultural knowledge)

Teoreettinen tieto on muodollista ja yleispätevää, jota saadaan esimerkiksi kirjallisista lähteistä tai luennoilla. Käytännön tieto puolestaan muodostuu kokemuksen ja tekemisen myötä. Sitä kutsutaan usein hiljaiseksi tiedoksi, vastakohtana eksplisiittiselle, seikkaperäiselle ja julki lausutulle tiedolle. Esimerkiksi ongelmatilanteissa hiljaisesta tiedosta voidaan kuitenkin tehdä eksplisiittistä. Tähän tarvitaan reflektiota, oman toiminnan kriittistä tarkastelua ja pohdintaa. Reflektio tuottaa itsesäätelytietoa, jolla tarkoitetaan omaan ajatteluun, oppimiseen ja toimintatapoihin liittyvää metakognitiivista ja reflektiivistä tietoa. Toiminnan säätelyä koskevasta tiedosta voidaan puhua silloin kun reflektio kohdistuu oman toiminnan ulkopuolelle. Sosiokulttuurinen tieto puolestaan muodostaa

asiantuntijatiedon raamit. Siihen voi päästä käsiksi osallistumalla sosiaalisten yhteisöjen käytännön toimintaan ja käyttämällä tarjolla olevia työvälineitä. (Collin ym. 2010, 83.)

Koska olen saanut projektin aikana kasvattaa asiantuntijuuteni ääriviivoja, ovat myös tietyt Tynjälän edellä mainitsemat elementit korostuneet asiantuntijuudessa projektini aikana. Erityisesti teoreettisen ja käsitteellisen tiedon määrä on kasvanut ja jo tiedossa olleet asiat ovat palautuneet uudestaan mieleen. Lisäksi käytännöllinen ja kokemuksellinen tieto ja osaaminen on lisääntynyt. Videokamera on ollut suurena apuna itsereflektoinnissa, mikä puolestaan on auttanut toiminnan säätelyä koskevan tiedon ja itsesäätelytiedon hyödyntämisessä.

Huhtinen-Hildén (2013, 165) kutsuu musiikin opettamisen ytimessä sijaitsevaa hiljaista tietämistä termillä ”pedagoginen sensitiivisyys”, jota hän vertaa vanhemmuuden myös ei-kielellisellä tasolla tapahtuvaan lapsen kokonaisvaltaiseen näkemiseen. Tällä hän tarkoittaa vanhemman herkkyyttä ottaa vastaan ja tulkita lapsen viestejä, sekä vastata niihin. Pedagogisen asiantuntijan toiminnassa tämä näkyy muun muassa oppilaista välittämisenä, vastuun ymmärtämisenä, lapsen yksilöllisyyden kunnioittamisena, sensitiivisenä tulkitsemisenä, pedagogisena ymmärtämisenä lapsen tarpeita kohtaan ja kykyinä improvisoida vuorovaikutustilanteissa. Pedagogisen herkkyyden tiedostaminen opetustyössä on auttanut minua havainnoimaan tarkemmin vuorovaikutustilanteita ja tiedostamaan läsnäolemisen tärkeyden. Etenkin erilaisten oppijoiden kohdalla tämä on ollut merkittävää.

Uusikylän (2002, 42 – 55) mukaan tärkeää on, että opettajan oppijalähtöisessä pedagogisessa toiminnassa järki ja tunne toimivat yhteistyössä. Opettaja näkee oppilaansa arvokkaana persoonana, jonka kehityspotentiaalia ja lahjakkuuden löytämistä hän saa tukea käytännön ja teorian yhdistämisen kautta.

Nykytutkimuksen valossa pidetään syvällisen osaamisen kehittymisessä tärkeänä teoreettisen tiedon, kokemuksen ja itsesäätelytiedon yhdistymistä toisiinsa. Tämän vuoksi olisikin hyvä, että erilaisissa pedagogisissa ratkaisuissa pyrittäisiin näiden tiedon muotojen yhdistämiseen. (ks. Collin ym. 2010, 15.)

Asiantuntijuuden keskeiset piirteet voidaan tiivistää Tynjälän (ks. Collin, Paloniemi, Rasku-Puttonen ja Tynjälä 2010, 85) mukaan seuraavasti:

1. Asiantuntijuus on integroitunut kokonaisuus, joka koostuu teoreettisesta tiedosta, käytännön tiedosta ja sosiokulttuurisesta tiedosta
2. Asiantuntijuuden keskeinen piirre on asteittain etenevä ongelmanratkaisu.
3. Luonteenomaisia piirteitä asiantuntijatyölle ovat luovuus ja kollektiivisuus.
4. Edellytyksenä asiantuntijuuden kehitykselle on osallistuminen asiantuntijatyön sosiaalisiin käytäntöihin.

Tynjälän tiivistelmässä viimeisenä oleva sosiaalisen käytäntöjen näkökohta on tärkeä. Etenkin varhaisiän musiikkikasvattajan työssä on erityisen tärkeää tavata muita asiantuntijoita, koska työtä tehdään pääsääntöisesti yksin. Ajatusten vaihto muiden ammattilaisten kanssa tuo uusia näkökulmia ja herättää ajatuksia, joiden synteesisistä voi syntyä jotain uutta. Esimerkiksi päiväkotiympäristössä on mahdollista tehdä yhteistyötä monien varhaiskasvatustyöhön liittyvien ammattilaisten kanssa, mikä on yleensä hyvin virkistävää ja hyödyttää sekä omaa, että muiden työtä.

5 Tutkimusasetelma

Käsillä olevaa opinnäytetyötä voidaan kutsua *toiminnalliseksi opinnäytetyöksi*. On huomionarvoista, että se ei ole sama asia kuin *toimintatutkimus*. Toiminnallisissa opinnäyteteissä saadaan aikaan jokin konkreettinen tulos ja samalla kehitetään ammatillista toimintaa. Toiminnallisen osuuden ohessa kirjoitetaan tulosta ja kehittämisprosessia koskeva raportti. Raportti toimii tekijän ammatillisen tiedon, taidon ja sivistyksen näytteenä näkyvästä tuloksesta tai kehitetystä toiminnasta. Toimintatutkimus puolestaan edellyttää kehittämismenetelmien hallintaa ja asiantuntijan tukea muutostilanteessa. Lisäksi tutkijalla on vastuullisempi rooli. Toimintatutkimus vaatii aikaa, sekä rutiinia ja koulutusta havainnoitavan aineiston keräämisessä. (Eskola ja Suoranta 2000, 79 – 81; Vilka 2007, 77.)

5.1 Tutkimuskysymykset

Olen muodostanut tutkimukseen kaksi tutkimuskysymystä, jotka liittyvät vahvasti opettajan pedagogiseen toimintaan. Ensimmäinen tutkimuskysymyksen asettaminen on vaatinut minulta opettajana näkökulman muutosprosessia, itsereflektointia, omasta toiminnasta tietoiseksi tulemista ja oman toiminnan analysointia. Vaikka tutkimuskysymys kuulostaa kenties itsestään selvältä, ei se kuitenkaan ole sitä käytännössä. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kautta haluan selvittää, minkälaisia käytännön järjestelyjä tarvitaan, jotta musiikkileikkitoiminta tukisi myös erilaisten oppijoiden oppimista ja kuinka paljon opettajan tulee muokata toimintatapojaan ja tavoitteita, jotta toiminta olisi kaikille mielekästä ja tukisi oppimista.

1. Miten opetus musiikkileikkiryhmässä tulisi järjestää, jotta se tukisi kaikkien lasten oppimista?

1a. Miten toimintaympäristö luodaan?

1b. Minkälaisia keinoja ja välineitä tarvitaan?

1c. Minkälaisia tavoitteet voivat olla?

Toisessa tutkimuskysymyksessä etsin vastausta siihen millainen prosessi harjoitusryhmän kanssa käyty periodi on ollut, onko se muuttanut minua musiikkipedagogina ja minkälainen muutos on ollut.

2. Millainen on musiikkipedagogin ammatillisen oppimisen prosessi musiikkileikkiryhmässä jossa pyritään opettamisen ja oppimisen tasavertaisuuteen?

2a. Minkälaisia keinoja tarvitaan itsereflektioon?

2b. Minkälaisia kokemuksia projektin kautta muodostui?

2c. Mitä tarkoittaa tietoisiksi tuleminen musiikkipedagogina?

2c. Miten oma asiantuntijuus on muuttunut projektin myötä?

6 Musiikkileikkitoiminnan kuvaus

6.1 Lähtökohdat, termien määrittely ja tavoitteet

Päiväkoti jossa toteutin projektini

Lähtökohdat projektini suunnitteluun ja toteuttamiseen ovat olleet poikkeuksellisen hyvät. Työpaikallani suhtauduttiin myönteisesti tämän tyyppiseen projektiin ja tuettiin alusta asti siinä vaiheessa vielä orastavia hahmotelmiani hankkeesta.

Koska päiväkodissa on paljon haastavia ja erityistä tukea tarvitsevia lapsia, löytyy sieltä myös runsaasti erityispedagogista osaamista. Talossa työskentelee kaksi erityislastentarhanopettajaa (elto), resurssierityislastentarhanopettaja (relto) ja kaksi ryhmäkohtaista erityisavustajaa. Päiväkodissa on myös kahden kiertävän erityislastentarhanopettajan (kelto) työhuoneet. Lisäksi talon muu henkilökunta on työssään harjaantunut toimimaan haastavien lasten kanssa.

Kyseisessä päiväkodissa, jossa työskentelen ja jossa olen toteuttanut projektini, on viisi lapsiryhmää ja esikouluryhmä. Yksi ryhmistä on integroitu erityisryhmä, jossa on erityistä tukea tarvitsevien lasten lisäksi vertaislapsia. Vertaislapset toimivat malleina erilaisissa oppimistilanteissa ja oppivat samalla itse toimimaan erilaisten oppijoiden ja haastavasti käyttäytyvien lasten kanssa. Tämä kaikki tapahtuu turvallisesti pienryhmässä kahden erityislastentarhanopettajan, lastenhoitajan ja ryhmäkohtaisen erityisavustajan ohjauksessa. Myös päiväkodin muissa ryhmissä on erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Heitä ohjaavat lastentarhanopettajat, lastenhoitajat ja yhdessä ryhmässä ryhmäkohtainen erityisavustaja. Osalle lapsista on myönnetty tukitoimena niin sanottu ”kahden paikkalaisuus”, jolloin lapsi on haasteidensa vuoksi ryhmässä kahden lapsen paikalla. Osa lapsista taas saa resurssierityisopettajan viikoittaista ohjausta omassa ryhmässään.

Päiväkotityössä minulle on kertynyt tiiviissä ajassa melko paljon käytännön kokemusta erityistä tukea tarvitsevista lapsista. Varhaisiän musiikkikasvattajana olen toiminut myös erilaisten oppijoiden kanssa, mutta noissa ryhmissä heitä on ollut huomattavasti vähemmän. Olen tehnyt myös jonkin verran erityispedagogiikan opintoja kasvatustie-

teen opintojeni aikana, sekä lukenut erityispedagogiikkaa Avoimessa yliopistossa. Käytännön työssä olen oppinut käyttämään kuvatukea ja viittomia. Projektin aikana kävin myös tukiviittomakurssin, jotta minulla olisi entistä enemmän kommunikointikeinoja käytössäni. Tästä kaikesta on ollut minulle paljon hyötyä projektini aikana ja epävarmuus erilaisten oppijoiden kohtaamisessa on käytännössä hävinnyt.

Minulla on ollut mahdollisuus saada projektia varten käyttööni päiväkodin suurin tila, piano, erilaisia liikuntavälineitä ja soittimia. Olen saanut käyttää myös päiväkodin askartelumateriaalia, sekä muuta tarvitsemaani välineistöä.

Ryhmän muotoutuminen

Minulle oli alusta asti selvää, että projektini liittyy erityismusiikkikasvatukseen, koska päiväkodissamme oli paljon haastavia lapsia ja olin jo aiemmin kokeillut musiikkileikkituntien pitämistä omalle ryhmälleni ja havainnut sen toimivaksi.

Lähtiessäni suunnittelemaan ryhmän kokoonpanoa, punnitsin paria vaihtoehtoa. Olisin voinut koota ryhmän siten, että siinä olisi ollut pelkästään erilaisia oppijoita tai sitten olisin pyytänyt ryhmään myös vertaislapsia kuten tein nyt. Päädyin jälkimmäiseen vaihtoehtoon, koska päiväkodissa toimi jo integroitu erityisryhmä ja samantyyppiseen toimintaan oli totuttu myös muissa ryhmissä. Minulla ei ollut myöskään omasta mielestäni pedagogisia edellytyksiä ohjata pelkästään erilaisista oppijoista koostuvaa ryhmää. Päätin, että ryhmän koko voisi olla kahdeksan lasta, joista neljä olisi erityisen tuen tarvisijoita. Minulla oli aikaisempien musiikkileikkituokioiden perusteella mielessä muutamia lapsia jotka saattaisivat hyötyä tämän tyyppisestä kokeilusta ja keskustelinkin asiasta päiväkodissa lapsia ohjaavien kasvattajien kanssa. Lopulta ryhmään tuli yhdeksän lasta, joista viisi oli vertaislapsia. Joustin lukumäärässä, koska vertaislapset kuuluivat integroidun erityisryhmän yhteiseen pienryhmään ja olisi ollut epäreilua jättää yksi lapsi tästä ryhmästä ulkopuolelle.

Olin tuntenut osan lapsista ja heidän perheistään entuudestaan varsin hyvin, sillä osa lapsista on ollut kanssani samassa päiväkotiryhmässä. Ryhmän lapsista neljä oli sellaisia joita en ollut aiemmin opettanut. Muut lapset olin tuntenut 1-3 vuotta. Myös päiväkodin henkilökunta, toimintaympäristö ja -kulttuuri olivat minulle tuttuja. Tämä helpotti suuresti projektin etenemistä ja sujuvuutta.

Kokoamani ryhmä aloitti toimintansa syyskuussa 2012. Kyseessä oli kokeiluryhmä, joka koottiin vain kyseessä olevaa projektia varten ja jonka toiminta tätä kirjoittaessani on jo loppunut. Omana tavoitteenani oli pitää lapsille musiikkileikkitunteja, joiden aikana voisin havainnoida lasten oppimista ja omia toimintatapoja. Ajatuksena oli myös käyttää toimintaympäristönä nimenomaan päiväkotia, koska siellä erilaisten oppijoiden kynnys osallistua musiikkileikkitoimintaan on matalampi kuin esimerkiksi musiikkioppilaitoksissa. Tällä tarkoitan sitä, että toimintaympäristö, toimintatavat ja lapset sekä päiväkodin henkilökunta ovat ennestään tuttuja. Lisäksi päiväkodista löytyy riittävästi resursseja toteuttaa tämänkaltaista toimintaa.

Halusin myös kokeilla ryhmässä rakennetta, joka on yhteneväinen päiväkotimme integroidun erityisryhmän kanssa: pienryhmässä on sekä erityisen tuen tarvitsijoita, että vertaislapsia, sekä ryhmäkohtainen erityisavustaja kolmen muun kasvattajan lisäksi.

Termien määrittelyä

Koska käsillä oleva työ sisältää erilaista, varhaiskasvatukseen, erityisvarhaiskasvatukseen ja erityismusiikkikasvatukseen liittyvää termistöä, on tässä yhteydessä vielä aiheellista selventää niistä keskeisimpiä.

Päivähoidossa käytetään termiä ”erityistä tukea tarvitseva lapsi”. Tällä tarkoitetaan lasta joka saa tukea kasvatuksellisiin ja kuntoutuksellisiin tarpeisiinsa päivähoidossa. Erityistä tukea tarvitsevia lapsia voi olla integroitujen ryhmien lisäksi myös tavallisissa lapsiryhmissä. Käytän ”erityistä tukea tarvitseva lapsi”- termiä, kun kyseessä oleva asia liittyy erityisesti päivähoitoon. Synonyyminä tälle käytän myös termiä haastava lapsi. Kun kerron varhaisiän musiikkikasvatuksesta käytän erityistä tukea tarvitsevasta lapsesta termiä ”erilainen oppija”. Osa projektiini osallistuvista lapsista on päiväkodin ”integroidussa erityisryhmässä”. Tällä tarkoitetaan ryhmää, jossa osa lapsista on pienryhmätoiminnasta hyötyviä, erityistä tukea tarvitsevia lapsia ja osa vertaislapsia. Ryhmää ohjaavat kaksi erityislastentarhanopettajaa, lastenhoitaja ja ryhmäkohtainen erityisavustaja. ”Vertaislapset” ovat integroidussa erityisryhmässä olevia lapsia joilla ei ole erityisen tuen tarvetta. He toimivat ryhmässä kuten tavanomaisissakin päiväkotiryhmissä ja samalla antavat erityisen tuen tarvitsijoille mallin toimimisesta päiväkodin arjessa. ”Ryhmäkohtainen erityisavustaja” toimii integroidussa erityisryhmässä tai ryhmässä jossa jollain lapsella on vaativat erityisen tuen tarpeet.

Kokeiluryhmääni kutsun nimellä ”musiikkileikkiryhmä” tai ”kokeiluryhmä”. Varhaisiän musiikkikasvatuksella tarkoitan tavoitteellista, pitkäjänteistä ja varhaisiän musiikkikasvatuksen ammattilaisen ohjaamaa kokonaisuutta. Päiväkodissa yleisesti tapahtuvasta musisoinnista käytän termiä ”päiväkodin musiikkitoiminta”.

Tavoitteet

Koska opetin kokeiluryhmälleni musiikkia, oli osa tavoitteista luonnollisesti musiikillisia. Keskeisiksi musiikillisiksi tavoitteiksi muodostuivat:

1. Yhteisen sykkeen löytäminen
2. Ääni – hiljaisuus
3. Voimakas – hiljainen
4. Solo – tutti
5. Marssi – valssi
6. Äänenkäytön tukeminen sekä uskallus käyttää ääntä eri tavoin

Viisi ensimmäistä tavoitetta ovat varhaisiän musiikkikasvatuksen musiikillisia perustavoitteita. Myös äänenkäyttöä tuetaan tavanomaisessa opetuksessa, mutta tässä ryhmässä halusin nostaa se erityiseksi tavoitteeksi, sillä ryhmässä oli useita lapsia joiden äänenkäyttö oli hallitsematonta tai sitten vallitsevana äänenkäyttötapana oli vain yksi dynaaminen ääripää. Ääni-hiljaisuus, voimakas-hiljainen, solo-tutti ja marssi-valssikäsitparien kohdalla pääasiallisena tavoitteena oli niiden kokeminen eri työtavoin (laulaminen, soittaminen, liikunta, kuunteleminen).

Musiikillisia tavoitteita seurasivat kasvuun ja kehitykseen liittyvät tavoitteet, joita olivat:

1. Ilon ja mielihyvän kokeminen musiikin avulla
2. Itsetunnon tukeminen
3. Keskittymis- ja kuuntelukyvyn tukeminen
4. Vuorovaikutustaitojen ja kommunikoinnin tukeminen musiikin ja korvaavien kommunikointikeinojen avulla
5. Motoristen taitojen tukeminen
6. Aistikokemusten saaminen

Näiden tavoitteiden ajattelin kietoutuivat musiikillisten tavoitteiden ympärille ja seuraavan niitä lähes kaikessa toiminnassamme.

Ryhmän erilaisilla oppijoilla ei ollut varsinaisesti henkilökohtaisia tavoitteita, mutta koska kaikilla oli viive puheen ja kielen kehityksessä kiinnitin huomiota erityisesti heidän kohdallaan vuorovaikutustaitoihin ja kommunikaatioon. Lisäksi pitkäjännitteisyyden ja keskittymiskyvyn tukeminen oli tunneilla tärkeää.

6.2 Ryhmän kokoaminen ja lapset

Ajatuksena musiikkileikkiryhmän kokoamisessa oli oletamus siitä, että kaikki lapset voisivat toimia samassa ryhmässä yhdessä riippumatta siitä oliko heillä erityisen tuen tarpeita tai ei. Keskustelin ryhmän kokoamisesta päiväkodissa erityislastentarhanopettajien kanssa ja mainitsin asiasta muutamille muillekin kollegoille. Keskustelimme alustavasti lapsista joita voitaisiin ryhmään ajatella ja jotka hyötyisivät tämän tyyppisestä toiminnasta. Pidin myös päiväkodin johtajan ajan tasalla. Kun asia oli päiväkodin puolesta selvä, otin yhteyttä lasten vanhempiin ja kerroin kirjeessä (liite 3) opinnäytetyöstäni ja harjoitusryhmän tarkoituksesta. Saatuaani luvan vanhemmilta, otin yhteyttä sosiaalivirastoon, josta piti kysyä lupa tutkimuksen tekemiseen ja tuntien videointiin. Pääsimme lopulta aloittamaan harjoitusryhmän toiminnan syyskuun loppupuolella.

Ryhmään valittuja lapsia oli lopulta yhdeksän alun perin suunnitellun kahdeksan sijaan. Viisi vertaislasta tuli päiväkodin integroidusta erityisryhmästä ja koska he muodostivat omassa ryhmässään tietyn ikäryhmäkokonaisuuden, joustin tässä asiassa ja otin neljän sijasta viisi vertaislasta ryhmääni. Erityistä tukea tarvitsevat lapset tulivat kahdesta eri ryhmästä, heistä yksi integroidusta erityisryhmästä ja kolme tavallisesta 3-4-vuotiaiden ryhmästä. Iältään lapset olivat toiminnan alkaessa 3 - 4 -vuotiaita. Nuorin lapsista täytti toiminnan alkaessa 3- vuotta. Tässä opinnäytetyössä lapset eivät esiinny omilla nimillään, vaan olen keksinyt heille peitenimet. Seuraavassa kuvaan lapset ikäjärjestyksessä nuorimmasta vanhimpaan sellaisina kuin he olivat musiikkileikkitunnit aloittaessaan.

Aleksi

Aleksi on viehättävä 3-vuotias poika. Aleksi pitää liikkeessä olemisesta, mutta liikkuu rauhallisesti ja nauttii erityisesti keinuvasta liikkeestä. Aleksi on ruumiinrakenteeltaan

siro ja hänen liikkeensä ovat pehmeitä ja rauhallisia. Musiikkileikkitunneilla hän istuu tai makaa avustavan aikuisen jalkojen välissä. Aleksiin on vaikea saada katsekontaktia. Hänen on vaikea ottaa sanallisia ohjeita vastaan ja kokiessaan tilanteen epämiellyttäväksi, hän saattaa alkaa kiljua. Aleksi ei puhu vielä, mutta hänen kanssaan kommunikoidessa käytetään kuvatukea ja viittomia.

Lassi

Lassi on hyväntuulinen ja valoisa 3-vuotias. Lassi juttelee paljonkin musiikkileikkituntien ulkopuolella, mutta musiikkileikkitunneilla hän istuu hiljaa. Lassin puheesta on välillä vaikeaa saada selvää ja ymmärtäminen vaatii hieman totuttelua aikuiselta. Lassi kuuntelee tunneilla yleensä tarkkaavaisesti, mutta ei omatoimisesti osallistu toimintaan. Hän kuitenkin tulee mukaan liikuntaan, jossa kävellään yhdessä, mutta muita liikkeitä hän ei yleensä tee. Välillä Lassin on vaikea keskittyä tekemiseen ja silloin hän alkaa tutkia istuinalustaansa tai lattialle jääneitä tavaroita. Aikuisen kanssa Lassi on hyvin vuorovaikutuksessa, samoin hänestä on mukava toimia Leon kanssa parina. Lassi tarvitsee paljon aikuisen kannustusta ja rohkaisua toiminnallisuuteen ja oman äänen rohkeaan käyttöön ryhmätilanteessa.

Riina

Riina on erittäin tomera 3-vuotias neiti. Hän on hyvin esiintymishaluinen, kovaääninen ja myös omaehtoinen. Riina vie reippaalla olemuksellaan ja sanavalmiudellaan aremmat lapset mukaan toimintaan ja näyttää rohkaisevan heitä oman toimintansa kautta. Riinaa on hyvin helppo tulkita: kun häntä harmittaa, hänen koko olemuksensa huokuu kiukkua, kun hän on iloinen, hän nauraa ja osoittaa sen koko kehollaan. Jos joku asia musiikkileikkitunnilla ei kiinnosta, Riina istuu kädet puuskassa, eikä tee mitään. Riina on hyvin päättäväinen ja hänet on vaikea saada muuttamaan mieltään.

Iiris

Iiris on musiikkileikkiryhmän aloittaessa melkein 4-vuotias. Hän on kiltin oloinen, iloinen, aina hymyilevä ja hyvin reipas. Iiris on innokkaasti mukana toiminnassa ja jaksaa yleensä keskittyä hyvin myös paikalla tapahtuvaan toimintaan. Iiriksellä on hyvä mielikuvitus ja hän on mielellään mukana esimerkiksi eläytymistä vaativissa leikeissä. Iiriksellä on hyvät vuorovaikutustaidot ja hän ei koskaan kieltäydy ottamasta jotain lasta

kädestä tai olemasta jonkun pari. Iris on Riinan ystävä ja mieluiten he tekisivät kaiken yhdessä, mutta välillä yhdessä toimiminen lipsuu hölmöilyn puolelle.

Topi

Topi on erittäin vilkas 4-vuotias poika. Topista on mukava leikkiä aikuisen kanssa tuttuja laululeikkejä ja tanssia mielimusiikin tahdissa. Topi on hyvin liikunnallinen ja aina liikkeessä. Hän ei pysty toimimaan itsenäisesti, vaan vaatii aikuisen vierelleen kaikissa tilanteissa. Topilla on isoja haasteita vuorovaikutustaidoissa, keskittymisessä, tarkkaavaisuudessa ja aikuisen ohjaamisen sietämisessä. Topi puhuu muutamia sanoja, mutta pääasiassa kommunikoi kuvien ja viittomien avulla. Topin on erittäin vaikea istua paikallaan ja sen vuoksi musiikkileikkikunneilla on oltava myös paljon liikunnallisia osuuksia. Topi nauttii näistä osuuksista erityisesti, mutta soittaminen ja laulaminen paikallaan on vaikeaa.

Leo

Leo on rauhallinen 4-vuotias poika. Hän pitää musiikkileikkikuntien liikunnaillisista osuuksista, mutta jaksaa hyvin keskittyä myös paikalla tapahtuvaan toimintaan. Hän kuuntelee tarkkaavaisesti annetut ohjeet ja toimii niiden mukaisesti. Leo on hiljainen, eikä juttele paljoa musiikkileikkikunneilla. Kysyttäessä hän vastaa, mutta joutuu hakemaan jonkin verran sanoja ja vastaus tulee pienellä viiveellä. Ryhmätilanne näyttää jännittävän häntä vähän ja ehkä siitäkin syystä hän on hiljainen. Leo toimii mielellään tunnilla Lassin kanssa ja silloin tilanteen hallinta saattaa karata hetkeksi käsistä.

Pinja

Pinja on puhelias 4-vuotias tyttö. Hänellä on yleensä paljon asiaa ja hän kertoo mielellään mitä on tehnyt viikonloppuna tai lomalla. Pinjalla on hyvät vuorovaikutustaidot, eikä hän valikoi kenen kädestä pitää kiinni tunneilla. Jos jokin on vinossa, hän haluaa käsitellä asian samantien. Välillä Pinja on tyytymätön: rummussa on liian kova ääni tai poninhäntä menee huonoksi jos makaa lattialla. Yleensä hän pääsee ongelmien yli ja toiminta voi taas jatkua. Pinjalla on hyvä muisti ja hän on tarkkaavainen kuuntelija. Pinjan kanssa pitää olla tarkkana, sillä hän muistaa kuka soitti mitäkin rumpua viime kerralla tai kuka sanoi jonkun tietyn lauseen.

Salla

Salla on rauhallinen ja kiltti 4-vuotias. Hän istuu tunneilla hiljaa paikallaan ja toimii hyvin annettujen ohjeiden mukaan. Salla on hyvin vuorovaikutuksessa kaikkien kanssa, eikä valikoi kavereita musiikkileikkitunneilla. Välillä Sallan huomio kiinnittyy muualle kuin pitäisi, etenkin jos tunnilla on hälyä. Toisinaan hän näyttää olevan omissa ajatuksissaan ja vaikuttaa siltä että hän ei aivan seuraa. Liikunnallisissa osuuksissa Salla on hienosti mukana, mutta aina hän ei jaksu keskittyä toimintaan ja saattaa istua paikallaan tekemättä mitään. Hän tarvitsee jonkin verran aikuisen kannustusta oman toiminnan ohjaamisessa.

Anna

Anna on ryhmän vanhin lapsi. Ikäeroa hänen ja ryhmän nuorimman, Aleksin, välillä on melkein 2.5 vuotta. Hän on rauhallinen ja hiljainen tunneilla, mutta näyttää kuuntelevan tarkkaavaisesti. Hän on mukana kaikessa toiminnassa samanlaisella rauhallisuudella ja varmuudella. Anna on vaikuttaa aralta ryhmätilanteessa, eikä mielellään esiinny yksin. Epämukavuusalueella poikkeaminen on Annasta selvästi epämiellyttävää ja mieluiten hän soittaa tai liikkuu ryhmässä muiden mukana. Aikuisen tuella Anna kuitenkin pystyy ylittämään hänelle itselleen epämieluisia rajoja.

Lasten kuvauksissa yritin keskittyä siihen, miten näin heidän aivan musiikkileikkituntien alkuvaiheessa toimivan. Otin kuvauksissa huomioon myös sen, että ennen tunnin alkua kävin jututtamassa muutamia lapsia ryhmätiloissa, jos se oli mahdollista ja näin sain jonkinlaisen kuvan heistä myös musiikkileikkituntien ulkopuolella. On myös huomioitava se seikka, että osa lapsista oli minulle entuudestaan tuttuja, vaikka yritinkin kuvauksissa keskittyä vain siihen miten näin lasten toimivan tuntien alkuvaiheessa.

6.3 Opetus käynnistyy

Ryhmän toiminta käynnistyi 25.9, eli viikkoa myöhemmin kuin olin suunnitellut. Tämä johtui siitä että en huomioinut lähes kuukauden mittaista lupapapereiden käsittelyaikaa sosiaalivirastossa.

Alun perin ajatuksena oli pitää lapsille seitsemäntoista tuntia, mutta päiväkodin toiminnasta ja omasta poissaolostani johtuen tuntimäärä oli lopulta viisitoista, yhdeksän syk-

syllä ja kuusi keväällä. Sovin päiväkodin henkilökunnan kanssa, että voin pitää tunnin kerran viikossa päiväkodin salissa, heti aamupalan jälkeen. Tuntien ajankohdista ja sisällöstä kerroin henkilökunnalle ja vanhemmille etukäteen tiedotteessa.

Kokosin etukäteen apuvälineitä, joita uskoin tarvitsevani tunneilla. Näitä olivat muun muassa tunnin rakennetta kuvaavat kuvakortit ja kuvat jotka liittyivät musiikkiin. Kuvat tulostin pääasiassa Kehitysvammaliiton Papunet- kuvasivuilta. Lisäksi tein lapsille kuva/nimikortit, joiden avulla he tunnistivat oman paikan salissa. Tässä käytin lapsille jo naulakkopaikoilta tuttuja kuva- ja nimikortteja.

Mietin ennalta missä olemme salissa, kun istumme ja missä silloin kun liikumme. Arvioin myös samanaikaisesti videokameran paikkaa, miltä paikalta saisin kuvattua suurimman osan tunnista niin, että minun ei tarvitse liikutella kameraa. Päätin sijoittaa lapset salin toiseen päädyn, videokameran salin seinustalle, jotakuinkin puoliväliin. Salissa ei ollut penkkejä tai tuoleja, joten päätin, että istumme lattialla ympyrämuodostelmassa, värikkäiden istuinalustojen päällä. Liikunnat teemme salin keskellä tai sitten päädyssä jossa istumme. Itse istuin myös ympyrän kehällä siten että näin kaikki lapset ja lapset näkivät minut. Erilaiset oppijat sijoitin siten, että heillä oli mahdollisimman hyvä näkyvyys minuun. Erilaisen oppijan vieressä istui aina vertaislapsi. Avustajaa tarvitsevat lapset istuivat avustajan sylissä tai jalkojen välissä. Salista löytyi piano ja cd-soitin ja salin varastosta saisimme tarvittaessa erilaisia välineitä, kuten palloja, patjoja ja istuinalustoja.

Olin lähettänyt ryhmään ehdotettujen lasten vanhemmille elokuun alussa kirjeen jossa kerrottiin opinnäytetyöstäni, kokeiluryhmästä ja tuntien videoinnista. Kaikki lapset joita olin ryhmään kysynyt, saivat luvan osallistua. Myös päiväkodin muista ryhmistä osoitettiin kiinnostusta toimintaa kohtaan ja eräälle vanhemmalle piti kirjallisesti selvittää miksi ryhmän koko on niin rajattu. Aloitimme musiikkileikkikunnat heti kun sosiaalivirasto antoi luvan toimintaan.

6.4 Tuntien eteneminen syksyllä 2012

Laadin aluksi tunnin rungon, jossa punnitsin liikunnan ja istuen tapahtuvan toiminnan suhdetta. Tämä oli tärkeää, sillä tiesin, että kovin pitkiä, keskittymistä vaativia jaksoja

osa ryhmän lapsista ei jaksaisi. Runko muodostui lopulta melko samanlaiseksi, kuin olin muutenkin tottunut musiikkileikkitunneilla tekemään. Aina samoina toistuvia asioita olivat alku- ja loppulaulu. Myös rentoutus ja ketjukävely toistuivat lähes samanlaisina ja samassa kohtaa tuntia. Olin oppinut struktuurin tärkeyden päiväkodissa erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa ja sen vuoksi käytin struktuurin toistamista myös musiikkileikkitunneilla. Tunnin struktuurin merkitsin kuvina kuvatauluun (kontaktimuovilla päällystetty pahviliuska). Tutkimme etenkin alkuvaiheessa tunnin etenemistä. Kun tietty kohta tunnista oli ohi, kuva käännettiin nurinpäin. Tämän lisäksi käytin myös sen verran viittomia kuin osasin. Lokakuussa pääsin tukiviittomakurssille, jonka jälkeen osamiseni tällä alueella laajeni ja käytin viittomia etenkin silloin kun kuvien käyttö oli mahdollonta.

Teemoina tunneilla olivat vesi, joka oli päiväkodin koko vuoden teema, vuodenaajat ja metsäneläimet. Etenkin 3-4-vuotiaiden musiikkileikkiryhmissä käytän yleensä paljon sadunkerrontaa ja siihen liittyvää rekvisiittaa. Tätä yritin myös harjoitusryhmässäni, mutta melko nopeasti ymmärsin, että satuilu ja siihen liittyvä lasten oman mielikuvituksen ruokkiminen ei yksinkertaisesti toimi kaikkien ryhmän lasten kanssa. Tämän vuoksi yritin parhaani mukaan pelkistää joskus vähän rönsyilevääkin opetustapaani.

Tein jonkin verran pohjatyötä ennen tuntien alkua, mutta en halunnut tehdä valmiita suunnitelmia ennen kuin olin nähnyt ryhmän muutaman kerran toiminnassa. Kolmannen tunnin jälkeen kokosin ryhmän tavoitteet, jotka elivät vielä hieman syksyn mittaan. Aluksi hahmottelin tavoitteita puheen- ja kielenkehitystä silmälläpitäen, koska ryhmän erilaisilla oppijoilla yhteinen haaste oli nimenomaan tällä alueella. Huomasin kuitenkin, että melkein kaikki toiminta musiikkileikkitunneilla tukee puheen- ja kielenkehitystä ja luovuin tällä tavoin rajatuista tavoitteista. Käytin tavoitteiden laatimisen pohjalla Marjansen (Marjanen 2009, 391) luonnehtimaa ajatusta jossa musiikillisen ydintavoitteen ympärille kietoutuvat muut tavoitealueet. Tällainen tavoitteiden asettelutapa tuntui tutummalta ja selkeämmältä, kuin tavoitteiden kohdentaminen pelkästään johonkin yksittäiseen kehitysalueeseen. Musiikillisten tavoitteiden laatiminenkaan ei ollut helppoa harjoitusryhmälle, koska tasoerot ryhmässä olivat suuret. Toiminnan tulisi olla riittävän haastavaa, mutta toisaalta tavoitteita ei saisi olla liikaa, eivätkä ne saisi olla liian vaativia.

Tavoitteisiin pyrimme pääsemään erilaisten musiikillisten työtapojen avulla. Sykkeen kokeminen eri tavoin ja yhteisen sykkeen löytäminen oli ryhmän ensimmäinen musiikillinen tavoite. Sykettä teimme kaiken aikaa liikkuen, laulaen, loruillen ja soittaen. Tärkeäksi työtavaksi tässä muodostui liikkuminen musiikin mukaan. Lapset pitivät kovasti ketjukävelystä, johon myöhemmin yhdistin piirissä pyörimisen, sulkeutuvan ja aukeavan piirin. Sykettä koimme myös laululeikkien avulla, joista ehkä mieluisinta lapsista oli parin kanssa vastapäätä istuminen ja souteleminen.

Sykettä koimme myös omaa kehoamme soittaen ja lattiaan rummuttaen. Alustin kehorytmien harjoittelua muutamalla tunnilla kehonosalaulun avulla, jossa käydään keho läpi ylhäältä alas. Myöhemmin opettelimme sykkeen reisiin ja reisiin ja käsiin. Kun olimme harjoitelleet kehorytmejä, otin soittimet säännölliseen käyttöön.

Soitinvalikoima ei ollut päiväkodissa kovin laaja, mutta perussoittimistoa sieltä kyllä löytyi. Kokeilimme sykesoitossa rytmimunia, marakasseja ja djembeä. Aluksi saatoin antaa osalle lapsista rytmimunat ja osalle rummut. Vähitellen alkoi vaikuttaa siltä, että rumpu oli soittimena kiehtovampi kuin muut instrumentit. Se oli myös soitin, jota kaikki pystyivät soittamaan itsenäisesti tai avustettuina. Ongelmana oli, että päiväkodissa oli vain yksi djembe ja kaksi kehärumpua. Tilannetta helpotti syksyllä hieman se, että lainasin lapsille kahta omaa djembeäni, jolloin omaa soittovuoroa ei tarvinnut odottaa niin pitkään kuin aluksi. Sykesoiton pohjalla kulki yleensä jokin opettelemamme laulu tai loru, jota olimme ennen rytmisoittimilla soittamiseen ryhtymistä harjoitelleet kehosoitimilla.

Tasajakoista ja kolmijakoista rytmiä ja niiden vaihtelua harjoitelimme pääasiassa liikkuen. Tämän parivaljakon otin mukaan siitä syystä, että ryhmässä oli parikin lasta joille keinuva rytmi näytti olevan mieluisa ja rauhoittava. Lisäksi toivoin, että he saisivat tästä mielihyvää ja onnistumisen kokemuksen. Kolmijakoisuutta harjoitelimme myös laulun ja liikkeen yhdistelmänä.

Käsittelimme syksyn aikana myös muita käsitepareja. Näitä olivat suuri-pieni, voimakas-hiljainen, valssi-marssi ja ääni-hiljaisuus. Näitäkin harjoitelimme liikkeen, laulun ja soiton avulla. Suuri - pieni- käsiteparia koetimme hahmottaa myös kuvan ja viittomien kautta (suuri-pieni pisara, suuri-pieni karhu).

Suuren ja pienen kautta siirryimme voimakas-hiljainen -käsitpariin. Muutamalla ryhmän lapsella oli vaikeuksia säädellä ääntään ja liikkeitään voimakkaan ja hiljaisen välillä. Näillä lapsilla oli ikään kuin yksi vaihe kaikessa tekemisessään. Sen vuoksi harjoittelimme käsitparia laulaen, äännellen, soittaen ja liikkuen. Parhaiten lapset onnistuivat tässä liikkuen, mutta dynaamiset ääripäät alkoivat löytyä myöhemmin myös soittamisen ja laulamisen kautta. Ääni-hiljaisuus- käsitparia harjoittelimme soittamisen ja liikkeen avulla. Soittamisessa käytin aluksi punaista ja vihreää korttia. Näitä värejä käytettiin päiväkodissa muutamissa ryhmissä osoittamaan pysähtymistä (punainen) ja eteenpäin menemistä (vihreä). Toisaalta niiden merkitys saattoi olla myös huono (punainen) tai hyvä (vihreä). Lapset oivalsivat värien merkityksen melko nopeasti, mutta vielä tehokkaampi ja yksinkertaisempi merkki oli tukiviittomien seis-merkki. Kun käytin sitä, lasten soitto loppui kuin seinään. Liikunnassa ääni-hiljaisuus- käsitpari muuttui oikeastaan liike - seis -käsitpariksi. Tavallaan se oli myös muodon kokemista ja hahmottamista: hiljaisuuden ja äänen vaihtelut muodostivat kokonaisuuden, johon lapset oppivat kuunnellen ja liikkuen reagoimaan.

Lasten tarpeiden kautta, musiikillisten tavoitteiden, toiminnan ja työtapojen ympärille kietoutuivat myös lasten kokonaiskehitykseen liittyvät tavoitteet. Näistä tärkeimpiä olivat vuorovaikutustaitojen ja motoriikan harjaannuttaminen, itsetunnon tukeminen onnistumisen kokemusten avulla ja uskallus käyttää omaa ääntä.

Ote oppimispäiväkirjasta 2.10.12:

”Vuorovaikutustaitoja harjoittelimme etenkin liikkuen ja soittaen ja laulaen. Yhdessä toisten kanssa tanssiminen ja liikkuminen toi lapset lähelle toisiaan. Lapset pääsivät katse- ja kosketuskontaktiin myös laululeikin aikana, jossa soudettiin parin kanssa. Myös rentoutuksen aikana vuorovaikutustaitoja harjoiteltiin. Kaikki lapset sietävät melko hyvin kosketusta ja näyttävät nauttivan, kun aikuinen on lähellä ja silittää lasta.”

”Motoristen taitojen harjaannuttaminen tuli esille sekä liikkeessa, että soittaessa. Myös laululeikeissä lapset joutuivat käyttämään vartaloon leikkien toteutumisessa. Vartalon ylhäältä alas läpikäyminen ja soutelu eivät näyttäneet olevan lapsille vaikeilta, mutta

taputtaminen ja rummun soittaminen olivat vielä osalle haastavia ja vaativat harjoitusta.”

Eräs musiikkikasvatuksen hienoista puolista onkin, että se on toimintana kokonaisvaltaista ja sisältää jo itsessään paljon lapsen kokonaiskehitykseen vaikuttavia elementtejä. Harjoitusryhmän kanssa sekä musiikillisiin, että kokonaiskehitykseen liittyviin tavoitteisiin pyrittiin musiikillisten työtapojen, kuten laulamisen, loruilun, soittamisen, musiikkiliikunnan, vapaan tanssin, kuuntelun ja rentoutuksen avulla. Näiden kautta pyrittiin myös samaan lapsen kaikki aistit käyttöön.

Ote oppimispäiväkirjasta 2.10.12:

”Lapset saivat tunnin aikana myös monipuolisesti aistikokemuksia. Ainakin näkö, kuulo ja tuntoaistit saivat virikkeitä läpi koko tunnin. Salla kertoi rummuttelun jälkeen, että käsiin aivan saattui kun tuli rummutettua niin kovaa. Tämän jälkeen teimme hiljaisia sateen ropinoita rumpuihin ja lattiaan, jotta lapset saisivat aistikokemuksen myös siitä.”

”Oikeastaan eniten keskittymistä vaatii tunneilla soittotuokio. Silloin joutuu ottamaan vastaan ohjeita, joutuu odottamaan omaa vuoroa, kuuntelukyky, keskittymiskyky ja pitkäjänteisyys kehittyvät. Tällainen tuokio vaatii lapselta paljon, etenkin erityistä tukea tarvitsevalta. Myöskin tänään lapset jaksoivat hienosti ja soittotuokion jälkeen moni muisti, että seuraavaksi tulee tanssia.”

6.5 Tuntien eteneminen keväällä 2013

Syksyn aikana olin saanut kuvan lasten tarpeista tunneilla, olin keskustellut kahden lapsia ohjaavan puheterapeutin kanssa, erityislastentarhanopettajien kanssa, sekä toisen ryhmäkohtaisen erityisavustajan kanssa. Moniammatillinen yhteistyö on päiväkotimaailmassa arkipäivää ja käytin tätä mahdollisuutta hyväkseni myös musiikkipedagogina.

Joululoman aikana tein joitain muutoksia liittyen välineisiin ja tuntien sisältöön.

Olimme tehneet syksyllä jonkin verran *”ääniharjoituksia”*. Tämä tarkoitti käytännössä, että matkimme esimerkiksi eläinten ääniä tai vaatteista lähteviä ääniä (vetoketju, kenkien tarranauhat, napit) tai kun heilutimme käsiä ylös ja alas, liu’utimme samalla myös

ääntämme käsien liikkeen mukaan. Olimme myös tehneet jonkin verran dynamiikkaa äänillä (ison karhu/pienen karhun ääni). Näitä oli nyt tarkoitus jatkaa ja tehdä ääniharjoituksista säännöllisiä, sillä huomasin, että jotkut yleensä hiljaa istuvat lapset rohkaistuivat käyttämään ääntään myös voimakkaammin kuin yleensä ja kovaäänisemmät innostuivat kokeilemaan hiljaisia ääniä.

Päätin myös lisätä *vuorotteluharjoitusten* ja *kaikuharjoitusten* määrää. Olimme syksyllä kokeilleet jonkin verran kaikuharjoituksia, mutta se näytti olevan lapsille vaikeaa ja ajattelin, että kokeilen sitä myöhemmin uudestaan. Sain loppusyksystä kuulla, että ryhmämme erään erityistä tukea tarvitsevan lapsen yhtenä henkilökohtaisena tavoitteena oli vuorottelun harjaannuttaminen. Tästä sain kimmokkeen kokeilla uudestaan kaikuharjoituksia laulaen, loruillen ja soittaen. Teimme keväällä säännöllisesti kaikuharjoituksia ja vuorottelun periaate alkoi vähitellen selvitä lapsille. Aluksi lapset oivalsivat milloin on oma vuoro ja myöhemmin he alkoivat kiinnittää huomiota myös siihen mitä ja miten soitettiin.

Minua kiinnosti kovasti kokeilla *improvisointia* lasten kanssa ja syksyllä olimme toteuttaneet sitä vapaan tanssin muodossa. Ajattelin, että lapset ovat ennakkoluulottomia ja olimme jo syksyllä harjoitelleet solo-tutti-soittoa, joten kuvittelin, että meillä olisi hyvät mahdollisuudet ainakin päästä alkuun. Olin myös lukenut jonkin verran improvisoinnista kommunikoinnin välineenä ja koska meillä oli ryhmässä kaksi lasta, joilla ei ollut käytännössä puhetta lainkaan, ajattelin, että heillekin se saattaisi olla oiva ilmaisen väline.

Otin myös käyttöön *rytmirinkulan*. Rytmirinkula on joustoköydestä valmistettu, pitkä naru, joka sidotaan lenkille. Sen avulla voidaan kokea yhteistä sykettä ja saada muun muassa piiri pysymään kasassa. Sillä voi tehdä paljon muutakin liikuntaan liittyvää, mutta itse käytin rytmirinkulaa pääasiassa edellä kuvattuun tarkoitukseen. Lapset osasivat tanssia jo syksyllä piirissä melko hyvin, mutta halusin tehostaa vielä sykkeen kokemista narun avulla.

Ote oppimispäiväkirjasta 8.1.2013:

"Tänään teimme rinkulan avulla lumiukko hah-hah-haa- lorun ja Riinan lumiukkolaulun sykettä, sekä tanssimme piirissä taukoleikkiä. Vaikka lapsi itse pitäisi käsiä paikal-

laan, sykkeeseen joutuu väkisinkin mukaan kun muut heiluttavat rinkulaa. Tämän huomasin esimerkiksi Lassin kohdalla. Oli hauska seurata häntä, lasta joka ei juurikaan osallistu ilman aikuisen apua. Nyt hänen ilmeensä oli hyvin hämmentynyt, kun vaihtoehtoja ei ollutkaan. Rinkula vei muiden avustuksella lempeästi myös Lassin rytmin ja sykkeen pyörteisiin. Samoin kävi Aleksille, joka unohti hetkeksi, että hänellä oli avustava aikuinen takanaan. Aleks piti tukevasti kiinni rinkulasta pomppi innoissaan ilman avustavan aikuisen tukea.”

Ote oppimispäiväkirjasta 15.1.2013

”Otin tällä kerralla uudestaan ”tanssinarun”, niin kuin lapset viime kerralla taisivat rytmirinkulaa kutsua. Me kutsumme sitä nyt siis lasten keksimällä nimellä. Tässä tarkoituksena oli ottaa Riinan viime kerralla keksimä lumiukkolaulu ja kutsua aina yksi lapsi kerrallaan tanssinarun keskelle näyttämään miten hänen lumiukkonsa liikkuu. Lapset näyttivät pitävän leikistä kovasti ja leikki muotoutui vähitellen toiminnan aikana. Lopputuloksena oli se, että laulettiin laulu ensin yhdessä sykkeen kera, sitten joku lapsista sai kertoa miten lumiukko liikkuu. Ringissä olijat nostivat narun ilmaan, sanoen samalla ”fiuuu” ja lapsi kipitti narun alta ringin keskelle. Tämän jälkeen ringissä olijat heiluttivat narua keskellä olleen lapsen liikkeiden (sykkeen) mukaisesti. Sitten naru nostettiin ylös ja lapsi meni omalle paikalleen istumaan. Tämä oli minusta hyvä leikki: siinä oli lapsen keksimä laulu, kaikki lapset huomioitiin yksilöinä, se oli vuorovaikutteinen ja musiikillisesti se antoi jotain (syke, melodia). Kaikki halusivat käydä keskellä näyttämässä oman liikkeensä, paitsi Lassi, joka ei vielä rohjennut. Ensi kerralla voisin koettaa mennä hänen kanssaan keskelle, niin tilanne ei tuntuisi ehkä niin pelottavalta.”

Muita uusia välineitä olivat *kuvakansio* ja *rummut*. Syksyllä käyttämäni kuvakorttien pohjana käyttämäni pahviliuska oli mielestäni epäkäytännöllinen ja hankala. Siinä näkyi myös koko tunnin rakenne, joka vaikutti ehkä kerralla nähtynä liian isolta kokonaisuudelta. Vaihdoin liuskan muovikansioon, jossa oli kuusi taskua. Yhteen taskuun laitoin aina kaksi tai kolme kuvaa: ensimmäinen kertoi mitä seuraavaksi tehdään ja toinen kuva esimerkiksi laulun sisällön, kolmas kuva kertoi, mitä tämän jälkeen oli vuorossa. Havaitsin syksyllä, että jos esittelen tunnin alussa kaikki kuvat, siihen menee paljon aikaa ja lasten on vaikea muistaa kokonaisuutta. Sen vuoksi pilkoin tunnin rakenteen pienempiin osiin ja tämä tuntuikin paljon helpommalta. Kansiota oli helppo käsitellä, se

pysyi lattialla pystyssä, se oli pienempi kuin edeltäjänsä ja mikä parasta lapset kiinnostuivat kuvista enemmän kun niitä näytettiin kerralla vain muutama.

Koska rummut vaikuttivat kaikille sopivilta soittimilta, päätin hankkia niitä lisää. Minulla oli itselläni jo valmiiksi kaksi djembeä, joita olin syksyllä lainannut lapsille. Näiden lisäksi hankin muutamia kehärumpuja ja lasten Remo -lattiarummun. Nämä riittivät hyvin lapsille ja vaihtelimme niitä tunneilla, että lapset saisivat tuntumaa erikokoisiin rumpuihin.

Olin syksyllä käyttänyt alkulaulussa erilaisia *palloja*. Käytössä olivat olleet pehmeät, jalkapallon kokoiset kumipallot, nystyräpallo ja pieni, valoa vilkkuva nystyräpallo. Halusin kokeilla vielä keväällä palloa josta kuului ääni. Virkkasin itse raidallisen pallon jonka sisään laitoin muovisessa kuoressa olevan kulkusen. Palloa oli tarkoitus vierittää alkulaulun aikana vuorotellen jokaiselle lapselle ja laulaa sitten alkulaulu. Lapset näyttivät pitävän pallostä: se oli pehmeä, siinä oli iloiset värit, se kieri hyvin, mutta ei pomppinut, se tuntui mukavalta kädessä ja lisäksi siitä kuului hauska kilinä. Se oli moneen aistiin vetoava väline, jota käytimme koko kevään.

Olin tarkkaillut myös omaa toimintaani syksyn ajan ja asia, johon halusin tehdä muutoksen, oli *ajankäyttö*. Huomasin, että tunnin alku oli yksi kriittisimpiä kohtia. Syksyllä alku oli ollut melkein aina liian pitkä ja ryhmässä oli muutama lapsi joiden oli todella vaikea pysyä edes alkulaulun ajan paikoillaan. Muutin alkua siten, että lapset saivat valita ensiksi eläimen, jonka ääntelyä matkimme (ääniharjoitus). Tämän jälkeen otimme ripeästi alkulaulun ja lähdimme sitten liikkeelle ketjussa. Tunnin alku alkoikin tämän jälkeen sujua paremmin ja näin menettelimme kaikilla kevään tunneilla. Toinen asia, mikä omassa toiminnassani häiritsi, oli turha *puhuminen*. Ymmärsin tämän asian jo syksyllä ja pyrin tietoisesti välttämään turhaa puhetta jo silloin, mutta nyt ajattelin karsia sitä vielä enemmän. Tämä ei tarkoittanut sitä, että lakkaisin puhumasta ja sen sijaan vain viittoisin ja näyttäisin kuvia. Olihan ryhmässämme lapsia, joiden oli tärkeää kuulla puhetta. Pikemminkin kyse oli tunnin sujuvuudesta, selkeydestä ja siitä että kaikki lapset ymmärtävät mitä olemme tekemässä. Osalla lapsista ohjeiden vastaanotokyky oli rajallinen ja senkin vuoksi opettajan puheilmaisuus tuli olla erityisen selkeää ja pelkistettyä.

Näiden muutosten kautta lähdin ohjaamaan ryhmän kevätkautta. Meillä oli vain kuusi tuntia, joten pidin samat tavoitteet kuin syksyllä, lisänä oli vuorottelun harjaannuttaminen kaikulaulun- ja soiton avulla. Kevään kuusi tuntia sujuivat siinä mielessä hyvin, että sain pidettyä tunnit kerran viikossa ilman katkoksia.

Teemana meillä oli talvi ja lumiukot ja tämän aihepiirin kanssa päätin edetä kaikki kuusi tuntia. Materiaaliksi valitsin teemaan sopivan lorun ja viisi mahdollista, teemaan sopivaa laulua. Lapset pitivät lumipallolorusta kovasti ja suurin osa oppi sen käsileikkineen sujuvasti ulkoa. Harjoittelimme myös äänenkäytön säätelyä lorun avulla (suuri-pieni/voimakas-hiljainen).

Voimakas-hiljainen -käsiteparia harjoittelimme edelleen vaihdellen eri työtapojen avulla. Pääasiallisia työtapoja tässä olivat laulaminen, soittaminen ja liikunta. Laulu- ja puheäänien säätely oli joillekin lapsille vaikeaa, eikä se soittaenkaan helppoa ollut. Keskityessään lapset osasivat toteuttaa voimavaihtelun sekä omalla äänellä, että soittaen.

Jatkoimme *sykkeen kokemista* ja otimme tässä avuksi rytmirinkulan. Rinkula toimi erinomaisesti tässä tarkoituksessa ja kaikki lapset pääsivät osallisiksi yhteisestä sykkeestä jokaisella kevään tunnilla. Lisäksi se auttoi avustajien kanssa toimivia lapsia irtautumaan avustajan kädestä ja toimimaan itsenäisesti ryhmän tukiessa. Käytimme rinkulaa istuen ja seisten. Istuen rinkulan kanssa toimittiin siten, että lapset istuivat piirissä, tarttuivat molemmilla käsillä narusta kiinni samalla lyöden sykettä jalkoihin ja laulaen erään ryhmässä olleen lapsen keksimää lumiukkolaulua.

Lapset menivät vuorotellen piirin keskelle ja keksivät oman tavan liikkua. Tämän leikin avulla arimmatkin lapset uskaltoutuivat vähitellen piirin keskelle, vaikka joillekin lapsille esiintyminen muiden edessä oli erityisen haastavaa.

Ääni-hiljaisuus- käsiteparin harjoittelua jatkoimme keväällä aluksi liikunnan ja kuuntelelun avulla. Käytimme rytmirinkulaa jälleen apuna, seisoimme piirissä ja toteutimme erilaisia musiikissa kuulemiamme rytmejä piirissä tanssien. Rytmien välissä musiikki pysähtyi ja aluksi näytin tämän tukiviittomien seis- merkillä. Viimeisellä kerralla lapset oivalsivat jo melko hyvin ilman näyttämääni merkkiäkin milloin piti pysähtyä. Teimme tämän tanssiliikunnan jokaisella tunnilla ja kolmannella kevään tunnilla harjoittelimme samaa soittamalla. Jätin syksyllä käyttämäni värikortit soittamisosuudessa kokonaan pois ja käytin vain tukiviittomien seis- merkkiä, kun halusin lasten lopettavan soiton.

Lapset oppivat seuraamaan hyvin merkkiäni ja jotkut oppivat hahmottamaan rummuksen pituuden ja siten ennakoimaan milloin soitto loppuu.

Ote oppimispäiväkirjasta 8.1.2013:

”Harjoittelimme rummutusta ja taukoa, jonka merkiksi kädet nostettiin ylös. Lapset katsoivat ja kuuntelivat todella tarkasti ja ymmärsivät, että nyt tehdään yhdessä, kaikki samalla tavalla. Otin lopuksi myös mukaan pienen laulun, jonka jälkeen tuli aina tauko.”

Tästä etenimme *vuorotteluun* kaikusoiton- ja laulun avulla. En ole koskaan oikein ymmärtänyt kaikulaulun merkitystä. Minulle se on ollut tapa opettaa uusi laulu, mutta olen kokenut, että lasten on vaikea ymmärtää mikä ylipäätään on kaiku, tai mikä on kaiku- laulu- tai soitto. Olenkin musiikinopetuksessa aikalailla luopunut koko tavasta ja ajattelut, että kun laulu toistuu monessa eri yhteydessä, se vähitellen opitaan. Näin on useimmiten käynytkin. Kun puhuin vuorottelun harjoittelusta erään päiväkodin erityislastentarhanopettajan kanssa, tajusin yhtäkkiä, miten suuri merkitys kaikumenetelmällä on kommunikoinnin harjoittelun vuorovaikutustaitojen oppimisen kannalta. Sain aivan uuden näkökulman ”kaikuiluun” ja otin sen käyttöön musiikkileikkiryhmässäni. Tämän ryhmän kanssa se ei ollut lainkaan helppoa. Osa ymmärsi ja pystyi seuraamaan vuorottelua, mutta osalle oli yhtä tuskaa pitää tauko soitossa silloin kun siitä päätti joku muu kuin lapsi itse. Otin vuorotteluharjoitukseen mukaan tutun laulun, jota olimme alkuvuodesta harjoitelleet (Pakkanen paukkuu, tähdet tuikkii...), mutta nyt käytin sitä loruna. Rummutin lorun sanarytmiä rumpuun, mikä lasten piti toistaa. Tämä oli selvästi osalle aivan liian haastavaa ja suurin osa lapsista soittikin sykettä. Sitähän me olimme harjoitelleet jo monta tuntia, joten se tuli lapsilta luonnostaan. Olisi pitänyt jättää sanarytmit pois ja jatkaa sykesoitolla, koska pääasiassahan tässä harjoiteltiin vuorottelua. Nyt rakennelmaan tuli liikaa palikoita, joka sekoitti hyvin alkanutta vuorottelun harjoittelua. Viimeiseen tuntiin mennessä osa lapsista omaksui hyvin vuorotteluperiaatteen, ja uskoakseni loputkin olisivat oppineet jos meillä olisi ollut enemmän tunteja käytössä.

Kaksi- ja kolmijakoista rytmien kokemista jatkoimme lähinnä liikkuen. Alkulaulun jälkeiseen liikuntaan valitsin musiikin, jossa vuorottelivat tasa- ja kolmijakoisuus. Oli hienoa nähdä kuinka taitavia lapset tässä vaihtelussa lopulta olivat ja alkoivat jo itse tunnistaa kuulon kautta milloin vaihdettiin marssista valssiin. Jos meillä olisi ollut enemmän tun-

teja, olisin voinut siirtää tämän tahtilajien vaihtelun muihinkin työtapoihin, mutta kuten aiemmin jo mainitsin, otin kolmijakoisuuden mukaan lähinnä siksi, että kaksi ryhmän lapsista näytti nauttivan kovasti keinuvasta liikkeestä ja ajattelin näin tukevani heidän osaamistaan.

Improvisointi ei ollut missään mielessä päätavoite, mutta olin kiinnostunut kuitenkin kokeilemaan sitä. Havaitsin kuitenkin, että se on liian haastavaa lapsille, tunteja oli liian vähän ja näin ollen muutin suunnitelmaa. Eräällä tunnilla kysyin lapsilta, haluaako joku tulla esittämään meille rummulla jotain. Suurin osa halusi innokkaasti esiintyä ja kolmella viimeisellä tunnilla jätin ennen rentoutusta sen verran aikaa että lapset saivat esiintyä toisilleen. Kaikki kävivät soittamassa ja jos yksin soittaminen pelotti, sai soittaa yhdessä kaverin kanssa. Olihan tämäkin eräänlaista improvisointia, mutta vielä enemmän se oli rohkeutta tulla muiden eteen ja luottamusta itseän ja omiin kykyihin.

Viimeiselle tunnille kutsuin vanhemmat mukaan. Vaikka tunti oli hankalaan aikaan aamulla, oli mukava yllätys kun kaksi vanhempaa kuitenkin saapui paikalle. Olin kertonut heille etukäteen, että mikäli he tulevat paikalle, lasten kannalta olisi parempi että myös aikuiset osallistuvat toimintaan. Viimeisellä tunnilla kertosimme kevään aikana tutuksi tulleita lauluja, leikkejä ja tansseja. Vanhempien läsnäolo tunnilla oli varmasti molemmille lapsille mieluisa kokemus.

6.6 Opetusperiodin päätös

Olin alusta asti erittäin innostunut tästä projektista, sillä tämä on kaiketi ensimmäinen ja kenties viimeinen kerta koko varhaisiän musiikkikasvattajan urallani, kun voin keskittyä täysin vain yhteen ryhmään ja siinä oleviin lapsiin.

Lähdin suunnittelemaan toimintaa ja tavoitteita varsinaisesti vasta kolmannen tunnin jälkeen. Silloin olin nähnyt riittävästi ryhmää toiminnassa, jotta pystyin suunnittelemaan tavoitteet. Harhailin jonkin aikaa tavoiteviidakossa, sillä en ollut aivan varma minkälaisia tavoitteiden tulisi olla. Ryhmässä oli lapsia joilla oli yhteisenä piirteenä viive puheen- ja kielenkehityksessä, mutta myös vuorovaikutustaitoihin, keskittymiskykyyn ja tarkkaavaisuuteen liittyviä tuen tarpeita. Toisaalta oli myös lapsia, joilla ei ollut erityisen tuen tarvetta. Tavoitteiden suunnittelun kannalta tämä oli haasteellista. Onneksi

varhaisiän musiikkikasvatus on siitä erinomainen alue, että musiikillisten taitojen opettaminen tukee samalla myös lapsen kokonaiskehitystä. Tämä kokonaisvaltaisuus mielessäni asetin tavoitteet ja etenin niitä kohti erilaisia työtapoja käyttäen.

Musiikillisiksi tavoitteiksi valitsin yhteisen sykkeen löytämisen, ja käsiteparit suuri-pieni, voimakas-hiljainen, solo-tutti, marssi-valssi, ääni-hiljaisuus äänenkäyttö sekä uskallus käyttää ääntä eri tavoin. Näiden vanavedessä seurasivat ilon ja mielihyvän kokemusten saaminen, vuorovaikutustaitojen, sekä motoristen taitojen harjaannuttaminen, keskittymiskyvyn, tarkkavaisuuden ja itsetunnon tukeminen, sekä aistikokemusten saaminen.

Musiikillisista tavoitteista parhaiten toteutuivat kaikkien lasten kohdalla sykkeen harjaannuttaminen ja ääni-hiljaisuus- käsitepari. Etenimme heti alkusyksystä suuri-pieni-käsiteparista voimakas-hiljainen käsitepariin ja nämäkin toteutuivat hyvin osalla ryhmää, mutta koska osalle lapsista oman äänen hallinta oli vielä muutenkin haasteellista, heille nämä tavoitteet olivat liian vaativia. Toisaalta yhdellä ryhmän lapsista, Leolla, tapahtui äänen käytössä ja puheilmaisussa selvää edistystä verrattuna ryhmän alkutunteihin. Alkusyksystä hän ei laulanut, eikä puhunut tunneilla. Kun aloimme tehdä ääniharjoituksia ja käytimme ääntämme yhdessä eri tavoin, keksimme erilaisia ääniä ja otimme dynamiikan mukaan, hän pikkuhiljaa rohkaistui. Kevätkaudella hän oli huomattavasti reippaampi ja uskalsi osoittaa, että on oppinut ja haluaa myös näyttää sen. Äidin kertoman mukaan Leo tuli erittäin mielellään musiikkileikkitunneille ja suorastaan odotti niitä.

Aivan loppumetreillä tapahtui myös näkyvää muutosta Lassin kohdalla. Lassin oli vaikea toimia tunneilla itsenäisesti ja hän tarvitsi aina aikuisen voimakkaan tuen lähteäkseen tekemään esimerkiksi leikkiliikkeitä tai liikkuakseen. Olin Lassin kanssa muutaman kerran ennen tuntia salissa pelaamassa koripalloa. Silloin ei ollut puhuttakaan siitä, etteikö hän olisi ollut liikunnallisesti osaava lapsi, mutta jostain syystä musiikkileikkitunnin alkaessa hän jähmettyi. Ehkä tilanne, jossa muut katsoivat, oli liian jännittävä hänelle. Kevään viimeisillä tunneilla Lassi kuitenkin sai lisää rohkeutta. Tuttua tanssia tehdessämme, hän alkoi yhtäkkiä hyppiä, mitä hän ei ollut tehnyt kertaakaan aiemmilla tunneilla. Lisäksi hän keinui musiikin mukaan. Toiseksi viimeisellä tunnilla Lassi uskaltui Leon tuella piirin keskelle esittämään pupua. Näin että hän oli kovin jännittynyt ja esiintymisen jälkeen ryömi äkkiä viereeni istumaan.

Huomasin, että jouduin miettimään paljon liikunnan ja istumisen välistä suhdetta. Suurin osa lapsista nautti liikuntaosuuksista paljon ja liikunnan kautta he oppivat myös musiikillisia asioita. Ryhmässä oli kaksi lasta, Topi ja Aleks, joiden oli erityisen vaikea sietää pitkää paikallaan olemista. Etenkin istuminen oli erityisen haasteellista. Tämän takia jouduin lähes joka tunti tarkkailemaan lasten jaksamista istumistilanteissa. Aluksi minulla saattoi olla alkulaulun lisäksi pari muutakin paikallaan tehtävää toimintaa, mutta lopulta ymmärsin lyhentää tunnin aloitusta. Erityisesti Topilla oli vaikeita aamuja, jolloin täytyi olla todella tarkkana, ettei venytä mitään istumista liian pitkäksi. Topi oli myös paljon poissa ja pitkät tauot tekivät tunneille tulemisen entistä hankalammaksi. Aleks oli paikalla säännöllisesti ja hän alkoikin edistyä tunneilla. Välillä toki oli huonompia aamuja, mutta alkutilanteeseen nähden hän alkoi irtautua jo jonkin verran avustavasta aikuisesta ja osoitti hymyilemällä selvästi nauttivansa liikunnasta ja välillä myös rummun soittamisesta.

Vertaislapset olivat erinomaisena tukena ryhmässä. Heillä oli hyvät vuorovaikutustaidot, mikä oli tärkeää tässä ryhmässä ja he toimivat täysin luontevasti kaikkien lasten kanssa. Ryhmästä löytyi myös omalla toiminnallaan arempia rohkaisevia lapsia, kuten esimerkiksi Riina. Vertaislapsilla oli myös yleisesti ottaen hyvä keskittymiskyky ja he pysyivät seuraamaan opetusta, vaikka joku lapsista olisi huutanut vieressä täyteen ääneen. Monet lapsista olivat kekseliäitä ja heillä oli hyvä mielikuvitus. Tämän takia minun olisi tehnyt enemmän mieli antaa heille vapauksia myös kertoa ja toteuttaa ajatuksiaan. Ongelma oli siinä että lasten selostaessa jotain, osa lapsista putosi kärryiltä, eikä sen vuoksi jaksanut istua paikoillaan. Kokeilin tätä alkusyksystä, mutta luovuin siitä koska se ei palvellut kaikkia ryhmän lapsia. Osoitukseksi lapsen kekseliäisyydestä meille jäi käyttöön Riinan keksimä lumiukkolaulu, jota lauloimme ja leikimme monella tunnilla.

6.6.1 Tukiko opetus kaikkien ryhmän lasten oppimista?

Aiemmin tässä luvussa olen kertonut mitä käytännössä teimme kokeiluryhmän kanssa, mutta löytyikö vastausta siihen miten opetus tulisi järjestää, että se tukisi kaikkien lasten oppimista ja tapahtuiko oppimista. Seuraavassa arvioin omasta, musiikkipedagogin näkökulmastani, miten opetus vaikutti lapsiin ja miksi oppimista tapahtui.

Lähes kaikkien ryhmän lasten kohdalla tapahtui myönteistä kehitystä. Olennaista oli mielestäni se, että tunneilla käytiin säännöllisesti. Eteneminen näkyi tunneilla rohkeutena olla esillä muiden katsoessa, oman äänen rohkeampana ja monipuolisena käyttönä, avustajasta irtautumisena sekä keskittymis- ja kuuntelukyvyn paranemisena. Musiikillisesti lapset kehittivät selvästi yhteisen sykkeen löytymisen osalta, erilaiset tavat liikkua musiikin mukaan loksahdivat kohdalleen, ääni-hiljaisuus ja voimakas-hiljainen-käsiteparit alkoivat löytyä eri työtapojen kautta.

Oppimisen kehitykseen vaikuttivat arvioni mukaan työtapojen monipuolinen käyttö ja niiden mukana eri aistikanavien stimuloiminen oppimisen tukena, sekä pedagoginen herkkyyteni ja tarkkaavaisuuteni tunneilla. Vaikka ryhmässä toimiminen ja asioiden opettelu yhdessä oli välillä vaivalloista, toi se kuitenkin erilaisen vivahteen musiikkileikkiryhmän toimintaan: lapset saivat kokemuksia erilaisista oppimistavoista ja saivat toimia monenlaisten oppijoiden kanssa. Lisäksi sosiaalinen vuorovaikutus oli luontevasti läsnä tunneilla. Tärkeä rooli oli myös oppimisympäristöllä. Koivusen (2009, 183 – 184) mukaan varhaiskasvatuksessa oppimisympäristön määrittelee tapa jolla kasvattaja toimii lapsen kanssa, millainen käsitys kasvattajalla on lapsen oppimisesta ja kasvattajan roolista. Lisäksi tähän vaikuttaa toiminnan suunnittelua ja toteutusta määrittävä kasvatustajattelu, sekä erityisen tuen tarvitsijoiden kuntoutuksen toteutustavat. (Koivunen 2009, 183-184.)

Oppimisen tukemisen kannalta kokeiluryhmässä oli erityisen tärkeää se miten lähestyin lapsia, miten suhtauduin heihin ja kuinka herkkä olin vaistoamaan ja ymmärtämään heidän tarpeitaan. Olennaista oli myös ymmärtää lasten oppimisen vahvuudet ja rajoitukset. Se, kuinka opetin lapsia, oli osittain kokemuksen, mutta myös tarkan havainnoinnin ja kokeilun tulos. Lisäksi oma osuutensa tässä oli myös erilaisilla oppimisenäkökulmilla, kuten behavioristisella, kognitiivisella ja situatiivisella näkökulmalla jotka vaikuttivat opetuksen taustalla. Minulla ei ollut opetuksessani mitään tiettyä metodologiaa, vaan toimin varhaisiän musiikkikasvatuksessa yleisesti käytetyillä toimintatavoilla, sisällöillä ja tavoitteilla, valikoiden niistä juuri projektissa olleelle kokeiluryhmälle soveltuvia toimintatapoja. Se mitä toimintaympäristössä muokkasini liittyi omiin toimintatapoihini pedagogina. Näitä olivat tunnin rakenteen ja ajankäytön suunnittelu, sekä se, miten painotin eri työtapoja. Myös fyysinen toimintaympäristö, eli tässä tapauksessa itse päi-

väkotirakennus, oli mielestäni merkittävä osatekijä ja lähtökohta oppimiselle, sillä se mahdollisti opetuksen saavutettavuuden kaikille oppijoille.

Erilaiset välineet toimivat tunneilla oppimisen esteiden poistajina ja tukivat siten myös oppimista. Näitä olivat esineet, kuvatuki, tukiviittomat ja toimintavälineistä erilaiset pallot ja rytmirinkula. Erityisesti melko mitättömän näköisen kumilenkin, rytmirinkulan, osuus tunneilla oli uskomattoman suuri oppimisen kannalta. Sen avulla löysimme yhteisen sykkeen, se rajasi pienen esiintymisareenan lapsille, se auttoi irtautumaan hetkeksi avustajasta ja sen avulla onnistuimme oppimaan piirileikin, johon yhdistyi useita musiikillisia käsitteitä, kuten liike-tauko, nopea- hidas ja voimakas-hiljainen.

Haluan painottaa, että se toimintatapa mitä toteutin kokeiluryhmäni kanssa ei välttämättä sovellu sellaisenaan kaikille musiikkileikkiryhmille. Uskoisin kuitenkin että seuraavat huomiot ovat sellaisia joiden voidaan ajatella yleisesti ottaen soveltuvan sellaisille ryhmille joissa on mukana myös erilaisia oppijoita. Nämä havainnot pohjautuvat kokemuksiini projektini kokeiluryhmässä.

- 1 On syytä kiinnittää huomiota ryhmän kokoon. Liian suuressa ryhmässä opettaminen ja oppiminen vaikeutuu.
- 2 Opetustilan ei tarvitse välttämättä olla kovin suuri, esimerkiksi päiväkodissa lepohuone riittää hyvin.
- 3 Yhteisten tavoitteiden asettamisessa kannattaa muistaa kohtuus, lasten lähtötaaso, vahvuudet ja rajoitukset.
- 4 Vuorovaikutus on tärkeää, sen vuoksi kannattaa harkita säästyssoittimien käyttöä ja kaikkien sellaisten välineiden käyttöä jotka vaikeuttavat vuorovaikutuksen toteutumista.
- 5 Kommunikoinnin apuvälineiksi soveltuvat pehmolelut, kuvakansio ja tukiviittomat.
- 6 Rytmirinkula on käyttökelpoinen väline oppimisen tukemisessa.
- 7 Tuoleilla ja penkeillä on hyvä laulaa ja soittaa, lattialla voidaan tehdä laululeikkejä ja musiikkiliikuntaa.
- 8 Struktuurin säilyttäminen samana on tärkeää etenkin erilaisten oppijoiden kannalta. Alku- ja loppulaulu kannattaa pitää aina samoina.
- 8 Liikunnan ja paikalla keskittymisen suhdetta kannattaa punnita tarkkaan.

- 10 Mitä selkeämmin ja lyhyemmin ohjeet annetaan ja mitä enemmän kommunikoinnin apuvälineitä käytetään, sen varmemmin viesti menee perille.
- 12 Soittimien valinnassa kannattaa seurata lapsen kiinnostusta.
- 13 Kaikki varhaisiän musiikkikasvatuksen työtavat, sisällöt ja tavoitteet ovat käytökelpoisia. Riippuu täysin lapsista mitä niistä halutaan painottaa.

Minusta oli ilahduttavaa huomata positiivisia muutoksia useissa lapsissa jo näinkin lyhyessä ajassa. Mikäli olisimme jatkaneet toimintaa, olisivat monet tavoitealueet kehittyneet entisestään. Esteiden raivaaminen oppimisen tieltä ei aina ole itsestään selvää, mutta siihen harjaantuu vähitellen lapsia ja toimintaa tarkkailemalla.

7 Musiikkipedagoginen oppimisprosessi

7.1 Opettaminen kokeiluryhmässä

Opettaminen lapsiryhmässä, jossa on erilaisia oppijoita ja vertaislapsia ei ollut minulle oikeastaan täysin vieras asia. Päiväkotiryhmissä erityistä tukea tarvitsevia lapsia oli paljon ja omassa ryhmässäniikin erilaisia oppimista tukevia ratkaisuja piti miettiä päivittäin. Olin oppinut melko paljon päiväkodissa erityistä tukea tarvitsevista lapsista ja heidän huomioon ottamisestaan ryhmässä, mutta musiikkileikkiryhmän toiminnan suunnittelu ja toteuttaminen erilaiset oppijat huomioiden oli minulle vieraampaa.

Tuntien aloittamista helpotti se, että fyysinen ympäristö, päiväkodin käytännöt, lapset ja aikuiset olivat minulle tuttuja. Saatoin sopia asioista helposti, koska tunsin aikuiset ja ryhmien toimintatavat. Roolin muutos lastentarhanopettajasta musiikkipedagogiksi sujui luontevasti ja ammattiroolien vaihtaminen näin päin oli itselleni myönteinen asia. Huomasin, että lastentarhanopettajana kertyneestä osaamisesta oli paljon hyötyä varhaisiän musiikkikasvattajana. Lisäksi huomasin, että erilaisten oppijoiden kohtaaminen oli muuttunut lastentarhanopettajan työn myötä luontevaksi, osaksi arkipäivää.

Varhaisiän musiikkikasvattajana minulle oli muodostunut oma tapani opettaa musiikkia lapsille. Tällä rutiinilla ja kokemuksella lähdin myös ohjaamaan harjoitusryhmääni. Hahmottelin muutaman tunnin ennen kuin ryhdyin laatimaan tavoitteita. Ennen tavoitteiden laatimista tarkoitukseni oli havainnoida ryhmän lapsia ja seurata miten he ottavat vastaan tarjoamaani opetusta. Huomasin melko pian, että minun tulee muuttaa tutuksi muodostunutta lähestymistapaani ja huomioida enemmän lasten yksilöllisiä tarpeita. Kaikkonen (2005, 80) kirjoittaa erityisryhmien opettamisesta, erityisesti kehitysvammaisista ja toteaa muun muassa, että opettamisessa tulee huomioida sekä oppijan potentiaali, että oppimisen rajoitukset. Tämän näkökulman pyrin pitämään mielessäni ohjatessani kokeiluryhmääni. Heti alkutunneista nousi esiin viisi selkeää pedagogista haastetta, joista kerron seuraavassa.

Keskittyminen

Liian pitkä paikoillaan istuminen ja liikaa ohjeita ja tarinointia, niin avustajien kanssa istuvat lapset alkoivat jo rimpuilla tuskastuneina paikoillaan. Minun oli pakko pelkistää

ohjeita ja vähentää tunnin juonellisuutta, sekä lyhentää alkua. Kuten jo aiemmin totesin, tunnin alku oli musiikkileikkitunnin kriittisimpiä kohtia. Olin huomaavinani, että jos alku oli liian pitkä, koko lopputunti oli osalle lapsista erityisen vaikea ja sen jälkeinen keskittyminen liian vaativaa.

Ymmärtäminen

Minun oli selkiytettävä omaa ilmaisuani, jotta kaikki lapset varmasti ymmärtäisivät mitä ollaan tekemässä nyt ja mitä tehdään seuraavaksi. Tähän tarvitsin puheilmaisuun avuksi kuvatukea ja tukiviittomia. Näiden kommunikaation apuvälineiden käyttö ei sinänsä ollut minulle vierasta, sillä päiväkodissa niitä käytettiin yleisesti kaikessa toiminnassa. Tukiviittomia en alkusyksystä osannut kovin hyvin, mutta käytyäni tukiviittomakurssin lokakuussa, kommunikointimahdollisuuteni tällä alueella laajenivat.

Vuorovaikutustaidot

Vuorovaikutustaitojen puutteellisuus ilmeni etenkin kahden lapsen kohdalla. Tämä oli iso haaste, sillä opettaminen ja oppiminen on vaikeaa silloin kun lapsen vuorovaikutustaidot ovat puutteelliset. Lisäksi tunteja oli käytettävissä vain viisitoista, mikä teki tavoitteenasettelun tässä suhteessa vaikeaksi. Tämän haasteen kohdalla ajattelin keskittyä lapsissa jo valmiina olevaan potentiaaliin ja sen esiin nostamiseen erilaisten työtapojen avulla.

Musiikkileikkitoiminnan kokonaiskesto

Neljäs haaste liittyi opetusperiodin rajalliseen aikaan. Myös tämä tekijä asetti tavoitteiden suunnittelulle ongelmia. Ryhmässä oli kuitenkin neljä erilaista oppijaa, joista kaksi erittäin haasteellista lasta, jotka tarvitsivat aikaa oppimiselleen. Tämän vuoksi minun piti rajata ohjelmistoa ja pitää se mahdollisimman tarkoituksenmukaisena ja pelkistettynä, sekä valita materiaalia jossa huomioidaan sekä lasten yksilölliset vahvuudet, että rajoitukset.

Tasoerot

Miten valita materiaalia, joka palvelisi jollain tavoin kaikkia oppijoita? Miten saisi annettua kullekin lapselle sopivia tehtäviä, jossa he joutuisivat hieman ponnistelemaan oppiakseen, säilyttäen kuitenkin oppimisen hauskana? Tähän haasteeseen kykenin vastaa-

maan vain kokeilemalla erilaista ohjelmistoa ja pyrkimällä huomioimaan samalla lasten osaamisen rajoitukset, mutta myös vahvuudet.

Näiden havaintojen ja haasteiden pohjalta aloin suunnitella tavoitteita. Olin ajatellut tekeväni ryhmälle yhteiset musiikilliset tavoitteet, koska yksilöllisten tavoitteiden tekeminen näiden lisäksi tuntui minusta liian vaativalta suhteessa omiin edellytyksiini ja käytössä olevaan aikaan. Toki otin huomioon tiettyjä asioita joita osalla lapsista oli periodimme aikana erityisesti harjoittelun alla. Näitä olivat muun muassa vuorottelun harjoittelu ja oman toiminnan säätely esimerkiksi soittamisen avulla. Tavoitteet muodostuivat lopulta selkeistä käsittepareista (ääni-hiljaisuus, suuri-pieni, voimakas-hiljainen, valssi-marssi) ja yhteisen sykkeen löytymisestä. Näiden rinnalla ajattelin samalla myös lasten kokonaiskehitykseen liittyviä tavoitteita, kuten vuorovaikutusta, itsetuntoa, keskittymiskykyä ja motorisia taitoja. Lisäsin tavoitteeksi myös huomion kiinnittämisen omaan äänenkäyttöön. Tuntien edetessä jouduin yhä enemmän miettimään lasten yksilöllisiä tarpeita ja oppimista tukevia työtapoja, vaikka en heille varsinaisia yksilöllisiä tavoitteita asettanutkaan.

Pyrin ottamaan huomioon lasten yksilöllisiä vahvuuksia ja oppimista tunteilla parhaani mukaan. Tämä oli lähinnä kehujen antamista ja kannustusta toiminnan aikana, mutta konkreettisesti myös lasten keksimien liikuntaliikkeiden tai laulujen esiintuomista. Kannustin myös lapsia esiintymään yksin soittaen ja liikkuen. Tätä teimme etenkin keväällä, kun ryhmässä oleminen oli jo tuttua ja se onnistuikin hienosti. Pyrin myös ottamaan huomioon yksilölliset rajoitukset toiminnassa. Pyysin lapsia matkimaan tekemääni sanarytmiiä mutta ne joille se oli liian vaikea, pyysin soittamaan sykettä, tai vain osallistumaan soittamiseen omalla taitotasollaan. Jos marssiminen tuntui vaikealta, mutta keinuminen luontevammalta, sai keinua, kunhan osallistui ja liikkui muiden mukana. Tämnäkaltaista joustamista tapahtui kaiken aikaa, koska pääasia oli mielestäni kuitenkin se, että kaikki voivat osallistua ja olla toiminnassa mukana.

Käytössä olivat samat työtavat kuin musiikkileikkitunneillani yleensäkin. Näistä parhaiten onnistui musiikkiliikunta. Se oli oppimisen kannalta ehkä musiikkileikkituntien tasarvoisin työtapo, sillä lapset osallistuivat siihen mielellään ja sen kautta tapahtui kaikkien osalta sekä musiikillista, että kokonaiskehityksellistä oppimista. Laulaminen, etenkin laululeikit sujuivat hyvin ja soittamisenkin osalta lapset saivat onnistumisen kokemuk-

sia. Kuunteluhetket olivat ryhmässämme lyhyitä. Syksyllä kuuntelimme paljon linnunlaulua ja tähän suurin osa lapsista pystyi keskittymään melko hyvin. Lisäksi kuuntelimme rauhallista musiikkia yleensä lopputunnista, rentoutuksen aikana. Tällöin lapset makasivat patjoilla hämärässä valaistuksessa aikuisten silitellessä heitä kädellä.

Lähes kaikkien tunteilla käytettyjen musiikillisten työtapojen ja sisältöjen kautta pääsin kiinni myös lasten kokonaiskehitykseen liittyviin tavoitteisiin. On vaikea arvioida kunka hyvin nämä tavoitteet toteutuivat, koska suuria kehityksellisiä harppauksia ei ehdi syntyä näin lyhyessä ajassa. Joka tapauksessa lasten kokonaiskehitystä tuettiin musiikin avulla monin eri keinoin ja monelta eri suunnalta.

7.1.1 Toimintatapojen muokkaaminen

Tässä työssä pohdin kuinka paljon opettaminen muuttuu, kun ryhmässä on erilaisia oppijoita ja kuinka paljon tarvitaan erilaisia pedagogisia keinoja oppimisen avuksi. Aluksi muutoksia ei juurikaan ollut, mutta opetuksen edetessä jouduin muuttamaan toimintatapojani lasten tarpeiden mukaan. Esimerkiksi minulle tyypillinen tarinoilla tunnin kuljettaminen eteenpäin hiipui vähitellen, kun huomasin, että osa lapsista ei jaksanut keskittyä kuuntelemaan, eikä aina ymmärtänyt kaikkea mistä puhuin, vaikka minulla oli kuvia ja esineitä tukena. Minun oli myös tarkkailtava jatkuvasti lasten jaksamista ja oltava valppaana siirtymään eteenpäin kun havaitsin että keskittyminen alkoi joillain lapsilla herpaantua tai odottamisesta tuli sietämätöntä.

Seuraavassa oppimispäiväkirjasta lainatussa otteessa yritän pitää tunnilla yllä karhutarinaa, mutta osa lapsista ei pysty seuraamaan tarinaa, eikä kykene keskittymään tarinaan.

Ote oppimispäiväkirjasta 4.12.2012:

”Palasimme jälleen omille paikoille ja nyt oli aikaa laittaa karhut talviunille. Laitoin karhut huiveilla vuorattuun koriin ja lapset saivat tulla pareittain peittelemään karhuja, pajaillemaan ja laulamaan niille. Tämän jälkeen puhaltelin ilmaan lumihutaleita (höyheniä), joita lapset saivat ottaa ja puhallella myös. Topin ja Aleksin on erittäin vaikea jaksaa tilanteita, joissa ollaan paikoillaan. Tässä heillä oli myös vaikeuksia. Puhaltelusta he eivät välittäneet ja Topin osalta tuokio meni rimpuiluksi, kun taas Aleksin alkoi kiljua.

Avustava aikuinen vei Topin pois kun tämä ei rauhoittunut, mutta he palasivat, kun aloitimme syömään pipareita ja juomaan mehua.”

Yleensä olen käyttänyt säestyssoittimena pianoa tai kannelta, mutta nyt jätin ne vähitellen pois, sillä huomasin, että en saa soittaessani kovin hyvää kontaktia lapsiin. Sen vuoksi liikunta- ja kuuntelumusiikki tulikin tunneilla suurimmaksi osaksi cd-levyltä. Edellä mainitsemani tarinointi ja säestyssoittimien käyttö eivät kuitenkaan ole sellaisia, jotka neuvoisin jättämään kokonaan pois tunneilta. Jos meillä olisi ollut enemmän aikaa, olisin lisännyt kerrontaa vähitellen. Olisin myös käyttänyt joissain tilanteissa myöhemmin myös säestyssoittimia.

Toiston ja kertauksen määrä oli suurempi kuin tavallisilla musiikkileikkikunneilla, koska asioiden omaksuminen oli osalla lapsista hitaampaa. Tämä näkyi myös ohjelmiston määrässä ja tavoitteiden asettelussa. Ohjeiden antamisessa piti olla todella selvä ja lyhytsanainen, sekä käyttää tukiviittomia ja kuvatukea mahdollisimman paljon. Yleensä käytän musiikkileikkikunneilla 3-4 -vuotiailla kapuloita ja marakasseja tai muita saatavilla olevia pikkulyömäsoittimia ja erilaisia rumpuja. Kokeilimme myös harjoitusryhmässä kapuloita ja marakasseja, mutta lopulta soittimiksi valikoituivat rummut, sillä kaikki lapset kokivat ne mieluisiksi.

Seuraavan muistilistan on tarkoitus helpottaa opettamisen alkuun pääsemistä musiikkileikkiryhmässä jossa on erilaisia oppijoita. Olen muodostanut tämän ohjekokonaisuuden käytännön työni pohjalta ja nojaten osittain aiemmin tässä luvussa esittelemiini opetuksen viiteen haasteeseen (ks.s. 58 – 59). Muistilistan taustalla vaikuttavat myös edellä kuvatut, kokeiluryhmän tunneilla tekemäni toimintatapojen muutokset.

1. Havainnoi ryhmää muutaman kerran, aseta sitten tavoitteet.
2. Muista tunnin säännöllinen struktuuri.
3. Tarkkaile lasten jaksamista tunnilla, ole pedagogisesti herkkä.
4. Vuorovaikutus on tärkeää, pyri pitämään jatkuva kontakti lapsiin.
5. Toista ja kertaa.
6. Puhu selkeästi, anna pelkistetyt, lyhyet ohjeet.
7. Käytä erilaisia kommunikoinnin apuvälineitä, kuten esineitä, kuvia ja tukiviittomia.
8. Käytä työtapoja monipuolisesti, pyri myös moniaistisuuteen.

9. Pyri saamaan kaikki lapset mukaan toimintaan.

10. Kannusta, kehu ja kiitä!

11. Yhteistyö ja avoimuus on tärkeää, pidä yhteyttä vanhempiin. Pyydä apua tarvittaessa.

Periaatteessa kokoamani yksitoista ohjetta soveltuvat mille tahansa ryhmälle. On kuitenkin muistettava, että erilaisten oppijoiden opettamiseen nämä ohjeet ovat lähes välttämättömät, mutta lapsia joilla oppimisen pulmaa ei ole, ei välttämättä kaikilta osin tarvitse ohjata näin tarkkaa listaa noudattaen.

Harjoitusryhmässäni oli haasteellisia lapsia ja olin koonnut heidät tarkoituksella yhteen, jotta voisin selvittää onko minunkaltaiseni opettajan mahdollista opettaa tällaista ryhmää. Pystynkö pedagogina poistamaan riittävästi opetusta ja oppimista vaikeuttavia esteitä ja onko musiikin opettaminen tasa-arvoisesti kaikille ylipäätään mahdollista musiikkileikkiryhmissä. Huhtinen-Hildèn (2013, 159) puhuu sensitiivisyydestä ja herkistä tuntosarvista musiikin opettamisessa. Uskon, että jo jonkin verran pituutta saavuttaneet tuntosarveni venyivät harjoitusryhmää opettaessani äärimmilleen.

Opinnäytetyöni johdannossa pohdin millä nimellä tulisi kutsua varhaisiän musiikkikasvatusta jossa haetaan keinoja myös erilaisten oppijoiden opettamiseen. Kokemani perusteella olen päätenyt siihen, että toiminta on varhaisiän musiikkikasvatusta, jossa pyritään huomioimaan erilaisten oppijoiden tarpeet. Tunnit eivät kuitenkaan poikkea niin paljon musiikkileikkitunneista, että olisi tarpeen keksiä toiminnalle uusi nimi. Lisäksi arastelen liittää omaan opetukseeni erityismusiikkikasvatus -termiä, sillä en ole erityismusiikkikasvattaja, eikä minulla ole varsinaista erityispedagogiikkaan liittyvää koulutusta.

Vaikka ryhmän opettaminen oli minulle uutta ja haastavaa, teki se musiikin opettamisesta uudella tavalla mielenkiintoista. Etenkin tavoitteiden osalta olin aluksi ihmeissäni, sillä yleensä mielessä ovat pääasiassa vain musiikilliset tavoitteet. Nyt ryhmäni erilaiset oppijat tavallaan pakottivat minut ajattelemaan enemmän myös kokonaisukehitykseen liittyvää tavoitteellisuutta. Sen vuoksi minun piti muistuttaa itselleni jälleen kerran miten musiikki vaikuttaa lapsen kokonaisukehitykseen ja mitä osa-alueita musiikin avulla

voidaan erityisesti tukea. Viisitoista harjoitusryhmän kanssa vietettyä tuntia olivat tiivis oppimispaketti sekä lapsille, mutta etenkin minulle musiikkipedagogina.

7.2 Tietoiseksi tuleminen

Tietoiseksi tuleminen musiikkipedagogina on vaatinut omalla kohdallani pitkän prosessin hyvästä varhaisiän musiikkikasvatuksesta ammattilaisesta varhaiskasvattajuuden kautta pedagogisiin haasteisiin laajemman näkökulman löytäneeksi ja tiedostavaksi varhaisiän musiikinopettajaksi. Tietoiseksi tulemisella tarkoitan erityisesti opettajuuteen liittyvää tietoisuutta. Tähän kuuluvat mielestäni tietoisuus opettajan roolista ja asenteesta opetustyössä, erilaisten opettamisen ja oppimisen näkökulmien tiedostaminen ja ammatillisen maiseman jatkuva muokkautuminen. Tietoiseksi tulemisen kautta asiantuntijuus voi kehittyä.

Asenteen muutos on merkinnyt omassa opettamisessani myös erilaisten oppijoiden huomioimista opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Lapsilähtöisyys ja lasten tarpeet ovat vielä enemmän opetuksen keskiössä kuin aiemmin ja opettajan merkitys pedagogisten keinojen etsijänä ja oppimisen tukijana on korostunut tietoiseksi tulemisen myötä. Oppimisen esteiden poistaminen on avannut uuden näkökulman opetustyöhön kääntänyt ajatukseni oppijoihin sekä omaan pedagogiikkaani ja pakottanut minut ajattelemaan ja muokkaamaan opetustapaani oppijalähtöisemmäksi. Näitä ajatuksia on tukenut näkökulma, jonka mukaan henkilö määritellään erilaiseksi oppijaksi sen mukaan, minkälaisia keinoja opettajalla on käytössä oppimisen tukemiseksi. (Hämäläinen, Liias, Taarna, Valkama 2007, 37). Erilaista oppijaa ei ajatella ongelmana tai lapsena joka sivuutetaan oppimisvaikeuksiensa ja erityisen tuen tarpeidensa takia, vaan hän on pikemminkin ominaisuuksiensa vuoksi haaste pedagogille.

On ollut myös mielenkiintoista perehtyä konstruktivistiseen ajatusmalliin kasvatuksen ja opetuksen teoriana ja löytää siitä monia tuttuja piirteitä, jotka ilmenevät omassa opetuksessani. Tietoiseksi tuleminen myös siitä seikasta, että opetuksen pohjalla voivat yhdistyä monenlaiset ajatusmallit ja näkökulmat, kuten esimerkiksi konstruktivistinen, behavioristinen, kognitiivinen ja situatiivinen riippuen siitä minkälaisia oppijoita ryhmässä on, on laajentanut käsitystäni opettamisesta ja oppimisesta.

Vaikka olen opettanut useita vuosia, voin silti todeta, että monien tärkeiden asioiden tiedostaminen opetuksen vauhdissa on jäänyt taka-alalle. Olen kuitenkin ymmärtänyt muutostarpeen ja myös tarpeen pysähtyä ja punnita pedagogisia ajatuksiani sekä toimintatapojani. Monista asioista olen ollut tietoinen ajatuksen tasolla, mutta pohtiminen on jäänyt kesken, eikä tietoisuus ole siirtynyt toimintaan.

Henkilökohtainen ammatillinen maisemamme muovautuu ajan myötä ja vaikuttaa jatkuvasti opetukseemme. Tietoiseksi tuleminen omaan opettamiseen liittyvillä alueilla helpottaa ammatissa toimimista ja ammatillista kehittymistä. Oman ammatillisen maiseman hahmottuminen ja ajatus sen ääriviivojen muokkaamisesta sekä pedagogisen sensitiivisyyden korostaminen opetuksessa on vakauttanut itseäni pedagogina ja tuonut uudenlaista itsevarmuutta myös erilaisten oppijoiden kohtaamiseen.

7.3 Oman asiantuntijuuden muuttuminen

Kuten tässä opinnäytetyössä on jo aiemmin käynyt ilmi, asiantuntijuus on jatkuva prosessi, jonka muokkautumiseen vaikuttavat kokemuksemme, ajatuksemme ja vuorovaikutuksessa olemisemme. Opinnäytetyöhöni liittyvä opetusprosessi on ollut varsin intensiivinen, sillä olen voinut keskittyä lyhyen prosessin aikana vain yhteen ryhmään ja käyttää runsaasti aikaa toiminnan suunnitteluun ja kokeiluun. Minulla on ollut myös aikaa perehtyä laajasti monenlaiseen, työhöni liittyvään kirjallisuuteen, sekä tilaisuus ajatella ja yhdistää kirjatietoa käytännön työhön. Sen vuoksi prosessi on ollut kaiken kaikkiaan erityinen ja tärkeä asiantuntijuuteni kehittymisen ja näkökulmien laajenemisen kannalta.

Prosessi lähti liikkeelle pedagogisista ongelmista päiväkodissa, joita olin miettinyt jo ennen opinnäytetyötäni. Miten lähteä opettamaan ryhmässä olleita erilaisia oppijoita ja miten tukea heidän oppimistaan. Heräsi kiinnostus lähteä ratkaisemaan ongelmia ja selvittämään solmuun menneitä ajatuksia. Eteneminen vaikutti eräällä tapaa salapolii-sintyöltä, jossa yritetään ratkaista arvoitusta johtolankoja seuraten, mutta toisaalta omaa työtäni projektin parissa voisi verrata myös suunnistamiseen. Suunnistaja etsii rasteja, joiden sijainti on hänelle ennalta tuntematon. Välillä suunnistetaan pimeässä, otsalampun valo pimeyttä halkoen, mutta lopulta löydetään maaliin kartan, kompassin, kokemuksen ja oman ajattelun avulla. Suunnistusprosessin motiivina on into ja kiinnos-

tus suunnistamista kohtaan ja halu löytää maaliin. Into, halu ja kiinnostus ohjasi minuakin eteenpäin. Siitä voisi ajatella asiantuntijuuden nopean muutoksen alkaneen.

Tarkastelen seuraavassa asiantuntijuuteni muuttumista nojaten Collinin (s.36) esittelemiini neljään asiantuntijuuden pääelementtiin. Teoreettinen ja käytännöllinen tieto, itsesäätelytieto ja sosiokulttuurinen tieto kietoutuivat projektin aikana yhdeksi kehittyväksi kokonaisuudeksi.

Prosessin edetessä aloin yhdistää kirjallisuutta ja käytäntöä. Tämä ei tapahtunut mitenkään tietoisesti tai yhtäkkiä, vaan aloin havaita tämän vähitellen. Kirjallisuuden lukeminen myös syvensi jo joitain pedagogisia käytäntöjä tunneilla. Konkreettisia muutoksia ajattelussa ja toiminnassa olivat erilaisten opettamis- ja oppimiskäsitysten hyödyntäminen tunneilla ja opettamisen muokkaaminen lasten tarpeiden mukaan. Joustaavuus tässä oli ensiarvoisen tärkeä seikka. Toinen kirjallisuuden ja käytännön yhdistämiseen liittyvä asia oli esteettömyyden käsitteen tiedostaminen ja siihen pyrkiminen konkreettisesti. Käytäntöä syvensi kirjallisuuden lukeminen esteettömyydestä ja samalla käsitteen laajeneminen koskemaan fyysisen ympäristön lisäksi myös ymmärtämisen esteettömyyttä. Tässä yhteydessä tärkeiksi kommunikaatiota tukeviksi välineiksi nousivat kuvat ja tukiviittomat, sekä tunnin selvä struktuuri. Lisäksi oppimisen esteettömyyttä tukivat kertaaminen ja toistaminen.

Itsesäätelytieto itsereflektion näkökulmasta oli prosessin aikana hyvin voimakasta ja tähän vaikutti olennaisesti käyttämäni videokamera. Katsoin videoidun tunnin yleensä heti tunnin jälkeen ja kirjoitin oman palautteeni samantien oppimispäiväkirjaan. Video paljasti paljon asioita omasta opettamisestani ja lasten reagoinnista siihen. Se oli lahjomaton väline, jonka avulla pystyin havainnoimisen lisäksi myös muokkaamaan omaa toimintaani. Tähän liittyen havainnoin myös omaa pedagogista herkkyyttäni tunneilla ja huomasin sen yhteyden pedagogiikkaan ja oppimiseen. Projektissa olleen harjoitusryhmän kanssa vaadittiin erityisen pitkiä ja laajalle alueelle ulottuvia tuntosarvia, jotta olisin havainnut aina kaikkien lasten tarpeet ja olisin pystynyt reagoimaan niihin ripeästi. Ryhmää opettaessani tuntosarvieni kokonaispituus kasvoi entisestään.

Sosiokulttuurinen tieto, johon kuuluivat opetuksen käytänteet, ympäristö ja välineisiin sitoutunut tieto, oli luontevasti läsnä. Nämä muodostivat asiantuntijuuden raamit, jotka muotoutuivat ja kehittyivät toiminnan aikana.

Teoreettisen tiedon, käytännön toiminnan ja itsesäätelytiedon yhdistelmästä syntyi mielenkiintoinen seos, jossa kaikki vaikutti kaikkeen. Kun tähän vielä lisättiin sosiokulttuurisen tiedon käsite, olivat koossa ammatillisen maiseman osaset. (Huhtinen-Hildén 2013, 166; 2012, 230.) Eniten maiseman ääriviivat venyivät oman oppimisen ja ammatillisen kehittymisen kohdalla. Lisäksi pedagogisen herkkyyden tiedostaminen ja esiinnouseminen omassa opetuksessa oli merkittävää.

Tiedostamisen ja asiantuntijuuden muutoksen myötä myös opettamisen itsevarmuus on kasvanut. Asiantuntijuuteni on projektin myötä ikään kuin tiivistynyt ja selkiytynyt, sekä ohjannut näkemään tavoitteiden merkityksen varhaisiän musiikkikasvatuksessa. Etenkin musiikkikasvatuksen merkitys alle kouluikäisten kokonaiskehityksen kannalta ja erityisesti sen myönteiset vaikutukset tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjauksen taitoihin, sekä motorisiin taitoihin tekevät tavoitteellisuudesta varhaisiän musiikkikasvatuksessa entistä merkityksellisempää.

8 Pohdinta

Projekti oli lyhyt ja intensiivinen ja ajattelin sitä ensisijaisesti kokeiluna, jonka kautta saan tietoa muun muassa erilaisten oppijoiden huomioon ottamisesta musiikkileikkitunneilla, sekä sen myötä tasa-arvoisen varhaisiän musiikkikasvatuksen kehittämisen keinoista.

Opinnäytetyöni tutkimuskysymykset olivat mielestäni onnistuneet. Niiden kautta oli luontevaa lähteä etsimään tietoa siitä, minkälaisia keinoja varhaisiän musiikkikasvattaja tarvitsee oppimisen ja opettamisen tueksi ryhmässä jossa on sekä erilaisia oppijoita että vertaislapsia. Lisäksi sain seurata oman asiantuntijuuteni kehittymistä projektin aikana.

Projektin alkuvaiheessa minua askarrutti etenkin se, että erityispedagoginen osaamiseni ei ollut lainkaan samalla tasolla kuin musiikkipedagoginen osaamiseni. Toisaalta varhaisiän musiikkikasvattajalla tulee olla keinoja kohdata erilaisia oppijoita ryhmissä. Olen itse joutunut monesti tilanteeseen, jossa minulla on ryhmässäni erilaisia oppijoita, mutta olen ollut epävarma siitä miten heidän kanssaan tulisi toimia. Päiväkodissa erityistä tukea tarvitsevien lasten kohtaaminen on arkipäivää, samoin koulussa ja myös musiikkioppilaitoksissa. Vaikka olin lukenut erityispedagogiikkaa jonkin verran ja ollut myös käytännössä erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa, epäröin silti opettamaan ryhtymistä. Ryhmä, jossa olisi ollut pelkästään erilaisia oppijoita, ei tullut tilanteessani kysymykseen, sillä minulla ei ollut riittävästi koulutusta ja kokemusta tällaisen ryhmän ohjaamiseen. Siksi muodostin ryhmän jossa oli sekä vertaislapsia, että erilaisia oppijoita. Lisäksi ryhmässä oli kaksi avustavaa aikuista joiden läsnäolo tunneilla oli opettamisen ja oppimisen kannalta välttämätöntä.

Päiväkoti soveltui toimintaympäristönä hyvin musiikkileikkituntien ohjaamiseen. Tunnit pidettiin päiväkodin salissa joka oli melko suuri, yleensä käytimme salista vain osaa toiminnan aikana. Pienempikin tila olisi riittänyt, esimerkiksi jokin päiväkodin ryhmätiloista olisi voinut tulla myös kyseeseen. Istuimme lattialla, sillä salissa ei ollut lapsille sopivia istuimia. Tämä ei ollut välttämättä paras mahdollinen ratkaisu. Lattialla istuminen toimii monissa tilanteissa, mutta välillä olisi tarvittu istuimia, jotta istuma-asento

olisi pysynyt hyvänä ja ryhdikkäänä. Tämä on tärkeää etenkin soittamisen ja laulamisen aikana. Myöskään aikuisten selkä ei kestä pitkää lattialla istumista ilman nojaa.

Erilaisen välineistön käyttö tunneilla muuttui jonkin verran periodin aikana. Kokeiltuamme esimerkiksi soittamista marakassia, rytmimunia, kapuloita ja djembejä totesin, että parhaiten oppimista kokeiluryhmässä palveli djembejen, sekä muiden, erikokoisten rumpujen käyttö. Itse käytin aluksi pianoa ja kannelta säestyssoittimina, mutta loppusyksystä niiden käyttö väheni ja keväällä en käyttänyt niitä enää ollenkaan. Tämä johtui siitä, että pianon ääressä en saanut riittävää kontaktia lapsiin. Kanteletta käyttäessäni en taas voinut näyttää malliksi leikkejä tai käyttää viittomia ja luovuin koko soittimesta. Tärkeämpää kuin laulujen säestäminen oli kuitenkin läheisen kontaktin saaminen lapsiin.

Kuvatukea käytin koko periodin ajan ja sen käyttö muuttui pikkuhiljaa sujuvammaksi. Huomattava parannus oli pitkulaisesta pahvialustasta luopuminen ja sen korvaaminen kuvakansiolla. Silloin samalla kertaa esillä olevien kuvien määrä väheni kahteen tai korkeintaan kolmeen ja lapset näyttivät kiinnostuvan kuvista tällä tavoin paljon enemmän. Hyvä väline tähän olisi myös ollut jonkinlainen magneettitaulu, johon kuvat olisi voinut kiinnittää.

Toiminnan tavoitteiden toteutumisesta kerroin jo aiemmin tässä opinnäytetyössä. Tavoitteiden asettaminen oli ongelmallista, sillä tasoerot ryhmässä olivat suuret. Asetin varsinaiset tavoitteet seurattuani ryhmää kolmen tunnin ajan. Pohdin minkälaisia musiikillisia tavoitteita voin ryhmälle laatia mutta samalla mietin minkälaisia kokonaiskehityksellisiä tuen tarpeita lapsilla oli. Tiesin jo etukäteen, että kahdella lapsista oli voimakkaita erityisen tuen tarpeita vuorovaikutustaidoissa, keskittymiskyvyssä, tarkkaavaisuudessa ja lisäksi neljällä lapsella oli viive puheen- ja kielenkehityksessä. Minun piti punnita myös sitä, suunnittelenko koko ryhmän tavoitteiden lisäksi osalle lapsista myös henkilökohtaisia tavoitteita. Päädyin ratkaisuun, jossa suunnittelin ryhmälle musiikilliset tavoitteet, joiden kautta pyrin huomioimaan myös lasten henkilökohtaisia tuen tarpeita. Erillisten henkilökohtaisten tavoitteiden suunnittelu olisi ollut liian vaativaa, sillä opetusperiodi oli lyhyt lasten tarpeisiin nähden, enkä katsonut, että minulla olisi ollut siihen edes valmiuksia.

Lapset näyttivät pitävän musiikkileikkitoiminnasta. Suurin osa kävi säännöllisesti tunneilla, mutta poissaolokin oli. Säännöllinen osallistuminen on musiikkileikkitoiminnassa tärkeää etenkin erilaisille oppijoille. Heille on eduksi kerrata ja toistaa paljon tunneilla käsiteltäviä asioita, sillä näin ne painuvat paremmin mieleen ja silloin voi tapahtua myös oppimista. Mikäli poissaoloja on paljon, ei toiminnasta ole hyötyä, vaan se saattaa muuttua lapsen mielessä epämiellyttäväksi kaaokseksi, kun on vaikea muistaa mikä paikka on kyseessä, mitä siellä tehtiin tai miten edettiin. Säännöllisellä musiikkileikki-toimintaan osallistumisella oppimisvalmiudet voivat kehittyä ja toiminnan tarkoitus ja merkitys alkavat hahmottua. Kaikkosen (2005, 82) mukaan musiikki sisältää järjestyksen elementtejä ja tarkoituksenmukaisin pedagogisin keinoin tarjoiltuna se voi auttaa erilaista oppijaa saavuttamaan hallinnan kokemuksen.

Videoin kaikki viisitoista musiikkileikkituntia ja niiden pohjalta kirjoitin oppimispäiväkirjaa. Tämä oli monin tavoin erittäin hyödyllistä. Näin miten toimin tunneilla, milloin pedagogiikka toimi ja milloin siinä oli parantamisen varaa. Kuvasin omaa toimintaani ja lasten reagoitua siihen oppimispäiväkirjassa ja tein pedagogisia ratkaisuja itsereflektion ja havainnoinnin perusteella. Videokamera oli erinomainen ja suorastaan välttämätön apuväline, sillä kuten jo aiemmin totesin, en olisi mitenkään kyennyt näkemään kaikkia tilanteita ilman näitä ”apusilmiiä”. Tätä kautta pääsin yhä tarkemmin arviomaan omaa pedagogista toimintaani tunneilla.

Omassa pedagogisessa toiminnassani haasteellisinta oli löytää tasapaino vertaislasten ja erilaisten oppijoiden välillä. Kun yritin huomioida erityistä tukea tarvitsevia lapsia, jäivät vertaislapset vähemmälle huomiolle. Tähän vaikutti myös se, että kahdella erilaisella oppijalla oli suuret oppimisen haasteet ja vaikka avustajat olivat tiiviisti mukana tunneilla oli näiden lasten oppimisen tukeminen silti erittäin vaativaa. Siksi välillä tuntui siltä että opettaminen ja oppiminenkin olisi ollut helpompaa mikäli lapsia olisi ollut ryhmässä vähemmän.

Ammatillisen oppimisen prosessi oli tiivis ja monia oivalluksia tapahtui lyhyessä ajassa. Tietoiseksi tuleminen opettajan roolista ja asenteesta, oppimisen näkökulmien tiedostaminen ja ammatillisen maiseman jatkuvan muokkautumisen ymmärtäminen johtivat asiantuntijuuden kehittymiseen. Asiantuntijuus puolestaan kehittyi teorian, käytännön, itsesäätelytiedon ja sosiokulttuurisen tiedon sekoittumisen myötä.

Tasa-arvoiseen varhaisiän musiikkikasvatukseen pyrkiminen edellyttää esteettömyyden käsitteen ymmärtämistä opetuksessa. Tällä tarkoitan katseen suuntaamista etenkin oppimisen esteiden poistamiseen sellaisessa musiikkileikkiryhmässä jossa on erilaisia oppijoita. Keinoja ja välineitä tähän olivat tunneilla käytetty kuvatuki, tukiviittomat sekä struktuurin noudattaminen. Muita tapoja olivat toistaminen ja kertaaminen sekä soveltuvien työtapojen ja välineiden löytäminen. Työtavoista musiikkiliikunta ja käytetyistä välineistä rytmirinkula ja rummut olivat parhaimpana tukena oppimisessa.

Projekti teki minut myös tietoiseksi asioista jotka olivat periaatteessa jo olleet tiedossani, mutta eivät olleet päätyneet osaksi toimintaa. Näitä olivat konstruktivistisen oppimiskäsityksen, sekä siihen liittyvän lapsilähtöisen kasvatustajattelen tiedostaminen sekä erilaisten oppimismenetelmien kuten, kuten behavioristisen, kognitiivisen ja tilanteellisen näkökulman yhdisteleminen oppijoiden tarpeiden mukaan. Lisäksi oman pedagogisen herkkyyden kohoaminen opetuksessani yhdeksi merkittäväksi tekijäksi oli tärkeä havainto. Oman ammatillisen maiseman pohtiminen, muokkautuminen, sekä sen eri alueiden vuorovaikutteisuus oli myös tärkeä tiedostaa. Tämän myötä minulle selkiytyi oman asiantuntijuuteni taso ja myös se, että ammatti-identiteetti ja ammatillinen tieto ovat jatkuvassa muutosprosessissa ihan tutkitusti, eivät vain omassa mielikuvituksessani (Huhtinen-Hildén 2012, 216).

Minua vaivasi projektin alussa kysymys siitä, onko tällaisen musiikkileikkiryhmän ohjaaminen, jossa on myös erilaisia oppijoita, ylipäätään mahdollista varhaisiän musiikkikasvattajalle. Tämän projektin perusteella sanoisin, että se on mahdollista, tosin siihen vaaditaan resursseja. Oleellista omassa kokeiluryhmässäni oli erityisavustajien läsnäolo ja jatkuva, henkilökohtaisen tuen antaminen avustettaville lapsille. Ilman avustajia ryhmästä olisi jäänyt pois kaksi erilaista oppijaa, eivätkä he olisi saaneet kokemusta musiikkileikkiryhmästä. Keskeistä oli myös päiväkodin myönteinen suhtautuminen ryhmän toimintaan, tilojen ja erilaisten välineiden käyttöön antaminen. Myös tukiviittomien, sekä kuvatuen käytön hallinnasta oli paljon apua opetustilanteissa. Ilman niitä toiminnan etenemisen selvittäminen erilaisille oppijoille olisi ollut vaikeaa. Opettamista helpotti myös erityispedagogisen avun lähellä oleminen. Päiväkodissa oli erityislastentarhanopettajia, joita saattoi konsultoida tarpeen vaatiessa.

On otettava huomioon, että ryhmäni oli tarkoituksella tavanomaista haasteellisempi. Haasteellisen ryhmän avulla halusin kokeilla kuinka paljon varhaisiän musiikkikasvattajan täytyy ponnistella, jotta opetus näin vaativassa ryhmässä onnistuisi. Musiikkioppilaitoksissa pitämässäni musiikkileikkiryhmissä on ollut vain harvoin erilaisia oppijoita, yleensä korkeintaan yksi ryhmää kohden. Kun erilaisia oppijoita on ryhmässä paljon, on mahdotonta huomioida kaikkia lapsia tasapuolisesti ja silloin myös oppiminen vaikeutuu.

On vaikea antaa yleisiä ohjeita siitä minkä kokoinen ryhmän tulisi olla jos mukana on erilaisia oppijoita. Se riippuu siitä kuinka vaativia tuen tarpeita heillä on. Uskaltaisin kuitenkin sanoa, että jos ryhmässä on yksikin erilainen oppija, ryhmäkoon tulisi olla tavallista pienempi. Jos erilaisia oppijoita on ryhmässä useampia, tarvitaan mielestäni toinen opettaja tai avustaja. Mikäli ryhmässä on pelkästään erilaisia oppijoita ja erityisen tuen tarpeet ovat suuret, opettajalla pitää olla erityismusiikkipedagogin tai musiikkiterapeutin koulutus. Erillistä ammattiin tähtäävää erityismusiikkipedagogin koulutustahan ei toistaiseksi ole suomessa tarjolla, lukuunottamatta MEOK-hankkeeseen (ESR-rahoitteinen musiikin erityispedagogiikan osaamisen, menetelmien ja koulutuksen kehittämishanke 2010-2013) liittynyttä 40 opintopisteen täydennyskoulutusta Savonia ammattikorkeakoulussa.

Päiväkoti toimintaympäristönä soveltui musiikkileikkitoiminnan järjestämiseen mielestäni erinomaisesti. Viisas opettajani Maija Simojoki ihmetteli jo 1990-luvun alussa musiikkileikkikoulunopettajakoulutuksessa ollessani miksi ihmeessä säännöllistä musiikkileikkikouluopetusta on niin vähän päiväkodeissa. Tästä on jo parikymmentä vuotta aikaa ja tilanne on edelleen melko heikko. Periaatteessa musiikkileikkitoiminta on maksullista harrastustoimintaa, eikä sitä saisi tuoda päiväkoteihin sillä sen katsotaan asetavan perheet eriarvoiseen asemaan. Näin ajatellaan ainakin pääkaupunkiseudulla. Itse ajattelisin päiväkotiin viedyn musiikkikasvatustoiminnan pikemminkin kasvattavan tasarvoa ja madaltavan kynnystä osallistua, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

Keravalla lukuvuonna 2009-2010 musiikkileikkikoulutoimintaa oli kaikissa Keravan kaupungin päiväkodeissa ja yksityisissä ostopalvelupäiväkodeissa, yhteensä 22 toimipisteessä. Tämän mahdollisti vanhempien aktiivisuus, Keravan kaupungin päivähoidon johdon ja päiväkotien henkilökunnan myönteinen suhtautuminen siihen että kaikilla

olisi tasavertaiset mahdollisuudet osallistua musiikkileikkikoulutoimintaan. (Varhaisiän musiikinopettajat ry:n internetsivut) Keskeinen seikka tässä esimerkissä oli vastavuoroisuus: päiväkotitoiminta antoi tilat, kun taas musiikkiopisto koulutti päiväkodin henkilökuntaa, viritytti pianoja ja soitonopettajat veivät konsertteja päiväkoteihin. Lisäksi musiikkiopisto hankki ja lainasi välineistöä päiväkotien omiin musiikkihetkiin. Keravan kaupunki on myös ostanut musiikkiopistolta useita jopa lukuvuoden kestäviä kursseja päiväkotien henkilöstölle.

Näen päiväkodissa tapahtuvan varhaisiän musiikkikasvatustoiminnan yhtenä kehittämistä vaativana kohteena, sillä mielestäni olisi järkevää mennä sinne missä on lapsia ja valmiita resursseja. Toinen kehittämiskohde olisi kahden opettajan malli musiikkileikki-ryhmässä. Tämä olisi erityisesti silloin tarpeellinen, kun tavanomaisessa musiikkileikki-ryhmässä on useita erilaisia oppijoita.

Varhaisiän musiikkikasvatuksen kehittämisessä on kyse luonnollisesti rahasta, mutta myös asenteista ja tiedon puutteesta. Kuten jo aiemmin on tullut todetuksi, säännöllinen musiikkikasvatus on eri asia kuin päiväkodin musiikkitoiminta. Mielestäni musiikki kuuluu jokaiselle lapselle jo päiväkodista lähtien, enkä haluaisi ajatella musiikkileikkitunneille osallistumista pelkästään harrastustoimintana, sillä kyse ei ole pelkästään musiikillisten taitojen kartuttamisesta. Säännöllinen varhaisiän musiikkikasvatus vahvistaa myös alle kouluikäisen lapsen äidinkielen taitoja, tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjauksen taitoja, motorisia taitoja ja sillä on myös myönteisiä vaikutuksia matemaattisiin ja päättelytaitoihin (Huotilainen 2013, 98, 103-108).

Käsillä olevaa työtä kirjoittaessani ja kokeiluryhmän tunteja ohjatessani koin olevani jokseenkin yksin haasteideni kanssa. Varhaisiän erityismusiikkikasvatuksesta ei ole lähdemateriaalia, eikä ole juurikaan varhaisiän musiikkikasvattajia, jotka olisivat olleet mukana tämäläisessä toiminnassa. Toivoisinkin, että koulutusta erityisesti varhaisiän erityismusiikkikasvatuksen osalta lisättäisiin, sillä on paljon erityistä tukea tarvitsevia lapsia, niitä pieniä erilaisia oppijoita jotka haluaisivat myös mukaan musiikkileikkitoimintaan. On varmasti myös paljon epävarmoja varhaisiän musiikkikasvattajia, jotka ottavat hämmentyneinä vastaan erilaisen oppijan, eivätkä tiedä mitä hänen kanssaan tulisi tehdä.

Niillä resursseilla joita minulla oli kokeiluryhmässäni käytössä voidaan taata jo hyvät opettamisen ja oppimisen edellytykset. Mikäli halutaan päästä erinomaisiin tuloksiin, tarvitaan lisäksi runsaasti aikaa. Vaikka kokeiluni ei kaikilta osin onnistunutkaan täydellisesti ja parantamisen varaa jäi vielä, havaitsin että tällaisen toiminnan jatkaminen kehittää ja laajentaa varhaisiän musiikkikasvattajan pedagogista osaamista ja tekee opettamisen entistä mielenkiintoisemmaksi. Pedagogeina meillä on keskeinen rooli siinä kuinka luontevaa myös erilaisen oppijan on osallistua musiikkileikkitunneille. Omalla asenteella ja innostuksella voi jo ylittää monta opetuksen ja oppimisen estettä ja tuoda monin tavoin niin tärkeää varhaisiän musiikkikasvatusta myös erilaisten oppijoiden ulottuville.

Lähteet:

Ahonen-Eerikäinen, H. 1997. Musiikin maailmasta mielen maisemiin. Teoksessa Kaikkonen, M. & Mattila, S. (toim.) Musiikki ja mielen mahdollisuudet. Helsinki: Sibelius Akatemian koulutuskeskus.

Bransford, J.D. Brown, A.L. & Cocking, R.R. (toim.) 2004. Miten opimme. Aivot, mieli, kokemus ja koulu. Helsinki: WSOY.

Clandinin, J. & Connelly, M. 1995. Teachers' professional knowledge landscapes. New York: Teachers College Press.

Collin, K. Paloniemi, S. Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. (toim.) 2010. Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro.

Dreyfus, L. Dreyfus, S. 1986. Mind over machine. The power of Human Intuition and Expertise in Era of the computer. Glasgow: The Free Press.

Eskola, J. Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Hakkarainen, K. Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen syyttäjänä. Porvoo: WSOY.

Heister Trygg, B. 2010. Graafinen kommunikointi. Esineet, kuvat ja symbolit puhetta tukevassa ja korvaavassa kommunikoinnissa. Kehitysvammaliitto ry.

Hammel, A.M. & Hourigan, R.M. 2011. Teaching music to students with special needs. A label-free approach. New York: Oxford University Press.

Hongisto-Åberg, M. Lindeberg-Piiroinen, A. & Mäkinen, L. Musiikki varhaiskasvatuksessa. Hip Hoi Musisoi! Espoo: Fazer- musiikki Oy.

Huhtinen-Hildén, L. 2012. Kohti sensitiivistä musiikinopettamista. Ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja. Väitöskirja: Jyväskylän yliopisto. Humanistinentiedekunta.

Huhtinen-Hildén, L. 2013. Herkät tuntosarvet musiikin opettamisessa. Teoksessa Jordan-Kilkki, P. Kauppinen & Korolainen-Viitasalo, E. (toim.) Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Tampere: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino.

Huutilainen, M. Musiikin oppimisen erityisyys neurotieteen näkökulmasta. Teoksessa Jordan-Kilkki, P. Kauppinen, E. & Korolainen-Viitasalo, E. (toim.) Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Tampere: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino.

Hytönen, J. 2004. Lapsikeskeinen kasvatus. Vantaa: WSOY.

Hämäläinen, R. Liias, S. Taarna, V. & Valkama, A. (toim.) 2007. Erilaisen oppijan käsikirja. Jyväskylä: Gummerus.

Kaikkonen, M. 2013. Kohti inklusiivista musiikinopetusta. Teoksessa Jordan-Kilkki, P. Kauppinen, E. & Korolainen-Viitasalo, E. (toim.) Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Tampere: Juvenes Print-Suomen Yliopistopaino.

Kaikkonen, M. 2005. Musiikinopetuksen ja kuntoutuksen risteyksessä. Teoksessa Kaikkonen, M. & Uusitalo, K. Soita mitä näet. Kuvionuotit opetuksessa ja terapiassa. Jyväskylä: Gummerus.

Koivunen, P-L. 2009. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Juva: PS-kustannus.

Launonen, K. 2007. Vuorovaikutus. Kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin. Jyväskylä: Kehitysvammaliitto.

Lonka, K. 2011. Oppiminen ja opetus tulevaisuudessa: bulimiaoppimisesta hyvään oppimiseen. Teoksessa Paalasmaa, J. (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Juva: WS Bookwell.

Marjanen, K. 2009. Musiikkisuunnittelu varhaisiän musiikinopetuksen näkökulmasta. Teoksessa Louhivuori, J. Paananen, P. Väkevä, L. (toim.). Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura - FISME.

Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Vammala: Tammi.

Putkinen, M. 2009. Kohti opiskelun esteettömyyttä? Teoksessa Tanskanen, I. & Suominen-Romberg, T. (toim.) 2009. Esteettömästi saavutettavissa. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 82. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Ruokonen, I. 2009. Musiikillista oppimisympäristöä luomaan. Teoksessa Ruokonen, I. Rusanen, S. & Välimäki, A-L (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelystä ja tekemistä. Helsinki: Yliopistopaino.

Tamminen, P. 2009. Musiikkikasvatusta vai musiikkitoimintaa? Kahden helsinkiläispäiväkodin musiikkikasvatus varhaisiän musiikinopettajan näkökulmasta. Kandidaatintyö. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos.

Tynjälä, P. 2000. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Uusikylä, P. 2002. Voiko luovuutta opettaa? Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus.

Varhaisiän musiikinopettajat ry.- Småbarnns musklärare rf. Varhaisiän musiikinopetus. Monipuolista musiikin erityisosaamista. Esittelylehti.

Vehkakoski, T. 1998. Erityiskasvatuksen merkitys ja arvopohja. Vammaisuuden nimeämisestä vammaisuuden luomiseen. Teoksessa Ladonlahti, T.Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: Atena Kustannus.

Vilkkä, H. 2007. Tutki ja havainnoi. Vaajakoski: Gummerus.

Internetlähteet:

Kehitysvammaisten liiton internetsivut. 2.5.2013. Saatavissa
http://www.erilaistenoppijoidenliitto.fi/?page_id=20

Varhaisiän musiikinopettajat ry:n internetsivut. 2.5.2013. Saatavissa
vamory.org/varhaisianmusiikinopetus/tyoymparistokertomuksia/

Terveysten ja hyvinvoinnin laitos, Lasten päivähoito 2010 kuntakyselyn osaraportti. 2.5.2013. Saatavissa http://www.stakes.fi/tilastot/tilastotiedotteet/2011/Tr37_11.pdf

Kehitysvammaisten liiton internetsivut. 2.5.2013. Saatavissa
<http://www.kvtl.fi/fi/perhesivut/lapsi-kasvaa/koululainen/integraatio-ja-inkluisio/>

Unescon internetsivut. 2.5.2013. Saatavissa
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Musiikkileikkikuntien tuntisuunnitelmat ja materiaalien lähdetiedot

Tämä liite sisältää kaikki tuntisuunnitelmat jotka suunnittelin kokeiluryhmää varten. Ne eivät välttämättä sellaisinaan sovellu muille ryhmille, mutta niistä voi kuitenkin poimia ideoita ja laulu- loru-, kuuntelu- ja liikuntamateriaalia omiin tunteihin tai tuokioihin. Loppuun olen listannut laulut, lorut sekä liikunta- ja kuuntelumusiikin lähteineen.

1. tunti 25.9.12

Teema: Syksyinen, märkä metsä.

Tavoitteet: Tutustuminen, sykkeen kokeminen liikkuen, laulaen ja soittaen, suuri-pieni- käsiteparin kokeminen kehon kautta, sekä soittaen, yhdessä toimimisen harjoittelu.

Alkumusiikki: Beautiful birdsong-cd.

1. Alkulaulu

Hei terve vaan Aleks, on mukavaa taas tavata!

- kieritetään pallo aina sille lapselle jolle lauletaan, taputetaan laulun aikana kädet kolme kertaa yhteen.

Pää ja olkapää, maha, reidet, polvet, varpaat -laulu ja leikki.

- leikitään seisten, kosketaan käsillä kehonosaa, josta lauletaan.

Sijainti: Istumapiiri lattialla.

Tarvikkeet: Pallo, tunnin runko kuvina.

2. Liikunta/kuuntelu

Ketjukävely musiikin mukaan.

Vesisade: pienet/suuret pisarat

Pienet=rummutus lattiaan sormilla.

Suuret=pomppiminen

Kuuntelu ja liike: Kuuntele pianosta kuuluuko suurten vai pienten pisaroiden ääni-liiku musiikin mukaan

Tarvikkeet: piano ja Piilometsän säveliä-cd, "Metsäpolkka"

3. Loru ja soitto

Soitto käsillä lattiaan-suuret/pienet pisarat

Soitto lattiaan+loru

Soitto rumpuun

Soitto rumpuun +loru

Tarvikkeet: 2 djembeä.

4. Liikunta

Vapaa tanssi kaverin kanssa

Tarvikkeet: Urpo ja Turpo- cd, "Kylpylaulu".

5. Rentoutus

Maataan patjoilla. Vedetään huivia lapsen yli ylhäältä alas. Kuunnellaan musiikkia.

Tarvikkeet: Patjat, huivi, Piilometsän säveliä- cd, "Ohtoseni, ainoiseni".

6. Loppulaulu

Seisoen piirissä vilkutus ja laulu: Hei vaan näkemiin.

2. Tunti 2.10 2012 klo 8.15-9.00

Yhteiset tavoitteet tunnille:

- 1. Vuorovaikutuksen kokeminen ja harjaannuttaminen**
- 2. Puheen rytmittämisen harjoittelu rytmitaputusten avulla**
- 3. Motoriikan harjaannuttaminen soittaen, liikkuen ja laulaen.**
- 4. Suuri-pieni –käsitemparin kokeminen soittaen ja laulaen.**

Alkumusiikki: Beautiful birdsong-cd

- 1. Alkulaulu ja kehonosajumppa: "Hei terve vaan" ja "Pää ja olkapää".**

Ohje: Vieritetään pallo lapselle, sanarytmitaputus nimestä ja alkulaulun laulaminen lapselle. Istutaan lattialla omilla paikoilla.

- Kehonosista käydään laulaen läpi pää, olkapää, maha, polvet ja varpaat.

Tarvikkeet: pallo, nimikortit, istuinalustat, metsä ja sade-kuvakortit, sekä tunnin runko kuvina.

Sijainti: Istumapiiri lattialla.

- 2. Ketjikävely**

- Kävely ketjussa, piiri, piiri suppuun ja auki. Käytetään koko salia.

Tarvikkeet: Piilometsän säveliä-cd, "Metsäpolkka"

- 3. Laulu ja soitto "Lammikon pinnalle pisaroita tippu".**

- Laulu ja syke käsillä lattiaan.

- Rummutus pareittain Djembeihin – toinen parista valitsee suuret tai pienet pisarat kuvakorteista.

- Lammikon pinnalle laulu ja rummutus. (ne joilla ei ole rumpuja rummuttavat lattiaan)

Tarvikkeet: kaksi djembeä, kuvakortit pisaroista.

Sijainti: Istumapiiri lattialla.

- 4. Tanssi ja laululeikki**

Ohje: Vapaa tanssi kaverin kanssa musiikin soidessa.

- **"Vettä, vettä syksyllä"-laulu. Istutaan parin kanssa vastakkain, soudetaan ja tehdään sormilla pisarat ilmaan.**

Tarvikkeet: Urpo ja Turpo-cd, "Kylpylaulu"

5. Rentoutus

Ohje:Maataan lattialla patjojen päällä. Aikuinen vetää huivia lapsen päällä päästä varpasiin.

Tarvikkeet: Piilometsän säveliä-cd, "Ohtoseni", patjat ja huivi.

6. Loppulaulu "Hei vaan näkemiin".

- Seistään piirissä ja vilkutetaan.

3. Tunti 16.10.12 klo 8.15-9.00

Yhteiset tavoitteet tunnille:

- 1. Vuorovaikutuksen kokeminen ja harjaannuttaminen.**
- 2. Rohkaiseminen oman äänen käyttöön yksin ja yhdessä.**
- 3. Motoriikan harjaannuttaminen soittaen, liikkuen ja laulaen.**
- 4. Soolosoittaminen käyttäen improvisointia.**

Alkumusiikki: Beautiful birdsong-cd

1. Alkulaulu ja kertaus

- Kerrataan "Lammikon pinnalle"-laulu.**
- Keksitään ääniä pisaroille. (plup, plip, plop jne.)**

Tarvikkeet: Pisarakortit, tunnin runko kuvina

Sijainti: Istumapiiri lattialla.

2. Liikunta

- Ketjukävely, piiri paikallaan, pyörien, sisään ja ulos.**
- "Tuulee tuulee syksyllä"-laulu lattialla parin kanssa souteluna+tuulen puhallus ja sateen näyttäminen käsillä.**
- "Tuulee, tuulee" huivien kanssa tanssien (1.huivin heilutus keinuen, heittäminen ilmaan, 2. huivin heilutus keinuen ja ravistus)**

Tarvikkeet: Piilometsän säveliä-cd, "Metsäpolkka", huivit, piano

Sijainti: Käytetään salia vapaasti.

3. Soitto ja laulu

- Tsuku tsuku, näytä yksi käsi- laululeikki.**
- "Lammikon pinnalle pisaroita tippu"-soittaen.**
- Valitaan soitin vuorotellen – soitto punaisesta ja vihreästä kortista**
- Tutti- solo-soitto, jossa solo on oma improvisaatio**

Tarvikkeet: 2 djembeä, maracasseja, vihreä ja punainen kortti (saa soittaa, ei saa soittaa)

Sijainti: Istumapiiri lattialla.

4. Rentoutus

-Maataan patjoilla, ohjaaja pyörittää lapsen ääriiviat pehmällä pallolla.

Tarvikkeet: Patjat, pallo, Fauré: Sicilienne-cd.

5. Loppulaulu

- "Hei vaan näkemiin"

4. Tunti 23.10.12 klo 8.15-9.00

Yhteiset tavoitteet tunnille:

- 1. Vuorovaikutuksen kokeminen ja harjaannuttaminen.**
- 2. Rohkaiseminen oman äänen käyttöön yksin ja yhdessä.**
- 3. Motoriikan harjaannuttaminen soittaen, liikkuen ja laulaen.**

Alkumusiikki: Beautiful birdsong-cd

1. Alkulaulu ja laululeikki

- "Hei terve vaan" ja "Pikku karhu laulaa mur-mur-mur"
- Lapset keksivät ääniä eläimille ja kuvailevat (esim. väri, koko)

Tarvikkeet: pehmonalle, pupu, pöllö ja siili, tunnin runko kuvina

2. Liikunta

- Ketjukävely musiikin mukaan, piiri sisään ja ulos, hyppy.
- "Tuulee, tuulee"-laululeikki soutuasennossa, kuten edelliskerrallakin ja sama laulu huivileikkinä (1. Huivin heilutus ja heittäminen, 2. Huivn ravistus ja heittäminen)

Tarvikkeet: Piilometsän säveliä-cd, "Metsäpolkka", huivit, piano

Sijainti: Käytetään salia vapaasti.

3. Soitto ja laulu

- Tutti-solo- soitto ja "Lammikon pinnalle"-laulu

Tarvikkeet: 2 djembeä, maracasseja, kantele

Sijainti: Istumapiiri lattialla.

4. Rentoutus

- Maataan patjoilla, ohjaaja pyörittää lapsen ääri viivat pehmällä pallolla.

Tarvikkeet: Patjat, pallo, Fauré: Sicilienne-cd.

5. Loppulaulu

- "Hei vaan näkemiin"

5. tunti 30.10.12 klo 8.15-9.00

Teema:

Karhut sateisessa metsässä

Tavoitteet:

- 1. Vuorovaikutustaitojen harjaannuttaminen.**
- 2. Äänenkäyttöön rohkaiseminen.**
- 3. Hiljainen-voimakas- käsiteparin kokeminen liikkuen, laulaen ja soittaen.**

Alkumusiikki: Beautiful birdsong-cd

1. Alkulaulu ja laululeikki

- Pallon vieritys, oma nimi rytmitaputuksena ja laulu "Hei terve vaan".
- "Tuulee tuulee"- laulun kertaus (hiljainen-voimakas laulu ja liike)

Tarvikkeet: Pallo, tunnin runko kuvina

2. Liikunta

- Ketjukävely, piiri sisään ja ulos

Tarvikkeet: Piilometsän säveliä-cd, "Metsäpolkka

Sijainti: Käytetään salia vapaasti.

3. Laulu ja loru

- "Tsuku, tsuku, näytä yksi käsi" (koko käsi ja peukalot, hiljainen/voimakas)
- "Tipi-tipi-tip"-loru (hiljaisesta voimakkaaseen)

Tarvikkeet: kuvakortit

4. Liikunta

- Ison/pikkukarhun askeleet (pianosäestys)

5. Soitto

- soitto ja tauko (punainen ja vihreä kortti)
- ison ja pikkukarhun askeleet soittaen

Tarvikkeet: punainen ja vihreä kortti, kapulat

6. Tanssi

-Tanssi vapaasti kaverin kanssa

Tarvikkeet: Plektronite-cd, "Puistolan paavin parempi sottiisi"

7. Rentoutus

- Lapsen ääriviivojen pyörittely nystyräpallolla.

**Tarvikkeet: Nystyräpallo ja Urpo ja Turpo-cd, "Miten voin sua koskettaa?",
patjat**

8. Loppulaulu

- Hei vaan näkemiin

6. tunti 13.11.12 klo 8.15-9.00

Yhteiset tavoitteet tunnille:

- 1. Vuorovaikutustaitojen harjaannuttaminen.**
- 2. Äänenkäyttöön rohkaiseminen.**
- 3. Hiljainen-voimakas- käsiteparin kokeminen liikkuen, laulaen ja soittaen, dynaamisen vaihtelun kokeminen.**

Alkumusiikki: Beautiful birdsong-cd

1. Alkulaulu ja laululeikki

- Pallon vieritys, oma nimi rytmitaputuksena ja laulu "Hei terve vaan".
- "Tuulee tuulee"- laulun kertaus (hiljainen-voimakas laulu ja liike)

Tarvikkeet: Pallo, tunnin runko kuvina

2. Liikunta

- Ketjukävely, piiri sisään ja ulos

Tarvikkeet: Piilometsän säveliä-cd, "Metsäpolkka

Sijainti: Käytetään salia vapaasti.

3. Laulu ja loru

- "Tsuku, tsuku, näytä yksi käsi" (koko käsi ja peukalot, hiljainen/voimakas)
- "Tipi-tipi-tip"-loru (hiljaisesta voimakkaaseen)

Tarvikkeet: kuvakortit

4. Liikunta

- Ison/pikkukarhun askeleet (pianosäestys)
- Iso/pikkukarhu kulkee eteenpäin piirileikki.

5. Soitto

- soitto ja tauko (punainen ja vihreä kortti)
- ison ja pikkukarhun askeleet soittaen

Tarvikkeet: punainen ja vihreä kortti, kapulat

6. Tanssi

- Tanssi vapaasti kaverin kanssa

Tarvikkeet: Plektronite-cd, "Puistolan paavin parempi sottiisi"

7. Rentoutus

- Lapsen ääriviivojen pyörittely nystyräpallolla.

**Tarvikkeet: Nystyräpallo ja Urpo ja Turpo-cd, "Miten voin sua koskettaa?",
patjat**

8. Loppulaulu

- Hei vaan näkemiin

7. tunti 20.11.12 klo 8.15-9.00

Yhteiset tavoitteet tunnille:

- 1. Vuorovaikutustaitojen harjaannuttaminen.**
- 2. Äänenkäyttöön rohkaiseminen.**
- 3. Hiljainen-voimakas- käsiteparin kokeminen liikkuen, laulaen ja soittaen, dynaamisen vaihtelun kokeminen.**

Alkumusiikki: Beautiful birdsong-cd

1. Alkulaulu ja laululeikki

- Pallon vieritys, oma nimi rytmitaputuksena ja laulu "Hei terve vaan".
- kokeillaan karhujen ääniä (voimakas-hiljainen)
- iso/pikkukarhu laulaa mur-mur-mur
- pää ja olkapää-laululeikki

Tarvikkeet: karhumaskotit, pallo, tunnin runko kuvina

2. Liikunta

- Ketjukävely, piiri sisään ja ulos
- Piirileikki pikku/isokarhu kulkee eteenpäin/taaksepäin /pyörii ympäri/hyppii hassusti

Tarvikkeet: Piilometsän säveliä-cd, "Metsäpolkka

Sijainti: Käytetään salia vapaasti.

3. Laulu ja loru

- Tässä on peukalo, mistä saisin ystävän?-laululeikki (Etsitään esin omista peukaloista ystävä, sitten kaverin peukaloista)
- Tipi-tipi-ti pikkupisara-loru ja leikki (hiljaisesta voimakkaaseen)

Tarvikkeet: kuvakortit, sansula

Sijainti: omat paikat

4. Liikunta

- Hyppään tanssaan kultani kanssa laululeikki (valitaan oma pari)

Sijainti: käytetään salia vapaasti

5. Soitto

Minä taputan/tömistän/rummutan (kaksi lasta kerrallaan rummuttaa djembejä)

Tarvikkeet: Djembet

Sijainti: Omat paikat

6. Liikunta

- Vapaa tanssi kaverin kanssa

Tarvikkeet: Plektronite-cd, "Puistolan paavin parempi sottiisi"

Sijainti: Käytetään salia vapaasti

7. Rentoutus

-Lapsen kutittelu pölyhuiskulla

Tarvikkeet: pölyhuisku, patjat

Sijainti: Omat paikat

8. Loppulaulu

- Hei vaan näkemiin

8. tunti 27.11.12 klo 8.15-9.00

Alkumusiikki: Piilometsän polulla-cd

Yhteiset tavoitteet tunnille:

- 1. Vuorovaikutustaitojen harjaannuttaminen.**
- 2. Äänenkäyttöön rohkaiseminen.**
- 3. Hiljainen-voimakas- käsiteparin kokeminen liikkuen, laulaen ja soittaen, dynaamisen vaihtelun kokeminen.**

1. Alkulaulu ja laululeikki

- Pallon vieritys, oma nimi rytmitaputuksena ja laulu "Hei terve vaan".
- Tipi-tipi-tip- loru (voimistuva)
- pää ja olkapää-laululeikki

Tarvikkeet: (sansula), pallo, tunnin runko kuvina

2. Liikunta

- Ketjukävely, piiri sisään ja ulos
- Piirileikki pikku/isokarhu kulkee eteenpäin/taaksepäin /pyörii ympäri/hyppii hassusti

Tarvikkeet: Piilometsän säveliä-cd, "Metsäpolkka

Sijainti: Käytetään salia vapaasti.

3. Laulu ja loru

- Iso/pikkukarhu laulaa mur-mur-mur laululeikki (voimakas-hiljainen)
- Tsuku-tsuku näytä yksi käsi/silmä/jalka-laululeikki
- Tässä on peukalo, mistä saisin ystävän?-laululeikki (Etsitään esin omista peukaloista ystävä, sitten kaverin peukaloista)

Tarvikkeet: karhumaskotit

Sijainti: omat paikat

4. Liikunta

- Hyppään tanssaan kultani kanssa laululeikki (valitaan oma pari)

Sijainti: käytetään salia vapaasti

5. Soitto

Minä taputan/tömistän/rummutan (kaksi lasta kerrallaan rummuttaa djembejä)

6. Liikunta

- Vapaa tanssi kaverin kanssa

Tarvikkeet: Maailman ympäri- cd, Chapati

Sijainti: Käytetään salia vapaasti

7. Rentoutus

- Höyhenien puhaltelu patjoilla istuen

Tarvikkeet: valkoisia höyheniä, patjat, Limusiini-cd: Lumihiutaleet.

Sijainti: Omat paikat

8. Loppulaulu

- Hei vaan näkemiin

9. tunti 4.12.12 klo 8.15-9.00

Alkumusiikki: Piilometsän polulla-cd

Yhteiset tavoitteet tunnille:

- 1. Vuorovaikutustaitojen harjaannuttaminen.**
- 2. Äänenkäyttöön rohkaiseminen.**
- 3. Hiljainen-voimakas- käsiteparin kokeminen liikkuen, laulaen ja soittaen, dynaamisen vaihtelun kokeminen.**

1. Alkulaulu ja laululeikki

- Pallon vieritys, oma nimi rytmitaputuksena ja laulu "Hei terve vaan".
- "Pakkasaamuna paleltaa-laululeikki
- "Isokarhu laulaa mur-mur-mur" (suuri-pieni/hiljainen-voimakas)

Tarvikkeet: pallo, karhut, tunnin runko kuvina

Sijainti: Omat paikat

2. Liikunta

- Ketjukävely, piiri sisään ja ulos
- Piirileikki pikku/isokarhu kulkee eteenpäin/taaksepäin /pyörii ympäri/hyppii hassusti

Tarvikkeet: Piilometsän säveliä-cd, "Metsäpolkka

Sijainti: Käytetään salia vapaasti.

3. Laulu ja kuuntelu

- Karhut menevät talviunille
- "Kapo, kapo karhunpoika"-laulu (peitellään karhut huiveilla)
- Puhallellaan höyheniä rauhallisen musiikin soidessa taustalla

Tarvikkeet: Kori, huivit, höyhenet, Limusiini-cd (lumisade)

Sijainti: Omat paikat

4. Eväiden syöminen

- viimeisellä tunnilla ennen joulua lapset saavat sydänpipareita ja mehua

5. Loppulaulu
- "Hei vaan näkemiin"

10. tunti 8.1.13 klo 8.15-9.00

Alkumusiikki: -

Yhteiset tavoitteet tunnille:

- 1. Vuorovaikutustaitojen harjaannuttaminen, vuorottelu.**
- 2. Äänenkäyttöön rohkaiseminen.**
- 3. Sykkeen kokeminen liikkuen, laulaen ja soittaen**
- 4. Hiljainen-voimakas- käsiteparin kokeminen liikkuen, laulaen ja soittaen, dynaamisen vaihtelun kokeminen.**

1. Alkulaulu ja laululeikki

- Pallon vieritys, oma nimi rytmitaputuksena ja laulu "Hei terve vaan".
- "Pakkasaamuna paleltaa-laululeikki
- "Pukemislaulu"

Tarvikkeet: kilisevä, virkattu pallo, kuvakorttikansio jossa tunnin runko kuvina

Sijainti: Omat paikat

2. Liikunta

- Ketjukävely, piiri, keinuminen, piiri sisään ja ulos

Tarvikkeet: Joulaverso- cd: Lumiukkojen marssi

Sijainti: Käytetään salia vapaasti.

3. Loru ja laulu

- Lumipallon pyöritän- loru (suuri-pieni/voimaks-hiljainen)
- Lumiukko marssii (Riinan tunnilla keksimä laulu)
- Lumiukko hah-hah-haa loruna

Tarvikkeet: kuvakorttikansio, rytmirinkula

Sijainti: Omat paikat

4. Liikunta

- **Piiritanssi jossa liike-tauko vuorottelua**
- **keinuminen, kipitys, hiipiminen ja pomppiminen (liike piirin kehällä, paitsi hiipimisessä, jolloin mennään piirin keskellä ja takaisin)**

Tarvikkeet: rytmirinkula, Tassutellen ja tanssien -cd: Taukoleikki

Sijainti: Omat paikat

5. Soitto

- **sykesoitto-tauko erilaisilla rummuilla**
- **Soita soitele, rumpuasi soitele, soita soitele, rumpua soitele (Melodia kuin Soita, soitele, Sanni-tyttö soitelee- laulussa)**

Tarvikkeet: Kuvakorttikansio, Djembet, kehärummut, Remo-lattiarumpu

Sijainti: Omat paikat

6. Rentoutus

- **silittely kädellä**

Tarvikkeet: J.L Webber: Cradle songs 1

Sijainti: Patjat omilla paikoilla

7. Loppulaulu

- **"Hei vaan näkemiin"**

11. tunti 15.1.13 klo 8.15-9.00

Alkumusiikki: -

Yhteiset tavoitteet tunnille:

- 1. Vuorovaikutustaitojen harjaannuttaminen, vuorottelu.**
- 2. Äänenkäyttöön rohkaiseminen.**
- 3. Sykkeen kokeminen liikkuen, laulaen ja soittaen**
- 4. Hiljainen-voimakas- käsiteparin kokeminen liikkuen, laulaen ja soittaen.**
- 5. Ääni-hiljaisuus -kokeminen liikkuen ja soittaen.**

1. Alkulaulu ja laululeikki

- Pallon vieritys, oma nimi rytmitaputuksena ja laulu "Hei terve vaan".
- "Pakkasaamuna paleltaa-laululeikki
- "Pukemislaulu"

Tarvikkeet: kilisevä, virkattu pallo, kuvakorttikansio jossa tunnin runko kuvina

Sijainti: Omat paikat

2. Liikunta

- Ketjukävely, piiri, keinuminen, piiri sisään ja ulos

Tarvikkeet: Jouluniverso- cd: Lumiukkojen marssi

Sijainti: Käytetään salia vapaasti.

3. Loru ja laulu

- Lumipallon pyörityn- loru (suuri-pieni/voimakas-hiljainen)
- Lumiukko marssi (Riinan tunnilla keksimä laulu)

Tarvikkeet: kuvakorttikansio, rytmirinkula

Sijainti: Omat paikat

4. Liikunta

- Piiritanssi jossa liike-tauko vuorottelua

- keinuminen, kipitys, hiipiminen ja pomppiminen (liike piirin kehällä, paitsi hiipimisessä, jolloin mennään piirin keskellä ja takaisin)

Tarvikkeet: rytmirinkula, Tassutellen ja tanssien -cd: Taukoleikki

Sijainti: Omat paikat

5. Soitto

- sykesoitto-tauko erilaisilla rummuilla

- Soita soittele, rumpuasi soittele, soita soittele, rumpua soittele (Melodia kuin Soita, soittele, Sanni-tyttö soittelee- laulussa) ABABAB-muoto, jossa A=laulu ja soitto ja B= improvisaatio yhdessä

Tarvikkeet: Kuvakorttikansio, Djembet, kehärummut, Remo-lattiarumpu

Sijainti: Omat paikat

6. Rentoutus

- silittely kädellä

Tarvikkeet: J.L Webber: Cradle songs 1

Sijainti: Patjat omilla paikoilla

7. Loppulaulu

- "Hei vaan näkemiin"

12. tunti 22.1.13 klo 8.15-9.00

Alkumusiikki: -

1. Alkulaulu ja laululeikki

- Pallon vieritys, oma nimi rytmitaputuksena ja laulu "Hei terve vaan".
- "Pakkasaamuna paleltaa-laululeikki
- "Pukemislaulu"

Tarvikkeet: kilisevä, virkattu pallo, kuvakorttikansio jossa tunnin runko kuvina

Sijainti: Omat paikat

2. Liikunta

- Ketjukävely, piiri,keinuminen, piiri sisään ja ulos

Tarvikkeet: Jouluniverso- cd: Lumiukkojen marssi

Sijainti: Käytetään salia vapaasti.

3. Soitto

-rummun silittely, rummutus sormilla, rummutus koko kämmenellä

-"Soita, soittele-laulu kaikuna

- A=tutti, B= solo

Tarvikkeet: rummut

Sijainti: Omat paikat

4. Liikunta

- Piiritanssi jossa liike-tauko vuorottelua

- keinuminen, kipitys, hiipiminen ja pomppiminen (liike piirin kehällä, paitsi hiipimisessä, jolloin mennään piirin keskellä ja takaisin)

Tarvikkeet: rytmirinkula, Tassutellen ja tanssien -cd: Taukoleikki

Sijainti: Omat paikat

5. Rentoutus

- silittely kädellä

Tarvikkeet: J.L Webber: Cradle songs 1

Sijainti: Patjat omilla paikoilla

6. Loppulaulu

- "Hei vaan näkemiin"

13. tunti 29.1.13 klo 8.15-9.00

Alkumusiikki: Plektronite. Plektroniitit tuloo!

Teema: Lumiukot pakkas-säässä

Tavoitteet:

- 1. Voimakas-hiljainen- käsiteparin kokeminen**
- 2. Äänenkäyttöön rohkaiseminen.**
- 3. Tutti-solo- käsiteparin kokeminen liikkuen, laulaen ja soittaen**
- 4. Valssi-marssi- käsiteparin kokeminen liikkuen**
- 5. Ääni-hiljaisuus -kokeminen liikkuen ja soittaen.**

1. Alkulaulu ja laululeikki

- Pallon vieritys, oma nimi rytmitaputuksena ja laulu "Hei terve vaan".
- "Pakkanen paukkuu, tähdet tuikkii, taivaalla suurensuuri kuu"-laulu

Tarvikkeet: kilisevä, virkattu pallo, kuvakorttikansio jossa tunnin runko kuvina

Sijainti: Omat paikat

2. Liikunta

- Ketjukävely, piiri,keinuminen, piiri sisään ja ulos

Tarvikkeet: Joulaverso- cd: Lumiukkojen marssi

Sijainti: Käytetään salia vapaasti.

3. Laulu ja leikki

- "Lumiukko marssii näin" (Riinan tunnilla keksimä laulu)
- halukkaat keksivät oman liikkeen lumiukolle

Tarvikkeet: kuvakorttikansio, rytmirinkula

Sijainti: Omat paikat

4. Liikunta

- Piiritanssi jossa liike-tauko vuorottelua
- keinuminen, kipitys, hiipiminen ja pomppiminen (liike piirin kehällä, paitsi hiipimisessä, jolloin mennään piirin keskellä ja takaisin)

Tarvikkeet: rytmirinkula, Tassutellen ja tanssien -cd: Taukoleikki

Sijainti: Omat paikat

5. Soitto

- rummutus-hiljaisuus (näytetään kädellä ja sanotaan "seis")

- "pakkasen paukkuu" –loru rummuilla kaikuna

- oma, vapaaehtoinen esitys

Tarvikkeet: Kuvakorttikansio, Djembet, kehärummut, Remo-lattiarumpu

Sijainti: Omat paikat

6. Rentoutus

- silittely kädellä

Tarvikkeet: J.L Webber: Cradle songs 1

Sijainti: Patjat omilla paikoilla

7. Loppulaulu

- "Hei vaan näkemiin"

14. tunti 5.2.13 klo 8.15-9.00

Alkumusiikki: -

Yhteiset tavoitteet tunnille:

- 1. Voimakas-hiljainen- käsiteparin kokeminen**
- 2. Äänenkäyttöön rohkaiseminen.**
- 3. Tutti-solo- käsiteparin kokeminen liikkuen, laulaen ja soittaen**
- 4. Valssi-marssi- käsiteparin kokeminen liikkuen**
- 5. Ääni-hiljaisuus -kokeminen liikkuen ja soittaen.**

1. Alkulaulu ja laululeikki

- Pallon vieritys, oma nimi rytmitaputuksena ja laulu "Hei terve vaan".
- "Pakkanen paukkuu, tähdet tuikkii, taivaalla suurensuuri kuu"-laulu

Tarvikkeet: kilisevä, virkattu pallo, kuvakorttikansio jossa tunnin runko kuvina

Sijainti: Omat paikat

2. Liikunta

- Ketjukävely, piiri,keinuminen, piiri sisään ja ulos

Tarvikkeet: Jouluniverso- cd: Lumiukkojen marssi

Sijainti: Käytetään salia vapaasti.

3. Laulu ja leikki

- "Jänöpupu ja pakkanen"laulu
- halukkaat voivat käydä ekemässä pupun loikkia piirin keskellä

Tarvikkeet: kuvakorttikansio, rytmirinkula

Sijainti: Omat paikat

4. Liikunta

- Piiritanssi jossa liike-tauko vuorottelua

-keinuminen, kipitys, hiipiminen ja pomppiminen (liike piirin kehällä, paitsi hiipimisessä, jolloin mennään piirin keskellä ja takaisin)

Tarvikkeet: rytmirinkula, Tassutellen ja tanssien -cd: Taukoleikki

Sijainti: Omat paikat

5. Soitto

- rummutus - hiljaisuus (näytetään kädellä ja sanotaan "seis")

- "pakkanen paukkuu" –loru rummuilla kaikuna

- oma, vapaaehtoinen esitys

Tarvikkeet: Kuvakorttikansio, djembet, kehärummut, Remo-lattiarumpu

Sijainti: Omat paikat

6. Rentoutus

- silittely kädellä

Tarvikkeet: J.L Webber: Cradle songs 1

Sijainti: Patjat omilla paikoilla

7. Loppulaulu

- "Hei vaan näkemiin"

15. Tunti 12.2.13 klo 8.15-9.00

Alkumusiikki: -

Yhteiset tavoitteet tunnille:

- 1. Voimakas-hiljainen- käsiteparin kokeminen**
- 2. Äänenkäyttöön rohkaiseminen.**
- 3. Tutti-solo- käsiteparin kokeminen liikkuen, laulaen ja soittaen**
- 4. Valssi-marssi- käsiteparin kokeminen liikkuen**
- 5. Ääni-hiljaisuus -kokeminen liikkuen ja soittaen.**

1. Alkulaulu

- Pallon vieritys, oma nimi rytmitaputuksena ja laulu "Hei terve vaan".
- "Pakkanen paukkuu, tähdet tuikkii, taivaalla suurensuuri kuu"-laulu vuorotteluna -> yhdessä

Tarvikkeet: kilisevä, virkattu pallo, kuvakorttikansio jossa tunnin runko kuvina

Sijainti: Omat paikat

2. Liikunta

- Ketjukävely, piiri, keinuminen, piiri sisään ja ulos

Tarvikkeet: Jouluniverso- cd: Lumiukkojen marssi

Sijainti: Käytetään salia vapaasti.

3. Soitto

- rummutus – hiljaisuus
- omien nimien rummutus vuorotteluna
- "Pakkanen paukkuu"-loru sykkeessä vuorotteluna
- Omat solot piirin keskellä

Tarvikkeet: Rummut, kuvakorttikansio

Sijainti: Omat paikat

4. Tanssi

- **Piiritanssi jossa liike-tauko vuorottelua**
- **keinuminen, kipitys, hiipiminen ja pomppiminen (liike piirin kehällä, paitsi hiipimisessä, jolloin mennään piirin keskellä ja takaisin)**

Tarvikkeet: rytmirinkula, Tassutellen ja tanssien -cd: Taukoleikki

Sijainti: Omat paikat

5. Laulu ja leikki

- **"Jänöpupu ja pakkanen"laulu**
- **halukkaat voivat käydä tekemässä pupun loikkia piirin keskellä**

Tarvikkeet: kuvakorttikansio, rytmirinkula

Sijainti: Omat paikat

6. Kiitokset ja karkit

- **Hei vaan näkemiin**

Tunneilla käytetty materiaali:

Lyhenteet: OL= Olin laulukirja, VLA= Vauvojen laulun aika, RP=Rytmikylvyn pikkukuplat, MA= Musiikin aika, PPP= Pium paum paukkaa, OK=Olin kantele, OT 1=Olin tehtävävihko 1

Laululeikit

1. Hei terve vaan (OL)
2. Pää ja olkapää (Liikkumiset) (VLA)
3. Tuulee, tuulee syksyllä (VLA)
4. Tsuku, tsuku, näytä yksi käsi (RP)
5. Pikkukarhu kulkee eteenpäin (Pikkukoira kulkee) (VLA)
6. Hyppään tanssaan kultani kanssa (OL, VLA)
7. Minä taputan (Minä paijailen) (VLA)
8. Pakkasaamuna paleltaa (VLA)
9. Pukemislaulu (OT 1)
10. Pakkanen paukkuu (OL)
11. Jänöpupu ja pakkanen (MA)

Helposti opittavat laulut

1. Lammikon pinnalle pisaroita tippu (OK)
2. Lumiukko hah-hah-haa (OT 1)
3. "Riinan" lumiukkolaulu
4. Pakkanen paukkuu(OL)
5. Soita, soittele (VLA)

Kuuntelu-ja tunnelmalaulut

1. Kapo kapo karhunpoika(PPP)
2. Jänöpupu ja pakkanen (MA)

Lorut

1. Tipi-tipi-tip pikkupisara (OL)
2. Lumipallon pyöritän (OK)

Cd-levyt

Ketjukävely- sekä tanssi

1. Piilometsän säveliä: Metsäpolkka
2. Jouluniverso: Lumiukot matkalla
3. Tassutellen ja tanssien: Taukoleikki

Vapaa tanssi

1. Urpo ja Turpo. Lauluja urpon ja Turpon laulukirjasta: Kylpylaulu
2. Lapselleni. Leikin aika. Williams: Cantina band from Star Wars
3. Plektronite. Plektroniitit tuloo!: Puistolan paavin parempi sottiisi
4. Mimmit. Maailman ympäri: Chapati.

Rentoutus

1. Piilometsän säveliä: Ohtoseni
2. Lapselleni. Kehtolaulu. Fauré: Berceuse op.16 (kehtolaulu)
3. Cradlesong: Song for Baba

Kuuntelu

1. Luonto soi, osa 11. Laulavien mustarastaiden metsissä.
2. Tranquillity: Beautiful birdsong. The song of relaxation.

Laulu- ja lorumateriaalin lähdetiedot:

Alho, E. Hautsalo, H. Perkiö, S. 2000. Vauvojen laulun aika. Porvoo: WSOY.

Alho, L-M. Harinen, H. Perkiö, S. 1998. Musiikkin aika 1-2. Opettajan kirja. Porvoo: WSOY.

Kaikkonen, M. Ollaranta, R. Simojoki, M. Sopenen, S. Itkonen, J. 2000. Olin laulukirja. Helsinki: Otava.

Kaikkonen, M. Ollaranta, R. Simojoki, M. Sopenen, S. Itkonen, J. 2000. Olin kantele. Viisikielisen kanteleen soitonopetukseen. Helsinki: Otava.

Kaikkonen, M. Ollaranta, R. Simojoki, M. Sapanen, S. Itkonen, J. 2000. Olin tehtävävihko 1. Helsinki: Otava.

Kivelä – Taskinen, E. 2011. Rytmikylvyn pikkukuplat. Helsinki: Kultanuotti.

Ollaranta, R. Simojoki, M. 1985. Pium paum paukkaa. Keuruu: Otava.

Cd- levyjen lähdetiedot:

Piilometsän säveliä. 2010. CD. Musiikki- ja kulttuurikeskus Verso.

Lapselleni. Kehtolaulu. 2000. CD. Naxos. Kokoelma.

Cradle Song. 1995. CD. Philips Classic Productions.

Luonto soi. Nature resounds. Osa/vol 11. Laulavien mustarastaiden metsissä. CD. 2010. Kultasointu.

Tranquillity. Beautiful birdsong. The sound of relaxation. 2000. CD Hallmark. Music & Entertainment.

Jouluverso. 2005. CD. Lasten musiikki- ja kulttuurikeskus Verso.

Tassutellen ja tanssien. 1998. CD. Helsingin Konservatorio.

Urpo ja Turpo. Lauluja Urpon ja Turpon laulukirjasta. 1998. CD. Tammi.

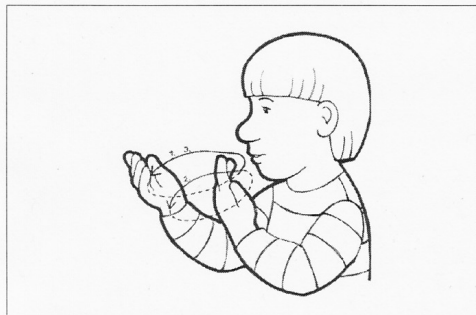
Lapselleni. Leikin aika. 2000. CD. Naxos. Kokoelma.

Plektronite. Plektroniitit tuloo! 2003. CD. Sibelius Akatemian kansanmusiikin osaston äänitteitä 46.

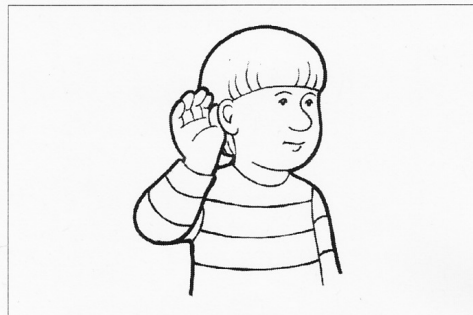
Mimmit. Maailman ympäri. 2011. CD. Universal Music Group.

Esimerkkejä tunneilla käytetystä tukiviittomista:

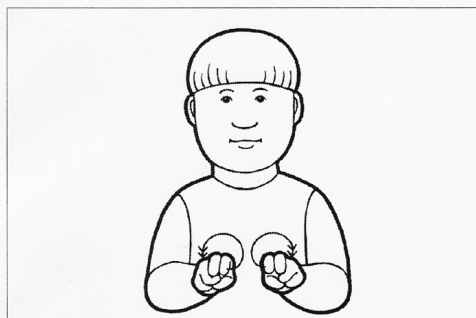
laulaa



kuunnella



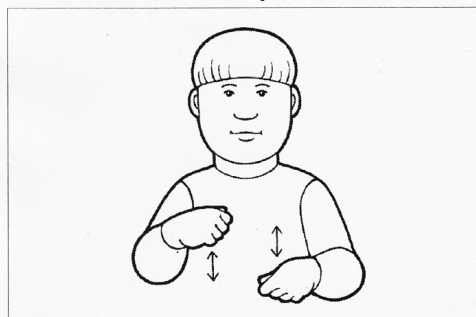
tanssia



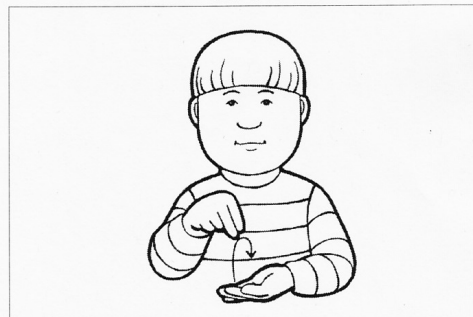
kävellä



rumpu



hyppiä

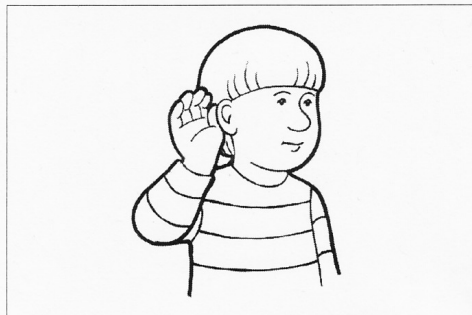


Esimerkkejä tunneilla käytetystä kuvatuesta:

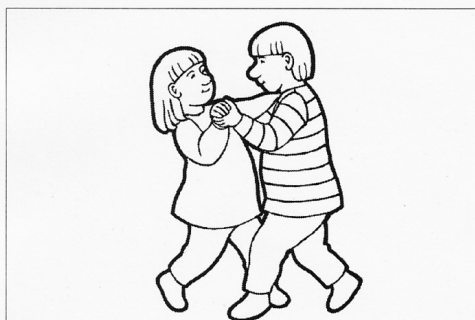
laulaa



kuunnella



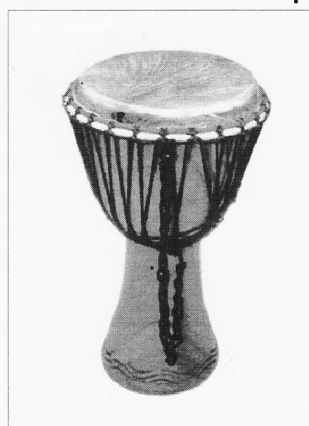
tanssia



kävellä



afrikkalainen rumpu



hyppiä



Tiedotteet vanhemmille ja päiväkodille projektin alkaessa ja loppuessa

Hyvät vanhemmat

Olen käynnistämässä ammattikorkeakouluopintoihini liittyvää erityismusiikkikasvatusprojektia päiväkodissa syyskuun 2012 aikana. Projektin tavoitteena on tarkastella erityistä tukea tarvitsevan lapsen sopeutumista musiikkileikkiryhmään ja löytää keinoja lapsen puheen kehityksen, sekä vuorovaikutustaitojen tukemiseen musiikin avulla.

Käytännössä tämä tarkoittaa kerran viikossa pidettävää 45 min. mittaista tuntia, jossa työtapoina käytetään laulamista, soittamista, liikuntaa ja kuuntelua. Olen keskustellut päiväkodin erityislastentarhanopettajien ja lastentarhanopettajien, sekä päiväkodin johtajan kanssa ryhmään mahdollisesti tulevista lapsista. Keskustelujen perusteella ryhmään tulisi neljä lasta, joilla on viivästynyt puheenkehitys ja viisi tukilasta. Ajankohdaksi on alustavasti kaavailtu tiistai-aamuja klo 8.15-9.00, alkaen ti 18.9.

Projektissa on myös kirjallinen osuus, jossa olennaisena lähdemateriaalina käytän ko-keiluryhmässä tehtyjä havaintoja. Tämän vuoksi tulen videoimaan kaikki pidetyt tunnit. Videomateriaalia käsitellään luottamuksellisesti ja käytetään vain opiskeluun liittyvissä tilanteissa.

Jotta voin laatia lapsille tavoitteet, minun pitäisi tutustua heille tehtyihin varhaiskasvatussuunnitelmiin ja mahdollisiin diagnooseihin. Tämä koskee vain niitä lapsia joilla on viive kielenkehityksessä. Lasten nimiä tai päiväkotia ei mainita projektityön kirjallisessa osuudessa.

Hankkeelle ei ole vielä tutkimuslupaa, mutta hakemus sosiaalivirastoon on jo vireillä.

Mikäli kiinnostuitte, palautattehan paperin alaosan 14.9 mennessä omaan päiväkotiryhmään.

Ystävällisin terveisin,

Pauliina Tamminen

Musiikkipedagogi AMK, LTO

040-5004370

Lapseni _____ saa/ei saa osallistua erityismusiikkikasvatusprojektiin, jossa ryhmän toimintaa myös videoidaan.

PALAUTUS PE 14.9.12 MENNESSÄ!!!!

KIITOS!

Hei muskarilaisten vanhemmat!

Ensi viikon tiistaina, 12.2 on käsillä ryhmämme viimeinen musiikkileikkitunti. Kun kokosin ryhmän, minulla oli tarkoituksena tutkia sitä kuinka musiikilla voitaisiin tukea lapsen puheen- ja kielenkehitystä. Tämä osoittautui kuitenkin liian haasteelliseksi, etenkin kun aikaa oli näin vähän ja kokoontumiskertoja vain viisitoista.

Joulun jälkeen muutin työni näkökulmaa siten, että tutkimuskysymykset liittyvät enemmän siihen kuinka musiikki voisi toimia integroidussa musiikkileikkiryhmässä yleisesti oppimisen tukena. Lisäksi pohdin, kuinka itse koen opetustilanteet ja opetuksen suunnittelun tämänkaltaiselle ryhmälle, etenkin kun minulla ei ole minkäänlaista erityisopettajan koulutusta. Näkökulman muutos ei ole varsinaisesti muuttanut itse tunteja, enkä usko, että kukaan läsnä oleva on huomannut tätä muutosta.

Viime kerralla harjoittelimme vuorottelua, tauon kokemista ja omaa improvisointia. Tällä linjalla jatkamme myös kaksi viimeistä tuntia. Lisäksi tanssimme, laulamme, leikimme ja soitamme, kuten aiemminkin. Tunnin runko on pysynyt aikalailla samana koko projektin ajan ja tunneilla on paljon toistoa. Uusia asioita tulee pieninä annoksia tuttujen asioiden lomassa.

Viimeisen tunnin jälkeen vetäydyn kirjoittamaan opinnäytetyötäni ja sen pitäisi olla täysin valmis toukokuun loppuun mennessä. Päiväkoti saa oman paperiversion työstä ja voin lähettää valmiin työn halukkaille vanhemmille sähköpostitse, jos olette kiinnostuneita projektin tuloksista.

Mikäli haluatte, voitte tulla seuraamaan viimeistä tuntiamme ti 12.2 klo 8.15-9.00. Voitte myös osallistua toimintaan lapsenne kanssa, jos se tuntuu teistä luontevalta.

Suuret kiitokset avustanne, ihanat lapsenne mahdollistivat tämän projektin toteutumisen! Kiitokset myös tunneilla avustaneille aikuisille, teitte todella arvokasta työtä ja autoitte monin tavoin!

Aurinkoista kevättä kaikille!

Pauliina 040-5004370