

MUSIIKKISUUNNITTELU VARHAISIÄN MUSIIKINOPETUKSEN NÄKÖKULMASTA

”Jos et tiedä, kuinka soittaisit kappaleen, tanssi se” (Ralph Kirkpatrick).

Kaarina Marjanen

Tässä artikkelissa esitellään tavoitteellisen musiikkitoiminnan suunnittelun pääpiirteitä ja periaatteita erityisesti varhaisiän musiikkikasvatuksen näkökulmasta. Nämä suunnitteluperiaatteet ovat sovellettavissa muihin ikäryhmiin ja erityyppisiin kohderyhmiin, erityisesti silloin, kun toimintaan osallistuvilla on vain vähän aiempaa musiikillista taustaa. Varhaisiän musiikkikasvatuksen rikkaus on nimenomaan siinä, että monien erilaisista taustoista tulevien oppijoiden erilaiset taidot ja tiedot voidaan hyödyntää rikkaana ja värikkäänä kokonaisuutena, tarjoten jokaiselle oppijalle mahdollisuus osallistua musisointiin omista taidoistaan lähtien.

Opetussuunnitelma ja musiikki

Opetussuunnitelmalla tarkoitetaan kasvatustieteellisessä käsitteistössä Hirsjärven (1982) mukaan etukäteissuunnitelmaa kaikista niistä toimista, joilla koululle asetetut kasvatustavoitteet pyritään toteuttamaan (Linnankivi et al. 1988, 37). Musiikinopetus tulee käsittää laaja-alaisesti, koko oppilasta kehittävänä toimintana. Musiikki on taiteen muoto, mutta sen lisäksi kouluopetuksessa oppiaineena (Linnankivi et al. 1988, 9). Musiikkitoiminnan suunnittelulle yleisen tason tai oppilaitoksen opetussuunnitelma luo selkärangan, jota tulee luonnollisesti tarkentaa ryhmä-, kausi-, ja tuntikohtaisilla musiikinopetusta varten tehdyillä suunnitelmillä.

Hyvä ja joustava opetussuunnitelma kehittyy jatkuvasti. Muuttuvassa maailmassa musiikin opetussuunnitelmaan vaikuttaa esimerkiksi alati kehittyvä nykypäivän musiikki. Opetussuunnitelmassa otetaan huomioon erilaiset koulutuspoliittiset tavoitteet sekä kasvatukselliset näkökohdat. Musiikin opetussuunnitelmaan vaikuttavia tahoja ovat oppilaan ja opettajan lisäksi yhteiskunta ja sen hyvinvoinnin tila, jotka yhdessä vaikuttavat tavoitteiden muodostumiseen. (Nurila et al. 1998, 45.)

Ammattitaitoinen opettaja kykenee arvioimaan oppilaan kehitystasoa ja edellytyksiä, omaa taidon motivoida opiskelijaa ja kehittää myönteisiä asenteita sekä käyttää monipuolisia työtapoja soveltaen niitä tarpeen mukaan. Oppilaan kasvua ja kehitystä ajatellen suunnittelutyössä on otettava huomioon koko persoonan kehittäminen, mikä näkyy mm. opetuksen eheyttämisenä ja eriyttämisenä, oppimistapahtuman reseptiivisyydessä, produktiivisuudessa / spontaaniudessa, asenteissa ja arviointikyvyssä. Winklerin (2002) mukaan Schleiermacherille reseptiviteetin ja spontaniteetin välinen suhde on perustavaa laatua oleva koko inhimilliselle olemassaololle. Näiden käsitteiden välistä jännitettä voidaan tulkita sekä pohjaksi inhimilliselle elämälle yleensä että taiteen teorian perustaksi: sivistysprosessi nähdään tällöin esteettisen prosessina. (Linnankivi et al. 1988, 38–39; Mielityinen 2003, 2.)

Varsinaisen opetussuunnitelman lisäksi (musiikin)opettajalla on ns. piilo-opetussuunnitelma, joka syntyy virallisen opetussuunnitelman rinnalle, epävirallisena ja ennakkosuunnittelusta poikkeavana suunnitelmana. Sen syntyyn ja toteutumiseen vaikuttavista tekijöistä juuri opettaja on kaikkein merkittävin, mutta myös kaikkien ryhmän jäsenten persoonat vaikuttavat piilo-opetussuunnitelmassa. Opettajaa ohjaavat hänen saamansa koulutus, se arvo- ja käsitemaailma, joiden pohjalta hän ohjaa oppilaiden persoonallisuuden kehitystä ja maailmankuvan syntyä. Piilo-opetussuunnitelma ei käy ilmi virallisesta opetussuunnitelmasta tai oppikirjojen oppiaineksesta, vaan toteutuu kulloisenkin oppilasyhteisön ja opettajan yhteisvaikutuksen tuloksena. (Linnankivi et al. 1988, 9.)

Opettajan vaikutus on keskeinen sekä oppilaan opiskelutaitojen että opiskeluympäristön kannalta.. Opettajan ja oppilaan välinen molemminpuolinen vuorovaikutus, kuten erilaisten oppimis-, työskentely- ja arviointitapojen huomioon ottaminen, ovat tärkeitä. Musiikissa onnistumisen kokemukset syntyvät usein pitkäjänteisen työskentelyn seurauksena ja ne kasvattavat oppilaan uskoa omiin kykyihinsä. (TPM 2002, 7.)

Opetuksen suunnitteluun ja opetustilanteeseen vaikuttavat monet erilaiset tekijät sekä opettajan persoonan että opetettavan ryhmän jäsenien taustoista ja kokemuksista riippuen. Näitä tekijöitä musiikinopetuksessa ovat mm. kaikkien opetustilanteessa mukana olevien ihmis-, oppimis-, musiikki- ja musikaalisuus käsitys sekä kunkin yksilölliset perus- ja kasvatukselliset arvot, jotka vaikuttavat niin suunnitteluvaiheessa kuin opetustilanteessa alitajuisesti ja / tai tietoisella tasolla (mm. Rauhala 1990; Laine - Kuhmonen 1995; Honkanen 2001; Pietilä 2003). Opetustilanteessa näiden vaikutus näkyy erityisesti edellä kuvaamassani piilo-opetussuunnitelmassa. Musiikinopettajan oma musiikkisuhde on yksi merkittävimpiä opetukselle perustaa luovista seikoista (Marjanen 2005, 168); välitetäänhän musiikin keinoin (sen sisältämiä) tunteita (esim. Suzuki 2000).

Tavoitteellisen, suunnitelmallisen musiikkikasvatuk- sen lähtökohdat

Musiikki on merkittävä osa lapsen jokapäiväistä elämää. Lapsi on musiikille altis. Hänen tulisi olla koulutaipaleen alkaessa jo monipuolisten musiikillisten kokemusten ja elämysten altistama, sillä musiikkisuhteen perusta on jo tuolloin luotu (Hongisto-Åberg et al. 1996, 8; Anttila et al. 2002). Musiikki avaa lapsen vastaanottavaiseksi oppimaan uutta niin, että oppimistapahtuma on syvätason kokemus (vrt. Wood 1982; Dennison et al. 1985; Saastamoinen 1990; Gardner 1993; Kurkela 1994; Uusikylä 1994, 1999; Suzuki 2000; Ruokonen 1997, 2002; Dissanayake 2000, 2004; Boyce-Tillman 2004). Ns. flow-kokemus on myös lapsen kasvulle merkittävä (Elliott 1995, 118–125; Honkanen 2001, 112). Jotta elämyksiä syntyisi, tarvitaan niille vastakohtia, tavallista harjoittelua, opettelua, järkeilyä, pohdintaa ja keskustelua. Papousek & Papousek (1994) näkevät Virtasalon (2001, 13) mukaan lapset aktiivisina toimijoina, kehittyvinä yksilöinä, jotka omaavat vahvan myötäsyntyisen motivaation kokemuksiensa keräämiseen ja vuorovaikutuksessa toimimiseen sosiaalisen ympäristönsä kanssa (Marjanen 2005, 41).

Taitava musiikinopettaja yhdistää oppimistapahtumassa emotionaaliset ja kognitiiviset toiminnot sekä liikkeen, jotka kohtaavat limbisessä järjestelmässä, ”mielen ja kehon risteysasemalla” (Hannaford 1995). Tunteet, ruumis ja järki ovat fysiologisesti erottamattomia (Damasio 1994). Nimenomaan pienten lasten parissa toimiessaan musiikinopettaja tarvitsee em. ymmärryksen ja muusikko-minän lisäksi erityistä herkkyyttä, taidon kuunnella ja ymmärtää lasta, taidon ”lumota lapsi” sekä lapsen musiikillisen – ja kokonaiskehityksen tuntemuksen (Untala 2001; Ruokonen 2001; Tuovila 2003; Marjanen 2005). Young (1998, 227) suosittelee lapsilähtöistä musisoinnin tapaa ja lasten kykyjen arvostamista. Musiikki yhdistää.

Opettaja tarvitsee lisäksi tietämyksen lapsen kokonais- ja musiikillisen kehityksen pääpiirteistä (vrt. esim. Paananen 1997, 2003; Fredrikson 1988, 1992, 1994, 2003; Untala 2001, 13, 33), ryhmän kehittymisen vaiheista, ryhmän merkityksestä yksittäiselle lapselle sekä ryhmän struktuureista ja roolijaoista. Lapsiryhmässä aikuinen toimii aina johtajana. Kasvattajana hän tuntee pelisäännöt, joiden turvin toimitaan. Ryhmätoiminnassa mukana oleminen on lapselle etu: ryhmä vaikuttaa lapseen kasvattavasti. (Untala 2001, 13, 33.)

Varhaisiän musiikinopettajan keskeinen tehtäväalue liittyy nimenomaan lapsen musiikillisen kehityksen tukemiseen. Kaikki edellä kuvaamani asiat vaikuttavat musiikkikasvatustyöhön. Ne tulee tietoisella tasollakin huomioida suunnitteluvaiheessa, pohdittaessa suunnitelman toteuttamista käytännössä ja valittaessa toteuttamista silmällä pitäen suhteessa tavoitteisiin sopivimpia menetelmiä: opettajan syvälinen ymmärrys kantaa häntä opetuksessaan pieniin yksityiskohtiin saakka. Hyvä pedagogi on sekä tarkka että ymmärtävä.

Varhaisiän musiikinopetusta toteutetaan 0-8-vuotiaille musiikkileikkikouluissa ja siihen läheisesti liittyvässä musiikkivalmennus -toiminnassa sekä näihin nivelyvässä muussa toiminnassa, kuten instrumenttiopetuksessa. Opetusta voidaan järjestää esimerkiksi musiikkileikkiryhmissä, perheryhmissä tai soitinryhmissä. Varhaisiän musiikinopetus on lähes poikkeuksetta ryhmäopetusta. Ryhmät muodostetaan ottaen huomioon pedagoginen tarkoituksenmukaisuus, oppilasryhmän ikärakenne ja tilan antamat mahdollisuudet. Keskeisinä periaatteina nähdään lapsen mahdollisuus musiikin kokonaisvaltaiseen kokemiseen, elämyksiin ja leikkiin. (TPM 2002, 16., Marjanen 2002; 2005, 24, 28–30.)

Lapsen oppii musiikkia ja saa siitä tietoa peruskäsitteistä muodostettujen musiikillisten työtapojen ja - vastakohtaparien avulla (esimerkiksi hidas – nopea, korkea – matala). Opetus painottuu usein prosessiin ja vuorovaikutukseen konstruktivistisesti, lopulta kohti valmista musiikillista kokonaisuutta edeten. Varhaisiän musiikkikasvatuksessa nähdään opetus lapsen omista lähtökohdista rakentuvana ja tavoitteellisesti, tasolta toiselle etenevänä. (TPM 2002, 16., Marjanen 2002; 2005, 24, 28–30.)

Musiikkileikkikoulutoiminta rakennetaan musiikillisten työtapojen avulla ottaen huomioon asetetut tavoitteet, lapsen ikätaso, musiikillisen kehityksen ja muun kehityksen (kehitysikä¹ / kronologinen ikä²) taso, lapsiryhmän koko, erilaiset persoonallisuudet ryhmän sisällä sekä parhaillaan käsitellyssä oleva teema tai aihepiiri. (Nurila et al. 1998, 47). Lähtökohtaisesti muistetaan myös oppijoiden yksilöllisyys sekä ryhmäettä yksilötasolla. Alle kolmevuotiaiden mukana musiikkileikkikoulutoimintaan osallistuvat perhe-, sisarus- ja lapsi-vanhempi – ryhmissä myös lasten vanhemmat, jolloin opetuksessa on huomioitava myös nämä aikuiset.

Etukäteissuunnitteluun sisältyy materiaalien valinta, joustavan tuntisuunnitelman kirjoittaminen ja laulunopetussuunnitelma: säestyksen ja laulun harjoittelu etukäteen (melodinen puhtaus ja tarkkuus, tempo, tunnelma, oikean sävellajin valitseminen) sekä motivointikeinot. Opettaja istuu lasten kanssa samalla tasolla saadakseen hyvän katsekontaktin (Wood 1982, 185, 190). Pienet suunnittelun yksityiskohdat tuskin vaativat opettajalta erityisiä ponnisteluja. Sisäistyneellä tasolla ne kuuluvat opettajan arationaaliseen toimintaan, kun ne on opiskeluaikana omaksuttu ja tiedostettu (Dreyfus et al. 1986, 36; Ranta-Meyer 2000, 13; Marjanen 2005, 95).

Tunnin kokonaisuuden toteuduttua tulee arvioida sen onnistumista mm. asetettujen tavoitteiden saavuttamisen kautta sekä arvioimalla lasten kokemusta esimerkiksi heidän aktiivisuutensa tai keskittymisensä perusteella. Tärkeää pienelle lapselle on se, että tunti aloitetaan ja lopetetaan aina samaan lauluun. (Wood 1982, 185, 190.) Yksittäiset

1 kehitysiällä tarkoitetaan lapsen kehitystä yksilöllisellä tasolla, yksilöllistä fyysistä ja psyykkistä kehitystasoa verrattuna keskimääräiseen kronologisen ikätason kehitykseen

2 kronologisella iällä tarkoitetaan lapsen ikätason mukaista kehitystä, ikätasolle tyypillistä, keskimääräistä fyysistä ja psyykkistä kehitystasoa

tuokiot sitoo toisiinsa opettajan tekemä kausisuunnitelma, jonka avulla opetus etenee loogisesti, jatkumona tunnista toiseen. Wood (1982) ohjeistaa myös jakson / kauden suunnittelua: on määriteltävä teema, tavoite / taidot / instrumentit ja musiikillinen materiaali juuri kyseessä olevan ryhmän koon ja ikätason mukaan, aiemmin opitun pohjalta (Wood 1982, 186).

Donna Woodin (1982) ohjeet musiikkileikkikoulutoiminnan toteuttamiseksi ovat hyvin tarkat ja yksityiskohtaiset. Wood (1982) katsoo, että lapselle tulisi opettaa keskittymis- ja kuuntelutaitoja, liikkumista musiikin mukaan, laulutaitoa; soittoteknisiä taitoja, rytmistä varmuutta, koordinaatiotaitoja ja kontrollia, kaikurytmejä ja melodisia kaavoja, musiikillisen muistin kehittämiseen tähtääviä taitoja, laulaen liikkumista (molemmat samanaikaisesti), laulaen ja soittaen liikkumista (kaikkia kolmea samanaikaisesti), rytmiosinainojen soittamista tai taputtamista, kysymys – vastaus – laulua, liikkeellä, puheella, melodiolla ja soittimilla improvisointia, rytmien toistamista / lukemista rytminimillä (taa – ti-ti...), rytmien kirjoittamista rytminuotein, laulavan käden tai käsimerkkien mukaan laulamista ja sisäisen kuulemisen kehittämisharjoituksia. (Wood 1982, 124.)

Sirkka Valkola-Laine puolestaan korosti erityisesti iloa, leikkimieltyä ja huumoria lasten kanssa musisoitaessa. Lapsen musiikinlahjojen herättäminen varhaisessa vaiheessa oli hänen mukaansa keskeinen tavoite, johon meidän tulisi kasvatustyössämme enemmän pyrkiä. Hän tähdensi myös, kuuntelemisen taitoa musiikin oppimisessa. (Mlko ry:n toimintakertomus 2002.) Valkola-Laine ja Wood lähestyvät näissä näkemyksissään samaa asiaa vähän eri puolilta, melko erilaisin painotuksin. Nähdäkseni he ovat kuitenkin samoilla linjoilla musiikkikasvatuksen tarkoituksesta ja periaatteista. Varhaisiän musiikkikasvatusta päivähoiton osana tarkasteltaessa Valkola-Laineen näkemykset tuntuvat realistisemmilta.

Viisas kasvattaja osaa tarttua lasten myötä spontaanisti syntyviin ”epävirallisiin” musiikkihetkiin. Varsinaiset ”viralliset” musiikkihetket muodostavat kuitenkin tavoitteellisen toiminnan rungon; ne etenevät systemaattisesti. (Hongisto-Åberg et al. 1993, 172.) Opettajan toiminta täydentyy ja värityy spontaaneihin, lapsilähtöisiin ideoihin tarttumisen myötä.

Suunnittelun lähtökohdiksi asetetaan 1) lapsi (nuori, aikuinen) yksilönä ja lapsiryhmä; 2) opetuksen rakenne; 3) aikajakso sekä 4) asiakokonaisuus ja opetuksen sisältöjen jaksottaminen eri tuokioihin (Hongisto-Åberg et al. 1993). Lasta, nuorta, aikuisia tai lapsiryhmää tarkastellaan sekä ikätason mukaisen kehityksen että kehitysiän näkökulmasta, tarjoten yksilöllisiä tehtäviä yhteisen musisoinnin ohessa. Opetuksen rakenteeseen liittyen suunnitellaan musiikkituokion kokonaisuus huomioon ottaen levon ja aktiviteetin, keskittymistä vaativien oppimistehtävien ja rentoutumisen sekä tunteiden purkamisen painottuminen ja järjestyminen tuntikehyksessä niin, että oppija saisi oppimistehtävän omaksumista varten mahdollisimman suotuisan tilan ja optimaalisen tuen rakenteellisten tekijöiden avulla.

Musiikkitoimintaa suunniteltaessa ja sille tavoitteita asetettaessa huomioidaan lisäksi, että musiikin keinoin voidaan tarjota lapselle / oppijalle syvätason elämys, joka avaa lapsen / oppijan vastaanottavaiseksi ja avoimeksi opittavalle asialle. Elämysten ja flow-kokemuksen kautta lapselle tarjotaan tilaa työstää sekä sisäsyntyisiä musiikillisia - että muita tarpeitaan musiikin keinoin. Varhaisiän musiikinopettaja osaa alansa eksperttina tulkita lasta ja kykenee virittymään oikeisiin tunnetiloihin ja sävyihin, jolloin hän voi tavoittaa lapsen sisimmän. Tämä vuorovaikutustapahtuma tekee mahdolliseksi sekä musiikillisen että kokonaisvaltaisen kasvun tapahtumat. (Marjanen 2005, 169.) Jotta tämä ideaalitalanne voidaan saavuttaa, opettajalla itsellään on oltava syvä, omakohtainen ja elämyksellinen suhde musiikkiin – ”musiikkia ei voi opettaa, jos musiikki omassa sydämessä lakkaa elämästä.” (Marjanen 2002, 1; 2005, 168.) Ruokonen (1985) korostaa kasvattajan sisäistä kasvatustilasta näkemystä ja laajakatseista lapsen tilanteen ymmärrystä tärkeinä näkökohtina kasvatussuunnitelmaa laadittaessa (Kalliopuska et al. 1985, 101).

Varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteet

Varhaisiän musiikinopetusta suunniteltaessa tavoitteiden asettaminen nimetään ensimmäiseksi ja toiminnan kannalta tärkeimmäksi toimintaa ohjaavaksi tekijäksi. Opetusta suunniteltaessa jokaista ryhmää varten asetetaan tavoitteet erikseen niin, että ryhmän jäsenet tulevat huomioon otetuiksi myös yksilöinä. (Marjanen 2002, 1.) Musiikkikasvatuksen kokonaisuutta lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen taustaa vasten tarkasteltaessa voidaan todeta, että nimenomaan ne musiikilliset toiminnot, joiden kautta pyritään monipuoliseen oppimiseen ja kasvuun asettaen musiikki ja musiikkikasvatus lapsen kokonaiskehitystä palvelemaan, ovat keskeisiä kaikille suunnatussa ”yleisessä” musiikkikasvatuksessa (Nurila et al. 1998, 39).

Suunnittelussa huomioidaan lisäksi käytettävissä olevan ajan kokonaisuus suhteessa tavoitteisiin ja toimintamalleihin, mihin liitetään asiakokonaisuuden ja opetussisältöjen jakaminen tuokion sisällä tai tuokiokokonaisuudessa. Mikäli kyseessä on pitkäkestoisempi toiminta, kuten esimerkiksi koko lukukauden kestävä toimintamalli, tavoitteille ja toiminnalle jäntevyyttä voidaan luoda asettamalla ns. kausitavoite, jota kohti pyritään tuntikohtaisten tavoitteiden avulla, askel askeleelta. (Marjanen 2002.)

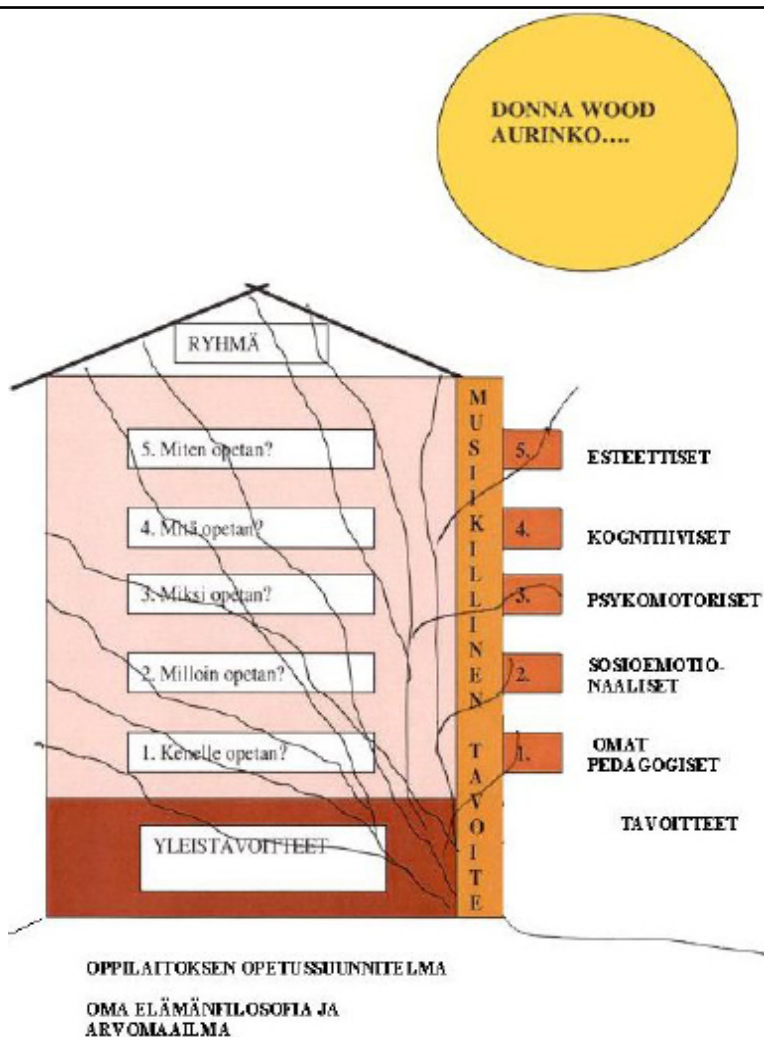
Milko ry on asettanut omat tavoiteraaminsa jo 1990 – luvulla alle kouluikäisten musiikkikasvatukselle. Nämä tavoitteet ovat: 1. Myönteisen asenteen herättäminen musiikkia kohtaan; 2. musiikin tiedollisten ja taidollisten valmiuksien luominen ja kehittäminen; 3. Yksilön kokonaispersoonallisuuden ja sosiaalisen kasvun edistäminen; 4. Suomalaisen kansanperinteen elvyttäminen ja kehittäminen; 5. Luovan toiminnan säilyttäminen ja kehittäminen. (Lindeberg-Piironen et al.1996.)

Tänä päivänä Vamo ry³ (aiemmin: Mlko ry.) kertoo musiikkileikkikoulutoiminnan tarkoituksena olevan lapsen kiinnostuksen ja rakkauden herättäminen musiikkia kohtaan sekä musiikillisten perusvalmiuksien luominen ja kehittäminen pätevä opettajan johdolla. Varhaisiän musiikinopettajat ry korostaa lisäksi, että jokaiselle lapselle tarjotaan onnistumisen elämyksiä, hyvät valmiudet musiikkiharrastuksen jatkamiseen, mahdollisuus luovuuden kehittämiseen sekä tilaisuus taideaineiden yhdistämiseen.

Varhaisiän musiikkikasvatuksessa asetettavien tavoitteiden perustana voidaan nähdä Päivähoidon kasvatustavoitteet (1980) sekä Lahdeksen kolmijako (1997) kognitiiviseen, affektiiviseen ja psykomotoriseen alueeseen: se on käytäntöä selkiyttävä ja yksinkertainen. Tavoitteet rakentuvat aina suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan ja kulttuuriin sekä siinä vallitsevaan ihmiskäsitykseen. (Marjanen 2002, 2.) Lapsen oppiminen ja kehittyminen tapahtuu fyysisen, sosiaalisen, kognitiivisen, esteettisen ja emotionaalisen kasvun alueilla, jotka vaikuttavat toisiinsa. Erilaisissa opetusohjelmissä nämä halutaankin integroida keskenään, jotta voitaisiin palvella lapsen tarpeita kokonaisvaltaisesti. (Bredekamp 1996.)

Tavoitteita voidaan ilmaista prosessia tai tuloksia korostaen. Prosessia painotettaessa on kuitenkin tärkeää tiedostaa selvä ero toiminnan tai opettajan tekemisien ja tavoitteiden välillä. prosessimuotoista tavoitetta voidaan myös tarkentaa, kuten kuvaamalla prosessialuetta (esimerkiksi vuorovaikutusprosessi.) Tavoitteiden nimeämistä voidaan helpottaa esimerkiksi musiikillisiä käsitteitä hyväksi käyttäen. Laajat ja abstraktit tavoitteet on hyvä pilkkoa osatavoitteisiin. Osatavoitteita käyttäen voidaan muodostaa portaikko asteittain kohti laajaa ylätavoitetta, esimerkiksi edeten tuntikohteisista tavoitteista kohti kauden päätavoitetta. (Marjanen 2002, 2.)

Musiikkikasvatuksen tavoitteet asetetaan esimerkiksi liittyen viiteen tavoitealueeseen: 1. musiikillinen alue (päätaivoite musiikkileikkikoulutoiminnassa), 2. kognitiivinen alue; 3. sosioemotionaalinen alue; 4. psykomotorinen alue sekä 5. esteettinen alue. Opettaja voi lisäksi omaa pedagogiikkaansa ja toimintaansa kehittääkseen asettaa itseään varten ”omat pedagogiset tavoitteet”. (Marjanen 2002, 4-13.) Nämä eri tavoitealueet tukevat toisiaan: niiden avulla lähestytään samaa tavoitetta eri suunnista. Jokaisen muun kuin musiikillisen tavoitealueen kautta voidaan tukea musiikillisen tavoitteen saavuttamista. Musiikillinen tavoite nähdään ytimenä, jonka ympärille muut tavoitealueet kietoutuvat. Näin suunnitelleen toiminnasta tulee kokonaisvaltaista, kokemuksista syvällisiä: ajatellaan, että lapsen kaikki kanavat avautuvat avoimiksi kokemaan musiikkia. (Wood 1982; Marjanen 2002, 4.) Tämä tavoitemalli (KUVA 1) yhdessä musiikillisten työtapojen, musiikin osa-alueiden pohjalta muodostettujen musiikillisten vastakohtaparien ja lapsen ikä- ja kehitystason muodostaman kokonaisuuden kanssa luo hyvän ja selkeän raamin käytännön opetustyölle.



KUVA 1.

Tavoitteen ilmaiseminen mahdollisimman konkreettisesti ja täsmällisesti on suositeltavaa aina, kun se on mahdollista. Tällöin voidaan jälkikäteen entistä tarkemmin analysoida toteutuneen toiminnan onnistumista suhteissa tavoitteisiin: olivatko ne kohdallaan ja saavutettiin niitä. Von Wrightin mukaan reflektiivisen ajattelun puute tekee työstä ”merkityksetöntä puuhastelua”! (Marjanen 2002, 3.)

Varhaisiän musiikkikasvatuksen näkökulmaa ja laajan oppimäärän periaatteita voidaan soveltaa kaikkea musiikinopetusta, opetusta ja kasvatusta koskemaan. Musiikkileikkikoulu toiminta varhaisiän musiikkikasvatuksen selkeimpänä ilmenemismuotona on kaikille avointa ja tähtää musiikillisten tavoitteiden lisäksi lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukemiseen musiikin keinoin. Luontevimmin tavoitemallia voidaan hyödyntää päivähoiton saralla sekä esi- ja alkuopetuksessa, joskin tässä tarvitaan musiikkikasvatuksen ammattilaisia tueksi.

Musiikilliset työtavat

Musiikkileikkikoulunopettaja työskentelee käyttäen opetusmenetelmiä hyvin laaja-alaisesti, ennakkoluulottomasti ja monipuolisesti. Ominaista on runsas musiikin integrointi muihin taiteiden tai opetuksen alueisiin. Musiikilliset työtavat ovat laulaminen, loruilu ja muu äänenkäyttö, soittaminen: keho-, rytm- ja melodiasoitimet, musiikin kuuntelu, musiikkiliikunta ja tanssi-ilmaisu sekä musiikin integroiminen muihin taiteen – ja kasvatuksen osa-alueisiin, kuten kuvataiteisiin, näyttämötaiteisiin, kielelliseen ilmaisuun, luontokasvatukseen tai vieraisiin kieliin (Nurila et al. 1998, 42; Hongisto-Åberg et al. 1993.)

Musiikillisia työtapoja käyttäen kasvatustyöstä tulee rikasta ja omaleimaista työskentelyä, jonka vaikutus kohdistuu lapsen kokonaisvaltaisesti. Musiikillinen kunnianhimo ei ole niin tärkeää kuin lapsen kokonaispersoonan kehittäminen (Nurila et al. 1998, 42–43.) Kalliopuskan ja kumppaneiden (1984) mukaan musiikkiliikunnan keinoin voidaan kehittää empatiakykyä, joka on yksi tärkeimmistä ihmissuhdetaidoista: empaattinen yksilö pystyy virittämään asenteensa, arvostuksensa ja arvonsa positiiviseksi, rakentaviksi sekä toista kunnioittaviksi (Kalliopuska et al. 1984, 5). Hongisto-Åbergin et al. (1993) mukaan lapsi saa musisoimisen kautta musiikillista tietoa, tutustuu kulttuureihin sekä oppii esteettisiä ja eettisiä arvoja. (Emt. 1993, 22–23) Nurila et al. (1998) toteavat musiikin oppimisen sekä musiikin kautta oppimisen perustuvan kuulo- tai tuntoelämykseen ja vaikuttavan aina myös tiedostamattomalla tasolla. (Nurila et al. 1998, 43.) Musiikinopetuksessa teoria toimii pohjana käytännön ratkaisuille – teoria ja käytäntö eivät siis ole toistensa vastakohtia. Affektiivinen ja psykomotorinen alue korostuvat teoria-asioita tiedollisten tavoitteiden suuntaan jäsenettäessä. (Linnankivi et al. 1988, 27.)

Lasten parissa toimittaessa musiikkia lähestytään lähtien liikkeelle rytmistä, omasta äänestä ja kehosta (Marjanen 2002, 4). Pienten lasten opettamisen periaatteina mainitaan lisäksi Brotheuksen (1983) mukaan, että kyse on aina enemmän lapsen kokonaispersoonallisuuden kasvun ohjaamisesta kuin esimerkiksi korkeatasoisen taiteen tekemisestä. Lapsen mielenkiinnon herättäminen on tärkeää, sillä lapsi oppii sen, mitä haluaa oppia, mikä tuntuu mielekkäältä, merkittävältä ja koetaan mielenkiintoisena. Opetuksen tulee olla suunniteltu niin, että se rohkaisee lasta oppimaan oppimisympäristön suunnittelu mukaan lukien. Sen tulee olla suunniteltu monipuoliseksi ja vaihtelevaksi tarjoten lapsille mahdollisuuksia toimintaan yksilöinä ja osana ryhmää, yhdessä. (Brotheus et al. 1983; Marjanen 2002, 3.)

Musiikkileikkikoulunopettajan työtapana voidaan tarkastella myös improvisointia. Siinä on aina kyse työskentelystä tunteiden ja vuorovaikutuksen keinoin luovaan mielen, avoimuuteen ja uskaltamiseen perustuen. (Hurskainen 2000, 40–41, vrt. Juntunen, s.2) Avoimuutta korostetaan myös taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän ohjeissa (TPM 2002, 7). Keskeistä on rohkeus kokeilla, ei lopputuloksen laatu, vaan itse prosessi. Hurskainen (2000) näkee improvisoinnin yhtenä musiikkileikkikoulun perustyötavoista, jonka tulisi sisältyä kaikkeen toimintaan. (Emt. 2000, 61.) Itse näen improvisatorisen toiminnan varhaisiän musiikkikasvatukselle ominaisena, kaikkea

toimintaa läpäisevänä työotteena, en niinkään omana erillisenä työtapanaan. Improvisointi on lapselle luonnollista ja luonnollinen osa musiikin alkuopetusta, jonka päämääränä on muusikkona kasvamisen lisäksi ihmisenä kasvaminen (Kujanpää 2002, 35, 38). Musiikkileikkikoulutoimintaa ajatellen keskeisenä voidaan pitää pedagogista improvisointia (Hurskainen 2000, 40–41).

Olennaista improvisointia musiikkileikkikoulutoiminnan yhteydessä tarkasteltaessa on tietoa siitä, että jo pieni lapsikin improvisoi; jopa vauvojen kanssa improvisointia pidetään mahdollisena. Tärkeää siinä on aikuisen antama malli (Hurskainen 2000, 43), erityisesti asenteellisesti. Toisaalta improvisoinnin lähtökohtana voidaan nähdä se, että oppilas pystyy tuottamaan soittimesta erilaisia ilmeitä ja ääniä (Kujanpää 2002, 58). Lasten kanssa improvisointia lähestytään monimuotoisesti ja laaja-alaisesti. Pienestä pitäen voidaan Hurskaisen (2000) mukaan improvisoida esimerkiksi soittimilla, laulaen ja liikkuen, mikä on yksi kaikkein helpoimmin lähestyttävistä improvisoinnin muodoista. Yli kuusivuotiaat osaavat jo improvisoida tavoitteellisemmin, tietoisesti. Tällöin voidaan käyttää opittuja taitoja rakentamalla ostinatoja, improvisointia esimerkiksi Albertin basso – säestyskuvion päälle tai satujen ja tarinoiden keksimistä sekä tuotoksen kehittämistä edelleen erilaisia improvisoinnin keinoja hyväksi käyttäen. (Hurskainen 2000, 46–47.)

Monimuotoisen improvisoinnin teoreettisina lähtökohtina voidaan pitää holistista ihmiskäsitystä, Spinozan filosofiaa elämänvoimasta itsensä toteuttamisessa, Maslowin ajatusta siitä, että itseään toteuttaessaan ihmisen persoona kasvaa; flow-kokemusta sekä luovuutta ja spontaaniutta. (Mankinen 2002, 7-9, 11–13.) Improvisaatio tulisi nähdä luonnollisena osana musisoimista. Soitonopettaja siirtää oman asenteensa oppilaalle. Lähtökohtana työskentelylle on se, että opettajalle itselleen improvisointi on luonnollinen asia. (Kujanpää 2002, 31, 34–35.)

Elämykset mahdollisuutena lapsen kasvuille

Musiikki aidoimmillaan tarkoittaa spontaaneja, omakohtaisia musiikillisia kokemuksia ilman muita päämääriä – kuten leikkiminen, joka muotoutuu leikin ja leikkijän suhteessa. Musiikissa ihminen sitoutuu henkilökohtaisella tasolla musiikin lumottuun todellisuuteen sisäisen impulssinsa edellyttämäksi ajaksi. (Kurkela 1994, 53–55.) Luovan mielen toistumattomuus nostaa yksilön esiin ryhmästä (Saastamoinen 1990, 27). Kurkelan (1994) ja Saastamoisen (1990) ajatukset musiikin ja leikin (to play = soittaa, leikkiä) yhteneväisyyksistä luovat merkityksiä ja perustaa nimenomaan varhaisiän musiikinopetuksen saralla. ”Kun musiikkiin suuntaudutaan vapaaehtoisesti niin kuin leikkiin tai peliin, se aivan ilmeisesti koetaan usein iloa ja onnea tuottavana. Kuten onnellisuutta lisäävä leikki, myös onnellisuutta lisäävä musiikki on hyvä tapa olla olemassa.” (Kurkela 1994, 57; ks. MUSIIKIN ELINIKÄINEN OPPIMINEN.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan taiteellisen kokemisen ja ilmaisemisen alueita lähestytään lapselle merkityksellisten kokemusten kautta. Ne syntyvät musiikillista, kuvallista, tanssillista ja draamallista toimintaa, kädentaitoja ja lasten kirjallisuutta vaalivassa kasvuympäristössä. Merkittävänä pidetään taiteellisten kokemusten intensiivisyyttä ja lumousta, jotka virittävät lapsen toiminnallisuuden ja tempaavat mukaansa. Lapsi saa eri aistialueiden kokemusten yhdistelmiä. Hän pääsee kokemaan mielikuvitusmaailmaa, jossa ”kaikki on mahdollista ja leikisti totta”. (VP 2002, 21.) Myös Taiteen perusopetuksen musiikin laajan opetussuunnitelman perusteissa (2002) mainitaan varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteina musiikillisten elämysten tarjoaminen sekä valmiuksien ja taitojen saavuttaminen, jotka luovat pohjaa myöhemmälle musiikinharrastukselle ja hyvälle musiikkisuhteelle. Pyritään erityisesti siihen, että lapsi kehittyisi musiikin kuuntelemisessa ja kokeilemisessa sekä itsensä ilmaisemisessa musiikin keinoin. Keskeisinä sisältöinä pidetään musiikin elementtien muodostamaa kokonaisuutta⁴. Perusteissa korostetaan, että lapsen musiikillista muistia, musiikin kuunteluvalmiuksia ja hänen kognitiivista, emotionaalista, motorista ja sosiaalista kehitystään tuetaan parhaiten elämysten avulla, leikin keinoin. (TPM 2002, 9-11.)

Kasvattajayhteisö huolehtii siitä, että lapsella on mahdollisuus taiteelliseen kokemiseen ja ilmaisemiseen hänen omia persoonallisia valintojaan ja havaintojaan kunnioittaen. Kasvattaja järjestää tilaa, aikaa ja rauhaa lapsen omalle luovuudelle ja mielikuvitukselle. Luovat ideat ja ilo johtavat yhdessä tekemiseen kokonaisvaltaisten toiminnan prosessien kautta. Lapsella on oltava mahdollisuus kerätä kokemuksia taiteen eri aloilla. Kasvattaja antaa lapselle tukensa ohjaamalla häntä teknisessä toteutuksessa ja harjoittelussa. Tällöin keskitytään lapsen omasta persoonasta nousseisiin tavoitteisiin. Kasvattaja myös dokumentoi ja järjestää esiintymistilanteita lapselle. Taide on väline ihmisyyteen kasvattamisessa ja kasvamisessa. Varhaiskasvatusympäristön esteettisyys sinänsä voi olla lapselle taide-elämys. (VP 2002, 21–22.)

Taidekokemusten tulee olla lapsen oppimisen ja harjoittelun mukaisesti säännönmukaisia. Taiteesta, taidosta ja ilmaisusta lapsi voi nauttia yksin ja yhdessä. Samalla hän kehittyy yksilönä ja ryhmän jäsenenä. Varhaislapsuudessa saadut taiteelliset peruskokemukset ovat perustana myöhemmille yksilöllisille taidemielityyksille ja valinnoille sekä kulttuurisille arvostuksille. (VP 2002, 21.) Opetuksen pohjaksi määritellyn oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on aktiivinen ja tavoitteellinen prosessi, ja siihen vaikuttavat sekä oppimisympäristö että yksilölliset ominaisuudet ja motivaatio. On tärkeää muistaa, että oppilas itse valikoi ulkomaailmasta tulevaa informaatiota pohjanaan omat aiemmat tietorakenteet, taidot ja tiedot rakentaen siten kuvaa maailmasta sekä itsestään tämän maailman osana. Musiikinoppimisen sosiaalis-kulttuurista vuorovaikutuksellisuutta ja tilannesidonnaisuutta korostetaan. (TPM 2002, 6-7.)

4 Musiikin elementit: rytmi, muoto, harmonia, melodia, dynamiikka ja sointiväri (TPM 2002, 9).

Sloboda (1993) löytää viisi erilaista ympäristöä korkeisiin musiikillisiin saavutuksiin yltäneiden muusikoiden taustalta: 1) musiikilliset virikkeet varhaislapsuudessa 2) pitkän ajanjakson sitoumus valittuun musiikilliseen toimintaan 3) perheen tuki, 4) varhainen opetus, jossa musiikin hauskuus painottuu sekä 5) mahdollisuudet vuorovaikutukseen tunteiden ja musiikin kesken (Sloboda 1993, 235). Uusikylän (1999) mukaan Torrance pitää avointa ja luottavaista ilmapiiriä olennaisena luovuuden kannalta (Uusikylä 1999, 37).

Varhaiskasvatuksessa katsotaan keskeisten sisältöjen rakentuvan kuuden erilaisen orientaatiokokonaisuuden varaan: matemaattisen, luonnontieteellisen, historiallis-yhteiskunnallisen, esteettisen, eettisen sekä uskonnollis-katsomuksellisen orientaation. Musiikkikasvatuksen kannalta keskeisenä nousee esiin esteettinen orientaatio, jonka kautta korostan voitavan päästä käsiksi myös muihin orientaatioalueisiin musiikin keinoin. Esteettinen orientaatio avautuu havaitsemisen, kuuntelemisen, tuntemisen ja luomisen sekä kuvittelun ja intuition kautta. Lapselle syntyy kauneuden, harmonian, melodian, rytmin, tyylin, jännityksen, ilon ja niiden vastakohtien kautta omakohtaisia aistimuksia, kokemuksia ja tuntemuksia. Niiden kautta lapsen arvostukset, asenteet ja näkemykset alkavat hahmottua. Samastuminen on yksi orientaation tärkeistä prosesseista ihmisenä ja ihmisyhteyden kasvun kannalta. (VP 2002, 24, 26.)

Lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja kasvatuksen tavoitteet päivähoidossa

Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan pienten lasten eri elämämpiireissä, kaikkea kodissa ja sen ulkopuolella tapahtuvaa kasvatoimintaa ja kasvatuksellista vuorovaikutusta. Sen tavoitteena on lapsen tasapainoisen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistäminen. Jotta perheiden ja kasvattajien yhteinen kasvatustehtävä muodostaisi mielekkään kokonaisuuden lapsen kannalta, tarvitaan kasvatuskumppanuutta, vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten kiinteää yhteistyötä. (VP 2002, 9., Brotherus 1990, 8.) Vuorovaikutukselliselle toiminnalle asetetaan kasvatukselliset, lapsen kokonaispersoonallisuutta kehittävät tavoitteet. Kasvaminen ja kehittyminen nähdään tuolloin prosessina, johon liittyvät lapsen ja varhaiskasvattajan tieto-, tunne- ja tahtoelämä. (Brotherus et al. 1990, 8.)

Päivähoidon kasvatustavoitteissa (1980) kuvataan seitsemän erillistä tavoitteellista kasvatuksen osa-alueetta (fyysisen, sosiaalisen, emotionaalisen, esteettisen, älyllisen, eettisen ja uskonnollisen kasvatuksen alueet) sekä niiden lisäksi kasvatukselle asetettu yleistavoite: "Päivähoidon kasvatuksen yleistavoitteena on tukea päivähoidossa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävässä... tasoiittaa erilaisista taustoista johtuvia kokemuseroja yksilöllisellä tavalla siten, että lapsen edellytysten mukaisesti ja kulttuuriperinteeseen nojaten turvataan lapsen fyysinen kehitys, ohjataan hänen sosiaalista kehitystään ja annetaan aineksia hänen henkiselle kehitykselleen." (Komiteamietintö 1980:31.) Samat osa-alueet ovat luettavissa myös edellä kuvaamissani varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2002) edelleen. (Marjanen 2005, 18.)

Lastenkulttuuripoliittisessa ohjelmassa (2003) mainitaan luovuuden ja innovatiivisuuden perusvalmiuksien kasvavan kulttuurisesta rikkaudesta ja monimuotoisuudesta, jotka luodaan taidekasvatuksen avulla, virikkeellisessä kulttuuriympäristössä lapsuuden ja nuoruuden aikana. Taideaineiden tarkastellaan myös kognitiivisen kasvun näkökulmasta. Taiteiden opiskelu kehittää suhteellisuuden tajua, vahvistaa ymmärrystä useiden erilaisten ratkaisumallien mahdollisuuksista, on tukena tavoitteiden suuntaamisessa, kehittää arviointitaitoja sekä mielikuvitusta. (Marjanen 2005, 8-11.) Lastenkulttuuripoliittikan tavoitteina esitellään kodin, päivähoidon ja koulun tukeminen onnellisen lapsuuden vaalimisessa sekä tasapainoisten, terveen itsetunnon omaavien, suvaitsevaisten ja kulttuuritietoisten kansalaisten kasvattamisessa. Lasta halutaan tukea luomaan omaa kulttuuriaan kaikissa lapsen omissa toimintaympäristöissä. ”Lastenkulttuurilla tulee olla vahva ja arvostettu asema kulttuuri-, taide- ja koulutuspolitiikan strategisissa linjauksissa ja toiminnassa. Kulttuuripoliitikassa lastenkulttuurilla tulee olla itsestään selvä sijansa ja lastenkulttuurityö pitää toteuttaa riittävin voimavaroin.” (LKO 2003:29, 9.)

Yleinen varhaiskasvatusjärjestelmä ja voimassa olevat lastenkulttuuria koskevat linjaukset luovat perustan päivähoiton työlle. Musiikkileikkikoulunopettajien koulutus, tausta ja organisoituminen ovat valitettavasti erillään tästä varhaiskasvatuksen kokonaiskentästä (Marjanen 2005, 8, 182–184; Marjanen 2003; Akselin et al. 2006; L 272/2005 ja A 608/2005; A 986/1998 ja A 865/2005.). Musiikki on alusta asti ollut merkittävä osa toimintaa lastentarhoissa. Hänninen ja Valli (1986) mainitsevat 1980-luvun musiikkikasvatuksen tavoitteina persoonallisuuden, rytmitajun, ilmaisukyvyn, keskittymiskyvyn, kuuntelun, äänten erottelukyvyn, laulutaidon ja musiikillisen ilmaisun kehittämisen, rentouttamisen, yksinkertaisten soitinten käytön ja rytmiliikunnan sekä musiikin peruskäsitteiden selvittämisen ja lapsen melodia- ja rytmitajun kehittämisen ja kulttuuriperinteen vaalimisen (Emt. 1986, 176–177). Koska musiikkitoiminnalla voidaan tukea lasta kasvussaan ja kehityksessään monipuolisesti ja kokonaisvaltaisesti (Wood 1982; Gardner 1983; Kalliopuska 1984, 1985; Simojoki, 1993; Kurkela 1994; Nurila et al. 1998; Suzuki 2000; Boyce-Tillman 2004), pidän tärkeänä, että musiikkitoiminta valjastetaan tähän tarkoitukseen laajamittaisesti ja organisoidusti kaikilla kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen saroilla. Varhaisiän musiikinopettaja on varhaisiän musiikkikasvatuksen kaikki ilmenemismuodot intresseissään toimiva musiikkipedagogi, jonka ammatillinen osaaminen olisi suotavaa hyödyntää kaikessa kasvatuksessa ja opetuksessa. Onneksi yhteistyö päivähoitoon on tiivistynyt ”päiväkotimuskarien” yleistyessä. (Lastentarha 1/2004; Mäkinen 2004).

Varhaisiän musiikkikasvatuksen periaatteet musiikkioppilaitoksissa

Laki ja asetus taiteen perusopetuksesta astuivat voimaan 1.1.1999, ja samalla siihen asti toimintaa säädellyt musiikkioppilaitoslainsäädäntö jäi historiaan. Laki määrittelee taiteen perusopetuksen tavoitteelliseksi, tasolta toiselle eteneväksi, ensisijaisesti lapsille ja nuorille järjestettäväksi eri taiteenalojen opetuksiksi, joka samalla antaa

valmiudet itsensä ilmaisemiseen ja alan ammatilliseen koulutukseen pyrkimiseen (Musiikkialan muistio 38: 2002, 11- 13). Opetushallitus päättää taiteenaloittain opetuksen keskeisistä sisällöistä ja tavoitteista opetussuunnitelman perusteissa. Musiikin alalla musiikkioppilaitoslainsäädännön nojalla vahvistettujen opetussuunnitelman perusteiden sisällöt ovat sekä laajuudeltaan että sisällöltään vaativammat kuin taiteen perusopetuksen musiikin opetussuunnitelman perusteet edellyttävät. Siksi on laadittu erikseen yleisen ja laajan oppimäärän mukaiset opetussuunnitelman perusteet (Musiikkialan muistio 38:2002, 13).

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan opetussuunnitelman perusteissa 2002 kuvataan taiteen perusopetuksen tehtävä, arvot ja yleiset tavoitteet, opetuksen toteuttaminen, opetuksen rakenne ja opintojen laajuus, tavoitteet ja keskeiset sisällöt: varhaisiän musiikkikasvatus, musiikin perustaso, musiikkiopistotaso, aikuisten opetus sekä oppimäärän ja opetuksen yksilöllistäminen, jotka luovat pohjan oppilaitoskohtaiselle opetussuunnitelmatyölle. Perustaa luovat lisäksi arviointi, todistukset sekä opetussuunnitelman laadinnasta ja sisällöstä kirjoitettu ohjeistus. Liiteosa käsittää lisäksi opetuksen järjestämistä koskevia ohjeita varhaisiän musiikkikasvatuksen, musiikin perustason (instrumenttitaitojen ja yhteismusisoinnin sekä musiikin perusteiden), musiikkiopistotason (instrumenttitaitojen ja yhteismusisoinnin sekä musiikin perusteiden), lisäopetuksen sekä opetuksen osa-alueita (kuuntelukasvatus, esiintymiskoulutus ja valinnaiskurssit) koskien. (TPM 2002, sisältö.)

Opetushallitus julkaisi tällä hetkellä voimassa olevan Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet vuonna 2002. Määräyksessä 41/011/2002, joka astui voimaan 6.8.2002 alkaen toistaiseksi, todetaan, että koulutuksen järjestäjän tulee huolehtia, että opetussuunnitelmat opetusta varten laaditaan ja hyväksytään noudattaen opetussuunnitelman perusteita. Koulutuksissa laadituilla opetussuunnitelmilla täsmennetään ja täydennetään perusteissa esiteltyjä tavoitteita ja sisältöjä viimeistään 1.8.2004 alkaen. (TPM 2002, määräys.)

Opetussuunnitelmaa pidetään keskeisimpänä välineenä opetustyötä kehitettäessä. Opetussuunnitelmassa huomioidaan oppilaiden (yksilölliset) tarpeet ja valmiudet, musiikkiperinnön siirtäminen, musiikkielämän kansalliset ja kansainväliset muutokset sekä kehittämistarpeet, musiikkialan ammattikoulutuksen lähtövaatimustaso sekä kunkin oppilaitoksen omaleimaisuus ja toimintaympäristö. Musiikkialan ammattikoulutuksen ja työelämän asettamat vaatimukset tiedostetaan. Laajan oppimäärän mukaista musiikin perusopetusta antavat musiikkioppilaitokset ja muut taiteen perusopetusta antavat oppilaitokset tai sitä järjestetään muilla tavoilla. (TPM 2002, 6-7, 15.)

Keskeisenä pidetään sitä, että opetuksella luodaan edellytykset hyvän musiikkisuhteen syntymiselle ja musiikin elämänikäiselle harrastamiselle sekä annetaan valmiudet musiikin ammattiopintoihin. Tavoitteiksi asetetaan oppilaan henkisen kasvun ja persoonallisuuden lujittumisen tukeminen sekä luovien ja sosiaalisten taitojen kehittyminen. Oppilasta on ohjattava keskittyneeseen, määrätietoiseen ja pitkäjännitteeseen sekä rakentavaan työskentelyyn yksilönä ja osana ryhmää. Kansallisen musiik-

kikulttuurin vaaliminen ja kehittäminen, vuorovaikutus muiden saman alan oppilaitosten ja tahojen kanssa ja kansainvälisen yhteistyön rakentaminen mainitaan tärkeinä asioina. (TPM 2002, 6, 16–17.) Vuonna 2005 opetushallitus julkaisi lisäksi Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän perusteet, jossa varhaisiän musiikkikasvatuksen periaatteet esitellään lyhyesti (TPP 2005).

Varhaisiän musiikkikasvatuksen opintojen laajuudesta ja opetuksen toteutuksesta päätetään erikseen ko. koulutuksen hyväksymässä opetussuunnitelmassa. Oppilasarviinnista annetaan selkeät ohjeet. (TPM 2002, 12.) Varhaisiän musiikinopetusta nämä ohjeet koskevat vain harvoin. Taiteen perusopetuksen musiikin laajassa oppimäärässä (2000, 13–14) kuvataan todistuksen laatimista tarkasti.

Kokonaisopetuksellinen näkemys

Vaikka musiikki taiteena mielletään helposti osaksi esteettistä kasvatusta ja kasvua, se on siinä mielessä ainutlaatuinen taiteen laji, että sen sisältöjä, menetelmiä, arvoja, tavoitteita ja päämääriä voidaan hyödyntää kaikessa kasvatuksessa yhtä lailla. Anttila ja Juvonen (2002) sivuavat tätä kuvatessaan Gardnerin (1983) seitsemän erikoislajakkuutta sisältävää mallia: lingvistinen, loogis-matemaattinen, spatiaalinen, kehollis-kinesteettinen, musikaalinen: kyky erottaa teemoja, herkkyys havaita erilaisia rytmejä ja kyky esittää ja säveltää musiikkia sekä intrapersonallinen ja interpersoonallinen älykkyys.⁵ (Emt. 2002, 65.)

Päivähoidon ja esiopetuksen vahvuuksina pidetään hoidon, kasvatuksen ja opetuksen toteutumista ehyenä kokonaisuutena. Päivähoito mielletään lapselle tärkeänä palveluna, joka perushoidon lisäksi tarjoaa lapselle mahdollisuuden leikkiin ja oppimiseen vertaisryhmässä. Varhaiskasvatus nähdään osana elinikäistä oppimista. Hoidon, kasvatuksen ja opetuksen tulee muodostaa saumaton kokonaisuus, joka kaikissa vaiheissaan tukee joustavasti lapsen yksilöllistä kehitystä. Varhaiskasvatuksen linjausten pohjalta luodaan valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma sisällön ja laadun toteutusten ohjaamiseksi. Varhaiskasvatussuunnitelma yhdessä esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kanssa muodostaa yhtenäisen kokonaisuuden, joka edistää lapsen kasvua ja oppimista. (VVL 2002, 7.) Tähän kokonaisuuteen toivon musiikkikasvatussuunnitelman tulevan liitetyksi tulevaisuudessa.

5 lingvistinen = kielellinen; spatiaalinen = tilaa koskeva, tila-avaruudellinen. Älykkyiden alueista intrapersonallinen älykkyys liittyy tunneälyyn ja interpersoonallinen äly sosiaaliseen älyyn.

Keskeiset lähteet

- Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piironen, A. & Mäkinen, L. (1993) *Musiikki varhaiskasvatuksessa. Hip hoi, musisoi!* Käsikirja. Fazer-musiikki Oy: Tampere.
- Musiikki varhaiskasvatuksessa –kirja on varhaisiän musiikinopettajien ja kaikkien alle kouluikäisten parissa musiikkikasvatusta toteuttavien opettajien perusteos, jossa kaikki opetuksen periaatteet esitellään selkeästi ja ymmärrettävästi. Kirja on opas, ei tieteellinen tutkielma.
- Marjanen, K. (2002) *Musiikkileikkikoulun tavoitteet syksy 2002-*. Musiikkipedagogi (AMK) Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Moniste.
- Opetusmoniste on kirjoitettu varhaisiän musiikkikasvatuksen pääaineopiskelijoita varten, ohjeeksi opetuksen suunnittelulle. Monisteessa esitellään musiikkikasvatuksen tavoitteet yksityiskohtaisesti, tarkastellen musiikkikasvatusta sekä lapsen musiikilliseen että kokonaisvaltaiseen kehitykseen vaikuttavana tekijänä.
- Marjanen, K. (2005) *Varhaismusiikkikasvatuksen ekspertti, musiikkileikkikoulun opettaja. Työelämä haasteena koulutukselle. Esimerkkitapauksena Jyväskylän ammattikorkeakoulu*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Musiikki kasvatuksen lisensiaatin tutkielma. Saatavana WWW-osoitteessa http://the sis.jyu.fi/05/URN_NBN_fi_jyu-2005216.pdf
- Lisensiaatintutkimuksessa tarkastellaan koko varhaisiän musiikkikasvatuksen kenttää, alan koulutusta suhteessa työelämään, sen suunnittelua sekä opetuksen suunnittelua ja siihen liittyviä näkökohtia myös yleisvarhaiskasvatuksen ja taiteen perusopetuksen näkökulmista.
- TPM (2002) *Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän petussuunnitelman perusteet 2002*. Määräys 41 / 011 / 2002. Opetushallitus 2002. Helsinki: Edita Prima Oy. [WWW-dokumentti] Saatavissa <http://www.oph.fi> [viitattu 26.1.2007]
- TPP (2005) *Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005*. Opetushallitus 2005. Helsinki: Edita Prima Oy. [WWW-dokumentti] Saatavissa <http://www.oph.fi> [viitattu 26.1.2007]
- Taiteen perusopetusta ohjaavat raamit löytyvät erikseen laajalle oppimäärälle ja yleiselle oppimäärälle, joissa kummassakin käsitellään omana alueenaan varhaisiän musiikinopetusta. Jokaisen alalla työskentelevän tulisi perustaa opetussuunnittelutyönsä näihin ohjeisiin.
- Wood, D. (1982) *Move, Sing, Listen, Play. Preparing Young Children for Music*. Toronto: Thompson Limited.
- Donna Wood on vaikuttanut laajalti ja pitkään varhaisiän musiikinopetuksen kentällä toteutettavaan työhön. Move, Sing, Listen, Play on hyvin käytännönläheisesti kirjoitettu opas varhaisiän musiikinopettajille, ei tieteellinen tutkielma.

Muut lähteet

- A 986/1998. *Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista.*
- A 865/2005. *Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen muuttamisesta.*
- A 608/2005. *Valtioneuvoston asetus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista*
- Akselin, S. & Kasittula, A. (2006) *Varhaisiän musiikkikasvatus kaikkien ulottuvilla. Tutkimus Jyväskylän päiväkotien tavoitteellisesta musiikkikavatuksista.* Jyväskylän ammattikorkeakoulu, musiikin koulutusohjelma. Opinnäytetyö.
- Anttila, M. & Juvonen, A. (2002) *Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta.* Joensuu University Press Oy: Saarijärvi.
- Boyce-Tillman, J. (2004) Luento Ecme konferenssissa 6.7.2004 Barcelonassa, Espanjassa. Aiheena *The Beyond of Music- Music as a Spiritual Experience with Young Children.* The ISME Early Childhood Commission Conference, July 5-10, 2004. Escola Superior de Musica de Catalunya. Barcelona, Spain.
- Bredenkamp, S. (1996) Early Childhood Education. Teoksessa J. Sikula (toim.)1996. *Handbook of Research on Teacher Education* (2.painos). New York: Macmillan, 323-347.
- Brotherus, Hasari & Helimäki (1990) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Rauma: Kirjayhtymä.
- Colwell, R. & Richardson, C. (toim.) (2002) *The New Handbook of research on Music Teaching and Learning. A Project of the Music educators National Conference.* Oxford University Press: New York.
- Damasio, A.R. (1994) *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain.* New York, Putnam, 112-113.
- Dennison, P.E. & Dennison, G. E. (1990) *Edu-Kinesthetics In-Depth, The Seven Dimensions of Intelligence.* Ventura, CA, Educational Kinesiology Foundation.
- Dissanayake, E. (2000) *Art and Intimacy.* Seattle, WA: University of Washington Press.
- Dissanayake, E. (2004) Luento Ecme konferenssissa 6.7.2004 Barcelonassa, Espanjassa. Aiheena *Universals and Origins: Psychobiological Roots of Musical Lives.* The ISME Early Childhood Commission Conference, July 5-10, 2004. Escola Superior de Musica de Catalunya. Barcelona, Spain.
- Dreyfus H. L.& Dreyfus. S. E. (1986) *Mind Over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer.* Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Elliott D. (1995) *Music Matters. A New Philosophy of Music Education.* New York-Oxford: Oxford University Press.
- Fredrikson, M. (1988) *Päiväkodin musiikkikasvatus ja laulaminen. Neljä -kuusivuotiaan lapsen*

- musiikin ja kielen yhteydet*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen Pro Gradu – tutkielma.
- Fredrikson, M. (1992) *Ihahaa, ihanaa onhan ratsastaa! Varhaislapsuuden spontaanin laulun tuottaminen kognitiivisena prosessina*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen lisensiaatintyö.
- Fredrikson, M. (1994) *Spontaanit laulutoisinnot ja enkulturaatioprosessi kognitiivis-etnomusikologinen näkökulma alle kolmevuotiaiden päiväkotilasten laulamiseen*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Väitöskirja.
- Fredrikson, M. (2001) Lapset musiikin oppijoina – musiikkileikkikoulun mahdollisuudet oppimisen ohjaamisessa. Teoksessa Jaatinen, M. I. (toim.) *Keski-Suomen konservatorion säätiö 1951–2001*, 56–77.
- Fredrikson, M. (2003) Lasten musiikillisen kehityksen tutkimus. Teoksessa Eerola, T., Louhivuori, J. & Moisala, P. (toim.) *Johdatus musiikintutkimukseen*. Vaasa: Suomen Musiikkitieteellinen Seura. Acta Musicologica Fennica – sarjan julkaisuja (AMF24), 209 – 215.
- Gardner, H. (1983) *Frames on Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. London: Paladin Books.
- Gardner, H. (1993) *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. 2. painos. Great Britain: Fontana Press.
- Hannaford, C. (2004) *Viisaat liikkeet – aivojumpalla apua oppimiseen*. Suomenkielinen laitos 5. painos. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia. <http://stadia.fi> [viitattu 26.1.2007]
- Honkanen, T. (2001) *Miksi musiikkikasvatusta? Ihmiskäsityksen taustalla vaikuttavat ihmis-, oppimis- ja musiikkikäsitykset*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Musiikkikasvatuksen lisensiaatin tutkielma.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. (1998) *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90 Oy.
- Hurskainen, H. (2000) *Improvisointi ja sen pedagogiset lähtökohdat musiikkileikkikoulussa*. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma. Tutkielma.
- Hänninen, S.-L. & Valli, S. (1986) *Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia*. Otava: Keuruu.
- Jyväskylän ammattikorkeakoulu. <http://www.jamk.fi> [viitattu 26.1.2007]
- Jyväskylän yliopisto, *varhaiskasvatuksen laitoksen opetussuunnitelma 2006-2007*.
- Kalliopuska, M. (1984) *Empatia – tie ihmisyyteen*. (2. painos) Hämeenlinna: Kirjayhtymä.
- Kalliopuska, Keva, Koskelainen, Ruokonen & Tiitinen. (1985) *Eläytyvä kasvatus*. Rauma: Kirjayhtymä.
- Komiteanmietintö 1980:31. *Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö*. Helsinki 1980.
- Kujanpää, J. (2002) *Improvisaation opettaminen soitonopetuksessa – näkökulmia*

jazzimprovisoinnin

opettamiseen. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Pro gradu-tutkielma.

- Kurkela, K. (1994) Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittäminen ja luovan asenteen psykodynamiikka. (2. korjattu painos) EST – julkaisusarja n:o 1. *Esittävä säveltaide – tutkimuksia ja muita julkaisuja.* Helsinki: Hakapaino Oy. L 272/2005. *Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista.* Lahden ammattikorkeakoulu. <http://www.lamk.fi> [viitattu 26.1.2007]
- Lahdes, E. (1997) *Peruskoulun uusi didaktiikka.* Helsinki: Otava.
- Laine & Kuhmonen (1995) *Filosofinen antropologia.* Atena.
- Lastentarhalehti 1/2004.* Kysely. Kokemuksia päiväkotimuskareista.
- Lindeberg-Piironen, A, Nenonen, P. & Tynninen, J. (1996) *Musica 1-2. Opettajan kirja.*
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. (1994) *Musiikin didaktiikka* (2. painos). Juva: WSOY.
- LKO 2003: 29. *Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma vuosille 2003–2007.* Opetusministeriön julkaisuja 2003: 29. Helsinki: Opetusministeriö. [WWW-dokumentti] Saatavissa <http://minedu.fi/julkaisut/kulttuuri>. [viitattu 26.1.2007]
- Mankinen, H. (2002) *Improvisaatio ja tunneäly. Spontaanista draamasta sosiaalista kyvykkyyttä, tunnetaitoja sekä ajatuksia musiikin opettamiseen.* Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Tutkielma.
- Marjanen, K. (2003) Varhaisiän musiikkikasvatus Suomessa vuonna 2002. Teoksessa Louhivuori, J. 2004. (toim.) *Suomen musiikkikasvatuksen vuosikirja 2002–2004.*
- Mielityinen, M. (2003) *Reseptiviteetin ja spontaniteetin käsitteet Friedrich Schleiermachersin esteettisen teorian ja subjektiteorian ytimessä.* Kasvatustieteen päivät 20. – 21.11.2003 Helsingissä. MLKO ry. Toimintakertomus 2002.
- Musiikkialan muistio 38:2002. *Musiikkialan ammatillisen koulutuksen työryhmän muistio 38:2002.* Helsinki: Opetusministeriö.
- Mäkinen, L. (2004) Terveiset päiväkotia Konstista. *Unisono 1*, 19–20.
- Nurila, T & Syrjälä, K. (1998) *Musiikinopettajana yliopistojen varhaiskasvatuksen yksiköissä ja ammattikorkeakoulujen sosiaalialan linjoilla.* Jyväskylän yliopisto, musiikkitieteen laitos. Musiikkikasvatuksen Pro gradu – työ. [WWW-dokumentti] Saatavissa <http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/g/1301.pdf> [viitattu 25.1.2007]
- Paananen, P. (1997) *Lapsen älyllinen kehitys ja musiikin keksiminen.* Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Lisensiaatintyö. [WWW-dokumentti] Saatavissa <http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/h/679.pdf>
- Paananen, P. (2003) *Monta polkua musiikkiin. Tonaalisen musiikin perusrakenteiden kehittyminen musiikin keksimistehtävissä ikävuosina 6 – 11.* Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Tohtorinväitöskirja. Julkaistu sarjassa Jyväskylä Studies in Humanities: 10.
- Pietilä, H. (2003) *Mikä meitä yhdistää. Ihmisyys ja perusarvot.* Juva: PS-kustannus

- Ranta-Meyer, T. (2000) *Paljon enemmän kuin pelkkä teoria. Musiikkialan pedagoginen osaaminen ja tulevaisuuden osaamishaasteet ammattikorkeakoulujärjestelmän näkökulmasta*. Helsinki: Sibelius-Akatemian koulutuskeskus.
- Rauhala, L. (1999) *Ihmisen ainutlaatuisuus*. Helsinki: Yliopistopaino
- Rauste-von Wright, M. – von Wright, J. (1994) *Koulutus ja oppiminen*. Juva: WSOY.
- Ropo, E. (1991) Opettajaeksperttiyden kehittyminen – tutkimustuloksia ja näkökulmia. *Aikuiskasvatus* 3, 153–163
- Ruokonen, I. 1997. *Eräiden kuusivuotiaiden lasten empaattisuus ja prososiaalisuus sekä eheyttävään taidekasvatusohjelmaan liitetyn musiikin yhteydet lasten empaattisuuteen ja prososiaalisuuteen*. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Tutkielma.
- Ruokonen, I. 2001. Äänimaisemia ja ilmaisun iloa musiikin kielellä. Teoksessa Karppinen, S., Puurula, A & Ruokonen, I. (toim.) (2001) *Taiteen ja leikin lumous. 4-8 – vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus*. Tampere: Oy Finn Lectura Ab, 120–142.
- Ruokonen, I. (2002) Lasten musiikillisen ja luovan lahjakkuuden tunnistamiseen ja arviointiin liittyviä teoreettisia näkökohtia. Teoksessa V. Meisalo. 2003. (toim.) *Aineenopettajakoulutuksen vaihtoehdot ja tutkimus 2002*. Ainedidaktiikan symposiumi 1.2.2002. Tutkimuksia 241. Helsinki: Hakapaino. [WWW-dokumentti] Saatavissa <http://www.malux.edu.helsinki.fi/okl/tutkimus/julkaisut/>, 464–477. [viitattu 30.1.2007]
- Saastamoinen, I. (1990) Teoksessa (toim.) Leisiö, T. 1990. *Keiteleen oudompi nuottikirja. Johdatus luovaan musiikinopetukseen. Sävelmiä ja tekstejä 4*. Tampereen yliopisto, Kansanperinteen laitos ja Keiteleen kunta, koululautakunta. Tampere: yliopiston jäljennepalvelu.
- Simojoki, M. (1993) Kokeilun asiantuntijan arvio kokeilusta. Teoksessa Härkälä, P. 1993. *Uusia tuulia musiikkikasvatuksessa. Kansanperinteeseen pohjautuva musiikkikasvatuskokeilu Lahjajarjun päiväkodissa 1989–1992*. Jyväskylän kaupunki. Sosiaalikeskuksen julkaisusarja 2 / 1993, 33–35.
- Suzuki, S. (2000) *Rakkaudella kasvatettu. Tie luonnolliseen oppimiseen musiikkikasvatuksessa*. Rauma: Vihreälinja Oy.
- Tuovila, A. (2003) ”Mä soitan ihan omasta ilosta!” Pitkittäinen tutkimus 7-13 – vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. *Lapset kertovat*. Studia Musica 18. Sibelius-Akatemia. Väitöskirja.
- Untala, H. (2001) *Työtyväinenkö musiikkileikkikoulunopettaja? Päijät-Hämeen konservatoriosta valmistuneiden musiikkileikkikoulunopettajien koulutus- sekä työtyytyväisyys*. Helsingin avoin yliopisto / Lahden työväenopisto. Kasvatustieteen proseminaariryö.
- Uusikylä, K. (1994) *Lahjakkaiden kasvatus*. Opetus 2000. Helsinki: WSOY.
- Uusikylä, K. (1999) *Luovuus: taito löytää, rohkeus toteuttaa Opetus 2000*. Jyväskylä: Atena, 1999

- (Juva): WSOY
- Uusikylä, K. (2000) *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY, 2000.
- Virtasalo, M. (2000) *Miksi muskariin? Kahden musiikkileikkikoulunopettajan käsityksiä musiikkikasvatuksen merkityksestä*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun opettajankoulutuslaitos. Varhaiskasvatuskeskus. Kasvatustieteen kandidaatintyö.
- VP (2002) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2002. [WWW-dokumentti]. Saatavissa http://www.stakes.fi/varttua/vasu_vasuasiakirja.htm [viitattu 26.1.2007]
- VVL (2002) Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset 2002. Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002:9. Helsinki: Edita Prima Oy. [WWW-dokumentti] Saatavissa http://www.stakes.fi/varttua/asiakirjat/linjaavat_asiakirjat.htm [viitattu 26.1.2007]
- Westerlund, H. (2002) *Briding Experience, Action, and Culture in Music Education*. Sarjassa *Studia Musica, 16*. Sibelius Academy. Music Education Department. Doctoral Dissertation.
- Young, S. (1998) Just making a noise? Reconceptualizing the Music-Making of 3- and 4-Year-Olds in a Nursery Setting. *Early Childhood Connections, 4(1)*, 14-22.