

Elina Simes

## Mitä tänään tapahtuu?

Lasten itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen tukeminen  
musiikkileikkikoulussa kuvakorttien avulla

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikkipedagogi

Musiikki

Opinnäytetyö

24.11.2016

|  |   |
|--|---|
| Tekijä<br>Otsikko<br><br>Sivumäärä<br>Aika   | Elina Simes<br>Mitä tänään tapahtuu? Lasten itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen tukeminen musiikkileikkikoulussa kuvakorttien avulla<br><br>34 sivua<br>24.11.2016 |
| Tutkinto   | Musiikkipedagogi  |
| Koulutusohjelma  | Musiikki  |
| Suuntautumisvaihtoehto   | Varhaisiän musiikkikasvatus ja taiteen soveltava käyttö   |
| Ohjaaja  | MuT Annu Tuovila  |
| <p>Opinnäytetyöni tarkastelee lapsilähtöisyyden ja toiminnanohjauksen merkitystä musiikkileikkikoulun opetuksessa. Esittelen yhden, helposti lähestyttävän työtavan, joka innostaa lapsia ja siirtää päätäntävaltaa opettajalta oppijoille.</p> <p>Opinnäytetyöni perustana on 3-5-vuotiaiden lasten musiikkileikkikouluryhmässä tapahtunut työprosessi. Se alkoi tarpeesta saada opetustilanteisiin rakennetta. Lähtötilanne ei ollut musiikin oppimiselle suotuisa: musiikkileikkikouluryhmän lapset eivät mielestäni kokeneet olevansa vastuussa siitä, kuinka opetustuokiot sujuvat. Kahdeksan musiikkileikkikoulutunnin ajan kestävä prosessi pyrki luomaan lapsille tunteen siitä, että he voivat vaikuttaa siihen, mitä heidän harrastuksessaan tapahtuu. Prosessissa käytin työvälineenä erilaisia toimintoja kuvaavia kuvakortteja. Työni tärkein aineisto on näiden kahdeksan opetustunnin videomateriaali. Lisäksi perustelen työtäni lapsen toimijuutta, lapsilähtöisyyttä, dialogisuutta ja itsesäätelyä käsittelevillä kirjallisilla lähteillä.</p> <p>Työprosessin analysoinnin ja lähdemateriaalin tutkimisen avulla olen tullut siihen lopputulokseen, että oppijälähtöinen opettaminen ja lasten ideoiden kuunteleminen sekä tukevat lapsen kehitystä ja oppimista, että auttavat opettajaa jaksamaan työssään. Kuvakorttien käyttäminen tunnin suunnittelun välineenä antoi lapsille väylän vaikuttaa tunnin kulkuun ja teki oppilailleni näkyväksi musiikkileikkikoulussa käytössä olevat musiikilliset työtavat. Lapset olivat kiinnostuneita ja innostuneita tästä vaikutusmahdollisuudesta. Opettajan roolini muuttui kaaoksenkesyttäjäksi kohti opetustilanteen kannattelijaa. Opinnäytetyöni on auttanut minua jäsentämään lapsilähtöisyyden käsitettä, sekä opettanut minulle paljon siitä, millainen opettajuuteni käyttöteoria on.</p> <p>Uskon, että opinnäytetyöni kiinnostaa muita varhaisiän musiikkikasvatusta opiskelevia, tulevia musiikkileikkikoulun opettajia. Ryhmätilanteiden ymmärtäminen on loputon työsaarna, ja kaikki aloittavat opettajat painivat sen kanssa. Opinnäytetyöni osoittaa, että lähtökohdillaan hankalasta ryhmästä voi saada otteen, kun lasten ideat ovat läsnä ja lapset kokevat olevansa tärkeitä ja aktiivisia toimijoita omassa harrastuksessaan.</p> |   |
| Avainsanat   | Lapsilähtöisyys, oppijälähtöisyys, muskari, musiikkileikkikoulu, minäkuva, kuvakortit, itsesäätely, toiminnanohjaus, motivaatio, toimijuus                        |

|   |  |
|---|--|
| Author<br>Title<br>Number of Pages<br>Date  | Elina Simes<br>What Are We Doing Today?<br>Supporting Children's Self-regulation and<br>Executive Functions with Image Cards in Music Playschool<br>34 pages<br>24 November 2016 |
| Degree  | Bachelor of Music  |
| Degree Programme  | Music  |
| Specialisation option   | Early Childhood Music Education and Community Music  |
| Supervisor  | Annu Tuovila, DMus   |
| <p>This study explores the role of child-centered approach and children's executive functions in the context of music playschool. I present the method of using image cards as a way to inspire the children, help the children to concentrate on the lesson and to transfer some of the decision-making from the music playschool teacher to the children.</p> <p>The study is based on a process that took place in a music playschool group of children aged 3 to 5 years. The process started from the need of structure and form in the lessons. My music playschool students were easily distracted and I found it difficult to engage them. I was seeking for ways to help the children take responsibility for their actions. During eight sessions, I strove to make the children feel that they had an impact on the content of the music lessons. In the process, I used image cards that represented the different methods of working with music – singing, playing, listening, drawing and moving to the music. The most important data for the study is the video material recorded during the eight lessons. The references included literature on child-centered learning, self-regulation and sensitivity in tuition.</p> <p>After analysing the process and researching the literature, I have come to the result that child-centered tuition not only supports music learning and the development of the children, but also makes the work of the teacher easier. Using image cards as a lesson design tool gave the children a way to influence their music lessons and visualized the different approaches to music learning. The children accepted the offered responsibility with great interest and enthusiasm. During the process, my role as a teacher changed dramatically from the exhausted entertainer into a sensitive supporter of the group. The study has given me an insight into the foundation of my own teachership and has helped me to analyse and understand the concept of child-centered tuition.</p> <p>I believe that the study generates interest among my fellow early childhood music educators. All of us who teach groups of pre-schoolers are struggling with similar challenges. The study proves that a music playschool group with difficulties can be tamed, if the children are being heard, and they feel that their role as a member of the group is important.</p> |  |
| Keywords  | Child-centered learning, early childhood music education, self-regulation, executive functions, motivation   |

## Sisällys

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 1     | Johdanto   | 1  |
| 2     | Työn lähteet, aineisto ja teemat                     | 4  |
| 2.1   | Lapsilähtöisyys                                      | 4  |
| 2.2   | Itsesäätely ja toiminnanohjaus                       | 6  |
| 2.3   | Orff-pedagogiikka opettajuuden perustana             | 7  |
| 2.4   | Videomateriaali muskarista                           | 8  |
| 3     | Työkalun esittely – kuvakortit muskarissa            | 10 |
| 3.1   | Alkusysäys projektille: Kaaos kuriin                 | 10 |
| 3.2   | Kuvakorttien löytäminen                              | 12 |
| 3.2.1 | Kuvakortit työkaluna                                 | 14 |
| 3.2.2 | Tuntisuunnittelu kuvakorteilla                       | 15 |
| 3.2.3 | Ulkoisesta motivaatiosta kohti sisäistä motivaatiota | 17 |
| 4     | Kurkistus muskariin: Kuvakorttien käyttäminen        | 20 |
| 4.1   | Muskaritunnit  | 20 |
| 4.1.1 | Ensimmäinen tunti: Korttien esittely                 | 21 |
| 4.1.2 | Toinen tunti: Lisää kortteja                         | 22 |
| 4.1.3 | Kolmas tunti: Onko kävely tanssimista?               | 23 |
| 4.1.4 | Neljäs tunti: Koko suunnitelma läpi!                 | 23 |
| 4.1.5 | Viides tunti: Lapset valintojen edessä               | 23 |
| 4.1.6 | Kuudes tunti: Menestys!                              | 25 |
| 4.1.7 | Seitsemäs tunti: Opettaja jyrää                      | 25 |
| 4.1.8 | Kahdeksas tunti: Aika loppuu!                        | 26 |
| 4.2   | Ryhmän keskittyminen muskariin                       | 26 |
| 5     | Kuvakorttiprosessin tuloksia                         | 28 |
| 5.1   | Opettajuuden kynnyskysymyksiä                        | 28 |
| 5.2   | Ryhmän hallinnasta kohti ryhmän ymmärtämistä         | 29 |
| 5.3   | Kuvakorttien vaikutuksia musiikin oppimiseen         | 31 |
| 6     | Pohdintaa  | 32 |
|       | Lähteet  | 34 |

## 1 Johdanto

Lapsilähtöisyys, oppijälähtöisyys, oppimisen elämys.

Nämä ovat sanoja, jotka musiikkipedagogiopiskelija on kuullut niin moneen kertaan, että niitä ei edes ajattele kunnolla. Uusi, raikas lapsilähtöinen opettaminen asettuu vastaparriksi vanhanaikaiselle, opettajajohtoiselle opettamiselle. Kukaan ei ajattele, etteikö oppimista tapahtuisi kummassakin opetuksessa, mutta kaikki pyrkivät kohti lapsilähtöisyyttä. Opettaja fasilitoi oppimista, kannattelee ryhmää, joka oppii. Hienovaraisten prosessien kautta opettaja tarjoilee oppimisen mahdollisuuksia asiakkailleen.

Miten lapsilähtöisyys ajetaan sisään ryhmään? Ja ennen kaikkea, miten lapsilähtöisyys ajetaan sisään opettajaan? Miten opetetaan lapsilähtöisesti, että omaa vuoroa on maltettava odottaa, että kaikki eivät voi soittaa samaan aikaan ksylofonia vaan välillä on tyydyttävä kapuloihin, että pöydälle ei saa kiivetä? Millaisia taitoja lapsilla täytyy olla, jotta voi opettaa lapsilähtöisesti? Saako lapsilähtöinen opettaja komentaa?

Vaikka opettaja olisi tasavertainen osa ryhmää ja opettajan rooli "määrääjänä" olisi häivytetty mahdollisimman pieneksi, täytyy opettajan silti kantaa vastuu siitä, millaisia oppimistavoitteita ryhmällä on. Opettajan täytyy myös ohjata toimintaa siten, että ryhmä saa eteensä haasteita. Alle kouluikäiseltä ei voi odottaa sellaista kypsyyttä, että hän osaisi itse määritellä, millaisia taitoja haluaa muskarissa<sup>1</sup> oppia. Alle kouluikäisen voi kuitenkin

---

<sup>1</sup> Käytän opinnäytetyössäni enimmäkseen sanaa muskari puhuessani varhaisiän musiikinopetuksesta. Tämä on tietoinen valinta. Vaikka musiikkileikkikoulu on edelleen muodollinen termi alle kouluikäisten musiikkikasvatukselle, on sana mielestäni hiukan vanhentunut. Leikkikoulu ei sanana vastaa käsitystäni esimerkiksi vauvaryhmän toiminnasta. Muskari-nimitys on sen sijaan yleistynyt käytössä musiikkiopistoissa, yhdistyksissä ja seurakunnissa. Siinä on tietenkin huonotkin puolensa – muskari voi tarkoittaa mitä tahansa vaikkapa seurakunnan lastenohjaajan vetämästä laulupiiristä varhaisiän musiikkikasvatukseen erikoistuneen maisterin toimintaan musiikkiopistossa. Kaikki lapsille tarjottu musiikkitoiminta on tietenkin ihanaa ja tärkeää, mutta esimerkiksi palkkauksesta tai muskarin hinnasta puhuttaessa olisi mukavaa, jos pitkän koulutuksen suorittaneen ammattilaisen ammattitaito tunnustettaisiin. Muskari-nimen suojaamisesta (ts. sanan käytöstä vain koulutetun pedagogin tuottamasta toiminnasta) on keskusteltu muun muassa Varhaisiän musiikinopettajat ry:n hallituksessa, mutta sana on levinnyt jo niin laajaan käyttöön, että sen suojaaminen tässä vaiheessa olisi mahdotonta. Varhaisiän musiikinopettajat ry. onkin päättänyt luoda verkkosivuilleen listauksen pätevistä varhaisiän musiikinopettajista, sekä julkaista tiedonannon seurakunnille ja yhdistyksille siitä, mitä varhaisiän musiikkikasvatuksella tarkoitetaan musiikinopetusosalalla ja millaista koulutusta ammattiin järjestetään.

antaa tehdä valintoja, jotka määrittelevät tunnin sisältöä, ja tekevät hänestä tärkeän ja päätäntävaltaisen ryhmän jäsenen.

Opinnäytetyöni prosessi käynnistyi loppuvuodesta 2015, kun aloin olla todella turhautunut muskariryhmäni toimintaan. Monien tuntien jälkeen oloni oli todella väsynyt ja riittämätön: olin viikko toisensa jälkeen suunnitellut kivoja ja mukaansatempaavia tunteja, mutta levottomuus karkasi käsistä yleensä jo alkulaulussa, eikä mitään prosesseja saatu vietyä läpi. Olen opiskellut Orff-pedagogiikkaa JaSeSoi ry:n koulutuksissa, ja koin itseni kehnoksi opettajaksi, kun en pystynyt opettamaan ryhmälleni musiikkia siten, kuin olisin halunnut – ihanina prosesseina, joissa yhtä musiikkia käyttäen toteutettaisiin kaikkia eri työtapoja, rakastettaisi yhdessä musiikkia, koettaisiin elämyksiä... Lapset juoksivat mieluummin ympyrää, kiipeilivät pöydille, paukuttivat pianon koskettimia eivätkä varmasti tulleet piiriin, jos niin pyysin. Ryhmäni tilanteeseen vaikuttivat varmasti monet seikat: muskaritunnin myöhäinen ajankohta, lasten osittainen kaksikielisyys, ryhmän koko ja niin edelleen. Lapsilla tuntui kuitenkin aina olevan todella hauskaa, ja vanhemmille muskari näyttäytyi varmaan hauskana harrastuksena (he eivät olleet tunneilla paikalla).

Miksi lapset ryhmässäni niin usein valitsivat tehdä jotain aivan muuta, kuin mihin heitä yritin ohjata? Kun aloin suhtautua lasten toimintaan valintoina – tietoisina tai tiedostamattomina – päädyin pohtimaan, miten voisi auttaa heitä tekemään oppimista ja muskaritunnin onnistumista tukevia valintoja. Voisiko muskaritunnilla olla sellaisia tilanteita, joissa opettaja voisi olla tasavertainen ryhmän jäsen? Jos on tarkoitus tanssia piiritanssi, onko merkitystä sillä, noudatetaanko opettajan tekemää koreografiaa vai lasten tilanteessa ideoimia liikkeitä? Jos muskarissa on tarkoitus laulaa ja soittaa, ehkä lapset voisivat valita, kumpaa tehdään ensin, jos valinta motivoi heitä keskittymään tekemiseen.

Jostain syystä lähtökohtani muskarin opettamiseen oli ollut sellainen, että minun opettajana täytyy vippaskonstein ja taikatempuin saada lapset huijattua keskittymään koko muskaritunnin ajan erilaisiin toimintoihin, ja että mikään suunnittelemani ei vain ollut tarpeeksi kiinnostavaa tälle kriittiselle yleisölle. Melko armottomia ajatuksia. Laura Huhtinen-Hildénin pedagogisen ammattitaidon rakentumista käsittelevä väitöskirja osoittaa, että en ollut moisten ajatusten kanssa yksin: hänen tutkimuksessaan musiikkipedagogiopiskelijat toivoivat koulutukseensa enemmän valmiita opetusreseptejä, ikään kuin pedagogin ammattitaito koostuisi erilaisista tempuista ja manöövereistä (Huhtinen-Hildén 2012, 106).

Kaipasin apua ja ohjausta muskarityöhön, ja päätinkin tehdä viimeisen opetusharjoitteluni juuri tässä haastavassa ryhmässä. Pohtiessani lapsilähtöisyyden käsitettä opetusharjoitteluohjaajani Anna-Maija Iskaniuksen kanssa aloin vähitellen tajuta, että minun täytyisi jotenkin saada lapset tuntemaan olevansa vastuussa ryhmätilanteen onnistumisesta. Lapset eivät tietenkään ole vastuussa siitä, mitä heille yritän opettaa, mutta ryhmätilanne on vuorovaikutustilanne, jossa kaikki ryhmän jäsenet vaikuttavat sen sosiaaliseen toimivuuteen. Tehtävänäni aikuisena ja opettajana on tietenkin tehdä ryhmässä toimiminen lapsille mahdollisimman helpoksi, mutta jotta saisin tasavertaistettua ryhmätilannetta, minun täytyisi tarjota lapsille palasia omasta vastuustani.

Opinnäytetyöni tavoitteena on reflektoida ja pukea sanoiksi niitä oivalluksia, jotka syntyivät syksyllä 2015 ja keväällä 2016 3-5-vuotiaiden lasten muskariryhmässäni liittyen lapsilähtöisyyteen sekä opettajan rooliin ryhmän jäsenenä. Käytän työn aineistona kuvaamani videomateriaalia muskarista, ja peilaan sitä kirjalliseen aineistoon, joka käsittelee lapsilähtöisyyttä ja itsesäätelyn kehittymistä. Lopuksi pohdin, miten toimintani muskarissa ja toiminnan analysointi kirjallisessa opinnäytetyössä on vaikuttanut omaan käsitykseeni opettajuudesta.

## 2 Työn lähteet, aineisto ja teemat

Opinnäytetyöni aineisto koostuu muskarissa kuvaamastani videomateriaalista sekä kirjallisesta lähdemateriaalista. Kirjallisen materiaalin avulla yritän selvittää, millaisia elementtejä lapsilähtöiseen opettamiseen liittyy ja millaista on lapsen itsesäätely ja toiminnanohjaus. Videomateriaalin turvin pyrin kuvailemaan muskariryhmässäni tapahtunutta prosessia ja pohtimaan, onko kuvakorteista hyötyä lapsen toimijuuden tukemisessa.

Ryhmässäni tapahtuneesta prosessista nousevia teemoja ovat lapsilähtöisyys, lapsen itsesäätely ja toiminnanohjaus, toimijuus, vastuu, dialogisuus, sensitiivisyys, oppimisen motivaatio ja vuorovaikutus. Seuraavat alaluvut avaavat hiukan näitä käsitteitä. Alaluku 2.3 valottaa pedagogisia näkemyksiäni: kerron, millainen on lähtökohtani varhaisiän musiikkikasvatukseen, ja millaista pedagogiikkaa pyrin toteuttamaan työssäni.

### 2.1 Lapsilähtöisyys

Kun puhutaan lapsen oppimisesta, on olennaista palata aina saman peruskysymyksen äärelle: Mikä on lapselle ominaista toimintaa? Leikkiminen, tutkiminen, taiteellinen kokeeminen ja erilaisin keinoin itsensä ilmaiseminen. Tällaisten omaehtoisina tapahtuvien toimintojen kautta lapsi myös oppii. Jokainen ihminen on oman elämänsä tärkein toimija, ja haluaa osallistua oman elämänsä suunnitteluun. (Ojanen, Ritmala, Sivén, Vihunen, Vilén 2011, 196.)

Lapsilähtöisyydessä on kyse oppimiskäsityksestä. Sosiokonstruktivistisessa oppimiskäsityksessä ajatellaan, että lapsen oppiminen ja kehitys tapahtuu vuorovaikutuksessa aiempiin kokemuksiin, joihin lapsi uutta informaatiota aina peilaa (Ojanen ym. 2011, 197). Opettaja ei voi siis tietää, mitä lapsi tarkalleen tulee muskarissa oppimaan, sillä se riippuu lapsen aiemmista kokemuksista. Oppiminen on myös sosiaalista, ja siihen vaikuttaa suuresti vertaisryhmä, jossa lapsi on (Ojanen ym. 2011, 197).

Näen dialogisuuden tärkeänä lapsilähtöisyyden elementtinä. Opetus ei ole yksisuuntaista toimintaa opettajalta oppilaalle, vaan molemminpuolista, tasavertaista yhdessä-oloa. Toki opetustilanteessa on myös läsnä ajatus siitä, että opettajan roolissa on hen-

kilö, jolla on jotain sellaista tietoa ja taitoa, jota muilla ei vielä ole. Dialogisuus on kumpu-panuutta – opetustilanteessa olevat henkilöt ovat samassa veneessä, saman asian äärellä. Kaikkien mielipiteet ovat arvokkaita, ja kaikkien täytyy tulla kuulluksi ja nähdyksi. Päivi Jordan-Kilkki ja Lasse Pruuki kirjoittavat dialogisuudesta artikkelissaan Miten tehdä tilaa kohtaamiselle? (Jordan-Kilkki & Pruuki 2013, 24). He tekevät jaon monologiseen ja dialogiseen opetukseen, jossa monologisessa opetuksessa mielenkiinto kohdistuu opetuksen sisältöön – musiikkiin – ja dialogisessa opetuksessa (sisällön lisäksi) siihen, kuinka opitaan.

Tässä opinnäytetyössä kohderyhmäni on nimenomaan lapsista koostuva joukko, mutta olen valmis laajentamaan oppimiskäsitykseen ja oppimisen mekanismeihin liittyvät seikat kaikkia ikäryhmiä koskevaksi, ja puhumaan lapsilähtöisyyden sijaan oppijälähtöisyydestä. Uskon, että oppijoiden iästä huolimatta opetuksen kannattaa olla monikanavaista (eri aistikanavat huomioivaa) ja temperamenttieroitettua. Lisäksi se, että kaikki ryhmän jäsenet tuntevat olevansa tärkeitä ja tulevansa kuulluiksi ja nähdyiksi opetustilanteessa, edesauttaa oppimista ikäryhmästä riippumatta.

Ennen opinnäytetyöprosessia pidin itseäni lapsilähtöisenä opettajana. Minuahan oltiin koulutettu Metropoliassa kolme ja puoli vuotta olemaan lapsilähtöinen, antamaan tilaa, ottamaan huomioon, joustamaan, poikkeamaan suunnitelmasta, improvisoimaan, keksimään ja antautumaan opetustilanteen vietäväksi. Kun aloin kuitenkin tarkemmin pohtia muskarituntejani, totesin, että akselilla lapsilähtöinen–opettajavetoinen olin kuitenkin aika lähellä opettajavetoista. Millaiset käsitteparit sitten muodostavat näitä ääripäitä lapsilähtöisyydestä opettajavetoisuuteen? Helppoja mittareita opettajan lapsilähtöisyyspi-toisuutta mittaamaan ei taida olla, mutta seuraavien kysymysten avulla sitä voi pohtia:

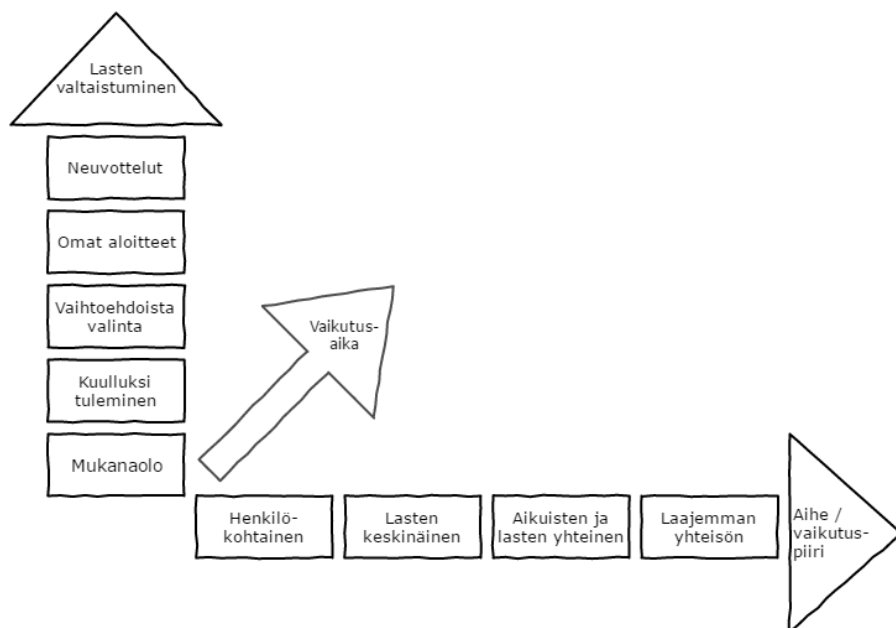
- Joustaako opettaja suunnitelmassaan muskariryhmän toiminnan mukaan?
- Lähteekö opettaja mukaan lasten ideoihin tai ehdotuksiin siitä, mitä tehdään?
- Saako lapsi toteuttaa toiveitaan muskaritunnilla?
- Saavatko lapset johtaa soittoa?
- Pääseekö jokainen lapsi ääneen tunnin aikana?

## 2.2 Itsesäätely ja toiminnanohjaus

Lapsen toimijuus ja voimaantuminen toiminnassa ovat seurausta lapsen resurssien onnistuneesta hyödyntämisestä. Lapsen ollessa aktiivisesti vaikuttamassa omaan ja ryhmänsä toimintaan syntyy voimaantumista, ja lapsen toimijuus kehittyy. Jos toimintaan liittyviä valintoja ohjataan ulkopuolelta käsin, ei positiivisia toimijuuden kokemuksia välttämättä synny. (Lehtinen 2009, 107-110.) Tutkivan oppimisen pedagogiikka pyrkii vahvistamaan lapsen pystyvyyden tunnetta, ja näin vahvistaa lapsen toimijuutta (Lipponen 2011, 38).

Itsesäätelykyvyllä tarkoitan lapsen kykyä säädellä tunteitaan ja käyttäytymistään, siis kykyä suhtautua toimintaimpulsseihin joko toimimalla tai olemalla toimimatta. Itsesäätelytaidot kehittyvät yksilöllisesti ja koko elämän ajan. (Aro 2011, 10.) Itsesäätelytaitojen kehittymistä on siis tärkeä pohtia myös varhaisiän musiikkikasvatuksen yhteydessä: kuinka lapsen tunteiden ja käyttäytymisen säätelyä voisi helpottaa tai auttaa? Suuri muutos itsesäätelytaitoihin liittyen tapahtuu muskarissa juuri kolmannen ikävuoden tienoilla, kun lapsi ei tulekaan muskariin enää aikuisen kanssa. Aiemmin lapsi on saanut henkilökohtaista ohjausta toimintansa ja käyttäytymisensä säätelyyn sekä toiminnalleen mallin, mutta kun lapsi tulee kolmevuotiaana muskariin yksin, häneltä odotetaan itsesäätelyn suhteen paljon enemmän.

Toiminnanohjauksella viitataan kykyyn suunnitella omaa toimintaa. Tätä kykyä on syytä vahvistaa myös musiikkileikkikoulussa. Lapsen asettamisella vastuuseen hänen tasolleen sopivista, muskaritunnin sisältöön liittyvistä valinnoista voidaan vaikuttaa toimijuuden ja osallisuuden kehittymiseen, helpottaa tunteiden ja käyttäytymisen säätelyä toiminnan suhteen mielekkääseen suuntaan sekä antaa lapselle positiivisen kokemuksen toimintaan vaikuttamisesta.



Kuvio 1. Mukaella lasten osallisuuden moniulotteisuudesta Leena Turjan mukaan (Turja 2011, 49).

Kuvio 1. esittelee lapsen osallisuuden elementtejä päiväkotiympäristössä, mutta mielestäni niitä voi hyvin soveltaa myös varhaisiän musiikkikasvatukseen. Lasten valtaistumisen akselilla on portaikko lapsen osallisuuden ja toimijuuden kehittymisestä mukanaolosta omiin, toimintaan liittyviin aloitteisiin ja niistä neuvottelemiseen. Vaikutuspiiriksi osoittaa, mihin lapsella on valtaa: häneen itseensä liittyvään toimintaan, ryhmän lasten keskinäiseen toimintaan, aikuisten ja lasten yhteiseen toimintaan vai laajemman yhteisön, esimerkiksi koko päiväkodin toimintaan. Osallisuuteen liittyvä kolmas elementti on aika-akseli: saako lapsi vaikuttaa yhdessä hetkessä tapahtuvaan toimintaan, vaikkapa piiritanssin koreografiaan, vai pitkällä aikavälillä tapahtuvaan toimintaan, kuten vaikka muskarivuoden aikana työstettäviin kappaleisiin.

### 2.3 Orff-pedagogiikka opettajuuden perustana

Mainitsin johdannossa kaipuuni Orff-pedagogiikasta tuttuun prosessiopettamiseen. Orff-pedagogiikka, ja erityisesti sen suomalainen tulkinta, josta meillä on kiittäminen muun muassa Inkeri Simola-Isakssonin ja Soili Perkiötä, on musiikkipedagogiikan suuntauksista tällä hetkellä itselleni läheisin ja tutuin.

Orff-pedagogiikassa prosessiopettamisella tarkoitetaan sellaista työskentelyotetta, jossa musiikkiin liittyviä elementtejä (rytmi, melodia, harmonia, muoto, sointiväri ja dynamiikka) tutkitaan kokeilun ja elämysten avulla, monipuolisesti eri työtapoja käyttäen. Ryhmässä tapahtuvan, tutkivan oppimisen kautta musiikin elementeistä tulee välineitä oman ilmaisukanavan löytämiseen. Musiikkikasvatuksen työtapoja ovat puhe ja laulu, soitto, kuuntelu, liike ja tanssi, taideintegraatio (eli kuvataiteen, teatterin ja muiden taidemuotojen yhdistäminen musiikkiin) sekä improvisaatio ja ilmaisu. (Kaikkonen, Oksanen, Perkiö. 2014, 23.)

Orff-pedagogiikka huomioi mielestäni kauniilla tavalla kaikenlaiset oppijat, sillä opetusprosessin tavoitteena tulisi olla mahdollisimman monipuolinen työtapojen käyttö jokaisessa opetustilanteessa. Tähän pyrin myös käyttäessäni kuvakortteja, jotka edustavat juuri näitä työtapoja: yhtä laulua käyttäen voi käydä läpi kaikki työtavat yhden muskari-tunnin aikana. Niinpä kaikilla oppilailta pitäisi olla mahdollisuus oppimiseen. Lukuisia Orff-pedagogisia opetusprosesseja kokeneena ja niistä nauttineena olen kuitenkin huomannut, että vaikka oppijälähtöisyys mainitaan Orff-opetussuunnitelmassa, ei se aina ole näkyvässä opetuksessa. Musiikin elementit ja musiikilliset työtavat on helppo muistaa ja niiden avulla tuntien suunnittelu on mukavaa, mutta oppijälähtöisyyttä voi olla vaikea pitää mielessä. Kuinka opetusprosessiin jätetään tilaa oppijan omalle luovuudelle? Se on mielestäni muuten niin täydellisen Orff-pedagogiikan haaste – haaste, joka kohdistuu nimenomaan opettajiin, ei itse pedagogiikkaan.

#### 2.4 Videomateriaali muskarista

Toimin Mannerheimin lastensuojeluliiton Pasilan paikallisosaston muskariopettajana. Kuvasin keväällä 2016 yhden muskariryhmäni kahdeksan muskarituntia. Ryhmän lapset olivat 3-5-vuotiaita. Pyysin lasten vanhemmilta kuvausluvut ennen kuvaamisen alkamista, ja kerroin heille, mitä käyttötarkoitusta varten kuvaan tunteja. Opettajani Anna-Maija Iskanius katsoi kuvaamani videot, ja keskustelimme niistä yhdessä. Kuvasin lapsia melko huomaamattomasti älypuhelimella, enkä puhunut kuvaamisesta lasten kanssa missään vaiheessa. Lasten reagoitua tarkkailtuani olen melko varma siitä, että juuri kuukaan lapsista ei huomannut videointia, ja jos huomasi, ei kiinnittänyt siihen minkäänlaista huomiota. Videoista tuli laadultaan aika hyviä: kuva on tarkkaa ja ääni kuuluu hyvin, mutta harmikseni kaikki videot katkeavat tasan 30 minuutin kohdalla, ja loppulaulu jäi kaikista paitsi yhdestä videosta pois.

En sisällytä videoita opinnäytetyöhöni, vaan kuvailen tuntien sisällön luvussa 4. Keskityn analyysissäni nimenomaan kuvakorttien käyttöön. Pyrin kertomaan mahdollisimman tarkasti, kuinka kortteja käytettiin muskaritunneilla, sekä kuvailemaan lasten toimintaa kuvakortteihin liittyen. En keskity niinkään tuntien sisältöön materiaalin osalta. Muskarituntien aukikirjoittamisen yritin tehdä mahdollisimman rehellisesti – vaikka olen vakuuttunut kuvakorttimenetelmän toimivuudesta tuntisuunnittelun, lapsilähtöisen toiminnan tukemisen ja opettajan roolin helpottamisen suhteen, eivät kaikki muskaritunnit suinkaan olleet ruusuilla tanssimista. Kuvakortit eivät noin vain tuo järjestystä ja hyvää käytöstä ryhmään, vaan muutokset ovat hienovaraisia ja pitkällä aikavälillä tapahtuvia.

### 3 Työkalun esittely – kuvakortit muskarissa

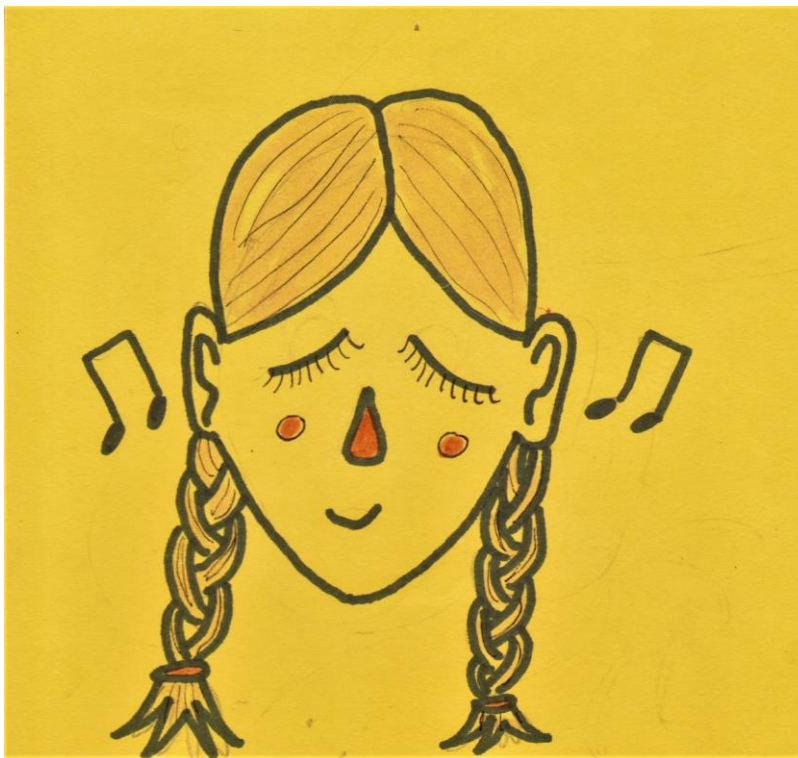


Kuva 1. Alkulaulu

Kuvakortit eivät olleet minulle tuttu työväline entuudestaan. Olin tietenkin kuullut, että jotkut käyttävät niitä säännöllisesti ryhmäopetuksessaan, mutta en ollut koskaan nähnyt käytännössä, minkälaisista korteista olisi kyse tai miten niitä käytettäisiin. Korteja ei myöskään kukaan ehdottanut ryhmänhallinnalliseksi työkaluksi avautuessani ryhmäni ongelmista kollegoille. Yritin kuumeisesti keksiä, kuinka parhaiten saisin lasten ideat tuntien sisällöstä käyttöön siten, että itseni lisäksi muutkin ryhmän jäsenet ottaisivat ne huomioon, ja etteivät lasten valinnat ja ehdotukset aiheuttaisi lisää kaaosta jo varsin kaoottiseen tilanteeseen. Visuaalisena oppijana aloin tuumata, että jonkinlainen nähtävillä oleva suunnitelma olisi ehkä parhaiten toimiva.

#### 3.1 Alkusysäys projektille: Kaaos kuriin

Muskaritunnit olivat syksyllä 2015 yhtä väsynttä kaaosta, jossa lapsilla oli kyllä hauskaa, mutta opettajalla useimmiten ei. Omien tuntisuunnitelmien läpivieminen ei onnistunut. Pelkäsin, että lapset eivät opi mitään, ja jokaisen tunnin jälkeen oli pettynyt ja raskas olo. Jotain täytyi keksiä.



Kuva 2. Kuunteleminen

Luin Facebookin muskari-ideoita -ryhmästä vinkkejä muskariryhmän hallintaan. Suunnitelin entistä sujuvampia siirtymiä ja aina vain enemmän musiikkiliikuntaa, mutta silti tunnin onnistuminen tuntui olevan tuurista kiinni. Opinnäytetyöprosessin myötä olen oivaltanut, että temput ja niksit eivät välttämättä auta, jos lapsilla ei ole käsitystä siitä, mitä muskarissa pitäisi ylipäätään tapahtua. Mikäli lapset tietävät mitä muskarissa tehdään, ja saavat jopa itse vaikuttaa siihen, heillä on paremmat mahdollisuudet osallistua toimintaan rakentavasti. Kolmevuotiaan itsesääätelytaidot eivät välttämättä ole vielä sillä tasolla, että hän jaksaisi antautua opettajan ohjaukseen nukkumaanmenoajan kynnyksellä tietämättä, minkälaisista palasista seuraava puolituntinen rakentuu.

Pohdin projektin toteutuksen yksityiskohtia ohjaajani Anna-Maija Iskaniuksen kanssa vuoden 2016 alussa. Prosessi ei vielä tuolloin ollut päässäni ollenkaan selkeä, enkä oikein osannut sanallistaa, mitä halusin tutkia. Mielessäni oli lapsilähtöisyyden tutkiminen, ja Anna-Maija ehdotti, josko tekisin vertailututkimusta kahden eri opetustyylin välillä. Taruin ideaan innoissani. Pitäisin ensin neljä muskarituntia opettajajohtoisesti ja sitten neljä tuntia lapsilähtöisesti, mitä nämä käsitteet nyt opetustyössä sitten tarkoittavatkaan, ja vertaisin lasten käyttäytymistä näiden jaksojen välillä. Ensimmäisen opettajajohtoisien tunnin jälkeen kuitenkin huomasin, ettei työskentelystä oikein tullut mitään.



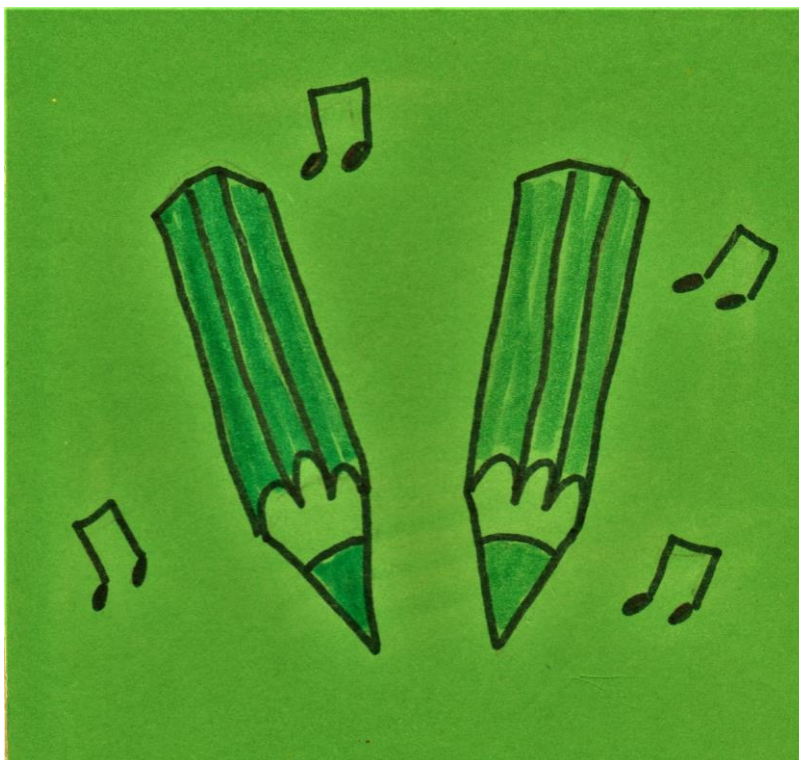
Kuva 3. Soittaminen

Opettajajohtoinen opettaminen – opettajan laatima suunnitelma, opettajan johdolla tapahtuvat toiminnot – ei tuntunut kantavan koko muskarituntia alusta loppuun, vaan oppilaani keksivät yleensä jotain aivan muuta tekemistä, kuten huoneen ympäri juoksua, pöydille kiipeilyä, soittimien omatoimista hakemista ja soittoa. Toisaalta ryhmän jäsenet olivat osittain niin nuoria ja tottumattomia muskarilaisia, että jonkinlaista struktuuria muskarituntiin kaivattiin. Eikä muskaritunnin perimmäiseen tavoitteeseen, eli musiikin ja sosiaalisten (ja monien muiden) taitojen oppimiseen ikinä päästäisi, jos kolmevuotiaat saisivat päättää, mitä muskarissa tehdään. Vai päästäisiinkö?

### 3.2 Kuvakorttien löytyminen

Mikäli haluaisin päästä oppijälähtöisyyden juurille opetustilanteessa, minun täytyisi keksiä jokin keino antaa oppilailleni työkaluja, joiden avulla he voisivat hahmottaa tunnin kulkua ja päästä osallisiksi toiminnan suunnitteluun. Kuinka pääsisimme yhdessä alkulaulusta loppulauluun? Kuinka saisin lapset ottamaan vastuuta siitä, mitä tunnilla tapah-

tuu? Ensimmäinen hahmottamisen väline, jonka keksin, olivat kuvat. Jos kuvittaisin muskaritunnin näkyviin, lasten olisi ehkä helpompi noudattaa suunnitelmaa. Paikasta A paikkaan B on helpompi päästä, jos seuraa karttaa. Siispä tein kuvakortit, jotka kuvasivat muskarissa tapahtuvia toimintoja: laulua, kuuntelua, soittoa, tanssia ja piirtämistä. Alku- ja loppulaululle oli myös omat kuvat. Käytin ensimmäisellä tunnilla myös Mitä tehdään - laulua, ja piirsin siitäkin oman kuvan.



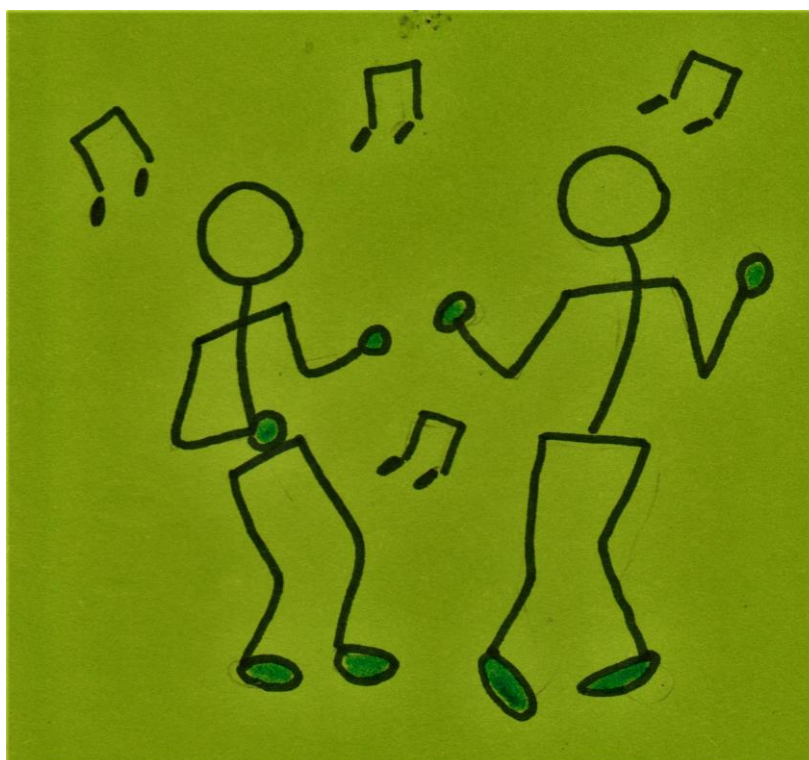
Kuva 4. Piirtäminen

Kuin ihmeen kaupalla kuvakortit tuntuivat toimivan. Lapset olivat kiinnostuneita seuraamaan, missä kohdassa tuntia mentiin ja mitä tapahtuisi seuraavaksi. Pidin neljä muskarituntia siten, että laitoin kuvat järjestykseen taululle, ja esittelin lapsille tunnin rakenteen. Olin itse suunnitellut, mitä missäkin kohdassa tehdään – mitä lauluja lauletaan, mitä soitetaan ja niin edelleen. Tarkoitukseni oli, että joka välissä palattaisiin suunnitelman ääreen miettimään, mitä pitikään seuraavaksi tehdä. Ajattelin, että jos itse näyttäisin esimerkkiä visuaalisen suunnitelman tunnollisesta seuraamisesta, lapsetkin suhtautuisivat siihen vakavuudella. Aina en kuitenkaan onnistunut tässä – videomateriaali paljastaa monta kertaa, kuinka unohdin tarkistaa lapsilta, mitä seuraavaksi tehdään. Yritin kuitenkin kovasti saada lapset sitoutumaan siihen, että muskarin “karttaa” noudatetaan yhdessä. Vaikka valintatilanteet olivat usein hieman sekavia ja valinnanvara hyvin pieni,

lapset tuntuivat olevan kiinnostuneita siitä, mitä muskarissa tehdään ja missä järjestyksessä.

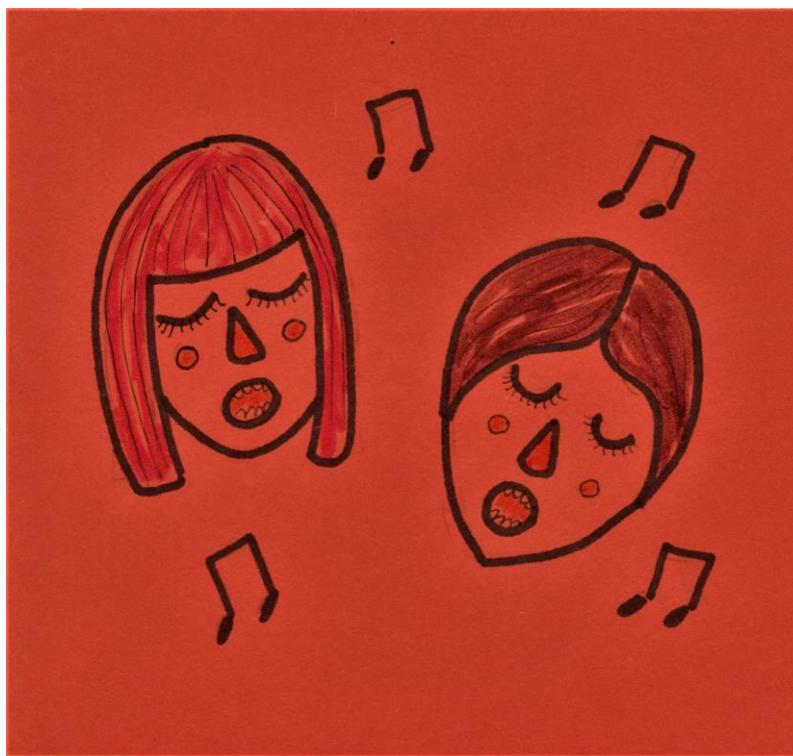
### 3.2.1 Kuvakortit työkaluna

Kuvakortteja käytetään monissa yhteyksissä, esimerkiksi päiväkodeissa ja muskareissa, etenkin niin sanottujen erityislasten kanssa. Kuvat tukevat kielen oppimista ja erilaisten toimintojen hahmottamista. Papunet.net on internetissä toimiva sivusto, jonne on koottu puhevammaisuuteen ja selkokieleen liittyvää materiaalia. Papunetistä löytyy tulostettavia kuvakortteja monista eri teemoista. Kuvakortteja voi käyttää kommunikoinnin tukena ja niillä voi kuvata erilaisia toimintoja vaikkapa päiväkotipäivän aikana. (Papunet, 2016.) Tiesin, että Papunetistä olisin saanut kuvakortit tulostettua muskariini, mutta halusin tehdä kortit itse. Olin tutkinut Papunetin kuvia aiemmin, ja tiesin, että ne olisivat todennäköisesti liian pieniä tarkoituksiini. En myöskään pitänyt niiden visuaalisesta ilmeestä. Lisäksi tiesin haluavani omat kuvat alkulaulusta ja loppulaulusta, jotta niitä voisi käyttää tuntisuunnittelun yhteydessä.



Kuva 5. Tanssiminen

Tein siis omat kortit. Halusin niistä värikkäät ja selkeät, mahdollisimman kuvaavat ja selkaiset, joista lapset tunnistaisivat toiminnot heti. Kuvakorttien käyttö oli helppoa, sillä opetustilassa oli valkotaulu, jossa oli leveä alareuna tusseja varten. Reuna oli juuri sopivalla korkeudella, jotta lapset näkisivät kuvat, olivatpa he sitten missä kohdassa huonetta tahansa, mutta kuitenkin niin matalalla, että he ylettyisivät asettamaan kortteja paikoilleen itse.



Kuva 6. Laulaminen

### 3.2.2 Tuntisuunnittelu kuvakorteilla

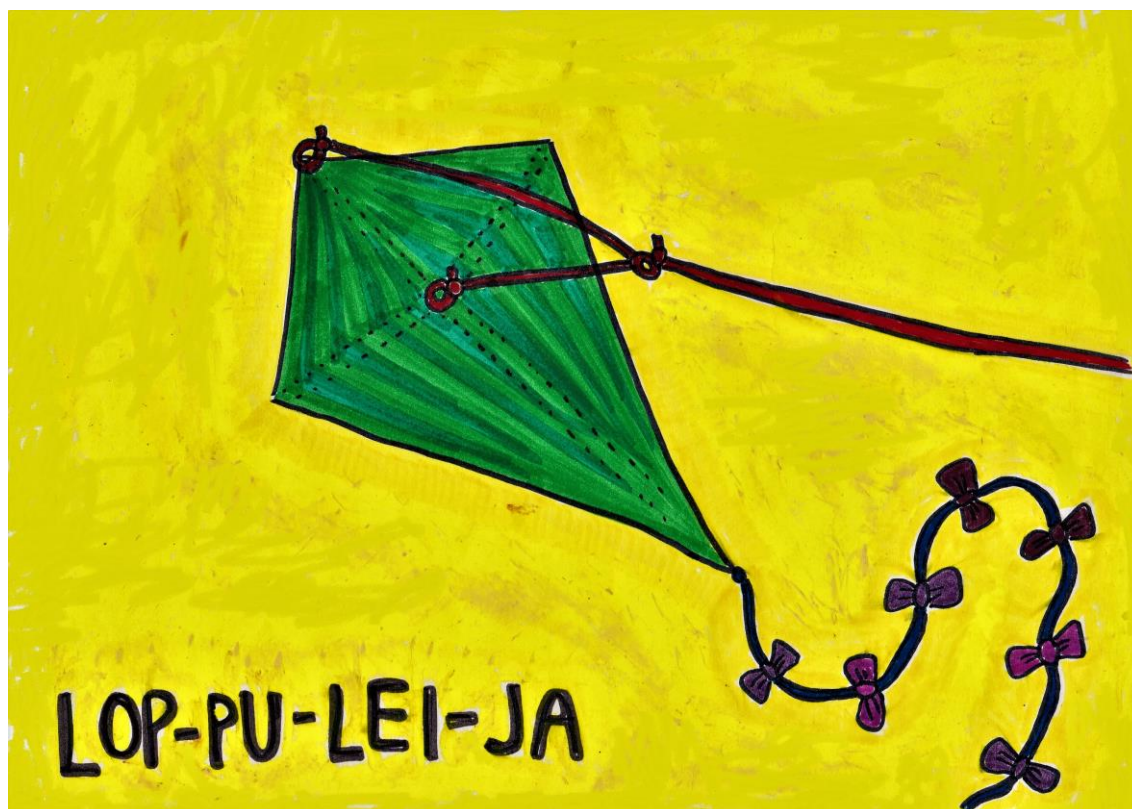
Ennen kuvakortteja tuntisuunnitelmani olivat listoja, joissa laulut olivat allekkain. Laulun yhteyteen kirjoitin usein ajatuksiani siitä, miten laulua käsittelisin muskaritunnilla. Siitä asti, kun aloin opettaa säännöllisesti muskaria, tein omia tuntisuunnitelmapohjia, joissa oli aina näkyvissä sekä musiikilliset työtavat että musiikin elementit. Ne muistuttivat minua siitä, mitä kaikkea suunnitelmassa oli ainakin otettava huomioon. Kuvakorttisuunnittelu muutti allekkain olevat listat aarrekarttaa muistuttavaksi poluksi. Nyt laulun sijaan kirjoitinkin ensimmäiseksi musiikillisen työtavan, vaikkapa soittamisen, ja sen jälkeen pohdin, miten toteuttaisin sitä työtapaa muskarissa. Tämä kannusti myös siihen suuntaan, että muskaritunnilla olisi vain yksi laulu, jonka parissa työskenneltäisiin – suunta,

johon olin pyrkinyt muutenkin. Oli kiinnostavaa suunnitella sellaista sisältöä, jota saattoi toteuttaa missä järjestyksessä tahansa.

Tuntisuunnittelussa tuntuu urautuvan helposti toistamaan samanlaista ajatusketjua muskaritunneista. Jos aloittaa siitä, mitä musiikkeja aikoo käyttää, on suunnitelma yleensä listaus lauluista. Näin ollen siirtymät joutuu yleensä miettimään erikseen, ja niitä voi olla vaikea muistaa. Suunnittelun lähtökohtaa voi olla virkistävää muuttaa, ja katsoa, miten se vaikuttaa tunteihin. Jos suunnittelun aloittaakin työtavoista, voi tunnin flow olla aika erilainen. Opettajan itsetuntoa hivelee myös ajatus siitä, että lapset muistavat tunnista nimenomaan musiikilliset työtavat (koska ne ovat näkyvillä ja niistä puhutaan yhdessä). Kysymykseen ”mitä muskarissa tehtiin?” luokan ulkopuolella odottava aikuinen saattaa-kin saada vastaukseksi: ”soitettiin, laulettiin, tanssittiin ja kuunneltiin”, sen sijaan että lapset yrittäisivät muistaa joidenkin kappaleiden nimiä. Mielestäni tämä on aika tärkeä kasvatuksellinen seikka.

Kuvakortit avasivat tuntisuunnittelusta sellaisenkin puolen, että mitä jos ei suunnittelekaan mitään? Ennen kuvakorttiprosessia en olisi ikimaailmassa uskaltanut mennä 3-5-vuotiaiden eteen ilman yksityiskohtaista tuntisuunnitelmaa. Kuvakortit kuitenkin mahdollistivat sen. Kun lapsilla oli jo käsitys siitä, minkälaisia asioita vaikkapa soittaminen työtapana pitää sisällään, heillä ei ollut vaikeuksia keksiä itse tekemistä. Lapset siis päättivät, missä järjestyksessä työtavat tunnilla käsitellään, ja keksivät sisällön jokaiseen työtapaan. Minun opettajana täytyi tukea heitä, auttaa valintojen tekemisessä ja päättää, ketä lasta missäkin valintatilanteessa kuunnellaan.

Tietenkään koko muskarikautta ei voi antaa lasten suunniteltavaksi. Opettajan täytyy ottaa ja kantaa vastuu siitä, minkälaisia tavoitteita opetuksessa on. Lisäksi lapsille täytyy ensin antaa jotain materiaalia, esimerkiksi lauluja, tansseja ja soittoharjoituksia, joita he voivat käyttää itse suunnittelemaansa tunnilla. Lasten suunnittelema tunti on kuitenkin erittäin hyödyllinen työkalu opettajalle seurata lasten oppimista. Mitä lauluja he haluavat laulaa? Minkälaiset soittoharjoitukset ovat heidän mieleensä?



Kuva 7. Loppulaulu

### 3.2.3 Ulkoisesta motivaatiosta kohti sisäistä motivaatiota

Lapsen motivaation herättely musiikin oppimiseen lienee varhaisiän musiikkikasvatuksen olennaisimpia tavoitteita positiivisen, elämänmittaisen musiikkisuhteen muodostumisen ohella. Mielestäni kuvakortit ovat oiva väline motivaation muodostumiseen.

Kolmevuotiaiden muskarilaisten ryhmä on ison oppimisen äärellä. Perheryhmissä, eli 0-3-vuotiaiden lasten ryhmissä jokaisen lapsen kanssa on yleensä aikuinen mukana muskaritunnilla. Näin ollen jokaisessa toiminnassa on monta aikuista mallintamassa lapsille sitä, miten ryhmässä ollaan – opettaja antaa ohjeen, ja ryhmä toimii sen mukaan. Ei siis ole ihme, että kun ryhmässä ei enää olekaan aikuisia opettajan lisäksi näyttämässä mallia, saattavat lapset olla hämmentyneitä ja epävarmoja ryhmässä toimijoita. Juuri tässä onkin kaikkein tärkein motivaation muodostumisen paikka: lasten täytyy oppia, että ryhmä ei toimi, jos ryhmän jäsenet eivät pyri kohti yhteistä tavoitetta. Ryhmässä toimiminen on kuitenkin hyvin abstrakti asia, ja kolmevuotiaan taidot ovat koetuksella uudessa tilanteessa.

Lapsen sisäisen motivaation muodostuminen alkaa mielestäni siitä, että lapsi ylipäänsä ymmärtää, mitä muskarissa tehdään. Varttuneemmalle musiikkioppilaalle on helppo järjellä, että soittoläksyjen harjoittelu johtaa kappaleen osaamiseen, ja uusien kappaleiden opettelu johtaa yhä laajemman musiikkimäärän hallitsemiseen, ja vieläpä että nuotinlunun tai korvakuulolta soittamisen opiskelu johtaa siihen, että kaikki maailman musiikki on soittajan ulottuvilla. Alle kouluikäiselle ei kuitenkaan luultavasti kannata perustella piirtämissä sillä, että perussykkeen tunteminen kehossa ja musiikin muotorakenteiden ymmärtäminen ovat tärkeitä taitoja.



Kuva 8. Mitä tehdään?

Kuinka sitten välttää ulkoista motivointia, eli tee-kuten-minä-sanon -tyyppisiä tilanteita? Ryhmästäni huomasin ainakin sen, että lapsen oma idea motivoi paremmin kuin opettajan idea. Mikäli lapsi valitsee tanssimiskortin, hän todennäköisesti tuntee sillä hetkellä olevansa motivoitunut tanssimaan ja nauttivansa tanssimisesta, ja kun sellaisella hetkellä koko ryhmä lähtee mukaan yhden lapsen valintaan, muodostuu tanssimisesta positiivinen kokemus. Kun lapsi sitten tällaisten kokemusten myötä mieltää tanssimisen hauskaksi tekemiseksi, on motivaatio tanssimiseen nimenomaan sisäistä. Visuaaliset kuvakortit auttavat ryhmää niin sanotusti pysymään asiassa, eli valitsemaan sellaisia toimintoja, jotka tukevat musiikin oppimista.

Motivaatiosta ovat kirjoittaneet muun muassa Jari-Erik Nurmi, Timo Ahonen, Heikki Lyytinen, Paula Lyytinen, Lea Pulkkinen ja Isto Ruoppila teoksessaan Ihmisen psykologinen kehitys. Kun lapsi tuntee olevansa pätevä tekemään päätöksiä ja hänelle tarjotaan sekä itsenäisyyden kokemuksia että yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmässä, sisäinen motivaatio kehittyy (Nurmi ym. 2006, 90). Lasten ikätasolle sopivia päätöksentekotilanteita kannattaa siis ujuttaa opetuksen sekaan. Myönteiset kokemukset oppimisesta ovat tärkeitä motivaation kannalta ja synnyttävät sisäistä halua oppia sen sijaa, että toimintaa motivoisi ulkopuolinen suorittamisen paine (Nurmi ym. 2006, 104).

Kuvakortit opettavat opettajalle, minkälaisiin työskentelytapoihin ryhmän lapset ovat motivoituneita. Jos lapsi valitsee korteista aina soittamisen muttei koskaan kuuntelemista, on selvää, kumman toiminnan motivointiin tarvitaan enemmän työtä. On varmasti myös tilanteita, joissa lapsi muskariin tullessaan ei lähtökohtaisesti ole motivoitunut mistään musiikillisesta tekemisestä. Valinnan mahdollisuus on kuitenkin sen verran kutkuttava, että jokin valittavissa oleva toiminta todennäköisesti kiinnostaa lasta. Ryhmässäni ei kertaakaan sattunut sellaista tilannetta, että joku ei olisi halunnut valita korttia, tai että mikään valittavissa olevista korteista ei olisi kiinnostanut. En toki sano, etteikö sellainenkin tilanne olisi mahdollinen. Valitessaan toimintakortin lapsi kuitenkin valitsee jotakin ylitse muiden, ja todennäköisesti uskoo valintaansa.

## 4 Kurkistus muskariin: Kuvakorttien käyttäminen

Tämä luku käsittelee muskarituntejani. Kuvailen prosessin kulkua käyttäen lähteenä kuvaamaani videomateriaalia. Muskaritunnit olivat puolen tunnin mittaisia, ja ne tapahtuivat torstaisin klo 18.45-19.15. Ryhmään oli ilmoittautunut 12 lasta, mutta paikalla oli joka viikko vaihteleva määrä lapsia. Analysoin muskarin tapahtumia omien mielikuvieni, muistikuvieni ja videoiden pohjalta. Vaikka videomateriaali paljastaa paljon, ei siitä voi havaita muutosta, joka muskariryhmässäni tapahtui verrattuna aikaan ennen kuvakorttien käyttöä, sillä en kuvannut ryhmääni syksyllä 2015 ennen prosessin alkamista. Videoista ei myöskään välity opettajan päänsisäinen maailma, joka seestyi huomattavasti kevään aikana. Tammikuussa 2016 muskari tuntui ahdistavalta, koska tunsin, ettei minulla ollut opettajana minkäänlaista valtaa siihen, mitä tunneilla tapahtui. Jos lapset keksivät puolivälissä alkulaulua olla seuraamatta opetusta, ei heistä saanut otetta enää lopputunnin ajaksi. Uraansa aloittavalle opettajalle tämä oli todella turhauttavaa.

En väitä, että muutokset muskarissa olisivat pelkästään kuvakorttien ansiota, vaan toki lapset saavat joka viikko enemmän kokemusta siitä, mitä muskari on, sekä toimivat viikko viikolta paremmin ryhmänä. Lasten nähtävissä olevan struktuurin luominen muskariin tuntui kuitenkin olevan todella tärkeää, ainakin minulle opettajana, jos ei muille.

Kuvakortit olivat tuntisuunnittelun ja lasten motivaation tukemisen lisäksi oiva keino oppia ryhmästäni uusia asioita. Monet lapset valitsivat aina tilaisuuden tullen saman toiminnan, mistä voi päätellä, että tuo toiminta oli heille erityisen mieluista. Ryhmästäni erotuivat valintatilanteissa selvästi tanssin kannattajat, soittointoiset, laulajat ja kuuntelijat.

### 4.1 Muskaritunnit

Omistan jokaiselle kahdeksalle muskaritunnille omat alaluvut. Kerron, kuinka kuvakortteja käytettiin muskaritunneilla, ja toteutuiko korteilla tehty suunnitelma. Kuvakorttien sisältöä tarvitsi selittää lapsille vain kahdella ensimmäisellä tunnilla, ja sen jälkeen oppilaani tuntuivat muistavan, mitä mikäkin kuva tarkoitti.

Suurin ongelma korttien käytössä minulle oli ajankäyttö. Olisi ollut hienoa käyttää jokaisella tunnilla kaikkia työtapoja, mutta aika ei olisi riittänyt mitenkään, ja monella tunnilla se loppuikin kesken. Oli kurjaa, että lasten valitsemat toiminnot eivät toteutuneetkaan.

Prosessin alussa oma haasteeni oli kohdistaa huomio jokaisen toiminnon välissä taululle, josta olisi pitänyt selvittää, mitä seuraavaksi tapahtuu. Hiukan epävarman opettajan fokus oli niin monessa muussa asiassa, että kuvakortit eivät saaneet kaikkea ansaitsemaansa huomiota. Muskarista ei kuitenkaan voi poistaa ryhmän toimintaa vaikeuttavia tekijöitä, vaikka kokeilussa onkin hieno, oppijalähtöinen prosessi. Lapset ovat silti väsyneitä, ikkunan takana on jotain kiinnostavaa, ja kolme edellistä muskariryhmää ovat vieneet opettajan keskittymiskyvystä osansa.

#### 4.1.1 Ensimmäinen tunti: Korttien esittely



Esittelin lapsille kuvakortit. Olin suunnitellut tuntiin alkulaulun, Mitä tehdään -laulun, laulupiirtämistä ja loppulaulun. Olin etukäteen pohtinut, miten lapset hahmottaisivat piirtämäni kuvat. Varsinkin alku- ja loppulaulujen kuvat olivat melko abstraktit – en ollut varma, mieltäisivätkö lapset loppulaulun nimenomaan leijalauluksi, sillä se alkaa ”lämpöiselle kämmenelle tänään laulun sain...”, ja leijasta lauletaan vasta loppupuolella. Muutama lapsi luulikin aluksi, että kuva leijasta tarkoittaa, että menemme ulos lennättämään leijaa. Kun annoin vihjeen, että kyse on laulusta, he kuitenkin äkkäsivät nopeasti, että kuva leijasta liittyy loppulauluun.

Tunti sujui rauhallisissa merkeissä – piirtäminen piti lapset tiukasti penkeissä kiinni. Valitettavasti videolle ei tallentunut lasten touhuja juurikaan – olin suunnannut kameran kuvaamaan keskilattiaa, jossa oletin piirtämisen tapahtuvan, mutta yllätyksekseni lapset halusivatkin piirtää pöydän ääressä. Juuri tämän ryhmän toimintaa tarkastelleena voin sanoa, että pöydän ääressä piirtäminen oli todella keskittyneyttä ja motivoitunutta toimintaa. En ole ikinä nähnyt tätä ryhmää niin rauhallisena. Hetken harkitsin alanvaihtoa kuvataideopettajaksi. Olin kuitenkin suunnitellut toimintaan laulupiirtämistä, joka taas ensiyrittämältä ei ollut aivan niin menestys, kuin olin ajatellut.

Tarkoitus oli piirtää vaihe vaiheelta etana, sadepilvi, sadetta ja aurinko. Muutaman lapsen ensi reaktio oli ”mä en osaa!”, mikä kertoo puutteellisesta aiheen alustuksesta. Li-

säksi aika loppui kesken. Lyhyesti laulupiirtämisestä: Laulupiirtäminen on Minna Lappalaisen kehittämä, musiikkia ja piirtämistä yhdistävä moniaistinen ja elämyksellinen toimintamuoto. Laulut ohjaavat ja tukevat piirtämistä. Lauluja on paljon, ja ne sopivat hyvin pienillekin lapsille motorisiksi harjoitteiksi ja kynätaitojen treenaamiseen. (laulau.fi) Nyt vain kävi niin, että koska en ollut aiemmin kokeillut ryhmäni kanssa piirtämistä, arvioin pieleen heidän taitotasonsa. Etana, Pilvi ja Sadepisaroita saatiin kuitenkin laulettua ja piirrettyä, kuka mitenkin.

#### 4.1.2 Toinen tunti: Lisää kortteja



Tunnin järjestys: alkulaulu, tanssiminen, soittaminen, kuunteleminen, laulaminen ja loppulaulu. Laulamista tarkoittava kuvakortti aiheutti pienen hämmennyksen, sillä kuvassa laulavien hahmojen silmät ovat kiinni – ryhmässä luultiin, että kuva tarkoitti nukkumista. Selvitimme kuitenkin asian yhdessä.

Alkulaulun jälkeen kysyin ryhmältäni, mitä tapahtuu seuraavaksi. Monet osasivat sanoa taululle katsomatta, että tanssiminen oli seuraavana. Tanssinumeron jälkeen mokasin – en kysynyt lapsilta, mitä tehdään seuraavaksi, vaan pilasin yllätyksen kertomalla heille itse. Soittotuokion olin taas tilanteen tasalla ja kysyin, mitä on seuraavana ohjelmassa. ”Korvat hörölle”, vastasi eräs lapsista. Kuvakortissa olevalla hahmolla tosiaan oli hörökorvat. Kaikkien videolla näkyvien lasten katseet suuntasivat taululle tarkistamaan, mistä oli kyse. Kuuntelutehtävän jälkeen monet olivat sitä mieltä, että loppulaulua olisi tiedossa, mutta taululta selvisi, että ensin oli laulukortti.

Ryhmän mielenkiinto ei pysynyt aivan tunnin loppuun asti yllä, ja laulamisesta ei tullut mitään – lapset keksivät sen sijaan hauskan leikin, jossa kiipeillään pöydällä. Odotin tunnin loppuun asti menon rauhoittumista, mutta sitä ei tapahtunut, vaan minun piti keskeyttää kiipeily nostamalla lapset yksi kerrallaan omille paikoilleen patjoille. Aina ei onnistu.

#### 4.1.3 Kolmas tunti: Onko kävely tanssimista?



Tunnin aluksi selvitin taas työjärjestyksen: alkulaulu, tanssi, soitto ja loppulaulu. Tanssiminen on tietenkin musiikkikasvattajan mielessä musiikkiliikuntaa, mutta puhuin lapsille aina tanssimisesta selvyuden vuoksi. Välillä, kuten tällä kolmannella tunnilla, kohtasin pientä ihmettelyä siitä, onko kävely muka tanssia. Tarkemmin ajatellen lapsille olisi voinut selventää, mitä opettaja oikein tanssilla tarkoittaa... Liikuntaosion (tanssin) jälkeen oli vuorossa soittoa, jonka unohdin taas tarkistaa lapsilta. Se olisi ollut tärkeä vaihe, sillä kuvakorttien tarkoitus oli nimenomaan osoittaa ryhmälle, että muskarissa on kaikille nähtävissä oleva suunnitelma, jota noudatetaan. Loppulauluakaan en tarkistanut taululta, vaikka olisi pitänyt.

#### 4.1.4 Neljäs tunti: Koko suunnitelma läpi!



Alkulaulu, soitto, tanssi, laulu, kuunteleminen, loppulaulu. Alkulaulun jälkeen kysyttäessä lapset vastasivat heti, mitä oli tulossa. Soittojen jälkeen ei tarvinnut edes kysyä, mitä tehdään, vaan osa lapsista tiesi katsomattakin. Sitten unohdinkin kiinnittää taas kaikkien huomion taululle, mutta onneksi ainakin osa ryhmästä oli tarkkana ja tarkisti, oliko tosiaan laulamista tiedossa. Laulun jälkeen kysyin mitä tehdään, ja ryhmä vastasi. Kiinnostava huomio: kukaan ei tähän mennessä kyseenalaistanut kertaakaan järjestystä, tai yrittänyt muuttaa sitä kesken tunnin. Kuunteluosion jälkeen en ehtinyt kysyä, mitä on viimeiseksi ohjelmassa, kun eräs lapsista meni näyttämään taululta loppulaulun kuvaa.

#### 4.1.5 Viides tunti: Lapset valintojen edessä



Ryhmästä oli paikalla kaksi lasta. Aavistin mahdollisuuteni koittaneen, ja asetin lapset valinnan eteen. Koska heitä oli vain kaksi, en eriyttänyt valintoja eri lapsille, vaan kokeilin, saisivatko he yhdessä valittua toimintojen järjestyksen sulassa sovussa. Näytin ensin alkulaulun kuvaa, johon toinen lapsista sanoi ”ei”. Varmistin vielä, eikö lauleta alkulaulua. ”Ei.” Toinen ryhmäläiseni kuitenkin halusi alkulaulun. Ehdotin kompromissia: laulettaisiinko vain sille lapselle, joka halusi alkulaulun mukaan. Alkulaulun kieltäjä muutti kuitenkin mieltään, ja todettiin, että alkulaulu lauletaan. Asetin konservatiivisesti loppulaulun viimeiseksi, mutta omilla aivoillaan ajatteleva muskarilainen korjasi heti sen ensimmäiseksi. Toinen oli samaa mieltä: ensin Loppuleija, sitten Heippa kaikki (alkulaulu). ”Viimeiseksi lauletaan”, toivottiin. Tanssitoivomus tuli myös heti. Lapsi, joka ensimmäiseksi esitti toiveita alkulaulusta ja loppulaulusta, menetti kiinnostuksensa nopeasti, mutta toinen suunnitteli järjestystä innokkaasti. Kävimme vielä yhdessä läpi valmista järjestystä. Lisää muutosehdotuksia tuli, mutta jyräsin lapsiparan uudet ideat, ja totesin, että suunnitelma oli jo valmis.

Loppuleijan jälkeen molemmat lapset olivat tarkkoina ja tiesivät, että Heippa kaikki oli tulossa seuraavaksi. Kun kaikille oli laulettu, totesin taas lapsilta kysymättä, että laulamista oli tiedossa. Yritin opettaa uutta laulua, mutta ryhmästäni tuli parempia ideoita: Pupujussikoita (Pienet sammakot) toivottiin. Laulettiin sekkin. Laulujen jälkeen katsottiin taululle: kuuntelua seuraavaksi. Kuunteluleikkien jälkeen katsottiin taas taululle, ja todettiin, että tanssia. Nyt kysyin lapsilta, mitä he haluaisivat tanssia, ja toinen ehdotti kilpikonnatanssia, jonka oletin olevan eräs liikuntaleikki muutaman muskaritunnin takaa. Toinen lapsista halusi piirtää. Totesin, että piirtämistä ei ollut ohjelmassa, ja hän tuntui tyytyvän kohtaloonsa. Jo hiukan ennen tanssiosion päättymistä toinen lapsista halusi ruveta soittamaan – joko hän oli katsonut taululle ja huomannut soitto-osion hämmöttävän, tai sitten hän vain juuri sillä hetkellä halusi ruveta soittamaan muuten vain. Soittamaan ryhdyttiin. Soitto-osio oli suunniteltu viimeiseksi, mutta loppulauluihin ehdollistunut opettaja ei hennonnut lopettaa tuntia ilman yhteislaulua, vaan kysyi lapsilta, halusivatkohan he kuitenkin laulaa loppulaulun. Toinen ehdotti Heippa kaikki -laulua, siis alkulaulua, ja toinen ehdotti, että vedetään kaikki numerot uudestaan läpi. Samainen lapsi halusi myös soittaa vielä marakassia. Vedimme siis alkulaulun marakassisäestyksellä.

#### 4.1.6 Kuudes tunti: Menestys!



Lapsia oli paikalla viisi, ja annoin kaikkien valita yhden tekemisen. Vaihtoehtoja oli seitsemän: alkulaulu, loppulaulu, soitto, tanssi, kuuntelu, laulu ja piirtäminen. Valittu järjestys oli: Soittaminen, laulaminen, piirtäminen, kuunteleminen ja alkulaulu. Loppulaulun puuttuminen aiheutti pientä protestia, joten päätin itse valita sen viimeiseksi. Kävimme vielä uudestaan järjestyksen läpi. Yksi ryhmän lapsista ei ollut ollut pitkään aikaan muskarissa, ja oli selvästi hämmentynyt, kun alkulaulua ei tullut ensimmäiseksi. Hän varmisti ennen ensimmäistä osiota, että tosiaanko tehdään siinä järjestyksessä kuin tuolla taululla lukee.

Soitto-osion jälkeen tuli laulutoive: inkkarilaulu eli Umbaazu menneeltä muskarikaudelta. Sehän laulettiin. Laulettiin myös opettajan toive, eli opetin uuden laulun. Lapset bongasivat seuraavan toiminnon eli piirtämisen taululta, ja myös seuraavan, eli kuuntelemisen. Myös Heippa kaikki -laulu tarkistettiin yhdessä taululta, ja jopa vihoviimeinen loppulaulu katsottiin yhdessä suunnitelmasta.

#### 4.1.7 Seitsemäs tunti: Opettaja jyrää



Lapsia oli paikalla kahdeksan, joten kaikki eivät saaneet valita, mitä tehdään. Ratkaisin probleeman niin, että ne, jotka eivät olleet edellisellä kerralla, saivat valita. Järjestys oli: Heippa kaikki, soittaminen, tanssiminen, laulaminen, kuunteleminen ja loppulaulu. Itse tyrannisoin alku- ja loppulaulun normaaleille paikoilleen. Alkulaulun jälkeen tarkistettiin taululta, että soittoa oli luvassa. Soittojen jälkeen huomattiin tai muistettiin, että laulua seuraavaksi. Levottomasta meiningistä ja ylipitkästä soitto-osioista johtuen aika loppui ennen kuuntelua, joten jostain syystä (piintyneet tavat) jyräsin kuuntelun pois, jotta loppulaulu ehdittäisiin laulaa. Hölmöä, eihän sitä edes valinnut kukaan.

#### 4.1.8 Kahdeksas tunti: Aika loppuu!



Lapsia oli taas tavallinen määrä, joten kaikki eivät saaneet valita, mitä tehdään. Päätin taas, että ne, jotka viimeksi eivät valinneet, saivat valita nyt. Järjestys oli: alkulaulu (minä valitsin), soittaminen, tanssiminen, laulaminen ja kuunteleminen sekä loppulaulu (minä valitsin senkin). Alkulaulusta ei tahtonut tulla mitään, joten päätin, että ennen soittoharjoituksia purettaisiin vähän energiaa – johdin siis opettajan oikeudella ylimääräisen lämmittelyn alkulaulun jälkeen. Soitto huomattiin taululta seuraavaksi ja siihen ryhdyttiin. Tanssiin ryhdyttiin suoraan ilman tilanteen pysäyttämistä. Tanssin jälkeen lapset kerääntyivät yhdessä ihmettelemään, mitä seuraavaksi, mutta kello oli taas niin paljon, että emme ehtineet tehdä suunnitelmaamme loppuun asti. Yhdistin kuuntelemisen ja laulamisen loppulaulun päälle hieman ontuvana, mutta pakollisena ratkaisuna.

#### 4.2 Ryhmän keskittyminen muskariin

Ryhmän keskittymiskyky puolen tunnin muskariin kasvoi mielestäni kevään aikana. Kuten sanottua, en voi kiittää siitä pelkästään kortteja, vaan myös sitä, että lapset olivat kerta kerran jälkeen kokeneempia muskarilaisia. Luulen kuitenkin, että kortit olivat lapsille mieluisa tapa työskennellä, sillä korttien kyseenalaistusta tapahtui todella vähän. Minun ohjeitani jätettiin kyllä noudattamatta useasti, mutta jos kortein tehdyssä suunnitelmassa oli jotakin, se myös tarkasti taululta katsottiin ja toteutettiin, tavalla tai toisella.

Videoiden perusteella käy selväksi myös se, että mitä vähemmän lapsia ryhmästä oli paikalla, sitä laadukkaampia muskaritunteja (opettajan mittareilla) pystyin järjestämään. Kahden lapsen tunnilla (viides tunti) muskarilaiset saivat päättää käytännössä kaikesta, ja lähes jokainen idea otettiin vastaan. Viiden lapsen tunnilla (kuudes tunti) jokainen sai käyttää oikeuttaan valita, ja ryhmädynamiikka tuntui toimivan kaikkein parhaiten.

Toisen kuvakorttikerran jälkeen ei enää kertaakaan tapahtunut muskaritunnin täydellistä leviämistä. Tämä on merkittävä huomio, sillä syksyllä 2015 tällaisia tilanteen hajoamisia

tapahtui useasti. Muutos on musiikin oppimiselle suotuisan ympäristön kannalta olennainen. Mielestäni tämä keskittymiskyvyn kohentuminen kertoo siitä, että visuaalinen tunnin rakenne auttaa ryhmä- ja oppimistilannetta tukevien valintojen tekemistä. Yhden lapsen impulssi pöydälle kiipeämiseen ei aiheuta kaikkien pöydälle kiipeämistä, sillä lapset kokevat, että jokin muskarissa tapahtuva toiminta on vielä hauskempaa tai tärkeämpää kuin pöydälle kiipeäminen. Olen varma, että nähtävillä olevat vaihtoehdot auttavat tämän valinnan edessä.

## 5 Kuvakorttiprosessin tuloksia

Olen kirjoittanut työprosessin vaikutuksista jo paljon edellisissä luvuissa. Tässä luvussa perehdyinkin erityisesti opettajan rooliin ja opettajuuteni muutoksiin – nehän ovat käytännössä ainoita muutoksia, joista voin olla varma ja joita voin perustella. En pysty sanomaan oppilaideni puolesta, millaisena muutos heille näyttäytyi, tai kokivatko he jotain muutosta muskarissa. Minun ajattelumaailmaani prosessi kuitenkin vaikutti merkittävästi, ja etenkin prosessin analysointi jälkeensä eri tulokulmista on ollut mitä hyödyllisintä oppimisen todentamista.

### 5.1 Opettajuuden kynnyksisyyksiä

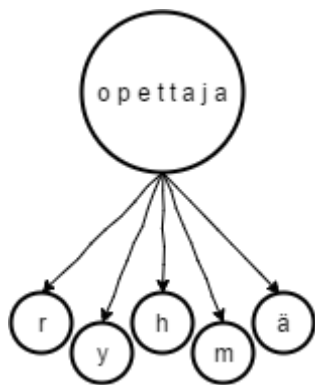
Opetusharjoitteluohjaajani Anna-Maija Iskanius pani merkille viidennen muskaritunnin katsottuaan, että olin rennomman oloinen opettaja lasten edessä kuin aiemmin. Tämä huomio käynnisti ajatusprosessin, joka kohdistui nimenomaan opettajan rooliin muskarissa. Miksi niin usein ajatellaan, että opettajan täytyy olla sirkustaiteilija, joka viihdyttää lapsia muskarin ajan niin, etteivät he ehdi keksiä mitään häiritsevää tekemistä? Kun ryhmä ei kykenekään toimimaan opettajan toivomalla tavalla, laskeutuu harteille hirveä syyllisyys epäonnistumisesta opettajana, muusikkona, taiteilijana ylipäänsä ja tietenkin ihmisenä. Itse koin jokseenkin tällaisia tunteita epäonnistuneista muskareistani. Koska pärjäsin kuitenkin perheryhmien kanssa sekä pidin erittäin onnistuneita kesämuskareita samanikäisille touhuajille kuin nämä iltaryhmäni lapset ovat, arvelin, että opetuksen perusasiat olivat kuitenkin jokseenkin hallussa.

Muutos täytyisi ensisijaisesti siis tapahtua opettajan, eli minun, pään sisällä, ja ilmeisesti jotain muutosta olikin tapahtunut. Suhtauduin ryhmääni luottavaisemmin kuin aiemmin. Tiesin, että koska meillä oli yhteinen kartta, emme voisi eksyä toisistamme kovin kauaksi muskarin aikana, ja tämä oivallus avasi oven vapaudelle. Koko lapsilähtöisen opettamisen toteuttaminen taitaa itse asiassa kummuta molemminpuolisesta luottamuksesta, mutta ehkä erityisesti opettajan luottavaisesta otteesta lapsiryhmäänsä. Lasten osallistuminen tuntisuunnitteluun poisti minun ja oppilaideni väliltä jotain sellaista vastakkainasettelua, joka oli etäännyttänyt minua lapsista. Muutos tapahtui nimenomaan opettajassa eikä niinkään muskarilaisissa, vaikka kuvakorteista oli monenlaista hyötyä myös lapsille.

Uudistava oppiminen kuvaa tällaista oppimisen prosessia, jossa jokin merkityksellinen kokemus saa oppijan pohtimaan uudestaan jo oppimaansa ja korjaamaan toimintamallejaan tai käsityksiään vastaamaan uutta tietoa. Kun uutta toimintamallia sovelletaan käytännössä, tapahtuu oppimista. (Mezirov 1995, Rantala-Nenosen 2013, 23-25 mukaan.) Oma oppimisprosessini tämän opinnäytetyön parissa vastaa hyvin tätä Mezirovin uudistavan oppimisen käsitettä. Käsitykseni omasta opettajuudestani ja lapsilähtöisyydestä joutuivat suurennuslasin alle, kun aloin tarkastella toimintaani eri näkökulmista. Videoista saamani opetusharjoitteluun liittyvä palaute tämän kirjallisen analyysin ja reflektion kanssa ovat uudistaneet käsitystäni opettajuudesta. Suhtautumiseni muskariin on rennompaa, luottamus itseeni korkeampi ja kykyäni reflektoida muskaritilanteita kehittyneempi.

## 5.2 Ryhmän hallinnasta kohti ryhmän ymmärtämistä

Olen tietoisesti välttänyt tässä työssä ryhmänhallinnasta kirjoittamista, vaikka se tietenkin on oleellinen osa opettajan ja ryhmän välistä suhdetta. Ryhmänhallinta ja lapsilähtöisyys eivät vain tunnu enää sopivan samaan virkkeeseen.

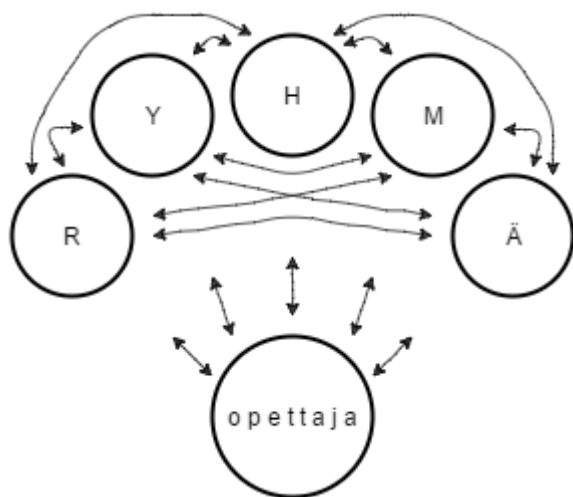


Kuvio 2. Ryhmänhallinta. Vallankäyttö ja ryhmään vaikuttaminen on yksipuolista.

Ryhmänhallinta viittaa sanana siihen, että on joku (opettaja) joka hallitsee, ja joku (ryhmä) jota hallitaan. Mielestäni tällainen asetelma ei ole tarpeellinen muskarissa. Ennen kevättä 2016 olin aika vakuuttunut, että minulta oli jäänyt oppimatta keskeisiä ryhmänhallintaan liittyviä työkaluja, kun en saanut muskariryhmää aisoihin. Ryhmädynamiikan ymmärtämisessä ja ryhmänhallinnassa on toki kyse samasta asiasta: ryhmä ei toimi, ja oppimista ei tapahdu mielekkäällä tavalla. Ero on siinä, että ryhmän hallitsemisessa

on kyse opettajasta lähtöisin olevista toimenpiteistä, joilla hän pyrkii muuttamaan ryhmän toimintaa, kun taas ryhmän ymmärtämisessä on kyse siitä, että opettaja tukee ryhmässä olevia yhteistoiminnan mahdollisuuksia, jotta ryhmä itse kehittyisi paremmaksi toimijaksi.

Ymmärtäminen on iso sana; voiko ketään tai mitään todella ikinä ymmärtää? Tässä yhteydessä en tarkoita ymmärtämisellä sellaista valtasuhdetoimintaa, joka helposti tähänkin sanaan liittyy – ymmärtäjä on ymmärrettävän yläpuolella, koska hänellä on tai hän kuvittelee itsellään olevan ymmärrettävästä osapuolesta jotakin sellaista informaatiota, jota alisteisella osapuolella ei ehkä ole. Mielestäni ymmärtämisessä tai ymmärtämään pyrkimisessä tavoitellaan jotakin yhteistä hyvää, yhteistoiminnan onnistumiseen liittyvää kokemusta tai tietoa. Siksi ryhmän ymmärtäminen ei ole mielestäni hallintaa tai vallankäyttöä, vaan nimenomaan pyrkimystä tukemiseen, kannatteluun ja ryhmän eduksi toimimiseen.



Kuvio 3. Ryhmätoiminnan ymmärtäminen. Kaikki asianosaiset vaikuttavat toimintaan.

Oma oppimisprosessini tämän työn parissa on saanut minut ajattelemaan ryhmää ja opettajan roolia siinä eri tavoin kuin aiemmin. Käsitteiseni ryhmän hallitsemisesta perustui siihen, että opettajan rooli ryhmä johtajana on säädellä ryhmässä tapahtuvaa toimintaa ja määrittää säännöt sille. Nyt ajattelen opettajasta (tai opettajista) ja oppijoista koostuvaa ryhmää enemmän vuorovaikutuksessa toimivana yksikkönä. Opettajan (tai johtajan) ja oppijoiden roolit voivat myös vaihdella tilanteen mukaan: kaikessa tekemisessä ei tarvita johtajaa, ja johtaja voi olla joku muu kuin ryhmän aikuinen, jolla muutenkin on valta-asema ryhmässä ikänsä, kokonsa ja tietojensa puolesta.

### 5.3 Kuvakorttien vaikutuksia musiikin oppimiseen

Koko opinnäytetyöni käsittelee musiikinopetusryhmää, mutta tässä tapauksessa varhaisiän musiikinopetuksessa keskityttiin enemmän kasvatukseen kuin musiikkiin. Vaikka musiikki on oiva väline erilaisten kasvatustavoitteiden saavuttamiseen, oli mielestäni ryhmäni kanssa tärkeää keskittyä ryhmätoiminnan tukemiseen ja lasten osallisuuden ja toimijuuden vahvistamiseen, jotta musiikillisista tavoitteista voitaisiin saada ote.

Toki toiminnan taustalla on jatkuvasti kulkenut ajatus siitä, mitä lapset milläkin tunnilla oppivat musiikista. Musiikilliset työtavathan olivat läsnä joka tunnilla, ja niiden käyttöön liittyvät tavoitteet hyvin läpinäkyviä lapsillekin – olen varma, että lapsille välittyi ajatus siitä, että laulaminen, tanssiminen, soittaminen, kuunteleminen ja piirtäminen liittyvät kaikki musiikin parissa työskentelyyn. Musiikin elementtien käyttäminen muskarissa olikin sitten enemmän minun harteillani. Perussykettä ja sen tuplaamista (taa ja ti-ti) harjoittelimme jokaisella tunnilla, koska sykkeen ja rytmin ymmärtäminen ja kehollistaminen on mielestäni kaiken musiikillisen toiminnan perusta. Valitsemani kappaleet olivat enimmäkseen pentatonisia, eli ambitukseltaan sopivia hiukan harjaantumattomille laulajille ja melodiarakenteeltaan tarpeeksi yksinkertaisia, jotta lauluun pääsisi helposti kiinni.

Kuinka kuvakortit sitten tukivat musiikin oppimista? Ainakin ne takasivat monikanavaisen sisällönkäsittelyn: musiikkia koettiin auditiivisesti, kehollisesti ja visuaalisesti. Kuvakortit varmistivat myös sen, että toiminta pysyi tehdyn suunnitelman raameissa, eikä karannut jonnekin satunnaisen impulssin mukana. Suunnitelmassa pysyminen on tärkeä toiminnanohjaukseen liittyvä taito, jota on erinomaisen hyvä harjoitella ryhmässä. Erityistä huomiota ansaitsee mielestäni kuuntelemiseen keskittyminen, joka 3-5-vuotiaiden lasten iltaryhmässä ei ole mikään itsestäänselvyys. Kuuntelemisen harjoittelu on toki tärkeä taito nimenomaan musiikin opiskelun kannalta, mutta sen merkitystä ei voi kyllin korostaa tässä äänen ja videokuvan täyttämässä maailmassa. Kuunteluun rauhoittamista oli mielestäni erityisen hyvä toteuttaa kuvakorttien avulla, sillä ne osoittivat lapsille sen olevan yhtä tärkeä kuin muut, toiminnallisemmat työtavat.

## 6 Pohdintaa

Ennen prosessia koin stressaavana tilanteen, jossa lapset eivät lähteneet mukaan suunnittelemaani toimintaan. Koin, että siirtymät täytyy hoitaa salamannopeasti, jotta lapset eivät ehdi karata tekemään omiaan – toisin sanoen he eivät ehdi ajattelemaan, mitä he haluaisivat seuraavaksi tehdä. Tässä oletuksenani oli vielä se, että he eivät varsinkaan halua tehdä mitään minun kanssani musiikin parissa. Minulla ei siis ollut luottoa lasten kiinnostukseen musiikkia kohtaan, eikä luottoa suunnittelemiini muskaritunteihin. Pidin mahdollisena ajatuksena sitä, että olisin kesken tunnin avannut keskustelun siitä, mitä seuraavaksi tehtäisiin. Hommahan karkaisi aivan käsistä.

Näin jälkeempäin tiedän, että vallan antaminen lasten käsiin ei ole lainkaan stressaavaa. Kyse on asennemuutoksesta. Pidän todella tärkeänä sitä, että lapset kokisivat olevansa kykeneviä päättämään joistakin muskarin asioista. Osallistavuus ei tarkoita vain sitä, että lapset osallistuvat musiikkinumeroihin soittaen ja laulaen, vaan sitä, että lapset pääsevät osoittamaan, että he kykenevät suunnittelemaan toimintaansa, sekä hyödyntämään oppimiaan lauluja, tansseja ja soittotaitojaan suunnittelussa.

Löytyisikö tekemästäni prosessista sitten aineksia varhaisiän musiikkikasvattajien koulutukseen? Täytyy ainakin todeta, että opetusharjoitteluna tämä opinnäytetyöprosessi oli ylivertainen muihin harjoitteluihin verrattuna. Vaikka kentällä toimivalta varhaisiän musiikinopettajalta saa kannustusta, ideoita ja kokemuksen siemeniä vaikka kuinka, on kerrassaan eri asia katsoa omaa opetustaan videolta ja analysoida sitä ja opetukseen liittyviä prosesseja opinnäytetyön verran. Opinnäytetyöni onkin ollut antoisinta oppimisen aikaa Metropolissa.

Lapsen toimijuus ja osallisuus ovat myös teemoja, joita olisi syytä käsitellä enemmän musiikkileikkikoulukontekstissa – ehkä myös instrumenttiopetuksen kontekstissa. Oppilaan toimijuuden ja osallisuuden kasvu hänen omassa harrastuksessaan tuo harrastusta henkilökohtaisemmaksi ja läheisemmäksi, ja mitä me musiikkikasvattajina musiikkiharrastuksen toivommeakaan olevan: portti elämänpitäiseen, antoisaan musiikkisuhteeseen.

Lopuksi tahdon kiittää:

opetusharjoitteluni ohjaajaa Anna-Maijaa silmiäni avaamisesta lapsilähtöisyydelle,

tutoropettajaani Sannaa kaikesta siitä hyväksynnästä, ilosta ja inspiraatiosta, jota olen häneltä opiskeluvuosieni ajan saanut,

opinnäytetyöni ohjaajaa Annua tsemppaamisesta,

sekä muskarini ydinjoukkoa, Sampo, Serafiina, Ellaa, Elsa, Ida K:ta, Mio, Ida B:tä ja Jadea siitä, että kuljitte ja kuljette edelleen kanssani tällä polulla.

## Lähteet

Aro, Tuija 2011. Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa Aro, Tuija & Laakso, Marja-Leena (toim.) 2011. Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Porvoo: Bookwell Oy. 10-19

Huhtinen-Hildén, Laura 2012. Kohti sensitiivistä musiikin opettamista. Ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Luettavissa osoitteesta

<<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37882/9789513947194.pdf?sequence=1>> (20.11.2016)

Jordan-Kilkki, Päivi & Pruuki, Lassi 2013. Miten tehdä tilaa kohtaamiselle? Teoksessa Jordan-Kilkki, Päivi & Kauppinen, Eija & Korolainen-Viitasalo, Eeva (toim.) 2013. Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Helsinki: Opetushallitus. 18-27.

Kaikkonen, Markku & Oksanen, Terhi & Perkiö, Soili 2014. Musiikkipedagogiikan koulutusohjelman opetussuunnitelma. Orff-kurssit I, II ja III. JaSeSoi musiikkikasvatusyhdistys ry. Orff-Schulwerk Association of Finland.

Kehitysvammaliitto 2016 [www.papunet.net](http://www.papunet.net) (20.11.2016)

Lehtinen, Anja-Riitta 2009. Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa Alanen, Leena & Karila, Kirsti (toim.) 2009. Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino. 89-114.

Lipponen, Lasse 2011. Tutkiva oppiminen varhaispedagogiikassa. Teoksessa Hujala, Eeva & Turja, Leena (toim.) 2011. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 31-38.

Nurmi, Jari-Erik & Ahonen, Timo & Lyytinen, Heikki & Lyytinen, Paula & Pulkkinen, Lea & Ruoppila, Isto 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Ojanen, Tuija & Ritmala, Marjo & Sivén, Tuula & Vihunen, Riitta & Vilén, Marika 2011. Lapsen aika. Helsinki: WSOYpro Oy.

Rantala-Nenonen, Katriina 2014. Työelämäläheinen oppiminen – mahdollisia oppimiskäsityksiä. Teoksessa Rantala-Nenonen, Katriina (toim.) 2014. Pedagoginen kehittäminen. Metropolia Ammattikorkeakoulu.

Luettavissa osoitteesta <<https://wiki.metropolia.fi/display/mikrokirjat/Mikrokirjat>>

Turja, Leena 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, Eeva & Turja, Leena (toim.) 2011. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 41-53.