



Osaamista  
ja oivallusta  
tulevaisuuden  
tekemiseen

Riia Tammi

## Muskariopeksi Kaliforniaan

Oppijalähtöisen musiikkileikkikoulun vieminen toiseen kulttuuriin erilaisten odotusten keskelle

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikkipedagogi (AMK)

Musiikin tutkinto

Opinnäytetyö

4.5.2020

Tekijä Otsikko	Riia Tammi Muskariopeksi Kaliforniaan - Oppijalähtöisen musiikkileikki-koulun vieminen toiseen kulttuuriin erilaisten odotusten kes- kelle
Sivumäärä Aika	35 sivua 4.5.2020
Tutkinto	Musiikkipedagogi (AMK)
Tutkinto-ohjelma	Musiikin tutkinto
Suuntautumisvaihtoehto	Varhaisiän musiikkikasvatus ja taiteen soveltava käyttö
Ohjaaja(t)	MuT Annu Tuovila MuM Sanna Vuolteenaho
<p>Opinnäytetyön tarkoituksena oli pohtia, miten oppijalähtöistä varhaisiän musiikkikasvatusta voitaisiin viedä alueelle, jossa sitä ei vielä ole laajemmalla tasolla. Työni rajautui tarkastelemaan sitä, miten suomalainen oppijalähtöinen varhaisiän musiikkikasvatus voisi toteutua Kaliforniassa kunnioittaen alueen lainsäädäntöä, opetussuunnitelmia ja tapakulttuuria. Tavoitteena oli selvittää, voisiko suomalainen musiikkileikkikoulu olla sellaisenaan toteutettavissa myös Kaliforniassa vai pitäisikö joitakin osa-alueita muokata kohteeseen sopivamiksi.</p> <p>Työn aihe syntyi Kaliforniassa keskustellessani taide- ja musiikkikoulu Thrive Arts Academyn rehtorin kanssa suomalaisesta musiikkileikkikoulusta. Hän kysyi, olisinko kiinnostunut valmistumiseni jälkeen työskentelemään heidän musiikkikoulussaan ja tuomaan musiikkikouluun suomalaisen muskarin.</p> <p>Opinnäytetyö perustuu kirjallisiin lähteisiin sekä pohdintaan omista kokemuksistani. Työn tietoperustassa käsiteltiin suomalaisen varhaisiän musiikkikasvatuksen oppijalähtöisyyttä, sitä tukevia työtapoja ja pedagogin monia rooleja. Lisäksi tarkasteltiin Suomen ja Kalifornian opetussuunnitelmia ja pätevyysvaatimuksia. Työssä käsiteltiin myös näiden alueiden kulttuurieroja ja opettajaan kohdistuvia odotuksia. Kulttuurierojen pohdinta perustui omiin kokemuksiini Suomessa ja Kaliforniassa.</p> <p>Oppijalähtöisen muskarin vieminen Kaliforniaan voisi olla mahdollista, sillä vaatimukset opetuksen sisältöä koskien ovat Kaliforniassa melko löyhiä. Oppijalähtöisyyden toteutuminen on pitkälti kiinni pedagogista. Pedagogin tulisi tukea muskarissa jokaisen yksilön kehitystä ja oppimista. Tämän kaiken tulisi tapahtua lapselle ominaisella tavalla leikin ja kokonaisvaltaisuuden kautta musiikillisia työtapoja käyttäen. Pedagogin olisi otettava oppijat huomioon jo toimintaa suunnitellessaan ja markkinoitava toimintaa tavalla, jolla musiikkikoulu ja asiakkaat ymmärtäisivät muskarin ja oppijalähtöisyyden merkitystä. Lisäksi olisi tärkeää, että lapset pääsisivät osalliseksi omaan kulttuuriinsa kuuluvista lauluista, juhlista, saduista ja soittimistosta omalla kielellään.</p>	
Avainsanat	musiikkileikkikoulut, opetussuunnitelmat, lapsilähtöisyys, musiikki, musiikkioppilaitokset, varhaiskasvatus, koulutusvienti

Author Title	Riia Tammi Finnish Music Playschool Teacher in California - Bringing Learner-Centered Music Pedagogy to a Culture with Different Expectations
Number of Pages Date	35 pages 4 May 2020
Degree	Bachelor of Music
Degree Program	Music
Specialization option	Early Childhood Music Education and Community Music
Instructor(s)	Annu Tuovila, DMus Sanna Vuolteenaho, MMus
<p>The aim of this thesis was to investigate how learner-centered early childhood music education could be launched in an area where this approach has not been a part of the culture. The main focus was on how our Finnish learner-centered music playschool could take place in California respecting the regulations, curricula and culture of the area. The purpose of the thesis was to find out if the Finnish music playschool could be feasible in California or if it should be partly modified to suit the Californian culture.</p> <p>The idea of this thesis started in California after I had a conversation about the Finnish music playschool with the principal of Thrive Arts Academy, an art and music school. He asked me, if I would be interested to work in the school bringing the Finnish music playschool into their program after I graduate.</p> <p>This thesis is based on literary sources and my own experiences. The theoretical foundation explored what a child-centered approach looks like in Finnish music playschools, the methods used there and the many roles of a pedagogue as well as the curricula and required teacher qualifications in Finland and in California. In addition, cultural differences and different expectations towards a teacher in these areas were also discussed based on my own experiences.</p> <p>According to my study, it is possible to launch a child-centered music playschool in California, because the standards for pedagogical content are flexible. The learner-centered approach can be implemented by the pedagogue. A good pedagogue should know how to support each student's development and learning in an individual level. This should happen in a way that is characteristic to a child: through playing and using the whole body. The pedagogue should already consider the students when planning the learning situation. One should also think how to advertise the hobby in a way that the potential customer would understand its importance. It would also be important that children learn songs, festivities, stories and instruments of their own culture in their own language.</p>	
Keywords	music playschool, curricula, child-centered approach, music, music schools, early childhood education, education export

## Sisällys

1	Johdanto	3
2	Oppijalähtöisyys	4
2.1	Oppimiskäsityksiä	5
2.2	Oppijalähtöinen opettaja	6
2.2.1	Opettajan muita vastuita	8
2.2.2	Pedagogin monet roolit	9
3	Lapsilähtöinen musiikkileikkikoulu	10
3.1	Kokonaisvaltaisuus	12
3.2	Leikki ja tarinallisuus	13
3.3	Oppijalähtöisen opetuksen haasteet	14
4	Opetussuunnitelmien ja pätevyysvaatimusten eroja Suomessa ja Kaliforniassa	15
4.1	Suomessa	16
4.1.1	Kirjoitettu opetussuunnitelma	16
4.1.2	Toteutunut opetussuunnitelma	17
4.1.3	Koettu opetussuunnitelma	18
4.2	Kaliforniassa	18
4.2.1	Kirjoitettu ja koettu opetussuunnitelma	19
4.2.2	Toteutettu opetussuunnitelma	21
4.3	Pohdintaa eroavaisuuksista	22
5	Kokemuksiani Suomen ja Kalifornian kulttuurieroista	23
5.1	Sosiaalinen kulttuuri	24
5.2	Uskonto ja perinteet	25
5.3	Musiikki	25
5.4	Koulujärjestelmä ja harrastustoiminta	26
5.5	Opetuksen järjestäminen käytännössä	27
5.6	Pohdintaa kulttuurieroista	28
6	Pedagogin matkalista	30
6.1	Luota asiantuntijuuteesi	31
6.2	Yhteydenpito kouluun ja vanhempiin	31
6.3	Opetuksen valmistelu ja lasten kanssa toimiminen	32
6.4	Kollegiaalinen tuki	33

7 Pohdinta

34

Lähteet

1

## 1 Johdanto

Asuin lukuvuoden 2017-2018 Kaliforniassa, Yhdysvalloissa. Siellä ollessani ymmärsin, kuinka paljon Pohjoismaiden, ja etenkin Suomen, koulutus on muuta maailmaa edellä. Suomessa opetusta suunnitellaan sen mukaan, mitä uusissa tutkimuksissa opitaan opettamisesta ja oppimisesta. Valtakunnalliset opetussuunnitelmien perusteet ovat kannustaneet tekemään muutoksia muun muassa uusiin luokkajärjestyksiin ja tilaratkaisuihin, työvälineisiin, teknologian hyödyntämiseen sekä ajatusmalliin opettajan ja oppijan suhteesta. Vastaavat uudistukset voisivat olla tarpeen myös muualla maailmalla.

Asia, joka tekee opetusjärjestelmästäämme muun maailman silmissä poikkeuksellisen, on oppijälähtöisyys. Tämä ei ymmärtääkseni musiikinopetuksen piirissä ole täysin toteutunut vielä muualla kuin Pohjoismaissa. Joissakin maissa on ideatasolla jo ymmärretty oppijälähtöisyyden merkitys, mutta sitä ei olla saatu vielä käytäntöön. On myös maita, joissa oppijälähtöiseen opetukseen ei olla vielä otettu laaja-alaisemmin kantaa. Tämä johtunee siitä, ettei tutkimusten näkökulmaa olla uudistettu kaikissa maissa. Monet käytössä olevat opetusmenetelmät pohjautuvat ajalle, jolloin tutkimuksissa keskityttiin suoritusten mittaamiseen eikä itse oppimisprosessiin.

Tämä yleinen koulutusjärjestelmäme heijastuu myös varhaisiän musiikkikasvatukseen. Tietääkseni vastaavaa varhaisiän musiikkikasvatuksen Bachelor-tasoista koulutusta tai ammatillisia pätevyysvaatimuksia ei ole muualla. Musiikillisen osaamisen lisäksi ammatillisilla on käytyä laajat pedagogiset opinnot. Varhaisiän musiikkikasvatusta ei itsessään pääaineena taitane löytyä pohjoismaiden ulkopuolelta. Monissa maissa opettajina toimii ammattimuusikoita ilman mitään pedagogista koulutusta (Kaikkonen ja Laes 2013, 106). Tärkeää olisi, että opettajalla olisi tietoa ja taitoa opettamansa asian lisäksi myös itse opettamisesta ja ihmisen kehityksestä.

Kaliforniassa ollessani päädyin useaan otteeseen keskustelemaan paikallisen seurakunnan alla toimivan taide- ja musiikkikoulun, Thrive Arts Academyn, rehtorin kanssa omista opinnoistani ja Suomen koulujärjestelmästä. Rehtori oli hyvin kiinnostunut pohjoismaalaisesta musiikkileikkikoulusta ja pyysikin, josko joskus tulevaisuudessa valmistumisen jälkeen olisin kiinnostunut muuttamaan takaisin alueelle ja työskentelemään kyseisessä musiikkikoulussa varhaisiän musiikkikasvattajana tuoden tämän erilaisen muskarin myös heille.

Opinnäytetyössäni pohdin, olisiko olemassa tapaa, jolla oppijalähtöinen varhaisiän musiikkikasvatus voitaisiin tuoda Kaliforniaan, eli alueelle, jossa oppijalähtöistä musiikki-leikkikoulua ei vielä ole. Pohdin, miten tämän voisi tehdä yhä kunnioittaen alueen lainsäädäntöä, opetussuunnitelmia ja tapakulttuuria, joiden osana oppijalähtöisyys ei vielä toistaiseksi ole. Pohdin myös opettajan roolia ja häneen kohdistuvia odotuksia uudessa kulttuurissa. Olen päässyt havainnoimaan kalifornialaista elämää ja kulttuuria siellä asuessani. Olen myös hankkinut kirjallista tietoa alueen lainsäädännöstä ja opetusvaatimuksista.

Opinnäytetyössäni käsittelen myös oppijalähtöisyyttä. Olen kerännyt kirjallista tietoa suomalaisesta varhaisiän musiikkikasvatuksesta, jonka keskiössä on oppijalähtöinen näkemys. Olen lisäksi päässyt opintojeni aikana sekä musiikkikasvattajan työssäni kokemaan, näkemään ja oppimaan opetustilanteista ja opettamisesta. Pohdin työssäni, millainen rooli opettajalla on opetustilanteessa, ja mikä on oppijalähtöisyydessä keskeisintä.

Toivon, että opinnäytetyöni voisi tukea omaa tulevaisuuden työllistymistäni ja auttaa muskarin viemisessä alueelle, jossa sitä ei vielä ole ollut. Toivon, että opinnäytetyöni voisi hyödyttää myös muita alan ammattilaisia, jotka ovat kiinnostuneita tästä erilaisesta ja uudesta työkentästä, eli ulkomailla työskentelystä. Käsittelen työssäni Pohjois-Kalifornian alueen kulttuuria, lainsäädäntöä ja tapoja sekä jo olemassa olevaa musiikinopetusta, mutta samat asiat on otettava huomioon myös muissa kohteissa. Työmahdollisuudet eivät siis rajaudu vain tälle alueelle.

## 2 Oppijalähtöisyys

Oppijalähtöinen opetus muotoillaan oppijana olevien henkilöiden parhaaksi. Tässä tulee ottaa huomioon heidän aiempi osaamisensa ja kehitystasonsa, oppijan ikäkauteen kohdistuvat yleiset odotukset taitotasosta sekä heidän mieltymyksensä ja tarpeensa (Lindeberg-Piiroinen ja Ruokonen 2017, 63; Lonka 1993, 10; Miten opimme 2004, 23).

Musiikin opettaminen on jo pitkään ollut opettajalähtöistä, jolloin opettajalla on tiedon haltijana ollut tehtävänään siirtää tietoa omasta tietopankistaan yksisuuntaisesti oppilaille. Tällaisilla soittotunneilla olen itsekin lapsena ja nuorena käynyt; opettaja kertoo mitä tehdään, miten tehdään ja milloin tehdään, ja tunnit etenevät hänen omien suunnitelmiansa mukaan. Tätä opettajalähtöistä näkemystä on alettu arvioimaan kriittisesti

viime vuosikymmenien aikana. Oppimisen on huomattu olevan tehokkaampaa opetuksen ollessa vuorovaikutteista yksisuuntaisen tiedon siirron sijaan. (Björk, Partti ja Westerland 2013, 66-67.) Kaksisuuntainen opetus avaisi mahdollisuuden dialogille, joka mahdollistaa kokemusten jakamista sekä auttaa toista osapuolta ymmärtämään näitä kokemuksia ja omia käsityksiä opittavasta asiasta.

”Dialogi on sekä suhde että prosessi. Se on yhdessä tapahtuvaa tekemistä. Dialogisessa prosessissa uusia merkityksiä ja keskinäisiä yhteyksiä muodostuu loputtomana ketjuna ja myös ymmärrys muuttuu ja kehittyy koko ajan. Toisaalta dialogi on vuorovaikutussuhde, jota parhaimmillaan luonnehtivat keskinäinen kunnioitus, tasavertaisuus ja avoimuus. Tällöin osapuolet ovat dialogisessa suhteessa keskenään ja he voivat jakaa yhdessä kokemuksiaan ja merkitysmaailmaansa.” (Haarakangas 2008, 26.)

Musiikkileikkikouluympäristössä oppijälähtöisyys tarkoittaa lapsilähtöisyyttä, sillä pääasiassa oppijoita ovat lapset. Perheryhmissä oppijakunta laajenee myös lasten vanhempiin. Lapset ovat jatkuvassa kasvussa ja kehityksessä olevia yksilöitä, joilla on vahvat omat tarpeensa, vaikka he eivät osaisikaan niitä sanoittaa. Kuitenkin he haluavat vaikuttaa asioihin ja tuoda oman näkökulmansa oppimistilanteisiin saadakseen tekemisestä itselleen mielekkäämpää. (Miten opimme 2004, 23.) Jotta opetuksesta saadaan lapsilähtöistä, on kasvattajan tutustuttava lasten maailmaan, kehitysvaiheisiin sekä lapsille ominaisiin toiminta- ja oppimistapoihin. Hänen tulisi myös tietää, miten kehitystä voidaan tukea ja ohjata kasvun eri vaiheissa. (Lautela 2011, 139.)

## 2.1 Oppimiskäsityksiä

Oppimiskäsitykset kuvastavat sitä, millaisena näemme oppijan, hänen roolinsa sekä hänen keinonsa omaksua tietoa. Ääripäinä voidaan hahmottaa oppija passiivisena tai aktiivisena tiedonvastaanottajana. Myös opettajan vastuu eroaa näissä käsityksissä. Oppijan ollessa passiivinen, opettajan on valmisteltava ja tuotava tieto oppijalle.

Oppijälähtöinen opetus pohjautuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa oppija nähdään aktiivisena ja uteliaana toimijana. Oppiminen nähdään olevan yksilön tiedoissa ja taidoissa tapahtuvaa sisäistä muutosta. Konstruktivistinen käsitys voidaan jakaa sosiokonstruktivismiin ja yksilökonstruktivismiin. Sosiokonstruktivistisessa näkemyksessä korostetaan vuorovaikutussuhteita sekä vertaisryhmää, ja yksilökonstruktivismi painottaa oppijan omia sisäisiä kognitiivisia toimintoja, eli sisäisiä prosesseja, kuten esimerkiksi ajattelua ja muistia. (Tynjälä 1999, 58; Kronqvist 2011, 19.) Opetus ja oppiminen eivät siis ole tiedon siirtämistä ihmiseltä toiselle, vaan tiedon rakentamista oppilaan



aiemman tiedon ja kokemuksien päälle. Tästä syystä opettaja ei voi muskarissakaan tarkalleen tietää, mitä lapsi oppii ja missä vaiheessa. Ryhmässä tapahtuu samaan aikaan monen eri asian oppimista jopa opettajan tiedostamatta. (Ojanen, Ritmala, Sivén, Vihunen ja Vilén 2011, 72, 196.)

Konstruktivistiselle käsitykselle lähes vastakkainen näkemys on behavioristinen oppimiskäsitys, joka puolestaan näkee oppijan passiivisena tiedon vastaanottajana ja korostaa opettajan vastuuta. Oppiminen nähdään pääasiassa ulkoisesti säädeltävissä olevana käyttäytymisen muutoksena ja tiedon määrän lisääntymisenä. (Björk, Partti ja Westerlund 2013, 57; Ahonen 2004, 18.) Behavioristinen näkemys on ollut vahvasti läsnä varsinkin musiikin opettamisessa jo pitkään (David Hargreaves 1986, 20). Siitä on kuitenkin monella taholla jo siirrytty dialogisempaan sekä oppijan omia tarpeita kannattelevampaan musiikin opettamiseen.

Opettamisen laatuun ja tapaan vaikuttaa se, miten kasvattaja uskoo oppimisen tapahtuvan. Jos oppilas nähdään tiedon etsijänä, annetaan hänelle enemmän tilaa omaan tutkiskeluun, jolloin kasvattaja toimii lähinnä vain tukena ja apuna, ei niinkään opettajana. Onko termi opettaja siis harhaanvievä?

## 2.2 Oppijälähtöinen opettaja

Lapsilähtöisyys on termi, joka huolestuttavan usein ymmärretään väärin. Monet sekoittavat sen siihen, että lapsi itse saisi määrätä tunnilla tehtävät asiat. Lapsilähtöisyys kuitenkin tarkoittaa sitä, että opettaja suunnittelee tunnit lasten kehitystä ja oppimista tukevalla tavalla, ei heidän mielihalujensa mukaan. Opetusta pystytään rakentamaan lapsen kehitysvaiheisiin perustuvan tiedon mukaan sekä havainnoiden yksilöiden toimintaa. Lasta ei siis myöskään jätetä omaan varaansa ja yksin vastuuseen oppimisesta. (Ojanen ym. 2011, 256.) Opettaja voi ottaa lapset mukaan suunnittelutyöhön heidän ikätasoonsa sopivalla tavalla, mutta opettajan vastuulla on kuitenkin asettaa turvalliset rajat toiminnalle (Huhtinen-Hildén 2017, 400-401). Toiminnan ohjaaminen vaatii vastuullista aikuista, joka on lapsen puolella ja pyrkii ymmärtämään tätä. Lapsi tarvitsee aikuista myös muodostamaan yhteyksiä uusien ja jo opittujen asioiden välille samalla tukien lapsen omaa uteliaisuutta tuoden juuri sopivan haastavia tehtäviä pitämään kiinnostusta yllä. (Miten opimme 2004, 38, 133.)

Jotta opettaja kykenee suunnittelemaan toimintaa oppijälähtöiseksi, on hänellä oltava teoreettista tietoa lapsen kehityksestä, kasvusta ja oppimisesta (Lautela 2011, 139). Tätä tietoa on jatkuvasti päivitettävä ja omaa toimintaa on reflektoitava ja arvioitava. Opettajan olisi siis hyvä olla jatkuvan oppijan roolissa. Opettajan on myös pysyttävä ajan tasalla niin yksikötasojen kuin valtakunnallisten varhaiskasvatuksen ja taiteen perusopetuksen suunnitelmista, jotta opetus ja sen tavoitteet vastaavat odotuksia sekä viimeisimpien ja tärkeiksi todettujen tutkimusten tuloksia. Näiden kaikkien pohjalta tehdään opetussuunnitelma ja tuntisuunnitelmat, jotka olisi hyvä suunnitella lapsilähtöisessä opetuksessa niin hyvin, että niistä on mahdollista joustaa, sillä jokainen ryhmänjäsen vaikuttaa ryhmädynamiikan kautta ilmapiiriin ja prosessin etenemiseen. (Huhtinen-Hildén, Pitt 2018, 31.) Opettajan tulisi siis jo suunnitteluvaiheessa etukäteen miettiä mahdollisia eri tavoitteita ja reittejä prosesseille - ”Mitä tehdään, mikäli lapsi sanoisi näin...?” (Huhtinen-Hildén 2017, 391).

On helpompaa ottaa vaikutteita vastaan lapsilta ja muuntaa toimintaa niiden kautta jopa kesken opetusprosessin, jos itse pedagogina on hahmottanut yleiset vaatimukset, lasten kehitystä koskevan tiedon ja omat suunnitelmat ja hallitsee käyttämänsä toimintatavat. Opetusprosessit vaativat siis laajan taustatyön sekä rakenteen, jotta improviisaatio on mahdollista. Improviisaatio joskus virheellisesti ymmärretään suunnitelmattomaksi, mutta se itseasiassa vaatii enemmän suunnittelua, kuin suunnitelman mukaan eteneminen. (Lindeberg-Piironen, Ruokonen ja Pansu 2017, 363; Huhtinen-Hildén 2017, 389, 395.)

Laura Huhtinen-Hildén ja Jessica Pitt (2018, 35) korostavat pedagogin tärkeyttä olla läsnä opetustilanteessa - ei pelkästään fyysisesti, vaan myös henkisesti, kohdaten ja kuunnellen oppilaita. Tästä käytetään termiä pedagoginen läsnäolo. Lapselle pystytään tarjoamaan hänen kehitykseensä nähden parasta opetusta vain silloin, kun opettaja tuntee lapsen ja tavan, jolla hänen oppimispotentiaaliinsa voidaan hyödyntää parhaalla tavalla. Opettajan on tärkeää osata myös pysähtyä oppimisprosessien keskellä ja kohdata kutakin oppijaa aidosti ja läsnäolevasti kuunnellen. Tämän kautta lapsi saa kohtaamisen kokemuksia ja kokee olevansa tärkeä. Kun annat aikaa lapselle, hän kokee olevansa arvostettu ja arvostaa myös sinua. Tämä on molemmin puolista vilpittömyyden välittämistä. Sama pätee myös kuuntelemisen kanssa; kun kuuntelet lasta, lapsi kuuntelee myös vuorollaan sinua. (Lindeberg-Piironen ja Ruokonen 2017, 19.) Opettaminen on siis kohtaamistilanne, jota kannattelee kaksisuuntainen kunnioitus ja vuorovaikutus. Mitä pienemmistä lapsista on kyse, sitä tärkeämpää on aikuisen aito läsnäolo vuoro-

vaikutustilanteessa ja tämän antama malli tekemisestä ja olemisesta. (Huhtinen-Hildén, Pitt 2018, 43-50.)

Jotta opettaja osaa ottaa oppijat huomioon ja ymmärtää heidän tarpeitaan, tulee hänen olla hyvin herkkä aistimaan ympäristöä ja erilaisia, myös ei-sanallisia, viestejä. Laura Huhtinen-Hildén (2017, 392-398) on nimennyt tämän pedagogin käyttämän välineen opettajan tuntosarviksi. Opettajan täytyy käyttää näitä tuntosarvia tulkitukseen ja erottaukseen erilaisia tunteenilmauksia, eleitä ja ilmeitä. Lapset eivät aina osaa viestiä sanallisesti tunteitaan, sillä he eivät välttämättä osaa niitä itse edes tunnistaa. Opettajan tehtävänä on osata tunnistaa nämä tunteet lapsen puolesta ja joko muutettava toimintaa (esim. jos lapsi peloissaan) tai sanoittaa tunne lapselle, jotta hän tulisi siitä itse tietoiseksi. Joskus voi olla liian myöhäistä korjata tilanteita, kun ne ovat jo tapahtuneet, ja siksi opettajalla tulisi olla herkkyyttä myös ennakoida ja ohjata toimintaa tavalla, jolloin turhia tai haitallisia tilanteita ei pääse tapahtumaan. Tämä pedagoginen herkkyyys ja improvisoiminen opetustilanteessa helpottuu kokemuksen ja harjoituksen avulla. On tärkeää, että pedagogi haastaa jatkuvasti ajatuksiaan ja arvojaan oppimisesta ja opettamisesta musiikkikasvatuksessa. (Huhtinen-Hildén, Pitt 2018, 61.) Keskeistä on myös, että opettaja ymmärtää ja kykenee olla opetustilanteessa oppijan käytössä ja apuna tietoineen ja taitoineen (Huhtinen-Hildén 2013, 165).

Jokainen lapsi kehittyy omaa vauhtiansa, mutta jokaisella ikävuodella on myös niille ominaisia asioita, joiden avulla kehitystä voidaan yleistää ja ymmärtää vähän paremmin. Tätä ei kuitenkaan kannata ottaa ehdottomana totuutena, sillä lapsen ikä ja kehitystaso eivät aina välttämättä vastaa toisiaan. Varsinkin aina uutta ryhmää opettaessa opettajalla on oppijan rooli. Hänen tulee tarkkailla ja tutkia ryhmää ja sen jäseniä yksilöinä, jotta oppii näkemään heidän yksilölliset kehitystasonsa, mielenkiinnonkohteensa sekä tapansa oppia ja kokeilla uusia asioita. Tämän havainnoinnin kautta opettaja osaa asettaa opetuksen sisällön ryhmälle sopivaksi, pientä haastetta tuoden. (Miten opimme 2004, 38; Ahonen 2004, 163.) Oppijälähtöisyys toteutuu, kun tuetaan yksilöllisiä oppimistylejä ja vaihdellaan erilaisia työtapoja, jotta jokainen ryhmäläinen pääsee oppimaan hänelle luontevimmalla tavalla.

### 2.2.1 Opettajan muita vastuita

Opettajan tehtävä on luoda oppimiselle otollinen oppimisympäristö. Lapsi tarvitsee paljon niin henkistä kuin fyysistäkin turvaa. Opettaja varmistaa, että kaikilla on turvallinen

olo ryhmässä ja ryhmän sisällä vaikuttaa luottamus, joka antaa tilaa oppimiselle. Turvattomuuden tunnetta voivat aiheuttaa myös liian suuret haasteet. Jos oppija kokee odotusten olevan liian korkeita, voi häntä alkaa tämä jopa ahdistaa ja oppimismotivaatio sammuu. Haastaminen juuri taitotason yläpuolelle ja tuen saaminen niin opettajan kuin ryhmänkin puolelta on tärkeää. Jotta oppimismotivaatiota saadaan pidettyä mahdollisimman korkeana, opettajan tehtävänä on innostaa, auttaa ja kannustaa oppijaa. (Huhtinen-Hildén, Pitt 2018, 90; Ahonen 2004, 163.) Mielestäni opettajan olisi pidettävä huolta myös siitä, että kukaan ei tule nolatuksi tunneilla. Yksi tapa välttää tällaiset tilanteet, on antaa selkeät tehtävänannot, joiden avulla pedagogi pystyy auttamaan oppijoi- ta ymmärtämään tehtävän odotukset ja toimintatavat. Ohjeet on hyvä kertoa ajoissa, eikä vasta toimintaa tehdessä, mutta kuitenkin lyhyesti yksi asia kerrallaan, jotta lapsi kykenee ymmärtämään ja muistamaan ne.

Opettajan tulisi pitää huolta myös fyysisen tilan turvallisuudesta. Tavarat, joihin voi helposti kompastua tai törmätä kannattaa siirtää pois. Opettajan olisi hyvä poistaa tilasta myös mahdolliset häiriötekijät, jotta lapsi kykenee keskittymään oppimiseen. Tällainen häiriötekijä voisi musiikkileikkikoulussa olla esimerkiksi avoin näkyvässä oleva leluhylly, joka kiinnittää lapsen mielenkiinnon ja näin häiritsee oppimista.

Kuten aiemmin mainitsin, mitä pienempi lapsi on kyseessä, sitä merkittävämmässä asemassa on aikuisen antama malli. Opettaja toimii huomaamattaankin roolimallina ja esikuvana. Opettajan olisi siis hyvä olla tietoinen kaikesta tekemisestään, sillä etenkin alle kouluikäiset lapset imitoivat ja matkivat paljon. (Lautela 2011, 138.) Opettajalla on suuri etuoikeus saada olla näyttämässä lapselle, kuinka voi käyttäytyä kohteliaasti ja arvostaa toisia ihmisiä sekä sitä, kuinka voi rohkeasti ilmaista itseään musiikillisesti. Samalla tavalla myös terveen äänenmuodostuksen mallina toimiminen on tärkeää.

### 2.2.2 Pedagogin monet roolit

Opettajan vastuu on laajentunut ja hän toimii pikemminkin oppimisen ohjaajana, eikä niinkään enää opettajana ja tiedon jakajana (Lonka 1993, 12; Björk, Partti ja Westerlund 2013, 66). Laura Huhtinen-Hildén (2012, 117-124) kuvaa musiikkipedagogin monien roolien vaativan asiantuntijuuden rakentumista musiikin opettajan ammattitieteiden lisäksi myös turvalliseksi kasvattajaksi, reflektoivaksi opettajaksi, vuorovaikutuksen asiantuntijaksi, pedagogiseksi taiteilijaksi, luovuuden ja ilon kannattelijaksi ja taidelähtöisten menetelmien soveltajaksi. Tulisiko 'opettajan' uusi nimike kenties ollakin

kasvattaja, kohtaaja, ohjaaja, oppimisen tukija ja mahdollistaja, kanssakulkija, vuorovaikuttaja, toiminnan strukturoija, taustatuki, kysymysten herättäjä, innostaja, ryhmäprosessin kannattelijana, oppimistilanteen organisoija, oppimisympäristön luoja, ymmärtäjä, kanssataiteilija tai oppimisen fasilitaattori? Tämän kysymyksen vuoksi seuraavissa luvuissa nimitän 'opettajaa' pedagogiksi.



Kuvio 1. Musiikkipedagogin ammatti-identiteetin muotoutumisen osa-alueita (Huhtinen-Hildén, 2012).

### 3 Lapsilähtöinen musiikkileikkikoulu

Musiikkileikkikoulussa pyritään tukemaan lapsen kasvua ja monipuolista kehitystä musiikin ja leikin keinoin. Lapsi oppii ilmaisemaan itseään musiikin ja myös mahdollisesti muiden taiteenalojen keinoin samalla kun kehittyy kuuntelemaan ja kokemaan musiikkia. Opetuksen keskeinen sisältö muodostuu musiikin eri peruselementeistä. Näitä ovat rytmi, melodia, harmonia, muoto, dynamiikka ja sointiväri. Toiminnan tavoitteena on myös tuottaa lapselle musiikillisia elämyksiä, jotka voisivat olla luomassa lapselle positiivista suhdetta musiikkiin ja samalla vahvistaa kiinnostusta musiikkiin. Tämän kiinnostuksen toivotaan vaikuttavan siihen, että lapsi tahtoisivat jatkaa musiikin harrastamista vielä koulun alkaessakin, ja musiikki voisi näin ollen kulkea ihmisen mukana koko hänen elämänsä ajan. Varhaisiän musiikkikasvatus pyrkii luomaan valmiuksia tälle myöhemmälle harrastukselle tukien lapsen luovuutta ja itseilmaisua. Se pyrkii myös merki-

tyksellisiin kohtaamisiin, oppimiseen ja elämyksellisiin taidekokemuksiin vuorovaikutuksessa ja kokemuksellisesti. (SML 2020.)

Kaikki tunneilla opittu ei siis ole vain musiikkia. Tässä asiassa voivat oppimiskäsitykset pedagogeilla ja opetuksen suunnittelijoilla erota, mutta mielestäni musiikin ei tarvitse olla itseisarvo musiikkileikkikoulussa. Myös Laura Huhtinen-Hildén (2017, 391) on pohjennut tätä ja ehdottanut, että oppia voi musiikissa, musiikista, musiikkia ja musiikin avulla. Musiikki voi myös toimia välineenä muiden tavoitteiden toteuttamisessa sekä tasapainoisen elämän ja hyvinvoinnin tukemisessa, jolloin lapsi toki myös oppii musiikillisia asioita. Musiikkileikkikouluryhmässä tavoitteita voi olla monia, sillä ryhmässä on yleensä noin kymmenen erilaista ja eri tasolla olevaa yksilöä. Näitä tavoitteita voi olla mm. musiikillinen oppiminen, muistinkehitys, sosiaalinen uskallus, kavereiden saanti, oman vuoron odottaminen ja muu sosiaalisissa tilanteissa näkyvä kohteliaisuus. Tavoitteena voi olla myös fyysinen kehitys tai esimerkiksi musiikin vieminen liikkeeseen tai motoriaan kehittämisenä. Musiikkileikkikouluharrastus tukee myös kognitiivisia taitoja, kuten mm. puhetta ja ajattelemisen kehitystä. Musiikki ei kuitenkaan ole vain taitoja vaan siinä vaikuttavat tunteet ja elämykset.

Oppijalähtöisessä opettamisessa tulee ottaa huomioon oppijalle luontaiset olemisen ja oppimisen tavat. Mikä sitten on lapselle luontevaa ja normaalia? Lapset kasvavat ja oppivat joka ikinen päivä. Lapsi leikkii, tutkii ja kokeilee, matkii ja imitoi, aistii ja liikkuu sekä on hyvin mielikuvituksellinen ja elää tarinoista käsin. Lapsi oppii kokonaisvaltaisesti. Hänen on koettava opittava asia kehollisesti, jotta voi sen käsittää. Tähän lapsi käyttää liikettä ja aistejaan. (Ruismäki ja Ruokonen 2013, 116; Pääjoki 2011, 113.) Lapsi oppii ja toimii paremmin, kun hän saa itse kokea ja ymmärtää opittavat asiat ja niiden yhteneväisyydet. Hän on kuitenkin vielä riippuvainen aikuisen avusta ja mallista ja tarvitsee tukea. Tämän vuoksi leikkiminen, yhdessä asioiden ihmettely ja tutkiminen, taiteellinen kokeminen ja erilaisin keinoin itsensä ilmaiseminen ovat osa musiikkileikkikoulua. Tärkeää on, että tämä kaikki tehdään ilon kautta, onhan musiikkileikkikoulun yhtenä päätarkoituksena luoda lapselle positiivinen suhde musiikkiin.

Yhdysvaltalainen psykologi Jerome Bruner (1966, 10-12) on laatinut teorian musiikillisen ajattelun kehittymisestä. Hän jakoi tämän kolmeen eri representaatioprosessiin: toiminnallisen, ikonisen ja symbolisen ajattelun vaiheisiin. Ensimmäisessä vaiheessa lapsi ymmärtää musiikkia äänen ja liikkeen kautta. Lapsen kasvaessa myös mielikuvitus kehittyy nopeasti, ja siksi 3-5 ikävuoteen sijoittuvaa vaihetta kutsutaankin mieliku-

vien vaiheeksi, jonka tunnistaa myös lapsen leikistä. Kolmas vaihe on noin esiopetus-  
iässä, ja silloin lapsi kykenee määrittelemään musiikillisiä käsitteitä sanoin.

### 3.1 Kokonaisvaltaisuus

Lapset tutkivat maailmaa kaikilla aisteillaan. Aistisuus oppimistilanteessa mahdollistaa  
vuorovaikutuksen lapsen keinoin (Juntunen 2010, 44; Lindeberg-Piironen ja Ruokonen  
2017, 65; Pääjoki 2011, 111-113). Pienen lapsen muistikokemukset ja tieteellinen tieto  
ovat edelleen niin vähäisiä, että hän tukeutuu täysin aistimuksiensa varaan. Musiikki, ja  
taide ylipäättään, on aistihavaintojen aluetta. Taidetta voi kuunnella, nähdä ja jopa hais-  
taa, maistaa ja tuntea. Tunto-, maku-, näkö, haju- ja kuuloaistin lisäksi lapsi myös aistii  
omien ruumiinosiensa sijaintia suhteessa kehoon ja tilaan sekä kehonsa tasapainoa ja  
liikettä.

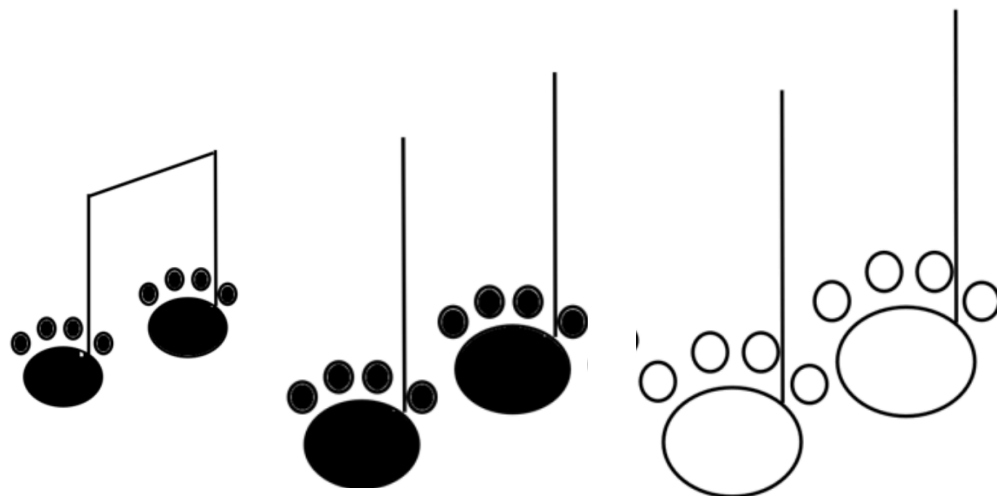
Aistimisen lisäksi lapsi tuntee ja kokee asiat koko kehollaan liikkuen (Ojanen ym. 2011,  
196). Muskaritunneilla lasten tulisi saada liikkua niin ohjatusti kuin vapaastikin. Vapaas-  
ti liikkeessä lapsella on mahdollisuus kokeilla, testata, tutkia, vertailla, miettiä syy-  
seuraussuhteita ja tehdä johtopäätöksiä. Ohjatussa liikunnassa pedagogi pystyy tarkoi-  
tuksenmukaisesti kehittämään jotakin lapsen motorista aluetta. Laajaliikkeisten kar-  
keamotoristen liikkeiden omaksumisen jälkeen ihminen oppii myös hienomotorisia tai-  
toja. Soittaminen on hienomotorista, joten siksi koko kehon laaja hallintakin on tarpeen.  
Mikäli lapsi ei osaa pyörittää käsivarttaan, voi pelkän ranteen pyörittäminen olla vaike-  
aa. Suuret liikkeet on siis harjoitettava ennen pieniä ja tähdäten näiden tarkkojenkin  
kehonliikkeiden hallintaan.

Musiikin mukana liikkuminen on lapselle luonnollista. Émile Jaques-Dalcroze ja Carl  
Orff korostivat musiikkiliikunnan merkitystä osana musiikkikasvatusta (Juntunen 2010,  
18). Musiikkiliikunnan ideana on saada musiikki ja rytmi pohjautettua koko kehoon en-  
nen kuin se viedään soittamiseen (Juntunen 2010, 11). Lapsi kykenee hahmottamaan  
musiikin rakennetta ja muitakin elementtejä paremmin, kun ne on ensin koettu kehollis-  
esti. Toinen tarkoitus musiikkiliikunnalle on tukea lapsen kehon hallintaa ja kasvua.  
Lisäksi siihen kuuluvat kontaktiharjoitukset, tanssit, laululeikit, liikerytmiikka ja luova  
liikunta kehittävät myös muita lapsen kehityksen osa-alueita. Musiikkiliikunnassa voi-  
daan myös opetella mm. ryhmän osana olemista, ilmaisun vapautumista, eri kulttuurei-  
ta ja aikakausia, reaktioherkkyyttä, rohkeutta, rytmejä, rentoutumista, käsitepareja sekä  
vuorovaikutusta.

### 3.2 Leikki ja tarinallisuus

Leikki on lapselle ominainen tapa tutkia ja ymmärtää maailmaa. Leikin avulla hän yrittää käsitellä ja ymmärtää aisteillaan kokemiaan asioita ja toimintoja. (Pääjoki 2011, 115; Kronqvist 2011, 28.) Lapsi jäljittelee leikissä itseään kiinnostavia asioita ja kokeilee miltä eri asiat tuntuvat. Tämän vuoksi leikki myös heijastaa lapsen kokemuksia ja kehitysvaihetta. Lapsi siis oppii leikkimällä (Kronqvist 2011, 19). Tarja Pääjoki (2011,113) korostaa myös, ettei leikin kaltaisessa toiminnassa myöskään yleisesti tavoitella tiettyä lopputulosta, vaan tekeminen itsessään on toiminnan ydin. Lapsen taiteellinen toiminta tulisi toteutua tällä samalla idealla: lapsi musisoi itseään, ei muita varten. Prosessissa oppiminen leikin kautta tulisi painottaa hyviä lopputuloksia tärkeämmäksi. Onhan musiikista nauttiminen tärkeämpää kuin esiintyminen.

Osaava pedagogi kykenee hyödyntämään lapsen mielikuvitusta sekä leikin ja tarinan taikamaailmaa hyödyksi musiikkileikkikoulussa (Ojanen ym. 2011, 207; Ruokonen 2011, 123). Musiikki ja sen ilmaisumuodot voivat tukea mielikuvitusmaailmaa ja mielikuvitusmaailma musiikin oppimista. Asiat, jotka voisi selittää hyvin teoreettisesti, kannattaa opettaa mielikuvituksellisen leikin kautta. Esimerkiksi eripituiset nuotit ja niiden kestot voi opettaa erikokoisten karhujen jälkinä lumessa, kuvio 2. Lapsi ymmärtää, että isäkarhun askeleet ovat isompia ja kauempana toisistaan kuin pikkukarhulla. Yhdessä musiikkiliikunnassa kokeillen lapsi myös käsittää, että isojen askeleiden ottaminen kestää pitempään kuin pienten, näin hän siis oppii nuottien eroja ilman käsitteisiin perustuva lähestymistapaa.



Kuvio 2. Nuottien pituuksien hahmottaminen eri kokoisten karhujen liikkeen avulla.



Myös äänenavaus voi tapahtua leikkien jotakin lapsille tuttua asiaa tai ääntä. Tähän tarkoitukseen sopivia ääniä ovat esimerkiksi tuuli, lintu ja auto. Jokaisella lapsella on jonkinlainen kuva näistä käsitteistä ja kukin voi tuottaa kyseisiä ääniä omalla tavallaan. Ääni aukeaa hauskaa pitäessä. Jari Sinkkosen (1997, 51) mukaan musiikin opetuksen olisi tapahduttava sitä leikinomaisemmin, mitä pienempi lapsi on. Muskarissa leikkiä voi erilaisilla äänillä, kehonkielellä, loruillen, laulaen, tanssien ja liikkuen, eri mielikuvien ja tarinoiden avulla sekä säveltäen ja ilmaisten.

Olen huomannut opettaessani, että tarinaan sisältyvät jännitteet ja mahdolliset tehtävät auttavat lasta myös keskittymään paremmin ja pitempään. Lapsi ei jaksa tehdä samaa asiaa pitkään, mutta mikäli jokaisesta tekemisestä saa tuotettua lapselle elämyksen, vetää se lapsen huomion. Koko muskaritunnin olisi hyvä olla eheä tarina, jossa välillä tunnelma tiivistyy ja välillä rauhoitutaan yhdessä. Mikäli tarinaa ei ole, lapsen huomio kiinnittyy helposti muualle. Tämä ei tarkoita, että tunnilla pitäisi lukea tarinoita, vaan jokainen tunnin osa-alue tulisi olla muodostamassa yhtenäistä kokonaisuutta. Pedagogin luomat aasinsillat tekemisten välillä ovat tässä tärkeässä asemassa.

### 3.3 Oppijälhtöisen opetuksen haasteet

Oppijälhtöinen opetus vaatii pedagogin laajaa ammattiosaamista ja asiantuntijuutta. Jotta pedagogien valmiudet riittävät työhön, on heidän koulutauduttava alalle. Suomen hyvän koulutusjärjestelmän ansiosta tämä on mahdollista, vaikkakin taiteiden korkeakoulutasoista opetusta jatkuvasti joudutaankin leikkaamaan. Ymmärtääkseni varhaismusiikkikasvattajille ei löydy korkeakoulutasoista opetusta juuri Suomen ulkopuolelta. Ilman koulutusta eivät pedagogien valmiudet pääse kehittymään. Myös koulutuksen rahoitus tuottaa ongelmia monessa maassa, sillä korkeakouluissa opiskelu on hyvin kallista.

Toinen oppijälhtöisessä opetuksessa ilmenevä haaste on ryhmäkoko. Suomessa musiikkileikkikouluryhmässä on usein noin 3-12 lasta. Olen huomannut itse opettaessani, että ideaalimäärä oppilaita ryhmää kohden olisi noin 6, sillä silloin ryhmässä tapahtuu edelleen reilusti vuorovaikutteista työskentelyä, mutta pedagogin on mahdollista huomioida jokaista oppijaa ja tutustua heihin. Kun ryhmässä on paljon lapsia, on vaikeaa löytää aikaa pysähtymiselle ja kohtaamiselle. Kaikkia tulisi huomioida tasapuolisesti, onhan kyseessä koko ihmisen hyväksyminen musiikillisen toiminnan kautta, eikä vain musiikin suorittaminen. Suuressa ryhmässä on myös vaikea tukea jokaisen oppijan

heikoimpia osa-alueita kunkin yksilön vahvuuksia hyödyntäen. Lapset tulevat musiikkileikkikouluun myös erilaisin musiikillisin kokemuksiin ja voivat olla hyvin eri tasoilla oppijoina, jonka vuoksi yhteinen tekeminen tuskin vastaa jokaisen oppijan tarpeisiin. Pienemmässä ryhmässä olisi helpompaa antaa jokaiselle lapselle yksilöllisiä erityistehtäviä, jotka tukevat juuri hänen kehitystään.

Toiminnan kehittäminen oppijälähtöiseksi saattaa haastaa oppilaitoksia myös genre-rajojen ylittämiseen (Huhtinen-Hildén 2013, 141). Oppijan kiinnostuksenkohteet saattavat erota pedagogin mieltymyksistä. Tässä tapauksessa pedagogin onkin hyvä pysähtyä hetkeksi ja miettiä, ketä varten opetusta järjestetään. Musiikkileikkikoulu ei ole paikka, jossa pedagogi toteuttaa muusikkouttaan omaehtoisesti. Muusikkoutta tulee toki pitää vahvasti musiikkileikkikoulussa esillä ja hyödyntää, mutta tavalla, joka tukee lapsen kehitystä. Muskari on mielletty painotukseltaan klassiseksi jo pitkään. Soittimet ovat olleet joko klassisen tai kansanmusiikin puolelta. Nykyään bändimuskarit ovatkin yleistyneet musiikin valtavirran kautta. Lapset kuulevat paljon bändimusiikkia ja sähköisiä soittimia, ja sen vuoksi haluavat päästä soittamaan niitä itsekin.

#### **4 Opetussuunnitelmien ja pätevyysvaatimuksien eroja Suomessa ja Kaliforniassa**

Opetussuunnitelma on tärkeä pedagogin työväline, joka määrittelee opetuksen sisältöä ja sitä, miten opetusta toteutetaan. Kirjoitettuja opetussuunnitelmia tehdään monella eri tasolla. Valtiot, osavaltiot, paikkakunnat ynnä muut vastaavat voivat luoda omia suunnitelmia, joita kaikki alueelle sijoittuvat seuraavat. Opetussuunnitelmia tehdään myös paikallisella yksikötasolla. Joko ne ovat tarkennuksia valtakunnallisiin suunnitelmiin, tai sitten koko suunnitteluvastuu on annettu yksikötasolle. Mikäli opetuksen sisältö on tarkkaan määritelty jo ylemmillä tahoilla, pedagogille saattaa jäädä tilaa vain yksittäisten oppituntien suunnitelmien tekemiseen. Jos taas ylemmät tahot eivät tarjoa muuta kuin suuntaviivoja opetukseen, on pedagogilla vapaus laatia myös toiminnan sisältöä ja tavoitteita haluamallaan tavalla.

Kirjoitetun opetussuunnitelman lisäksi puhutaan toteutuneesta ja koetusta opetussuunnitelmasta. Toteutunut opetussuunnitelma kattaa kaikki pedagogin tekemät valinnat ja opetukselliset ratkaisut, joilla hän soveltaa kirjattua opetussuunnitelmaa. Koettu opetussuunnitelma on puolestaan kaikkea sitä, mitä oppija omaksuu oppimistilanteista itselleen. (Autio ja Lindén 2011, 35.)

Opetussuunnitelmista erottuu selkeästi yleensä opetuksen suunnittelijoiden sekä kulttuurin käsitys oppimisesta ja opetettavien asioiden sekä tavoitteiden priorisoinnista. Musiikin alalla tämä vaihtelee eri alueilla ja etenkin eri maissa sen mukaan, onko musiikkikasvatuksessa haluttu painottaa lapsen kokonaisvaltaista kehittymistä vaiko erityisesti tiettyjen musiikillisten taitojen kehittämistä. Työvälineenä musiikkikasvatuksessa käytetään musisoimista, oli tavoitteena mikä tahansa.

#### 4.1 Suomessa

Suomessa varhaisiän musiikkikasvatus, eli siis myös musiikkileikkikoulutoiminta, perustuu varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin ja taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Taiteen perusopetus jakautuu laajaan ja yleiseen oppimäärään. Varhaisiän musiikkikasvatuksen perusteet ovat kuitenkin molemmissa samat.

“Varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteena on lapsen luovuuden, musiikillisten valmiuksien ja itsetunnon kehittäminen. Myönteiset musiikilliset elämykset muodostavat pohjan hyvälle musiikkisuhteelle ja myöhemmille musiikkiopinnoille. Leikinomaisella toiminnalla edistetään lapsen ryhmässä toimimisen taitoja ja oppimisvalmiuksia. Kokemuksia ja elämyksiä vahvistetaan ottamalla toiminnassa huomioon oppimisen moniaistisuus ja muiden taiteenalojen tarjoamat mahdollisuudet. Varhaisiän musiikkikasvatukseen voi sisältyä instrumenttiopintoihin valmentavaa opetusta. Koulutuksen järjestäjä päättää mahdollisen varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteista, sisällöistä ja laajuudesta.” (TPOPS 2017, 41.)

##### 4.1.1 Kirjoitettu opetussuunnitelma

Suomessa valtio ei määrää käytettävää opetussuunnitelmaa, vaan se on luonut perusteet omien opetussuunnitelmien laatimiselle. Oppilaitoksille ja opettajille annetaan paljon tilaa, ja heidän ammattitaitoonsa luotetaan. Opetushallitus tarjoaa esimerkkejä opetussuunnitelmille, muttei määrää muuta kuin sen raamit. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden lisäksi myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa painotetaan jokaisen lapsen ainutlaatuisuutta ja kasvattajan tehtävää kehittymisen tuki-jana. Nämä perusteet perustuvat konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa lapsi nähdään aktiivisena oppijana, joka kehittyy ja oppii vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Perusteet korostavat oppimisen olevan kokonaisvaltaista ja tapahtuvan kaikkialla. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018.) Varhaiskasvatuslain 3 §:n mukaan opetuksessa on tuettava lapsen oppimisen edellytyksiä ja toteuttaa lapsen leikkiin, liikkumiseen, taiteisiin ja kulttuuriperintöön perustuvaa monipuolista pedagogista toimintaa ja mahdollistaa myönteiset oppimiskokemukset (Varhaiskasvatuslaki

540/2018, § 3, 2-3). Oppilaitokset muodostavat itse omat opetussuunnitelmansa näiden Opetushallituksen julkaisemien opetussuunnitelmien perusteiden mukaisiksi.

#### 4.1.2 Toteutunut opetussuunnitelma

Keskeistä suunnittelussa on jokaisen musiikkipedagogin oma pedagoginen vapaus ja musiikkikasvatustilanne, joka tekee musiikkikasvatuksesta yksilöllisesti luovan. Tämä suhteellinen vapaus ja heihin luottaminen näkyy myös siinä, ettei Suomessa musiikkikasvatuksen piirissä juuri mitata ja testata oppimista ja opettajien opettamiskykyä. Tähän syynä on luultavastikin ammatin pätevyysvaatimukset. Alalle pääsee työskentelemään virallisesti vain musiikkipedagogin opinnot suorittaneet henkilöt. Musiikkileikkikoulun opetustyötä varten musiikkipedagogi tarvitsee varhaisiän musiikkikasvatuksen suuntauksen koulutuksessaan. Tämä koulutus on noin neljän vuoden pituinen. Koulutuksen ansiosta Suomessa musiikkipedagogeilla on melko yhtenäinen näkemys musiikkikasvatuksesta.

Suomalaiseen varhaismusiikkikasvatuksen kehittämiseen ovat vaikuttaneet keskeisesti neljä musiikkipedagogia: Zoltán Kodály (laulaminen), Émile Jaques-Dalcroze (liike), Carl Orff (soittaminen) ja Shin'ichi Suzuki (kuuntelukasvatus) (Ruokonen 2011,127). Etenkin Orffin lähestymistavan vaikutuksesta musiikkikasvatuksessa opetusprosessi, eli toteutunut opetussuunnitelma, on Suomessa yleensä kokonaisvaltaista, oppijalähteistä ja vuorovaikutteista. Työtapoina musiikinoppimisessa käytetään liikettä ja tanssia, puhetta ja laulua, soittoa, kuuntelua, integrointia sekä improvisointia ja ilmaisua musiikin eri elementtien oppimiseksi. (Kaikkonen, Oksanen ja Perkiö 2014, 23.) Eri taidelajien keskinäinen integroiminen kuuluu suomalaiseen varhaisiän musiikkikasvatukseen. Taiteidenvälisyys mahdollistaa kokonaisvaltaisemman lähestymisen musiikin oppimiseen. (Ruokonen 2017, 305.)

Oppilaille halutaan opettaa erilaisia musiikillisia käsitteitä, eri soitinten soittamisen perustekniikoita, laulamista, rytmittämistä, musiikillisen muodon hahmottamista, säveltämistä jne. Kuitenkin lasten musiikinopetuksessa on kyse myös vaikeammin nähtävistä ja kuultavasta kasvusta ja kehityksestä. Kokonaispersoonallisuuden kasvun ohjaaminen tulisi olla korkeatasoista taiteen tekemistä tärkeämmässä asemassa. Tavoitteena on tukea lapsen kaikkia kehitysalueita musiikin kautta. Varsinkin pienten lasten kanssa oppimisprosessia pidetään oppimisessa vähintään yhtä tärkeänä kuin lopputulosta (Lindeberg-Piironen, Ruokonen ja Pansu, 2017, 354).

#### 4.1.3 Koettu opetussuunnitelma

Anne Lindeberg-Piironen ja Inkeri Ruokosen (2017, 133) mukaan koulun aloitusiässä, 6-7 -vuotiaana, lapsen musiikkitoiminnassa korostuvia alueita ovat soittimien soittaminen ja erilaisten säestyskuvioiden ja ostinorytmien harjoittelu, yksin ja yhdessä laulaminen ja tanssiminen, musiikillisten peruskäsitteiden tutkiminen ja alkeissymbolien opettelu musiikillisessa toiminnassa, kuvapartituurien piirtäminen ja niistä soittaminen sekä luova tuottaminen, orkesterisoittimiin tutustuminen, konserteissa käyminen, omien musiikkiesityksien ja matineoiden järjestäminen sekä ikäkaudelle soveltuviin musiikki-sovelluksiin tutustuminen tietoteknologisessa oppimisympäristössä.

Musiikin oppimistavoitteet eivät kuitenkaan täysin määrittele sitä, mitä lapsi tunneilla on oppinut. Jokainen lapsi rakentaa oppimaansa aiemman tiedon ja kokemuksiensa päälle, joten kirjoitetut ja toteutetut opetussuunnitelmat eivät välttämättä siirry sellaisenaan koetuksi opetussuunnitelmaksi. Jotta lapsen omaksumat ja oppimat asiat olisivat kirjoitettua opetussuunnitelmaa vastaavat, tulee toteutetun opetussuunnitelman ja sen oppimistavoitteiden olla laadittu erikseen kutakin ryhmää varten sopimaan mahdollisimman hyvin heidän kehitysvaiheeseensa ja musiikilliseen valmiustasoonsa.

#### 4.2 Kaliforniassa

Yhdysvalloissa kouluja ja opetusta koskeva lainsäädäntö vaihtelee eri osavaltioissa. Kuitenkin jo pelkästään Kaliforniassa varhaiskasvatuksen piirissä vaihtelua on paljon. Artikkelissa *Understanding California's Early Care and Education System* (Melnick ym. 2017) kerrotaan laadun vaihtelun johtuvan oppilaitoskohtaisista opettajan pätevyyden vaatimuksista, lasten ja aikuisten välisestä määrällisestä suhteesta ja opetussuunnitelmista. Julkisella puolella on tiukemmat asetetut tavoitteet ja opettajia sekä lapsien osaamista mitataan. Yksityisellä puolella koulut ja kerhot näyttävät kukin tekevän opetussuunnitelmat itsenäisesti vapain käsin. Kaikki palveluntarjoajat eivät ole kuitenkaan velvollisia laatimaan minkäänlaista opetussuunnitelmaa.

Useimmat Kalifornian varhaiskasvatuksen oppilaitokset vaativat opettajilta vähintään tiettyjen varhaiskasvatuksen kurssien suorittamista osana muita opintojaan. Toiset vaativat täyttä pätevyyttä ja osa, varsinkin yksityisellä puolella, ei vaadi mitään alan opintoja. Tässä erään ”musiikkikoulun” opettajan vaatimuksia vapaasti suomeksi käännettyinä: ”Jos etsit työtä, jossa voit työskennellä sekä musiikin että lasten parissa ja saada

palkkaa tehden jotakin, jota rakastat, sinun ei tarvitse enää etsiä! Kun ryhdyt Music Together -opettajaksi, saat jakaa musiikin taikamaailmaa perheille joka päivä. Music Together -opettajat ovat kaikki erilaisia. Näyttelijät, laulajat, tanssijat, opettajat, terapeutit, vanhemmat, musiikinopiskelutaustalla tai ilman ovat tervetulleita opettamaan. Mainion koulutuksemme ja tukemme kautta erilaisista lähtökohdista tulevat ihmiset ovat tulleet menestyksekkäiksi opettajaksi. Ennakkovaatimuksena on se, että osaat laulaa puhtaasti ja liikkua rytmissä, ohjata ryhmää ja rakastat musiikkia ja lapsia.” (Music Together 2020.) Valittujen kokeilajien koulutus on kolmen päivän pituinen, vaikka maksaakin yli 500 dollaria. Ei ole siis ihme, ettei opetussuunnitelmia vaadita, sillä kuka vaan musiikinopetuksesta kiinnostunut ei sitä välttämättä kykenisi ilman pätevää koulutusta luomaan.

#### 4.2.1 Kirjoitettu ja koettu opetussuunnitelma

California State Board of Education on asettanut julkisten koulujen taideopinnoille sisältövaatimukset, joihin on listattu ikävuosittain tavoitteet alle kouluikästä kahdenteentoista luokkaa-asteeseen saakka. Jokaisen ikävuoden musiikilliset tavoitteet on jaettu samoihin viiteen alueeseen. Jokaiseen alueeseen on valittu ikäryhmälle sopivat sisältövaatimukset. Kuviossa 3 kerrotaan esikouluikäisten musiikinopetuksen sisältövaatimukset. Suomessa esikouluikä on viimeinen vuosi perinteiselle muskarille, joka loppuu koulun alkaessa. Toisin sanoen esikouluikässä olevat tavoitteet näyttävät sen, mihin lapsella tulisi olla valmiudet muskarista valmistuessaan.

Musiikin sisältövaatimuksien ensimmäinen alue on *taiteellinen käsitys*. Tämä sisältää aistinvaraisen tiedon käsittelyä, analysointia sekä niihin reagoimista puheen ja musiikillisten taitojen kautta. Tähän siis kuuluvat musiikin lukemisen ja nuotintamisen taidot sekä musiikin kuunteleminen, analysoiminen ja kuvaileminen. Seuraava alue on *luova ilmaisu*, johon kuuluvat musiikissa luominen, toimiminen ja osallistuminen laulu- ja soitotaitoa käyttäen sekä säveltäen, sovittaen ja improvisoiden. Kolmas alue on nimeltään *historiallinen ja kulttuurinen konteksti*. Tässä tavoitteena on musiikin roolin ja monipuolisuuden kautta ymmärtää historiallista vaikutusta ja musiikin kulttuurillisia ulottuvuuksia. *Estetiikan* alueeseen kuuluu musiikkiteoksiin reagoiminen, niiden analysoiminen ja arvioiminen. Viimeinen alue, *yhteydet, suhteet ja sovellukset*, sisältää musiikissa opittujen asioiden yhdistämistä ja soveltamista muiden taidemuotojen, aihepiirien ja työurien oppimiseksi. (California State Board of Education 2001, 42-81.)



Kuvio 3. Musiikkikasvatuksen sisältövaatimukset esikouluikäisille (California State Board of Education 2001).

Musiikin tavoin sisältövaatimuksia on myös kirjattu tanssista, teatteritaiteesta ja kuvataiteesta. Tanssissa vaatimuksissa on esikouluikäisille mm. yleisten karkeamotoristen taitojen käyttöä ja käsiteparien korkealla/matalalla, eteenpäin/taaksepäin ja liiku/pysähdy ymmärtämistä ja käyttämistä liikkeessä sekä tunnetilojen ilmaisua liikkeiden kautta. Teatteriopinnoissa tavoitteiksi on asetettu mm. improvisointi tuttuihin tarinoinhin sekä eri kulttuureista tulevien tarinoiden kertominen. Kuvataiteessa lapselta odotetaan kykyä tunnistaa taiteen peruselementtejä, kuten väri ja muoto, ympäristössä ja taiteessa sekä kuvailla näkemäänsä taideteoksissa.



Sisältövaatimuksissa mainitaan musiikin yhdistäminen muihin taidemuotoihin. Siinä tarkoitetaan kuitenkin jonkin opitun musiikillisen asian tai kappaleen viemistä toiseen taidemuotoon. Kaikki eri taiteiden alueet on eritelty omiksi osa-alueikseen. Se ei siis esittele taiteidenvälisyyttä osana oppimisprosesseja. Vasta vain opittuja asioita sovelletaan muissa taiteenaloissa.

Osavaltion opetushallitus on julkaissut myös erilaisia oppaita kertomaan, miten opetuksen sisältövaatimusten tavoitteet on mahdollista saavuttaa. Oppimisen vaatimukset eli standardit pysyvät samoina pitkiäkin aikoja, mutta opetussuunnitelmat eli opettamiset tavat muuttuvat. *Preschool Curriculum Frameworks* (2011), *Preschool Learning Foundations* (2011) ja *Visual and Performing Arts Framework* (2004) ovat opetussuunnitelmien laatimisen avuksi koottuja teoksia. Oppaista on tehty omat versiot vauvoille ja taaperoilta sekä esikouluikäisille. *Learning Foundations* kuvaa lapsen kasvua ja *Curriculum Frameworks* antaa ideoita ja apuja opetussuunnitelmien laatimiseen.

Opetuksen sisältövaatimuksista tehdyssä lakiesityksessä ei kouluja vaadita kuitenkaan noudattamaan laadittuja sisältövaatimuksia. Lakiesityksessä todetaan, että sisältövaatimusten tarkoituksena on tarjota puitteet ja taustatuki koulussa tapahtuvalle taiteiden opetukselle. (California State Board of Education 2001.) Tosin sanoen ne ovat ikään kuin opetussuunnitelmien perusteita ilman vaatimusta, että niitä pitäisi käyttää. Kulttuurissa kuitenkin odotetaan ja oletetaan, että lapsen musiikilliset valmiudet tulisivat olla sisältövaatimuksia vastaavia ensimmäiselle luokalle mentäessä.

#### 4.2.2 Toteutettu opetussuunnitelma

Musiikin peruselementeiksi nostetaan syke, rytmi ja ääni, sävel ja melodia, muoto, dynamiikka, tempo tai nopeus, sointiväri, artikulaatio ja tyyli. Kun lapsi tulee tietoiseksi näistä elementeistä ja saa niistä tietoa, kehittyy hänen ymmärryksensä ja kykynsä kontrolloida niitä omassa musiikillisessa ilmaisussaan. (*Preschool Curriculum Frameworks* 2011.)

Vaikka monissa kouluissa varmasti tunnetaan oppijälähtöisyys ideatasolla, ei sen käytäntöön tuomiseen ole tarpeeksi tukea ja ammattitaitoa. Kulttuuri varmasti luo myös paineita tavoitteiden saavuttamisesta. Vaikka musiikkikoulut ja -kerhot eivät olisi sisältövaatimuskeskeisiä, ovat ne kuitenkin kulttuurin ja odotusten vuoksi niissä kiinni. Oppi-



jalähtöisyydelle ei ole tilaa, sillä kaikilla on selkeä kuva siitä, miten lapsia tulisi opettaa. Ketä varten oppiminen onkaan?

#### 4.3 Pohdintaa eroavaisuuksista

Koska Kaliforniassa ei kouluja vaadita käyttämään valtakunnallisia opetussuunnitelmia, eikä kaikkien koulujen tarvitse edes tehdä yksikkötasoisia suunnitelmia lainkaan, voitaisiin todeta, että opetuksen suunnitteleminen ja suunnitelmien seuraaminen onkin loppujen lopuksi Suomessa Kaliforniaa tiukempaa. Suomessa annetaan opetussuunnitelmille perusteet, ja vaikka opetussuunnitelmien laatimiseen on annettu paljon tilaa ja vapautta, on niiden laatiminen kuitenkin pakollista. Kaliforniassa oppiminen tapahtuu monella taholla nonformaalisti, mikä tarkoittaa sitä, ettei oppimisella ole systemaattisia pedagogisia tavoitteita tai arviointikriteereitä (Väkevä 2013, 94).

Vaikka Kaliforniassa sisältövaatimukset ovatkin melko tarkkoja ja tuntuvat painostavilta, eivät niissä asetetut tavoitteet ole mitenkään saavuttamattomissa. Suomessa 6-vuotias muskarilainen on moniakkin näitä eriteltyjä tavoitteita pidemmällä musiikillisesti. Kun oppijaa tuetaan oppimisessa hänelle sopivalla tahdilla ja tavalla, oppii ja sisäistää hän tiedon tehokkaammin ja mahdollisesti jopa nopeammin. Kun oppimista suunnitellaan vain ylhäältä päin, se ei toteudu kaikille tehokkaimmalla tavalla. Kun pedagogit keskittyvät opettamaan suunnittelijoiden ja vanhempien odotuksien mukaisesti, sokaistuvat he moneltakin prosessitasoiselta mahdollisuudelta. Muiden, tavoitteisiin kirjaamattomien, tarpeellisten asioiden oppiminen saattaa jäädä välistä. Samalla tapaa kuin karkeamotoriset taidot ovat tarpeen ennen hienomotoriikkaa, on lapsen esimerkiksi opittava odottamaan omaa vuoroaan ja tunnistamaan eri soitinten ääniä ennen kuin yhteissoitto tunnilla sujuu.

Suomessa taiteidenvälisyys on musiikin oppimisessa isommassa roolissa kuin Kaliforniassa. Asiat, jotka ovat Kalifornian sisältövaatimuksissa eriytetty esikouluikäiselle eri taiteenalojen alle, ovat kaikki sellaisia, mitä suomalaisessa perinteisessä musiikkileikkikoulussa opitaan musiikin kautta tai sen avulla. Voisin siis hyvinkin ottaa huomioon kaikille eri taiteen aloille kirjattuja tavoitteita suunnitellessani suomalaisen musiikkikasvatuksen viemistä Kaliforniaan.

Uskon, että suurin ero näiden kahden alueen musiikinopetuksessa johtuu pedagogien koulutuksen ja osaamisvaatimusten eri tasosta. Onhan ymmärrettävää, ettei koulutta-

mattomalta ihmiseltä voi vaatia ammattitaitoa, joka toisaalta on oppijälähtöisyyden edellytys. Kokemattoman ja ammattitaidottoman henkilön on vaikea yhdistää havaintojaan lapsista heidän kehitystään tukeviin mielekkäisiin harjoituksiin ja soveltaa suunnitelmia kesken oppimisprosessin. Myös asiantuntijuus musiikillisesta opetettavasta asiasta olisi tärkeää, jotta musiikkiin liittyvää tietoa ja taitoja pystyy opettamaan. Opetusmateriaalia, musiikillista monipuolisuutta ja ammattitaitoa, ryhmän toimintaa ja sen ohjaamista sekä kokonaisvaltaisten elämysten luomista on pakko harjoitella ja rakentaa osaksi omaa opettajuutta. Tämä vaatii aikaa sekä koulutusta. Lisäksi selkeästä opetussuunnitelmasta olisi tässä hyötyä, jotta pedagogilla olisi selkeä tieto siitä, mitä ja miten opetetaan sekä miten opetuksessa edetään, ja mitkä ovat toiminnan tavoitteita.

Suomessa musiikkikasvatuksen arviointi on koko ajan kääntymässä perinteisestä suorituskeskeisyydestä kokonaisvaltaisemman kasvun ja kehityksen tukemiseen (Juntunen ja Westerlund 2013, 72). Vielä 2005 valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteissa arvioinnin kohteeksi esitettiin keskeisesti ulkoapäin mitattavissa oleva musiikillinen osaaminen (TPOPS 2005). Musiikin oppimisessa ei ole koskaan kyse pelkästään musiikista tai soittotapahtumasta. Mikäli pedagogi kykenee tämän näkemään, vaikuttaa se väistämättä tämän opetusmenetelmiin pois taiteen formaaleista ominaisuuksia tai motorista suoritusta korostavasta näkökulmasta. Musiikillista oppimista tapahtuu myös sellaisissa muodoissa, joita voi olla varsinkin pienestä oppijasta vaikeampi havaita (Huhtinen-Hildén 2013, 136). Nämä voivat kuitenkin olla juuri niitä musiikin ilon tai opitun omakohtaisen merkityksellisyyden löytymisen kannalta keskeisiä prosesseja, jotka myöhemmin johtavat opitun soveltamiseen ja käytännön muusikkouden rakentumiseen. Jos lapsi haluaa säveltää kappaleen kahta säveltä käyttäen, ei se tarkoita, etteikö hän osaisi käyttää myös muita ääniä. Ehkä näiden muiden äänien kautta lapsi ei pysty prosessoimaan jotakin pohtimaansa tai ilmaisemaan sävellyksessään sen hetkistä tunnetilaansa tai luovaa ideaansa. Tämä itseilmaisu on taiteellisen toiminnan kannalta jopa mahdollisesti lapsen kasvua ja elämää ajatellen paljon merkityksellisempää kuin opettajan kirjaama suoritusmerkintä ulkoapäin määrättyyn tavoitteeseen.

## 5 Kokemuksiani Suomen ja Kalifornian kulttuurieroista

Opetuksen odotuksiin vaikuttaa myös se kulttuuri, minkä sisällä opetus tapahtuu. Osa odotuksista syntyy kasvatukseen ja opettamiseen laaditun lainsäädännön ja yleisen ohjeistuksen kautta, osa puolestaan saattaa pohjautua alueen kirjoittamattomiin normeihin. Tapa, jolla ihmiset ovat ja toimivat, voi olla eri alueilla hyvin erilainen. Kirjassa

*Lasten aika* (Ojanen ym. 2013, 69) selitetään, että kulttuurikäsitteen alle kuuluu kaikkea sosiaalisista tavoista kieleen, lastenhoito- ja koulutusjärjestelmään, taloudelliseen järjestelmään, uskontoon ja perinteisiin. Lapsi elää sen kulttuurin vaikutuksessa, mihin on sattunut syntymään. Aikuiset saattavat osata verrata omaa kulttuuriaan maailman muihin kulttuureihin, mutta lapsi ei usein tunne kuin vain oman kulttuurinsa.

Yhdysvallat, kuten Suomikin, on kehittynyt länsimainen valtio. Kulttuureissa on paljon eroavaisuuksia, mutta kuitenkin myös paljon samaa. Kehittyvissä maissa voivat olosuhteet olla enemmän erilaisia myös lasten osalta, sillä on maita, joissa lapset joutuvat käymään itsekin töissä, jotta perheellä riittävät tulot ravinnon turvaamiseksi. Länsimaisissa lapsilla on enemmän aikaa harrastaa. Vaikka tulotasoissa on yksilöllisiä eroja, Suomessa ja Kaliforniassa on perheillä yleisesti rahaa harrastuksiin. Maat ovat myös hyvin individualistisia. Tämä tarkoittaa sitä, että kulttuurissa arvostetaan itsenäisyyttä, itseilmaisua ja yksilön omia valintoja.

Molemmissa tutkimissani kahdessa kohteessa, Suomessa ja Kaliforniassa, kulttuuri pohjautuu pitkälti kristinuskoon ja siinä esitettyyn arvomaailmaan. Tämä myös yhdistää kulttuureita. Meillä on esimerkiksi paljon samoja juhlapyyhiä, vaikka juhlien viettotavat eroavatkin toisistaan.

### 5.1 Sosiaalinen kulttuuri

On paljon kirjoittamattomia normeja siitä, millainen tekeminen ja käyttäytyminen on soveliaista ja millainen epäsoveliaista. Kulttuurista ja alueesta riippuen jo meidän tuntemamme tapa tervehtiä voi olla jopa röyhkeää. Jotta välttyy siltä, että joku pahoittaa mielensä, on hyvä tutkia kohdekulttuuriaan ja tarkastella omia maneereitaan ja tapojaan. Itse Kaliforniassa asuneena voisin sanoa, että tällaista ongelmaa ei suomalainen siellä hirveästi kohtaa. Suurin ero on ehkä tavassa, kuinka asioita ilmaistaan. Suomalainen kulttuuri on tunnettu nöyryydestään ja tunteiden peittelystä, toisin on Kaliforniassa. Esimerkiksi, jos kerrot siellä oppilaiden vanhemmille, että muskaritunti sujui hyvin, voivat he jäädä miettimään, että mikäköhän asia tunnilla ei toiminut. Kuvailun ”hyvin” tilalla käytetäänkin yleensä yhdistelmää ”todella hyvin”, mikä vastaa meidän suomalaisten ”hyvin” ilmaisua. Toinen etenkin opetusmaailmassa näkyvä ilmiö on se, miten opettajille puhutaan. Etenkin lapsiryhmät luultavasti puhuttelisivat minua Ms Tammena Riian sijasta, ellen itse pyytäisi heitä kutsumaan minua etunimelläni.

Suomessa pääsääntöisesti opetuskielenä on suomi, mutta opetusta järjestetään myös muilla kielillä, kuten ruotsiksi ja englanniksi. Suomi on hyvin monikielinen maa etenkin maahanmuuton vuoksi. Lapsia saapuu toimintaamme monista eri kulttuureista ja taustoista. Kaliforniassa maahanmuutto ei ole nykyisin ihan yhtä näkyvää. Yhdysvalloissa osavaltioiden välinen muuttoliike on suurempaa kuin ulkomailta tuleva. Tästä syystä kielenä on pääsääntöisesti englanti. Tosin etenkin osavaltion eteläosassa asuu paljon espanjaa äidinkielenään puhuvia ihmisiä. Pohjoista kohti mentäessä kuitenkin espanjankielisyys vähenee.

## 5.2 Uskonto ja perinteet

Etenkin Yhdysvalloissa uskonto on hyvin näkyvä osa arkea ja elämää. Kristinusko on suurimmassa osassa maata valta-asemassa. Amerikkalaista vuodenkiertoa ohjaavat enimmäkseen erilaiset juhlat. Osa juhlista on uskonnollisia (kuten jouluku) ja osa kuuluu alueen ja kulttuurin perinteeseen (kuten kiitospäivä). Suuria juhlia ja pyhäpäiviä on amerikkalaisessa kalenterissa enemmän kuin meillä Suomessa. Meille tutujen suurten juhlien, joulun ja pääsiäisen, lisäksi he juhlivat isosti myös halloweenia, kiitospäivää, itsenäisyyspäivää ja Pyhän Patrickin päivää. Suomessa juhlittavaa vappua tai juhannusta ei siellä vietetä. Molemmissa kulttuureissa juhlitaan lisäksi myös pienempiä juhlia, kuten esimerkiksi ystävänpäivää.

Yhdysvaltalaiset kunnioittavat omaa maataan paljon, ja sitä juhlitaan myös monesti itsenäisyyspäivän lisäksi. Maan lippuja näkyy lähes jokaisessa rakennuksessa, ja monien kansalaisten näkemys on, että Yhdysvalloista löytyy kaikki tarvittava heidän elämänsä. Myös erilaisia urheiluun liittyviä päiviä ja urheilujoukkueita juhlitaan ja kannatetaan julkisesti. Tämä näkyy etenkin amerikkalaisen jalkapallon maailmassa. Pelien aikaan myös lapset puhuvat kyseistä urheilusta ja pelaamisesta paljon.

Juhlat ovat Amerikassa niin suuressa asemassa, että mielestäni niitä olisi hyvä ottaa myös osaksi musiikkileikkikoulua ja sen tuntisuunnitelmia.

## 5.3 Musiikki

Lapsi kasvaa yleensä oman kulttuurinsa musiikin keskellä. Tämä vaikuttaa siis siihen millaista musiikkia ja millaisen säveljärjestelmän lapsi omaksuu. Kaliforniassa musiikki pohjautuu meille tuttuun duuri-molli-tonaaliseen järjestelmään.

Yhdysvalloissa, ja varsinkin Kaliforniassa, kevyt musiikki on mielestäni klassista musiikkia suuremmassa asemassa kuin Euroopassa. Monet kevyen musiikin musiikkityylit ovat saaneet alkunsa Yhdysvalloissa, näistä esimerkkinä rock and roll, blues ja jazz. Myös musikaalit ovat tunnettuja, ja niitä toteutetaankin produktiona jopa kouluissa. Pop ja country ovat kuitenkin ymmärryksen mukaan Kaliforniassa kuunnelluimpia musiikkityylejä.

#### 5.4 Koulujärjestelmä ja harrastustoiminta

Suomessa lapset käyvät pääsääntöisesti julkista koulua. Opetus on kouluissa laadukasta ja kaikki opettajat ovat korkeasti koulutettuja ja ammattitaitoisia. Opetus ja oppiminen on tehokasta (Paalasmaa 2011, 17). Suomessa koulu on yleisesti ilmaista päivähoitosta korkeakouluopintoihin saakka. Suomalainen kasvatusjärjestelmä ei ole altistunut kilpailulle ja laitokset ovat voittoa tavoittelemattomia (Kaikkonen ja Laes 2013, 106). Poikkeustapauksia löytyy yksityiskoulujen puolelta. Harrastustoiminta sen sijaan on Suomessa usein maksullista. Monet oppijalaitokset, kuten musiikkiopistot, saattavat saada rahallista tukea kaupungilta tai valtiolta, ja siksi hinnat ovat asiakkaille maksusta huolimatta suhteellisen halpoja.

Yhdysvalloissa koulutus ja varhaiskasvatus voi olla hyvinkin kallista. Julkiset koulut ovat ilmaisia High Schoolin loppuun saakka. Tästä huolimatta monet vanhemmat laittavat lapsensa kalliisiin yksityiskouluihin, jotka ovat usein julkista koulua laadukkaampia. Osa lapsista käy kotikoulua. Harrastaminen tapahtuu pääasiassa koulussa taikka sen jälkeen esimerkiksi koulun urheilujoukkueissa tai musiikkiryhmässä. Alle kouluikäiset lapset jäävät usein kotiin toisen vanhemman ja muiden pienien sisarusten kanssa. Osa lapsista viedään päivähoitoon vanhemman työpäivän ajaksi.

Alle kouluikäisille on myös järjestetty erilaista harrastustoimintaa. Yritin tutkia, järjestetäänkö alueella pienille lapsille jo jonkinlaista musiikkikasvatusta, mutta en löytänyt montakaan järjestäjää. Pääosin järjestäjät ovat joko yksityisiä kouluja tai järjestöjä. Suurin osa löytämistäni musiikkiharrastuksista vaikuttivat ohjatuilta laulu- ja leikkihetkiltä ilman pedagogista suunnitelmaa. Palveluiden ollessa yksityisiä ne myös maksavat paljon. Niin kouluihin kuin harrastuksiinkin on mahdollista hakea erilaisia stipendejä kattamaan lukuvuosimaksuja.

Yhdysvalloissa koulu aloitetaan vuotta nuorempana kuin Suomessa. Tämä vaikuttaisi siihen, että myös musiikkileikkikoulusta siirryttäisiin instrumenttiopetuksen pariin vuotta aiemmin kuin mitä Suomessa.

### 5.5 Opetuksen järjestäminen käytännössä

Suomessa musiikkileikkikoulussa käydään yleisesti kerran viikossa. Oppituntien kesto vaihtelee koulukohtaisesti, mutta usein vauvoille pidetään n. 30 minuutin oppitunteja ja isommille lapsille 45 minuuttia. Vanhempien osallisuus nähdään harrastuksessa tärkeänä: heille kerrotaan tunneilla opituista asioista ja tavoitteista, ja vanhempien kanssa keskustellaan avoimesti toiveista. Vanhempien kanssa sovitaan myös yhteisistä käytännöistä, kuten puhelimen käytöstä ja aikatauluista. Pienet lapset osallistuvat tunneille yhdessä vanhemman kanssa, kun taas isommat lapset tulevat ilman vanhempiaan. Kuitenkin kauden aikana pidetään yleensä vanhempainkertoja, jolloin vanhemmat pääsevät tunnille mukaan tutustumaan toimintaan ja näkemään kehitystä. Suomen musiikkileikkikouluissa soitettava ja kuunneltava musiikki on lähinnä sekoitus perinteistä ja uutta lastenmusiikkia. Soittimisto ja soittotavat ovat perinteisesti painottuneet klassisen musiikin puolelle, mutta opetus ei ole vielä perinteistä instrumenttiopetusta. Ihanteellimmillaan opetus toteutuu 4-10 lapsen ryhmissä ikäkausittain.

Suomessa musiikkikasvatusta tarjotaan ja toteutetaan sekä julkisesti että yksityisesti. Musiikkiharrastus on useimmiten maksullinen, mutta hinta on suhteellisen edullinen. Musiikkileikkikouluja järjestetään päiväkodeissa, perhepäivähoidossa, musiikkiopistoissa, kansalaisopistoissa, seurakunnissa sekä monilla muilla erillisillä tahoilla (Lindeberg-Piironen, Ruokonen ja Pansu 2017, 344). Pätevän pedagogin opettamat muskarit maksavat keskimäärin kaudessa noin 100-200 euroa opetuksen järjestäjästä riippuen.

Kaliforniassa meille tuttu muskari on harrastuksena vielä harvinainen. Pätevyysvaatimuksia käsittelevässä luvussa kerroin Music Together -musiikkikoulusta, joka järjestää muskarimme tavoin toteutettua toimintaa; tunneilla leikitään ja lauletaan, mutta pedagoginen ja soittotekninen puoli ei täysin toteudu muskarimme tavalla, koska pedagogit eivät ole alan ammattilaisia. Kuuden viikon opetusjaksolla on tästä huolimatta hintaa noin 115 euroa. (Music Together 2020.) Keskityn seuraavaksi miettimään sitä, minkälaiseksi perustettava muskari voisi mahdollisesti muotoutua. Käytännöt instrumenttiopetuksessa heijastavat odotuksia ja totuttuja tapoja laajemmin musiikkiharrastuksesta. Kuten johdannossa kerroin, oma kontaktini Kaliforniaan ja siellä musiikinopetuk-

seen, on Thrive Arts Academy. Heidän verkkosivuiltaan löytyy infoa siitä, kuinka he toteuttavat instrumenttiopetustaan.

Thrive Arts Academy toteuttaa instrumenttiopetusta yksityisopetuksena. Oppitunteja pidetään kerran viikossa ja ne kestävät 30 minuuttia. Kausi on suunnilleen saman pituinen, kuin mitä Suomessa; opetusta järjestetään syyskuun alusta toukokuun loppuun. Opetus maksaa 140 dollaria kuukaudessa, ja se maksetaan kuukausittain. Koulu tarjoaa opetusta pianon, kitaran, rumpujen ja basson soittoon sekä laulamiseen. Painotus on siis vahvasti bändimusiikin puolella, minkä vuoksi musiikkileikkikoulun opetuksenkin tulisi tähdätä tähän. Basso- ja kitaraoppilaiden odotetaan tuovan omat instrumenttinsa tunneille mukaan, isommat soittimet löytyvät opetustiloista. (Thrive Arts Academy 2019.)

Thrive Arts Academyssa pidetään vanhempien osallisuutta harrastuksessa hyvin tärkeänä. Vanhemman odotetaan olevan tiiviissä yhteistyössä soittoohjaajan kanssa auttaen kotiharjoittelussa ja tullen mukaan nuorempien lasten soittotunneille. Tämä nähdään erittäin tärkeänä oppilaan kehityksen kannalta. Koulun verkkosivuilla todetaan tämän olevan erityinen näkemys lapsen soittoharrastuksen toteuttamisesta, mikä oletettavasti tarkoittaa sitä, ettei vanhempien osallisuus ole kulttuurissa yleisesti niin korostettua. (Thrive Arts Academy 2019.) Auki jää kuitenkin vielä kysymys, odottavatko vanhemmat lapsestaan kasvavan ammattimuusikoita vai käydäänkö tunneilla musiikin harrastamisen ilon vuoksi.

Koulu on tiiviissä yhteistyössä paikallisen seurakunnan kanssa, ja monet seurakunnan musiikkityöntekijöistä toimivatkin koulussa pedagogeina. Koulun markkinointi tapahtuu lähinnä sosiaalisessa mediassa, kyseisessä seurakunnassa ja asiakkaiden kertoessa ystävilleen koulun toiminnasta. Pääosin opiskelijakuntaan kuuluu kuitenkin seurakunnan toiminnassa muutenkin mukana olevia ihmisiä. Seurakuntaan kuuluu noin 20 000 jäsentä, jonka vuoksi lapsiperheitäkin joukkoon mahtuu runsaasti. Seurakunta myös tarjoaa stipendejä kattamaan harrastuksen kuluja perheille, joilla ei olisi siihen muuten varaa.

## 5.6 Pohdintaa kulttuurieroista

Koska suomalainen ja kalifornialainen kulttuuri eivät ole täysin erilaisia, voisi suomalaisen musiikkileikkikoulun vieminen kyseisen kulttuurin keskelle olla mahdollista. Ope-

tussuunnitelmallisen vapauden vuoksi tavoitteet ja toteutus eivät ole rajoitettuja. Kulttuurilliset odotukset on silti otettava huomioon. Koulun aloitusiän ollessa varhaisempi Yhdysvalloissa instrumenttiopinnot alkavat aiemmin, ja sen vuoksi muskarissa oltava jakso jää lyhemmäksi. Olisiko musiikillisia taitoja ja tavoitteita kenties parempi tiivistää, jotta osaaminen olisi kuusivuotiaalla sama kuin yleisesti musiikkileikkikoulun lopettavalla seitsemävuotiaalla? Vaiko aloittaako lapsi soittoharrastuksen niillä taidoilla, jotka hän on rauhassa itselleen sopivalla tavalla ehtinyt kouluikänsä mennessä omaksua?

Musiikkileikkikoulussa syntyy vahva musiikillinen yhteisö, jossa perinteen asiantuntijat eli pedagogit ja perinteen jatkajat eli oppilaat toimivat yhdessä. Pedagogilla on siis tärkeä rooli perinteen jatkuvuuden vuoksi: opetustilanteessa koko musiikillinen yhteisö on saman asian äärellä. (Huhtinen-Hildén, Pitt 2018, 34.) Pedagogin asiantuntijuus musiikillisesta perinteestä ei aina riitä, vaan hänen on hyvä tutustua myös sen alueen kulttuuriin, jossa lapset elävät. On tärkeää, että he pääsevät osalliseksi kulttuurinsa perintöön kuuluvista juhlista, saduista, lauluista ja soittimistosta. (Pääjoki 2011, 121.) Tämä voi vaatia pedagogilta paljonkin työtä, jollei alueen kulttuurillinen perinne ja perintö ole hänelle jo ennestään tuttu. Vaikka on tärkeää opettaa lapsille heidän oman kulttuurinsa perinnöstä, on hyvä tutustuttaa heitä myös eri kulttuureiden musiikkiperinteisiin. Kuten Suomessakin muskareissa, tunneille voi ottaa mukaan eri kielisiä ja eri maista peräisin olevia lauluja, soittimia ja rytmikkaa. Tämä auttaa myös ymmärtämään omaa kulttuuria.

Vaikka monet musiikkikoulut pyörittävät Kaliforniassa toimintaansa kuukausittaisen tai muun lyhyen jakson sitoutumisen mukaan, olisi mielestäni hyvä ottaa lukukauden mittainen sitoutumiskäytäntö musiikkileikkikouluun. Tämä sen vuoksi, ettei edestakaista liikehdintää tapahtuisi kauden aikana ryhmässä, ja ryhmä pääsisi yhdessä edistymään. Toiminnan jatkuvuus mahdollistaa myös opetuksen suunnittelun lasta ja hänen kasvuun ja kehitystään parhaiten tukevaksi pidemmällä kaarella.

Ei-pätevän pedagogin oppitunnit maksavat yleistäen Kaliforniassa enemmän kuin mitä pätevän pedagogin pitämät tunnit Suomessa. Vaikka Kaliforniassa muskariharrastuksen hinta määräytyisikin Suomen hintoja korkeammalle (etenkin mikäli kaupunki eikä osavaltio tue toimintaa rahallisesti), olisi se edelleen Kaliforniassa totutun hintatason mukainen. Markkinoinnissa tämä on hyvä muistaa, sillä hinta-laatusuhde olisi edelleen muita kouluja korkeampi pedagogin pätevyyden vuoksi. Uskoisin asiakkaan haluavan maksaa saman hinnan mieluummin pätevästä ja pedagogisesti suunnitellusta ja koo-



tusta opetuksesta. On kuitenkin pohdittava, ymmärtääkö alaa tuntematon ja musiikkileikkikoulusta tietämätön lapsen vanhempi, miksi toiminnassa oikeasti tarvitaan pedagogin osaamista. Tutustumistunnit voisivat olla tähän vastaus. Tällöin perheet pääsisivät yhdessä mukaan musiikkileikkikouluun näkemään ja kokemaan siellä tehtäviä asioita ja samalla kuulemaan pedagogilta, mitä mahdollisuuksia musiikilla on lapsen kasvun tukemisessa. Riskinä tässä on tosin se, ettei ryhädynamiikka ehdi yksittäisellä kerralla muotoutua ja lapsi saattaa käyttäytyä ja omaksua asioita täysin eri tavalla kuin jatkuvan toiminnan aikana. Tutustumistunti ei siis täysin kykene vastaamaan ja kuvamaan todellista tilannetta. Olisiko tämä kuitenkin kokeilemisen arvoista?

Uudenlaisen opetuksen aloittaminen voi olla musiikkikoululle kallista. Alkavaa musiikkileikkikoulua on mainostettava ja muutenkin markkinoitava, jotta potentiaaliset asiakkaat kuulisivat siitä. Musiikkikoulun olisi myös hyvä hankkia toimintaan tarvittavaa materiaalia ja soittimia jo ennen opetuksen aloittamista. Monipuolisen soittimiston lisäksi hankittavaa oheistavaraa on mm. huivit, herne pussit ja pallot. Kaikkea tätä tavaraa tulisi löytää yhtä monta kappaletta, kuin ryhmässä on oppilaita. Opetuksen alkaessa ryhmäopetuksesta voi saada suuremmat tulot kuin vastaavan pituisesta yksityistunnista. Toimintaan on kuitenkin sijoitettava jo ennen kauden alkua eri hankintojen vuoksi. Tämä saattaa tuntua riskiltä, mikäli opetusryhmät eivät ole vielä täyttyneet.

## 6 Pedagogin matkalista

Vaikka monissa kouluissa toki tunnetaan oppijalähtöisyys ideatasolla, ei sen käyttöön tuomiseen ole tarpeeksi tukea ja ammattitaitoa. Kulttuuri luo myös paineita tavoitteiden saavuttamisesta. Vaikka musiikkikoulut ja -kerhot eivät olisi sisältövaatimuskeskeisiä, ovat ne kuitenkin kulttuurin ja odotusten vuoksi niissä kiinni. Oppijalähtöisyydelle ei aina tunnu olevan tilaa, sillä kaikilla on vahva kuva siitä, miten lapsia tulisi opettaa. Ketä varten oppiminen onkaan?

Muita kysymyksiä, joita toimintaa aloittaessa on hyvä miettiä, ovat: Ketä opetat? Miten opetat? Miksi opetat? Mitä opetat? Kuinka pitkään opetat? Mitä välineitä/materiaalia tarvitset opettamiseen? Millaisen oppimisympäristön rakennat? Mitä tavoitteita toiminnalla on? Miten osallistat lapset aktiivisiksi toimijoiksi? Mitä työtapoja käytät? Miten integroit muita taiteenaloja? Kenen ehdoilla opetat?

Seuraavissa luvuissa kokoan matkalistaa pedagogille, joka lähtee viemään oppijaläh- töistä opetusta maahan, jossa opetuksen perinne on erilainen ja mahdollisesti pedago- git epäpäteviä.

## 6.1 Luota asiantuntijuuteesi

Olet ammattilainen; opeta rohkeasti tavalla, jolla olet oppinutkin opettamaan. Suomes- sa musiikkipedagogin koulutus on laadukasta ja monipuolista, mikä antaa valmiuksia moniin erilaisiin opetustilanteisiin. Ole kuitenkin avoin ja valmis joustamaan ja mukaut- tamaan toimintaa kohdekulttuuriin sopivaksi, etenkin palautetta saadessasi.

Koulutuksesi kautta tiedät, mikä on oppijalle ja oppimiselle hyväksi. Kerro rohkeasti musiikin ja musiikkileikkikoulun tutkituista vaikutuksista lapseen ja hänen terveyteensä. Sanoita myös itsellesi itsestään selviä asioita lapsille ja etenkin heidän vanhemmilleen. Esimerkiksi erilaisissa leikintäyhteisissä malletiharjoituksissa on hyvä sanoittaa tekemi- sen kehittävän lapsen koordinaatiota. Monet saattavat luulla, että kyseinen tekeminen toteutetaan vain, koska se on hauskaa.

Voit myös perustellen vaatia opetuksen järjestäjältä tiettyjä opetukseen tarvittavia asioi- ta. Näitä voivat olla esimerkiksi hyvä ja turvallinen opetustila tarvittavalla liikkumatilalla, laadukkaat soittimet, ei häiritseviä, lapsen mielenkiintoa herättäviä ”turhia” tavaroita, kuten leluhyllyjä, hyvä ilmanvaihto ja sopiva lämpötila ja kosteustaso, toimiva äänen- toisto sekä tila, johon pääseminen on esteetöntä. Kaikkea ei aina ole mahdollista jär- jestää, ja pedagogi voi joutua tyytymään vähempään. Kuitenkin mikäli asioiden järjes- täminen voisi olla mahdollista, ota ne esille.

## 6.2 Yhteydenpito kouluun ja vanhempiin

Jo ennen opetuksen alkua on hyvä olla yhteydessä sekä kouluun että oppilaiden van- hempiin. Selvitä etukäteen, mitä kaikkea musiikkileikkikoulu tulee olemaan osana, esi- merkiksi onko tarkoituksena, että lapsi siirtyy bändisoiton pariin muskarin jälkeen. Sel- vitä myös toiminnan rahoitus; maksaako valtio/osavaltio toiminnalle tukea vai muodos- tuuko rahoitus kenties suoraan vain lukukausimaksuista. Tämän kaltaisten kysymysten lisäksi on hyvä myös miettiä, kuinka kauan toiminnan olisi suunniteltu jatkuvan, ja kuin- ka pitkään oppija pysyy kyseisen opetuksen piirissä.

Oppilaitoksen johto ja oppilaiden vanhemmat eivät välttämättä etukäteen tiedä, mitä toiminta pitää sisällään. On hyvä esitellä toimintaa eri musiikkileikkikoulussa käytettävien työtapojen kautta ja esitellä kaudelle asetettuja tavoitteita. Ole myös jatkuvasti yhteydessä vanhempiin lukukauden aikana kertoen heille tunneilla opetelluista asioista ja kehityksestä. Vanhempi tuntee lapsensa hyvin, ja voi siksi myös olla avainhenkilö auttamaan lapsen mahdollisissa oppimishaasteisiin liittyvissä kysymyksissä.

Kulttuurissa vallitsevien odotusten ja ennakkoluulojen vuoksi on myös hyvä tuoda markkinoidessa julki, että kaikki ovat tervetulleita mukaan muskariin nauttimaan musiikista. Joillekin voi ajatus siitä, että kuka vain pääsee toimintaan mukaan ilmoittautumisjärjestyksessä ilman pääsykokeita, olla vieras.

### 6.3 Opetuksen valmistelu ja lasten kanssa toimiminen

Suomessa musiikin varhaiskasvatuksessa oppijan osaaminen on melko edistynyttä ikään nähden - voit siis varmasti hyvällä mielin opettaa Suomen tapaan tietylle ikäkaudelle kohdistettuja asioita. Sinun kannattaa ottaa kuitenkin lisäksi myös selvää siitä, onko kohdealueellasi ja sen kulttuurissa jotakin laajempaa noudatettavaa opetussuunnitelmaa taikka vahvoja kirjoittamattomia odotuksia lapsen osaamisen suhteen. Ota suunnittelussa huomioon myös sijainti, uskonto sekä lainsäädäntö, jotka vaikuttavat kulttuuriperinteeseen. Laadi koko vuodelle pääpiirteinen suunnitelma, johon hahmottelet erilaiset teemat sekä yleiset musiikilliset tavoitteet koko vuodelle.

Tee tarkat suunnitelmat ja kerää myös materiaalia kohdealueen kulttuuriperintöön kuuluvasta musiikista. Mieti tavoitteita opetusaineistolle. Oman musiikillisen kulttuurin lisäksi tavoitteena voi olla myös tutustuttaminen maailman eri musiikkityyleihin. Erilaiset laulut ja lorut voivat tukea kielen oppimista, kun taas tarpeeksi helposti muistettavat laulut voivat puolestaan auttaa soittoa opetellessa, sillä lapsen huomio ei kiinnity laulun sanojen muistamiseen. Mikäli musiikkileikkikoulun olisi määrä valmistaa lapsia bändisoittimien soitonopiskeluun, voi esimerkiksi eri sointunumeroiden käyttäminen ja oppiminen olla hyödyksi. Voit myös kysyä lapsilta, mitä he itse toivoisivat oppivansa musiikista. Näin saat tietoa siitä, millaiseen oppimiseen lapsella on voimakas sisäinen motivaatio.

Ota sensitiiviset tuntosarvet mukaan opetustilanteeseen ja ole aidosti läsnä pysähtyen saman tekemisen äärelle yhdessä lasten kanssa. Observoi ryhmän ja yksilöiden toi-

mintaa ja taitoja, sillä se auttaa sinua rakentamaan opetusta sopivaksi jo opittuun nähden antaen kullekin oppijalle hänen taitotasoonsa sopivia haasteita ja oppimistyyliinsä sopivia tehtäviä. Näe jokainen yksilö ja erilaisuus rikkautena nähden jokaisessa hänen yksilöllisen oppimispotentiaalinsa. Yritä nähdä haastavatkin tilanteet pedagogisina kehittymismahdollisuuksina, ja nauttikaa yhdessä ryhmänä pienestäkin edistymisestä.

Koska jokaiselle lapselle harrastus on uusi, luo ensitapaamisesta lähtien oppimisympäristöstä turvallinen ja elämyksien täyteinen tila. Kauden alussa on hyvä käyttää toistoa monessa toiminnassa, jotta lapsi pääsee helpommin mukaan ja kokee osaamisen iloa tilanteiden ja laulujen tullessa tutuiksi. Tämä on helppoa toteuttaa esimerkiksi joka tunnilla toistuvilla alku- ja loppulauluilla sekä edeten jatkuvasti tunneilla samalla tavalla tietystä tekemisestä toiseen. Lauluja ei tunneille tulisi myöskään valita liikaa, jotta lapsi todella kykenee oppimaan ne. Jos jokaisella tunnilla opitaan uusia lauluja, ei lapsi ehdi omaksua niitä oppimismielessä.

Käytä tunneilla monipuolisesti erilaisia työtapoja, jotta oppiminen voisi toteutua mahdollisimman kokonaisvaltaisesti: soittoa, laulua, tanssia, improvisointia, leikkiä, puhetta, kuuntelua, liikettä ja tarinoita. Yhdistä toimintaan myös muita taiteenaloja, sillä ne voivat vahvistaa elämyksiä rikastaen aistikokemuksia. Suunnittele tunneille aina sekä tuttuja elementtejä että uusia ulottuvuuksia uuden oppimiseksi. Tunnin sisällössä olisi hyvä olla myös punainen lanka, joka loisi koko tunnista eheän tarinan yhdistäen erilaisia osia saumattomasti. Pedagogina on hyvä suunnitella tunti mahdollisimman tarkasti, sillä se auttaa pedagogisessa improvisoinnissa ja suunnitelmien muuttamisessa opetustilanteen aikana.

#### 6.4 Kollegiaalinen tuki

Tärkeää olisi, ettei musiikkileikkikouluopettaja joudu tekemään työtään täysin yksin. On hyvä pitää yhteyttä muihin oppilaitoksen pedagogeihin ja myös alueen eri varhaiskasvatuksen opetuslaitoksiin ja niiden työntekijöihin. Lasta ajatellen olisi hyvä, mikäli pedagogi tietäisi, millaista musiikkiharrastusta lapsi voisi jatkaa muskariharrastuksen jälkeen. Tästä syystä yhteys eri instrumenttien opettajiin on hyödyksi. Yhteistyö muuhun varhaiskasvatuksen piiriin voi toimia hyvänä markkinointiväylänä varsinkin toimintaa aloittaessa. On myös hyvä pitää yhteyttä Suomessa toimiviin alan ammattilaisiin. Heiltä voit saada apua ja ideoita niitä tarvitessasi, kun vain uskallat kysyä.

Ole aina valmis oppimaan uutta ja kasvamaan pedagogina. Uusia ideoita voi saada kollegoilta. Opetustyötä tekemällä oppii myös lapsista itsestään, opetussuunnitelmista, koulusta sekä erilaisista opetusmenetelmistä. Uskalla ottaa riskejä, sillä usein ne avaavat uusia mahdollisuuksia!

## 7 Pohdinta

Työni tavoitteena oli pohtia, miten oppijälhtöistä varhaisiän musiikkikasvatusta voitaisiin viedä Kaliforniaan, jossa sitä ei laajemmalla tasolla vielä ole toteutunut. Lähtökohdat työn toteuttamiselle olivat haastavat. Tieto oli vaikeaa löytää ja vaikeasti ymmärrettävissä. En usko, että olisin näin perusteellisesti ottanut selvää Kalifornian opetussuunnitelmien tilasta, jollen olisi tehnyt opinnäytetyötä tästä aiheesta. Myös kalifornialaisen kulttuurin pohtiminen suomalaisesta näkökulmasta oli haastavaa, sillä valmista teoreettista tietoa en löytänyt. Tässä minua kuitenkin auttoi oma kokemukseni Kaliforniassa elämisestä. Opinnäytetyön tekeminen lisäsi omaa ammatillista osaamistani ja tuleekin varmasti auttamaan minua omassa työelämässäni, etenkin mikäli muutan ulkomaille tekemään muskarityötä. Suuri osa taustatyöstä on nyt tehtynä.

Mielestäni opinnäytetyöstä tuli monipuolinen monien kirjallisten lähteiden ja oman kokemuksen kautta. Lähteitä etsiessäni laadin myös haastattelupohjan, jonka lähetinkin tuntemilleni kalifornialaisille musiikinopettajille, mutten valitettavasti saanut heiltä kysymyksiin vastauksia ajoissa, jotta olisin ehtinyt saamaan ne osaksi työtäni. Haastattelu olisi tuonut uudenlaista näkökulmaa käsiteltävään teemaan, mutta uskon samojen asioiden nousseen ilmi myös oman kokemuksen ja internet-sivuilta saamieni tietojen kautta. Lähteitä löysin runsaasti etenkin oppijälhtöisyydestä ja suomalaisesta varhaisiän musiikkikasvatuksesta.

Kuten opetussuunnitelmista kertovan kappaleen lopussa kerroin, käsitykseni Yhdysvalloissa, ja etenkin Kaliforniassa, hallitsevasta lainsäädännöstä ja vaatimuksista kääntyivät ylösalaisin. Olin kuvitellut kaiken olevan siellä tiukkaa muun lainsäädännön vuoksi, mutta huomasinkin, että maan ja osavaltioiden ylemmältä taholta tulevat vaatimukset ovatkin melko löyhiä musiikkikasvatukseen liittyen. Tästä syystä suomalaisen musiikkileikkikoulun vieminen alueelle ei olekaan erityisen hankalaa. On kuitenkin hyvä kunnioittaa maan kulttuuria ja ottaa pikemminkin se huomioon opetusjärjestelyissä ja tuntien sisällössä. Niin sanottuja musiikillisia sisältötavoitteita voi siis käyttää sellaisenaan, jos niin haluaa. Voitaisiin siis todeta, että opetuksen suunnitteleminen ja suunnitelmien

seuraaminen onkin loppujen lopuksi Suomessa Kaliforniaa tiukempaa. Suomessa annetaan opetussuunnitelmille perusteet, ja vaikka opetussuunnitelmien laatimiseen on annettu paljon tilaa ja vapautta, on niiden laatiminen kuitenkin pakollista.

Muskarin vieminen Kaliforniaan voisi olla siis hyvinkin mahdollista. Toiminnan toteutus sopisi ulkoisilta raameiltaan osaksi tämän hetkisten musiikkikoulujen toimintaa ja näin osaksi alueen kulttuuria. Oppijälhtöistä opetusta on mahdollista toteuttaa, mikäli pedagogi kykenee sen itse ottamaan huomioon esimerkiksi ryhmäkokoja suunnitellessa. Pedagogin olisi kyettävä myös kohtaamaan jokaista ryhmän lasta, jotta oppisi tunnistamaan, kuinka tukea juuri tämän yksilön kehitystä ja oppimista. Tämän kaiken tulisi tapahtua lapselle ominaisella tavalla – eli leikin ja kokonaisvaltaisuuden kautta musiikillisiä työtapoja käyttäen. Pedagogin olisi hyvä myös olla erityisen tietoinen siitä, miten hän toimintaa markkinoi, jotta saa musiikkikoulun sekä asiakkaina olevat perheet ymmärtämään toiminnan ja oppijälhtöisyyden merkitystä. Ehdotukseni tähän on tutustumistunnit, jolloin mahdolliset asiakkaat pääsisivät käytännössä kokemaan, millaista muskarissa on. Opetuksessa suurimman eron suomalaiseen musiikkileikkikouluun näkisin olevan opetuksen musiikillisessa sisällössä. Tekniset musiikilliset tavoitteet sopivat sinällään hyvin kalifornialaisen kulttuurin odotuksiin, mutta eroa tulisi olemaan soitettavassa ja laulettavassa materiaalissa. Tärkeänä erona lauluissa ja loruissa on englanninkielisyys. Kappaleiden tulisi koostua pitkälti alueelle perinteisistä lastenlauluista. On tärkeää, että lapset pääsevät osalliseksi kulttuurinsa perintöön kuuluvista juhlista, saduista ja soittimistosta.

## Lähteet

Ahonen, Kari. 2004. *Johdatus musiikin oppimiseen*. Helsinki: Finn Lectura.

Autio, Tero ja Jyri Lindén. 2011. "Opetussuunnitelma yhteiskunnallisen todellisuuden peilinä - esimerkkinä yksilöllisyystulkinnat koulutuspolitiikassa." Teoksessa Jarno Paalasmaa, *Lapsesta käsin: kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*, 35-50. Jyväskylä: PS-kustannus.

Björk, Cecilia, Heidi Partti ja Heidi Westerlund. 2013. "Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina." Teoksessa Marja-Leena Juntunen, Hanna M. Nikkanen ja Heidi Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja: kohti reflektiivistä käytäntöä*, 54-70. Jyväskylä: PS-kustannus.

Bruner, Jerome. 1966. *Toward a theory of instruction*. Cambridge: The Belknap press of Harvard University press.

California Department of Education, 2011. *California Preschool Curriculum Framework: Volume 2*. Sacramento: California Department of Education.

California Department of Education, 2010. *California Preschool Learning Foundations: Volume 2*. Sacramento: California Department of Education.

California State Board of Education 2001. *Visual and performing arts content standards for California public schools: Prekindergarten through grade twelve*. Sacramento: California Department of Education.

California State Board of Education, 2004. *Visual and Performing Arts Framework: for California Public Schools: Kindergarten through grade twelve*. Sacramento: California Department of Education.

Haarakangas, Kauko. 2008. *Parantava puhe: Dialogisuus ihmissuhteissa, mielenterveytyössä ja psykiatrisessa hoidossa*. Helsinki: Magentum Oy.

Hargreaves, David. 1986. *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge University Press.

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

Huhtinen-Hildén, Laura. 2013. "Herkät tuntosarvet musiikin opettamisessa." Teoksessa Päivi Jordan-Kilkkä, Eija Kauppinen ja Eeva Korolainen-Viitasalo (toim.), *Musiikkipedagogin käsikirja: Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*, 159-174. Helsinki: Opetushallitus.

Huhtinen-Hildén, Laura. 2013. "Kanssakulkijana musiikin alkupoluilla" Teoksessa Marja-Leena Juntunen, Hanna M. Nikkanen ja Heidi Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja: kohti reflektiivistä käytäntöä*, 130-149. Jyväskylä: PS-kustannus.

Huhtinen-Hildén, Laura. 2017. "Elävänä hetkessä: Suunnitelmallisuus ja pedagoginen improvisointi." Teoksessa Anne Lindeberg-Piiroinen ja Inkeri Ruokonen (toim.), *Musiikki varhaiskasvatuksessa -käsikirja*, 389-411. Helsinki: Classicus.

Huhtinen-Hildén, Laura ja Jessica Pitt. 2018. *Taking a learner-centred approach to music education: Pedagogical pathways*. New York: Routledge.

Juntunen, Marja-Leena, Soili Perkiö ja Inkeri Simola-Isaksson. 2010. *Musiikkia liikkuen*. Helsinki: WSOYpro.

Juntunen, Marja-Leena ja Heidi Westerlund. 2013. "Laadukas arviointi osana oppimista ja opetusta." Teoksessa Marja-Leena Juntunen, Hanna M. Nikkanen ja Heidi Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja: kohti reflektiivistä käytäntöä*, 71-92. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kaikkonen, Markku, Terhi Oksanen ja Soili Perkiö. 2014. *Musiikkipedagogiikan koulutusohjelman opetussuunnitelma: Orff-kurssit I, II ja III*. JaSeSoi musiikkikasvatustoyhdistys ry. Orff-Schulwerk Association of Finland. Järvenpää: Järvenpään kirje- ja lomakepaino Oy.

Kaikkonen, Markku ja Tuulikki Laes. 2013. "Musiikkikasvattaja inklusion ja tasa-arvoisen oppimisen edistäjänä." Teoksessa Marja-Leena Juntunen, Hanna M. Nikkanen ja Heidi Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja: kohti reflektiivistä käytäntöä*, 105-115. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kronqvist, Eeva-Liisa. 2011. "Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta." Teoksessa Hujala, Eeva ja Leena Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*, 13-30. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lautela, Raija. 2011. "Steinerpäiväkoti ja varhaiskasvatus." Teoksessa Jarno Paalasmaa, *Lapsesta käsin: kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*, 135-149. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lindeberg-Piiroinen Anne ja Inkeri Ruokonen (toim.). 2017. *Musiikki varhaiskasvatuksessa -käsikirja*. Helsinki: Classicus.

Lindeberg-Piiroinen, Anne ja Ruokonen, Inkeri. 2017. "Musiikki ja me." Teoksessa Anne Lindeberg-Piiroinen ja Inkeri Ruokonen (toim.), *Musiikki varhaiskasvatuksessa -käsikirja*, 13-27. Helsinki: Classicus.

Lindeberg-Piiroinen, Anne ja Ruokonen, Inkeri. 2017. "Lapsi ja musiikki." Teoksessa Anne Lindeberg-Piiroinen ja Inkeri Ruokonen (toim.), *Musiikki varhaiskasvatuksessa -käsikirja*, 63-133. Helsinki: Classicus.



Lindeberg-Piironen, Anne, Inkeri Ruokonen ja Leena Pantsu. 2017. ”Musiikkitoiminnan suunnittelu.” Teoksessa Anne Lindeberg-Piironen ja Inkeri Ruokonen (toim.), *Musiikki varhaiskasvatuksessa -käsikirja*, 339-378. Helsinki: Classicus.

Lonka, Kirsti ja Irma Lonka. 1993. *Aktivoiva opetus: Käsikirja aikuisten ja nuorten opettajille*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Melnick, Hanna, Titilayo Tinubu Ali, Madelyn Gardner, Anna Maier ja Marjorie Wechsler. 2017. *Understanding California's early care and education system*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

*Miten opimme: Aivot, mieli, kokemus ja koulu*. 2004. National Research Council. Suomentanut Ari Penttilä. Helsinki: WSOY.

Music Together. 2020. ”Teacher Training.” <<https://www.musictogether.com/teach>> Luettu 18.1.2020

Ojanen, Tuija, Marjo Ritmala, Tuula Sivén, Riitta Vihunen ja Marika Vilén. 2013. *Lapsen aika*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Opetushallitus. 2017. *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy.

Opetushallitus. 2002 ja 2005. *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy.

Opetushallitus. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Helsinki: PunaMusta Oy.

Paalasmaa, Jarno. 2011. ”Suomalainen koulujärjestelmä, kunnallinen perusopetus ja vaihtoehdot.” Teoksessa Jarno Paalasmaa, *Lapsesta käsin: kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*, 17-21. Jyväskylä: PS-kustannus.

Pääjoki, Tarja. 2011. ”Lasten taiteellinen toimijuus.” Teoksessa Hujala, Eeva ja Leena Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*, 109-121. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ruismäki, Heikki ja Inkeri Ruokonen. 2013. ”Eheyttävän musiikkipedagogiikan ja yhteistyön voima” Teoksessa Marja-Leena Juntunen, Hanna M. Nikkanen ja Heidi Westerland (toim.), *Musiikkikasvattaja: kohti reflektiivistä käytäntöä*, 116-128. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ruokonen, Inkeri. 2011. ”Lapsen musiikillinen maailma.” Teoksessa Hujala, Eeva ja Leena Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*, 122-135. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ruokonen, Inkeri. 2017. ”Integraatio ja eheyttäminen: Kasvamista musiikkiin ja musiikin avulla.” Teoksessa Anne Lindeberg-Piironen ja Inkeri Ruokonen (toim.), *Musiikki varhaiskasvatuksessa -käsikirja*, 305-335. Helsinki: Classicus.

Sinkkonen, Jari. 1997. "Musiikin merkitys lapsen kehityksessä." Teoksessa Markku Kaikkonen ja Sari Mattila (toim.), *Musiikki ja mielen mahdollisuudet*, 40-54. Helsinki: Sibelius-Akatemian koulutuskeskus.

SML - Suomen musiikkioppilaitosten liitto. *Musiikin opetus Suomessa - Varhaisiän musiikkikasvatus*. <<https://www.musicedu.fi/musiikin-opetus-suomessa/jarjestelma/varhaisian-musiikkikasvatus/>> Luettu 5.2.2020.

Thrive Arts Academy. 2019. "Music programs." <<http://thriveartsacademy.com/current-students>> Luettu 18.2.2019.

Tynjälä, Päivi. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsitteiden perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Varhaiskasvatuslaki § 3, 540/2018. Finlex. Annettu Helsingissä 13.7.2018.

Väkevä, Lauri. 2013. "Informaali oppiminen, musiikin opetus ja populaarimusiikin pedagogiikka." Teoksessa Marja-Leena Juntunen, Hanna M. Nikkanen ja Heidi Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja: kohti reflektiivistä käytäntöä*, 93-104. Jyväskylä: PS-kustannus.