

SUOMEN OPPIMISTA MUSKARISSA

Laura Piispanen
Maisterin tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Musiikin laitos
Musiikkikasvatus
Helmikuu 2017

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Laura Piispanen	
Työn nimi – Title Suomen oppimista muskarissa	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Helmikuu 2017	Sivumäärä – Number of pages 103
Tiivistelmä – Abstract <p>Keskityn kuvaamaan tutkimuksessani sitä, mitkä varhaisiän musiikkikasvatuksen työtavat ovat hyödyllisiä maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen opettelulle. Tutkimuksessa pyritään ymmärtämään työtapojen mahdollisuuksia kielen oppimisen integroimisessa musiikin oppimiseen. Tutkimuksessa sivutaan myös musiikkikasvatuksen potentiaalia maahanmuuttajien kotouttamisessa ja sitä, mitä monikulttuurinen kasvatus on.</p> <p>Tutkimusstrategiana on laadullinen tapaustutkimus, jossa on toimintatutkimuksen piirteitä. Tutkimuskysymykseni on: Millaiset työtavat toimivat kun varhaisiän musiikkikasvatuksessa halutaan yhtäaikaaisesti tukea kehitystä suomessa toisena kielenä ja musiikillisissa tavoitteissa?</p> <p>Kokosin tutkimusaineistoni syksyllä 2016 Järvenpäässä. Tutkimukseen osallistui kaksi kuuden lapsen ryhmää. Osallistujat olivat lukutaidottomia 3-6-vuotiaita lapsia, joiden suomi toisena kielenä -taidot olivat vaihtelevia. Tutkimuksen aineisto kerättiin kuuden viikon aikana pitämällä lähdemateriaalin pohjalta suunniteltuja varhaisiän musiikkikasvatuksen kertoja kerran viikossa molemmille ryhmille 45 minuutin ajan. Aineisto analysoitiin osallistuvan havainnoinnin ja videoinnin pohjalta. Johtopäätöksiin vaikutti myös lasten suomi toisena kielenä –opettajan haastattelut.</p> <p>Tutkimustulosten perusteella voidaan sanoa, että varhaisiän musiikkikasvatuksen työtavat ovat hedelmällinen väline kielen ja musiikin oppimisen yhdistämiselle. Kielen, vuorovaikutuksen, kommunikoinnin ja musiikin yhteisten piirteiden ansiosta varhaisiän musiikkikasvatuksen perinteisiä tapoja ei tarvitse juuri muokata saadakseen tunneista hyödyllisiä myös kielenkehityksen kannalta. Eniten muutoksia vaativat opettajien tiedot, sillä aiheeseen perehtymällä ja kielenkehityksen tavoitteet tiedostamalla saadaan jo itsessään monipuolisista työtavoista hyödyllisiä niin musiikin kuin kielen oppimisen kannalta.</p>	
Asiasanat – Keywords Varhaisiän musiikkikasvatus, kielenkehitys, suomi toisena kielenä	
Säilytyspaikka – Depository	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYSLUETTELO

SISÄLLYSLUETTELO.....	3
1 JOHDANTO.....	5
2 VARHAISIÄN MUSIIKKIKASVATUS	9
2.1 Tavoitteet	10
2.2 Työtavat	11
3 TOISEN KIELEN OPPIMINEN	15
3.1 Lingvistinen näkökulma.....	18
3.2 Psykolingvistinen näkökulma	21
3.2.1 Prosessointimallit.....	21
3.2.2 Konstruktivistinen näkökulma	23
3.3 Sosiolingvistinen näkökulma.....	24
3.3.1 Sosiokulttuuriset teorit.....	25
3.3.2 Palautteen merkitys toisen kielen oppimisessa.....	27
3.4 Suomenkielen erityispiirteet	28
4 TOISEN KIELEN KEHITYKSEN TUKEMINEN VARHAISIÄN MUSIIKKIKASVATUKSESSA.....	35
4.1 Musiikin ja kielen oppimisen yhtymäkohdat.....	35
4.2 Kielenkehityksen tukeminen varhaisessa vaiheessa	39
4.3 Kielenkehityksen tukeminen kielellisessä vaiheessa	40
4.4 Haasteet kielenkehityksen tukemisessa	42
4.5 Kielenkehityksen tukeminen muskarin arjessa	44
4.6 Monikulttuurisuuskasvatus.....	49
4.6.1 Monikulttuurinen musiikkikasvatus	55
5 TUTKIMUS JA SEN TOTEUTTAMINEN	58
5.1 Tutkimusstrategia, tutkimusasetelma ja tavoitteet	58
5.2 Tutkimusmenetelmät	60

5.3	Tutkimuksen osallistajat	61
5.4	Tutkimuksen kulku	62
5.5	Aineiston analysointi	63
5.6	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	65
5.7	Tutkijan rooli	66
6	TUTKIMUKSEN TULOKSET	68
6.1	Laulaminen ja loruttelu	71
6.2	Soittaminen.....	72
6.3	Musiikkiliikunta	74
6.4	Kuuntelu	75
6.5	Taideintegraatio.....	76
6.6	Improvisointi.....	77
7	POHDINTA	79
7.1	Tulosten luotettavuus	79
7.2	Musiikkikasvatus kokonaisvaltaisen kehityksen tukijana	80
7.3	Jatkotutkimusaiheet	83
8	LÄHTEET	84
9	LIITTEET	91
9.1	Liite 1. Musiikkileikkikoulukertojen tuntisuunnitelmat	91
9.2	Liite 2. Kuvanuotti kappaleeseen Metsän sisällä	99
9.3	Liite 3. Apukuvat muskarin työjärjestyksestä.....	100
9.4	Liite 4. Apukuvat muskarin toiminnoista Virhe. Kirjanmerkkiä ei ole määritetty.	
9.5	Liite 5. Apukuvat laulujen ja lorujen käsittelyyn.....	102
9.6	Liite 6. Tutkimusluvan suomenkielinen versio.....	102

1 JOHDANTO

Kaikissa tunnetuissa yhteiskunnissa musiikki ja kieli ovat molemmat läsnä. Näin on arkeologien mukaan ollut niin kauan kuin ihmisiä on ollut. (Mithen 2005, 12.) Cross kirjoittaa, että Wachsmannin (1971) mukaan monissa Afrikan kulttuureissa musiikin ja puheen välillä ei nähdä nykypäivänä suurta eroa, ja että antiikin Kreikassa sana *mousike* tarkoitti sekä musiikin runoutta että runouden musiikkia (Cross 2015; Wachsmann 1971, 383). Cartwrightin (2013) kirjoitus selkeyttää Crossin sanoja, sillä hän kertoo, että Antiikin Kreikassa sana *mousike* tarkoitti musiikin, tanssin, lyriikoiden ja esiintymisen yhdistelmää (Cartwright, 2013). Kirjoituksessaan Cross jatkaa, että olisi ehkä parempi ylipäättään nähdä musiikki ja puhe päällekkäisinä vuorovai-
kutteisen ja kommunikatiivisen käytöksen muotoina (Cross 2015).

Arkisissa keskusteluissa puhutaan paljon siitä, kuinka samankaltaisia musiikki ja kielet ovat. Ne koostuvat pienistä osasista, kirjaimista ja sävelistä, jotka muodostavat lauseita ja fraaseja, joilla on tietty intonaatio ja rytmi. Särkämö ja Tervaniemi (2010) kirjoittavat, että näyttäisi siltä, että puheella ja musiikilla olisi varhainen yhteinen historia, ja että ne ovat kehittyneet käsi kädessä ja erkaantuneet toisistaan vähitellen. Tällainen samanaikainen kehitys selittäisi puheen ja musiikin monet yhteiset rakenteet. (Särkämö & Tervaniemi 2010, 44.) Steven Mithen (2005) taas kertoo, että jo ensimmäiset *homo*-lajin edustajat, eli ensimmäiset nykyihmisen (*homo sapiens*) esi-isät, käyttivät musikaalista kommunikointia, joka on verrattavissa lauluun, ennen kuin kieli syntyi (Mithen 2005, 138). Samankaltainen ilmiö voidaan havaita nykyäänkin, kun seurataan kuinka vanhemmat kommunikoivat vauvojen kanssa. Vauvoille suunnatussa puheessa puhe muistuttaa usein enemmän laulua kuin puhetta, sillä siinä on liukuvampia fraaseja ja enemmän äänenkorkeuden vaihteluita, jotka muistuttavat melodioita. (Mithen 2005, 69.) Näin ollen musiikin ja kielen yhteneväisyydet voidaan selittää sillä, että kieli ja musiikki ovat syntyneet samasta esihistoriallisesta kommunikoinnin muodosta, joka muistutti laulua, ja josta molemmat vähitellen erkanivat sellaisiksi, kuin ne nykyään tunnemme (Mithen 2005, 26, 266). Kielen synnyn pohjautumista musiikilliseen kommunikointiin tukee myös ihmisten läheisten suku-

laisten, apinoiden, kommunikointi. Apinat viestivät paljon erilaista informaatiota äännelemällä eripituisilla ja -korkeuksilla äänillä ja fraaseilla. Tämä antaa ymmärtää, että kehittyneempi viestintä, kieli, olisi tällaisen musiikillisen viestinnän pidemmälle viety muoto. (Mithen 2005, 120.) Musiikista ja kielestä löytyvät myös kolme samaa ilmaisumuotoa: oraallinen (puhe ja laulu), eleillä tehtävä (esimerkiksi viittomakieli ja tanssi) ja kirjoitettu muoto, jotka puhuvat musiikin ja kielen yhteyksien puolesta. Muita kielen ja musiikin yhtymäkohtia ovat etenkin toiston ja rytmisyyden painottuneisuus molemmissa. (Mithen 2005, 15, 17.)

Yleinen käsitys tutkijoiden kesken on, että musiikki ja kieli ovat lähellä toisiaan lapsen kehityksessä. Näyttäisi jopa siltä, että kuultua kieltä ja musiikkia prosessoidaan aivoissa samalla tavalla, eivätkä pienet lapset erottele musiikkia ja puhetta toisistaan. (Chen-Hafteck & Mang 2012, 261-262.) Tutkimusten mukaan musiikin käyttö kielenopetuksessa suoraan parantaa lasten kielenkäytön taitoja (Jordan-Decarbo & Nelson 2002, 217), ja että hyvät musiikilliset taidot hyödyttävät toisen kielen oppimista (Cross 2015; Milovanov et al, 2008). Aktiiviset musiikilliset kokemukset hyödyttävät tutkimusten mukaan lasten kehitystä sekä heidän esikielellisiä kommunikointitaitojaan ja sosiaalisia taitojaan 6-12 kuukauden iässä (Cross 2015; Gerry et al 2012). Tällaista päällekkäisyyttä kehityksessä tulisi hyödyntää enemmän.

Varhaisiän musiikkikasvatuksella on todettu olevan runsaasti positiivisia vaikutuksia lasten kehitykselle. Kielenkehityksessä varhaisiän musiikkikasvatuksen edut tulevat vasemman aivopuoliskon kehittymisestä musiikillisten tehtävien ja ärsykkeiden johdosta, jolloin lasten verbaalinen muisti kehittyy. Musiikkikasvatus parantaa myös lasten auditiivisen tiedon erottelukykä, jonka johdosta musiikkia nuoresta asti harrastaneille lapsille esimerkiksi sanojen erottaminen tavuista ja suomen kielessä tarvittava kirjain-äänne-vastaavuuksien havaitseminen on helpompaa. (Chen-Hafteck & Mang 2012, 267.)

Kandidaatintutkielmassani (Piispanen 2014) tutkin, kuinka varhaisiän musiikkikasvatuksessa voitaisiin samanaikaisesti tukea lasten musiikillista ja kielellistä kehitystä. Huomasin, että useat työtavat tukevat helposti molempia tavoitteita. Var-

haisiän musiikkikasvatuksen merkitystä niin lapsen kehitykselle kuin myös kielenkehitykselle tukee lasten luonnollinen kiinnostus musiikkiin ja soittimiin. Musiikillisen toiminnan avulla voidaan saada arempikin lapsi mukaan vuorovaikutukseen ja aktiiviseen toimintaan. (Kivijärvi 2007.)

Viimeisen vuoden aikana maailmantilanne on muuttunut niin, että myös Suomeen saapuu jatkuvasti lisää maahanmuuttajia niin pakolaisina, turvapaikanhakijoina kuin siirtolaisina. Näiden ihmisten kotoutuminen, työllistyminen ja integraatio vaativat riittävän hyvän suomen kielen oppimista. Kielitaito on avainasemassa uuteen kulttuuriin sopeutumisessa, sillä se mahdollistaa kulttuurin ymmärtämistä, kommunikoinnin sekä ymmärretyksi tulemistä ja ihmissuhteiden syntymistä yli kulttuurirajojen. Etenkin lasten kohdalla kieli tukee myös ajattelun kehittymistä. Osallisena Suomessa -hankkeen raportissa (Pöyhönen, Tarnanen, Vehviläinen, Virtanen & Pihlaja 2010) mainitaan suomen tai ruotsin oppiminen yhtenä tärkeimmistä kotoutumisen välineistä, mikä tukee myös koulutusta ja ennaltaehkäisee toisen asteen koulutuksen keskeytymistä (Pöyhönen et al. 2010, 108).

Tässä työssä keskityn tutkimaan alle kouluikäisten maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen kehitystä. Minua kiinnostaa, kuinka voin tulevassa työssäni musiikin opettajana ja varhaisiän musiikkikasvattajana tukea lukutaidottomien lasten suomenkielen oppimista, kun heillä on jokin toinen äidinkieli. Kielten oppimisen herkkyyksikausi sijoittuu varhaislapsuuteen, joten mielestäni tämä aika tulisi käyttää mahdollisimman hyvin hyödyksi kielen opettamisessa. Varhaislapsuudessa monet eivät vielä osaa lukea, joten olen rajannut tutkittavan ilmiön käsittelemään nimenomaan lukutaidottomia lapsia. Toisen kielen oppiminen on hyvin erilaista ennen ja jälkeen lukutaidon kehittymisen, sillä lukutaidolliset oppivat kielen kirjoitetun kielen kautta.

Tutkimukseni ja täten maisterintutkielmani tavoitteena on kuvata ja ymmärtää, millaiset opetusmenetelmät ja toiminnot ovat käytännössä toimivia, kun varhaisiän musiikkikasvatuksessa halutaan tukea maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen kehitystä samanaikaisesti musiikillisten tavoitteiden kanssa. Kerron työni

aluksi hieman yleistä tietoa varhaisiän musiikkikasvatuksesta, jonka työtapoja käytän tutkimuksessani. Tässä luvussa käytän hyväkseni kandidaatintyötäni (Piispanen 2014), jossa jo käsittelin varhaisiän musiikkikasvatusta. Keskityn varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteisiin ja työtapoihin, sillä haluan pitää ne molemmat mielessäni tehdessäni empiiristä tutkimusta. Tavoitteena on myös osoittaa, että S2 (suomi toisena kielenä)-opetusta voidaan tukea tinkimättä varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteista tai muuttamatta liiaksi sen työtapoja. Chen-Hafteckin ja Mangin (2012) mukaan musiikki ei ainoastaan tue kielenkehitystä, vaan kielellinen oppiminen ja prosessointi tukevat myös musiikin oppimista (Chen-Hafteck & Mang 2012, 268). Kolmannessa luvussa kerron toisen kielen oppimisen teorioista ja periaatteista, joiden pohjalta luon syvempää ymmärrystä S2-opetuksen luonteeseen. Tämä auttaa tutkimukseni suunnittelussa ja antaa pohjatietoa minkä tahansa toisen kielen oppimisesta. Neljännessä luvussa käsittelen sitä, mitä opettajan tulisi ottaa huomioon opettaessaan monikulttuurista ryhmää, ja millaisia työtapojen muokkauksia hän voisi tehdä halutessaan keskittyä musiikillisten tavoitteiden lisäksi etenkin kielellisiin tavoitteisiin. Tässäkin luvussa hyödynnän kandidaatintutkielmaani.

Lopuksi kuvailen laadullista tutkimusprosessiani ja kerron tutkimusstrategiasitani sekä aineistonkeruumenetelmäni. Tutkimusstrategiana on ohjaava tapaustutkimus eli aktiivinen osallistuva havainnointi, jossa on mukana toimintatutkimuksen tutkimusotetta. Keräsin aineiston käyttämällä osallistuvaa havainnointimenetelmää, teemoittelemalla videointeja sekä haastatteleamalla S2-ryhmän ohjaajaa.

Tärkeitä käsitteitä tutkimuksessani ovat ”varhaisiän musiikkikasvatus”, varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteet ja työtavat”, ”toinen opittava kieli”, sekä ”lingvistinen, psykolingvistinen ja sociolingvistinen näkökulma toisen kielen oppimisessa”. Määrittelen nämä käsitteet omissa luvuissaan ja alaluvuissaan niin, että yhdistän tietoa muutamista eri lähteistä, jotta saan asioista syvällisemmän kuvan.

2 VARHAISIÄN MUSIIKKIKASVATUS

Musiikkileikkikouluryhmiä eli muskareita on useimmissa musiikkioppilaitoksissa, useimmiten kohderyhminä ovat 0–6-vuotiaat lapset ja heidän vanhempansa. Musiikkileikkikoulujen toiminta on tavoitteellista ja yleisten varhaiskasvatuksen tavoitteiden mukaista. Muskareiden toimintaa ohjaa varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmiin perustetut, joiden tavoitteiden lisäksi varhaisiän musiikkikasvatuksen opetus pyrkii tukemaan lasten musiikillista kehitystä.

Musiikkileikkikouluissa tähdätään siihen, että lapset voisivat helposti jatkaa musiikin opiskelua. Muskareissa noudatetaan lisäksi Suomen laissa määriteltyjä asetuksia varhaiskasvatuksesta. Tämän vuoksi musiikkileikkikoulujen opetusta voidaan pitää perusteltuna ja hyödyllisenä lasten tulevaisuuden kannalta. (Piispanen 2014, 3; Musiikinopetus Suomessa 2007.)

Musiikkileikkikouluissa löytyy erilaisia opetusryhmiä, aina perheryhmistä soitinryhmiin. Ryhmät jaetaan useimmiten joko lasten iän, kehityksen tai aikaisempien kokemusten sekä taitojen mukaan. Ryhmät voidaan muodostaa myös ilmoittautuneiden määrän, opetustilan, pedagogisen tarkoituksenmukaisuuden tai lasten ikien mukaan. (Piispanen 2014, 3; Musiikinopetus Suomessa 2007.)

Tavallisimmin muskariryhmät ovat suunnatut 0–2-vuotiaille, 3–4-vuotiaille ja 5–6-vuotiaille. Perheryhmistä puhutaan, kun lapsen mukana on vanhempi tai esimerkiksi isovanhempi. Perheryhmissä lapset ovat useimmiten alle 4-vuotiaita. Niissä pyritään lapsen ja vanhemman vuorovaikutuksen tukemiseen sekä musiikkiliikunnan kautta motoriikan ja koordinaation kehityksen tukemiseen elämyksellisestä musisointia unohtamatta. Noin 3–4-vuotiaana lapset alkavat käydä ryhmissä yksin. Leikki-ikäisten ryhmissä leikki on tärkein työtapana, jota käytetään tunneilla eniten. 5–6-vuotiaiden ryhmät ovat useimmiten soitinryhmiä. Tavallisimmat soittimet ryhmissä ovat viisikielinen kantele ja nokkahuilu. Edellä mainittujen ryhmien lisäksi musiikkioppilaitoksissa ja esimerkiksi kansalaisopistoissa sekä seurakunnissa on varhaisiän musiikkikasvatusta erityisryhmille. (Piispanen 2014, 3; Tamminen 2013, 20–21.)

Tärkeimpiä tavoitteita varhaisiän musiikkikasvatuksessa ovat musiikillinen oppiminen ja musiikista nauttiminen. Se ei ole terapiaa, vaikka ryhmässä olisi erityistä tukea tarvitsevia lapsia (Piispanen 2014, 3; Leppälä & Riukulehto 2013, 7).

2.1 Tavoitteet

Varhaisiän musiikkikasvatus perustuu Suomessa Opetushallituksen (2005) taiteen perusopetukselle asetetuille tavoitteille. Tärkein varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoite on lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukeminen kognitiivisella, sosiaalisella, emotionaalisisella ja motorisella tasolla. Opetussuunnitelman perusteissa painotetaan myös lapsen musiikillisten valmiuksien kehittymisen tukemista, jotta musiikkiharjastuksen jatkaminen olisi mahdollista hyvillä pohjatiedoilla ja -taidoilla. Opetushallitus painottaa musiikkileikkikoulun opetuksessa elämyksellisyyttä ja leikkiä. (Piispanen 2014, 4; Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005, 9).

Kaikilla varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on yhteisenä päämääränä lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukeminen. Kun tämä tavoite yhdistetään musiikkiin tutustumiseen ja siitä oppimiseen, voidaan huomata, että musiikkileikkikouluryhmät ovat erinomaisia oppimisympäristöjä alle kouluikäisille lapsille. Muskareissa lapset voivat myös tavata ikätovereitaan ja saada monipuolisia virikkeitä, jotka edesauttavat heidän kehitystään.

Muskareissa pyritään tukemaan lasten kognitiivista kehitystä. Tämä tarkoittaa, että ryhmissä pyritään monipuolisten toimintatapojen avulla parantamaan lasten muistia, muistista asioiden hakemista, kielen kehitystä ja käyttöä, havainnoimista, tarkkaavaisuuden suuntaamista ja ylläpitoa, ajattelun loogisuutta, eri ongelmanratkaisutaitojen soveltamista sekä oppimisstrategioita (Piispanen 2014, 4; Leppälä & Riukulehto 2013, 8).

Jotta muskarissa kaikilla olisi mukavaa ja tiedollisiin tavoitteisiin päästäisiin, tarvitaan myös sosiaalisten taitojen harjoittelua. Käytännössä se tarkoittaa lasten vuorovaikutustaitojen kehittymisen tukemista eli sitä, että lapset oppivat sopeutu-

maan ryhmään ja tekemään kompromisseja, ottamaan muut huomioon ja esimerkiksi odottamaan omaa vuoroaan (Piispanen 2014, 4; Leppälä & Riukulehto 2013, 8). Lasten sosiaaliseen kehitykseen kuuluvat myös itsetunnon ja itseluottamuksen kehittyminen onnistumisen kokemusten kautta, samoin kuin itsekontrollin syntyminen (Piispanen 2014, 4; Muona 2013, 12).

Muskarissa pyritään myös lasten emotionaalisen kehityksen tukemiseen. Tavoitteena on auttaa lapsia hallitsemaan ja tunnistamaan omia tunteitaan ja sitä kautta omaa käyttäytymistään. Emotionaalinen ja sosiaalinen kasvu tapahtuvat samanaikaisesti. (Piispanen 2014, 5; Leppänen & Riukulehto 2013, 9.)

Liikkumisen taitoa eli motoriikkaa harjoitellaan muskareissa luonnollisesti musiikkiliikunnan avulla. Musiikkiliikunta parantaa lasten koordinaatiota ja opettaa heille uusia liikkumistapoja sekä antaa heille monipuolisia mahdollisuuksia käyttää kehojaan (Piispanen 2014, 5; Leppälä & Riukulehto 2013, 9). Psykomotoriikkaa voidaan treenata musiikkileikkikoulussa rytmittäjää vaativilla työtavoilla (Piispanen 2014, 5; Muona 2013, 13). Psykomotoriset taidot ovat motoriikan ja kognitiivisten taitojen yhdistämistä (Piispanen 2014, 5; Leppälä & Riukulehto 2013, 9).

Varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteet ovat oleellisia myös kielenkehityksen kannalta, sillä kognitiivisten taitojen lisäksi motoriikka tarvitaan esimerkiksi kasvojen ja pään alueen pienten lihasten käyttämiseen saadaksemme oikeat puheäänteet muodostettua. Rytmikka ja rytmisen liikkuminen auttavat ymmärtämään tavuttamista, sanojen painotusta ja puheen rytmiä. Sosiaaliset ja emotionaaliset tavoitteet helpottavat turvallisten ja tasavertaisten suhteiden syntymistä lasten välille, ja tällaiset suhteen synnyttävät lapsille kipinän kommunikoida keskenään. Kielen ja puheen oppiminen lähtee usein kommunikoinnin tarpeesta, joten vuorovaikutus on siinä avainasemassa. (Piispanen 2014, 5.)

2.2 Työtavat

Keskeisiä työtapoja varhaisiän musiikkikasvatuksessa ovat laulu ja äänenkäyttö, kuuntelu, soitto, musiikkiliikunta, taideintegraatio ja improvisointi (Piispanen 2014,

5; Leppälä & Riukulehto 2013, 11-13). Niistä eniten käytettyjä ovat laulu, kuuntelu, soitto ja musiikkiliikunta. Taideintegraatiota ja improvisointia pyritään käyttämään jollain tavalla jokaisella kerralla. Tästä huolimatta niitä ei pidetä yhtä keskeisinä kuin laulua, soittamista ja kuuntelua.

Ehdottomasti käytetyin työtapo muskareissa on laulaminen ja äänenkäyttö. Tähän työtapaan kuuluvat myös lorut, puhe ja muut äännähdykset. (Piispanen 2014, 5; Leppälä & Riukulehto 2013, 11). Nämä ovat keskeisiä työtapoja muskareissa, sillä ne sisältävät puheen ja kielenkehityksen tuen lisäksi myös musiikillisen ilmaisun elementit (Piispanen 2014, 6; Muona 2013, 12), jolloin voidaan helposti yhdistää kokonaisvaltaisen kehityksen ja musiikillisen oppimisen tavoitteet. Lapsille tehdyt lorut ja heille suunnattu puhe on usein luonnostaan rytmitettyä ja intonaatioltaan monipuolista. Tämä onkin erittäin hyödyllistä lasten kielen hahmottamiselle (Piispanen 2014, 6; Perkiö 2010, 29.)

Lähtökohtina laulamisen opetteluun ovat kuuntelun harjoittelu ja äänenkorkeuksien ja -värien havaitseminen. Niitä voidaan treenata esimerkiksi pienillä äänenkäyttöleikeillä. Uusia lauluja opetellaan muun muassa mallioppimisen ja jäljitelyn sekä kaikumenetelmän kautta tai sanarytmien avulla. Visuaaliset apukeinot laulun sanojen tai melodialinjan muistamiseksi ovat tehokkaita laulun opettamisessa. (Piispanen 2014, 6; Leppälä & Riukulehto 2013, 11.)

Musiikkileikkikouluissa lapset pääsevät itse tuottamaan musiikkia laulamisen lisäksi soittamalla. Soiton opettelulla on samat lähtökohdat kuin laulamisen opettelullakin. Aluksi yritetään tuottaa erilaisia ääniä instrumenteilla, jonka jälkeen pyritään aktiivisesti kuuntelemaan omaa ja toisten soittoa. Tällä tavalla lapset havainnoivat ympäristönsä ääniä. Kokeillessaan äänten tuottamista instrumenteilla, lapsille jäsenyvät ja selkiintyvät äänten värit ja soitinten soittotapamahdollisuudet. (Piispanen 2014, 6; Perkiö 2010, 29.)

Muskaritunneilla soittaminen voi olla säestävää, luovaa tai uutta keksivää (Piispanen 2014, 6; Leppälä & Riukulehto 2013, 12). Säestäminen tarkoittaa perussykkeen pitämistä. Säestämistä harjoitellaan etenkin oman kehon kehosoitimien kautta.

Sykettä voidaan harjoitella esimerkiksi musiikkiliikunnan, erilaisten taputuksien ja kävelyjen kautta. Säestämisen harjoittelu instrumenteilla alkaa rytmisoittimista, joita aletaan käyttää heti kun lasten motoriset taidot sen mahdollistavat. (Piispanen 2014, 6; Muona 2013, 12). Myös harmonia- ja melodiasoiton opettelu kuuluvat säestyssoiton opetteluun (Piispanen 2014, 6; Leppälä & Riukulehto 2013, 12). Näitä harjoitellaan muskareissa yleisimmin viisikielisen kanteleen, bassopalojen ja muiden laattasoittimien sekä nokkahuilun avulla. Laattasoittimista on helpompi aloittaa, sillä ne vaativat vähemmän hienomotoriikkaa kuin kantele ja nokkahuilu, joiden soittaminen aloitetaan yleensä vasta soitinryhmiin siirryttäessä. Soittamista harjoitellaan varhaisiän musiikkikasvatuksessa myös improvisoinnin ja luovan toiminnan kautta. Tällöin on kyse uutta keksivästä soittamisesta, jossa pyritään löytämään kokeilevampi soittotapa. Tämä tukee lasten itsetunnon kehitystä ja kannustaa heitä kokeilemaan ja tutkimaan soittimia sekä keksimään niille soittotapoja koputellen, näppäillen tai vaikkapa sivellen niitä kynillä (Piispanen 2014, 6; Leppälä & Riukulehto 2013, 12).

Kuuntelu tapahtuu musiikkileikkikouluissa aktiivisen kuuntelun kautta. Käytännössä tämä tarkoittaa, että lapset harjoittelevat muskarissa kuuntelua keskityneesti, ja ratkovat erilaisia tehtäviä kuunteluun pohjautuen. Tunneilla voidaan esimerkiksi harjoitella erilaisten äänten tai äänilähteiden tunnistamista. (Piispanen 2014, 7; Muona 2013, 13.) Kuuntelutehtäviä suunniteltaessa voidaan erityisesti painottaa jotakin kuuntelun osa-alueita: kognitiivisia, affektiivisia tai psykomotorisia. Kognitiivisessa kuuntelussa keskitytään äänten havainnointiin ja pyritään suuntaamaan tarkkaavaisuus ja keskittyneisyys siihen, mitä kuunnellaan. Affektiivisessa kuuntelussa huomio kiinnitetään sisälle päin itseensä ja omiin emootioihin kuuntelun aikana. Siinä pyritään myös herättämään kiinnostusta kuunneltavaan musiikkiin. Psykomotorinen kuuntelu taas tähtää lasten ohjeiden seuraamisen ja noudattamisen taidon kehittämiseen, eli lasten on seurattava tarkasti ohjeita kuuntelemastaan materiaalista. Psykomotorista kuuntelua voidaan harjoitella myös yhdistämällä kuunteluun luovaa toimintaa kuten liikkumista tai maalaamista. (Piispanen 2014, 7; Leppälä & Riukulehto 2013, 13).

Musiikkiliikunta muskarissa tarkoittaa musiikkiin yhdistettyä liikettä. Musiikkiliikunnalliset oppimistilanteet ovat kokemuksellisia kehon kautta sekä hyvin kokonaisvaltaisia, sillä siinä yhdistyvät kaikki aistit, koordinaatio ja kognitiiviset prosessit. (Piispanen 2014, 7; Leppälä & Riukulehto 2013, 13). Musiikkiliikunta ja laulu ovat musiikkileikkikoulujen monipuolisimpia työtapoja, sillä kokonaisvaltaisuuden lisäksi niissä yhdistyvät useat työtavat yhtä aikaa – kuuntelu, laulaminen, liikkuminen ja luova toiminta (Piispanen 2014, 7; Juntunen 2010a, 11).

Kun lapset osaavat itsenäisesti liikkua eri tavoin, voi musiikkiliikunta kunnolla alkaa (Piispanen 2014, 7; Muona 2013, 13). Oma kokemukseni observoinnin ja kokeilun kautta on kuitenkin se, että musiikkiliikunta alkaa jo erilaisilla harjoitteilla vauvaiässä, jolloin musiikkileikkikoulussa mukana oleva aikuinen voi esimerkiksi körötellä tai hyppyytellä vauvaa perussykkeen tahdissa.

Taideintegraatio eli musiikin yhdistäminen muihin taidemuotoihin kuten kuvataiteeseen, tanssiin tai draamaan, on tärkeä osa musiikkileikkikoulujen toimintaa. Vaikka taideintegraatio on oleellinen osa varhaisiän musiikkikasvatusta, se on harvoin läsnä tunneilla itsenäisenä työtapanaan. Useimmiten taideintegraatio on mukana muiden työtapojen kanssa samanaikaisesti tapahtuvana prosessina. (Piispanen 2014, 7; Leppälä & Riukulehto 2013, 14.) Esimerkkejä taideintegraatiosta ovat muun muassa musiikkimaalaaminen tai omien laulujen keksiminen.

Samalla tavalla kuin taideintegraatio, improvisointikin on tärkeä osa musiikkileikkikoulujen toimintaa, vaikkei se usein esiinny tunneilla omana osionaan (Piispanen 2014, 8; Leppälä & Riukulehto 2013, 14). Improvisoida voi liikkuen, laulaen tai soittaen (Piispanen 2014, 8; Juntunen 2010b, 22). Improvisoinnin hyödyt ovat lasten itseilmaisun ja luovuuden kehittämisessä. (Piispanen 2014, 8; Leppälä & Riukulehto 2013, 14).

3 TOISEN KIELEN OPPIMINEN

Bergmanin (1995) mukaan toisen kielen oppimista voidaan pitää omana erillisenä oppimisprosessinaan äidinkielen tai sellaisen vieraan kielen oppimiseen verrattuna, joka ei ole yksilön elinympäristön kieli, sillä toisen kielen oppimiseen liittyy monia ominaisuuksia, joita ei muutoin kielen oppimisessa tavata (Bergman 1996, 12).

Toisen kielen oppiminen on laaja käsite. Avainasemassa sen määrittelyssä on kuitenkin se, että toinen kieli opitaan sen jälkeen, kun ihmisellä on jo käytössään ensimmäinen kieli. (Mitchell & Myles 2004, 5.) Toista kieltä eli tässä tapauksessa suomea, opitaan useimmiten peräkkäin äidinkielen kanssa, vaikka kielten rinnakkain oppiminenkin on mahdollista. Kasvattajien olisi hyvä tiedostaa, että lapsen äidinkielen oppiminen tukee myös tämän suomenkielen oppimista. (Piispanen 2014, 28; Adenius-Jokivuori 2004, 208.) Toimiva kaksikielisyys on mahdollista saavuttaa vain luomalla käyttömahdollisuuksia molemmille kielille, sillä pelkkä kielen kuuleminen ei riitä sen kehittymiselle (Silvén 2010, 145). Vanhempien kanssa olisikin hyvä keskustella lapsen kielenkehityksestä ja kannustaa heitä käyttämään kotona omaa äidinkieltään (Piispanen 2014, 28; Halme 2011, 87).

Tämän työn kannalta on tärkeää määritellä kaksikielisyys, sillä varhaiskasvatuksen piirissä opetettava toinen kieli on tässä tapauksessa ympäristön kieli, suomi, josta toivotaan tulevan lasten toinen sujuva kieli. Kaksikielisyys tarkoittaa Hassisen (2005) mukaan sitä, että ihminen kykenee ajattelemaan, puhumaan, kirjoittamaan ja ymmärtämään kahta kieltä. Täysin samantasoista osaamista molemmissa kielissä ei tarvitse olla saavutettuna, mutta tunnusomaista on, että kielestä toiseen vaihtaminen on sujuvaa ja melko vaivatonta. (Hassinen 2005, 9.) Ihmisestä voi tulla kaksikielinen muuttamalla uuteen maahan, jossa puhutaan ja käytetään eri kieltä kuin hänen äidinkieltään, syntymällä perheeseen, jossa vanhemmat puhuvat eri kieliä äidinkielenään tai jossa vanhemmat puhuvat äidinkielenään eri kieltä kuin valtaosa perheen asuinympäristön muista ihmisistä. Kaksikielisyyden kehittymiseen vaikuttavat monet tekijät aina iästä, äidinkielen kehityksestä, kognitiivisista taidoista, motivaatiosta ja opittujen kielten ominaisuuksista lähtien (Hassinen 2005, 17; 19). Eri kielitaustoista

tulevat lapset oppivat suomea eri tavalla yksilöllisten erojensa lisäksi siis myös sen vuoksi, että osan äidinkieli tai kotikieli on lähempänä suomenkieltä, jolloin lasten on helppo soveltaa jo muodostamiaan sisäisiä malleja uuden tai toisen kielen oppimiseen, kun taas osan äidin- tai kotikieli eroaa suomen kielestä suurestikin, jolloin lasten täytyy erotella kielet ja niiden säännöt täysin.

Teoriat toisen kielen oppimisesta eroavat toisistaan siinä, mitä kielen oppimisen osa-aluetta ne painottavat. Osa-alueita ovat muun muassa lauseoppi ja sanajärjestys, sanojen morfologia eli ymmärrys siitä, kuinka sanat muodostuvat, fonologia eli äänneiden taju, ja semantiikka eli kielen merkitysten ymmärtäminen. Useimmat teoriat toisen kielen oppimisesta ovat yhtä mieltä siitä, että keskeisiä osa-alueita ovat syntaksi eli lauseoppi ja morfologia. Toisen kielen oppimisen tutkijat eivät ole kuitenkaan päässeet yhteisymmärrykseen siitä, miten *oppimista* määritellään. Passiivisen kielenosaamisen toteaminen on tieteellisesti katsottuna haastavaa, mutta kielen oppimisen tutkimisessa otettava kuitenkin huomioon. Onkin syytä pitää mielessä, arvioidaanko tietyssä tilanteessa osaamista vai suoritusta. (Mitchell & Myles 2004, 9-10.)

Toisen kielen oppimista tutkittaessa on aina puhuttu ylipäätään oppimiseen liittyvistä asioista, kuten kiistasta perimän ja ympäristön välillä. Toisen kielen oppimisen kohdalla tästä ovat kiistelleet monet tunnetut psykologit ja lingvistit, mutta tällä hetkellä yleinen käsitys on se, että kielen oppimiseen tarvitaan molempia. Osa tutkijoista uskoo, että ihmisellä on syntyessään olemassa sisäsyntyinen kielentaju, jota kutsutaan universaaliksi kieliopiksi. Siihen oletetaan sisältyvän esimerkiksi ymmärrys siitä, että sanoilla on eri tehtäviä ja ne kuuluvat eri sanaluokkiin. Samaan aikaan vallitseva käsitys on, että kieltä voidaan oppia vain silloin, kun kieltä myös kuullaan ja käytetään vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tutkijoita, jotka näkevät kielen oppimisen kommunikaation tarpeeseen vastaamisena, kutsutaan funktionalisteiksi. Heidän teoriansa siitä, että ihmisen sosiaalinen luonne motivoi kielen oppimista, on yleisesti tunnustettu. Perimän ja ympäristön vaikutus toisen kielen oppimisessa on tärkeää, kun mietitään, kuinka parhaiten voidaan opettaa ja oppia toista kieltä (Mitchell & Myles 2004, 12-13, 154).

Toisen kielen oppimisen tutkijat eivät ole yksimielisiä siitä, kuinka kielen oppiminen ylipäättään aivoissa tapahtuu. Tämä on tärkeä tieto toisen kielen oppimisen kannalta, sillä on todettu, että ensimmäinen ja toinen kieli opitaan suurelta osin samoilla tavoin (Mitchell & Myles 2004, 13; 77). Suurin eroavaisuus tutkijoiden mielipiteissä on siinä, ajatellaanko aivoissa olevan tiettyjä kielialueita, joissa prosessoidaan nimenomaan kieltä koskevia asioita, vai toimivatko aivot yhtenäisenä organismina, jotka oppivat kaikki taidot samalla tavalla. Jos aivot mielletään modulaarisiksi, eli ihmisellä olisi sisäsyntyinen erityinen kielialue aivoissaan, voidaan ajatella, että toinen kieli opitaan samalla tavalla kuin ensimmäinenkin kieli. Osa tutkijoista kuitenkin uskoo, että ensimmäinen kieli opitaan varhaislapsuudessa tämän kielialueen ansiosta, mutta että kielialue lopettaa toimintansa myöhemmin ja toinen kieli on hankittava hieman eri tavoin. On myös mahdollista, että vaikka nämä ensimmäisen kielen oppimisen mahdollistavat prosessit aivoissa katoaisivat varhaislapsuuden kielen oppimisen herkkyyksikauden jälkeen, ensimmäisen kielen kautta opitut universaalit kieliopin lainalaisuudet auttavat myös toisen kielen oppimisessa. Näiden näkökulmien yhdistelmät ovat toki mahdollisia. Voidaan ajatella, että sisäsyntyiset kielen oppimisen mekanismit säilyvät varhaisen lapsuuden jälkeen osittain aktiivisina, mutta toisen kielen oppimiseksi tarvitaan niiden lisäksi muitakin oppimiskeinoja. (Mitchell & Myles 2004, 13-14.)

Erilaiset teoriat näkevät kielen oppijan eri tavoin. Lingvistit ajattelevat, että tärkeintä on ajatella sitä, kuinka kielellistä tietoa käsitellään aivoissa. Tähän liittyy myös keskeisesti oppijan ikä ja kehitystaso. Psykolingvistien mukaan keskeistä on huomioida ja tutkia yksilöllisiä eroja oppimisessa, etenkin yksilöiden kognitiivisissa ja affektiivisissä taidoissa. Kognitiivisiin taitoihin luetaan mukaan älykkyys, kielelliset valmiudet ja lahjakkuus sekä kielen oppimisen strategiat ja niiden käyttö. Affektiivisiä taitoja taas ovat asenteet kieltä kohtaan, motivaatio sekä halu ja uskallus kommunikoida. Sosiolingvistinen näkökulma taas painottaa ihmisen sosiaalista luonnetta ja sitä, kuinka kielen oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa, aina tiettyssä ajassa ja paikassa (Mitchell & Myles 2004, 24-27).

Mitchell ja Myles kertovat Spolskyn julkaiseen vuonna 1989 yleisen mallin toisen kielen oppimisesta. Mallin mukaan kielen oppiminen alkaa sosiaalisesta kontekstista. Tämä luo yksilölle jonkinlaisia asenteita, jotka näkyvät hänessä motivaationa. Motivaatio liittyy yksilön muihin ominaisuuksiin, kuten ikään, persoonallisuuteen, kykyihin ja aiemmin hankittuun tietoon, jotka vaikuttavat siihen, miten yksilö hyödyntää sosiaalisen kontekstin luomia informaaleja ja/tai formaaleja oppimistilaisuuksia. (Mitchell & Myles 2004, 8.)

Toisen kielen oppimisen aikana oppijat tekevät runsaasti virheitä käyttäessään toista kieltään. Opettajat saattavat helposti ajatella, että virheet johtuvat huonosta keskittymisestä tai harjoituksen puutteesta. Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että virheet esiintyvät kehitysvaiheina. Tietyn kielen taju ja oppiminen tapahtuu vaiheittain ja virheiden laatu osoittaa oppijan kielen tajun kehityksen tason. Toisen kielen oppimista luonnehtii tällaisen systemaattisuuden lisäksi myös vaihtelu. Tietyn tyyppisiä virheitä tehdään kielen oppimisen eri vaiheissa, mutta oikean ja väärän sanajärjestyksen tai esimerkiksi tavutuksen käyttö saattaa vaihdella paljonkin. Oppija voi esimerkiksi sanoa vartin välein jonkun lauseen oikein ja väärin eli oppi on vasta juurtumassa, eikä ole vielä varmistunut. Todennäköisin selitys tälle on se, että oppija on harjoitellut esimerkiksi jonkin lauseen kokonaisuutena, eikä ymmärrä, mistä ja miten se koostuu. Nämä piirteet toisen kielen oppimisessa voidaan havaita myös ensimmäisen kielen opettelussa, mutta ne näkyvät radikaalimmin toisen kielen kohdalla. Kolmas toisen kielen oppimisen yleinen piirre on oppijoiden luovuus. Jo hyvin varhaisessa vaiheessa oppijat alkavat käyttää kieltä sen pohjalta, mitä he jo tietävät ensimmäisen kielensä perusteella, ja mitä he ovat oppineet toisesta kielestään. Yleistä on omien sanojen kehittäminen ja sanojen yhdistely lauseiksi omaperäisillä tavoilla. (Mitchell & Myles 2004, 15-17, 22.)

3.1 Lingvistinen näkökulma

Viime vuosina amerikkalaisen Noam Chomskyn teoria universaalista kieliopista on ollut lingvistien keskuudessa vallitseva näkökulma toisen kielen oppimisesta.

Chomskyn (2000) mukaan kaikilla ihmisten puhumilla kielillä on paljon yhteistä, minkä vuoksi pystymme oppimaan niistä monia suhteellisen vähällä vaivannäöllä. Hän sanoo, että jos marsilaiset ikinä laskeutuisivat Maahan, heille kaikki maailman kielet näyttäytyisivät saman kielen variaatioina. (Mitchell & Myles 2004, 54; Chomsky 2000.) Lingvistisen näkökulman mukaan universaalin kieliopin olemassaololle on vahvat perusteet siinä, että lapset oppivat hyvin pieninä abstraktin taidon, kielitaidon. Heidän ajattelunsa ei pitäisi olla niin pitkälle kehittynyt, että he voisivat hankkia tällaisen taidon ilman perimän avustusta. (Mitchell & Myles 2004, 55.) Universaalin kieliopin pääperiaate onkin, että jokaisella ihmisellä on perimässään universaali kokoelma ihmiskielille yhteisiä periaatteita ja muita säännöstöjä. Nämä periaatteet ja säännöt kontrolloivat sitä, millaisessa muodossa ihmiskieli voi esiintyä, ja näin ollen jokaisella kielellä on jotain yhteistä. (Mitchell & Myles 2004, 54.) Chomsky (1981, 1986a, 1986b) määrittää universaalin kieliopin muodostuvan kahdesta sanastoon liittyvistä säännöstöistä. Niistä ensimmäinen on se, että jokaisessa kielessä sanat voidaan kategorisoida kuulumaan sanaluokkiin, jotka ovat suurelta osin samat kielestä riippumatta. Voidaan sanoa, että jokaisessa kielessä lauseessa on oltava vähintään tekijä ja verbi. Toinen säännöstö liittyy siihen, että joka kielestä löytyy eri aikamuotoja ja muita abstrakteja kielioppisääntöjä kuten apusanoja ja sanoja, joiden merkitys muuttuu niiden kontekstin mukaan. Morfologia eli tiede siitä, millaisista pienistä yksiköistä (kirjaimet, tavut) sanat koostuvat, kuuluu myös tähän toiseen säännöstöön. Nämä kaksi säännöstöä voidaan helpommin erottaa toisistaan ajattelemalla, että ensimmäiseen kategoriaan voidaan helposti aikojen muuttuessa lisätä sanoja kuten tietokone, sähköposti ja niin edelleen. Toiseen kategoriaan kuuluvat sanat ovat muuttumattomampia, sillä siihen kuuluvat muun muassa ajanmääreet, omistussanat ja suvullisten kielten sanojen artikkelit. (Mitchell, R. & Myles, F. 2004, 63; 54; 66.)

Lingvistinen teoria toisen kielen oppimisesta keskittyy lisäksi kielten parametreihin. Kielet eivät käyttäydy samalla tavoin vaan esimerkiksi niiden sanajärjestys vaihtelee. Lingvistit ajattelevat, että koska jokaisella kielellä kuitenkin on omat parametrinsa, esimerkiksi sanajärjestys, voidaan ensimmäisen kielen oppimisen kautta

ymmärtää paremmin myös toista kieltä, kunhan sen säännöt tuodaan esille. (Mitchell & Myles 2004, 67-68.)

Universaali kielioppi on toisen kielen oppimisen kannalta hyödyllinen teoria, sillä sen avulla voidaan esimerkiksi selvittää, mitä yhteistä oppijan ensimmäisen kielen ja toisen kielen välillä on ja hyödyntää tätä tietoa opetuksessa (Mitchell & Myles 2004 54-55). Kuitenkaan tutkijat eivät ole varmoja siitä, voidaanko ajatella, että toisen kielen oppimisessa hyödynnetään universaalia kielioppia perimästä. Hypoteeseja on lingvistien keskuudessa kaksi: joko universaalien kieliopin tuomat edut kielen oppimiselle säilyvät ihmisellä koko elämän ajan tai sitten vain osa aivoissa olevasta universaalien kieliopin informaatiosta säilyy varhaislapsuuden kielen herkkyyksikauden jälkeen. Todisteita siitä, että ainakin osa universaalista kieliopista säilyy ihmisellä myöhemmässä vaiheessa, ovat esimerkiksi tutkimukset siitä, että toista kieltä opetellessaan oppijat eivät ala muodostaa niin kutsuttua villiä kielioppia, joka ei pohjautuisi edellä mainitsemini universaalien kieliopin säännöstöihin. Oppijat eivät kuitenkaan välttämättä muodosta opiskelun alussakaan samankaltaista kielioppia kuin heidän aiemmin puhumisissaan kielissä. (Mitchell & Myles 2004, 78; 84.)

Universaalien kieliopin ajatuksen vastustajia löytyy useita. He uskovat, että lapset oppivat kielen nopeasti aivojen herkkyyksikauden vuoksi ja vetoavat usein siihen, että maahanmuuttajaperheen lapset oppivat kielen yleensä nopeammin ja paremmin kuin heidän vanhempansa. Mitchell ja Myles (2004) kuitenkin toteavat, että suurin osa tehdyistä tutkimuksista näyttävät universaalien kieliopin olevan olemassa ainakin osittain (Mitchell & Myles 2004, 84-85), vaikka Mithen (2005) kirjoittaa esimerkiksi Simon Kirbyn mallintaneen kielen syntyä ja sen siirtoa sukupolvelta toiselle, ja tämän mallinnuksen mukaan uudet sukupolvet eivät tarvitse universaalia kielioppia oppiakseen kieltä, vaan muilta saatava malli riittää tietyn sanan ja sen merkityksen yhdistämiseksi. Uuden sukupolven oppima kieli on vain hieman erilaista kuin aiemman sukupolven. (Mithen 2005, 255-256.) Universaalien kieliopin näkemyksiä tukevat tutkijat taas eroavat näkemyksissään siinä, päästäänkö universaaliin kielioppiin käsiksi

automaattisesti uutta kieltä opetellessa vai oman ensimmäisen kielen kautta. (Mitchell & Myles 2004, 86.)

3.2 Psykolingvistinen näkökulma

Kun lingvistiset teorit toisen kielen oppimisesta keskittyvät nimenomaan kieleen ja määrittävät toisen kielen oppimisen eroavan muusta oppimisesta, psykolingvistisen näkökulman edustajat keskittyvät oppimiseen ja siihen, kuinka ihmisen aivot ylipäättään toimivat ja prosessoivat tietoa. Psykolingvistiset näkökulmat eivät pohjaa teoriansa kielitieteelle vaan neurologialle ja kognitiiviselle psykologialle. Keskeinen ero lingvistikissa ja psykolingvistikissa näkemyksissä on myös, että kielitieteilijät tarkastelevat kielen oppimista enemmän ymmärtämisen ja passiivisen sanavaraston kautta, kun taas psykolingvistikit keskittyvät siihen, kuinka tätä tietoa käytetään ja kuinka hyvin ihminen ylipäättään käyttää toista kieltä. (Mitchell & Myles 2004, 95-96.)

Näin mustavalkoiset erot eivät ole täysin realistisia, vaan osa tutkijoista ajattelee, että osa toisen kielen oppimisesta tapahtuu sisäsyntyisen universaalien kieliopin kautta ja osa opitaan yleisten kognitiivisten prosessien avulla, tai että ensimmäinen kieli opitaan universaalien kieliopin ansiosta ja toinen kieli psykolingvistikisesti. Osa psykolingvistikista tutkijoista kutsutaan prosessointinäkökulman edustajiksi, sillä he pyrkivät luomaan prosessiteorioita universaalien kieliopin pohjalta. Toinen puoli psykolingvistikista tutkijoista kutsuu itseään taas konstruktivistisen näkökulman kannattajiksi. He uskovat, että kognitiivisten prosessien kautta voidaan selittää kielen luonne sekä sen oppiminen. (Mitchell & Myles 2004, 96-97.)

3.2.1 Prosessointimallit

Prosessointinäkökulma tarkastelee sitä, kuinka toisen kielen informaatiota käsitellään aivoissa ja kuinka nämä prosessointitavat kehittyvät ajan myötä. Osa prosessointiteorioiden kannattajista uskoo, että kielen oppimiseen liittyy lingvistisen näkökulman mukaisesti universaalien kieliopin kaltaisia perimän tuomia tekijöitä, ja osa taas ei usko. (Mitchell & Myles 2004, 97.)

McLaughlin (1987) on tutkinut toisen kielen oppimista informaation prosessoinnin kautta. Hänen mukaansa toisen kielen oppiminen on monitahoisen kognitiivisen taidon omaksumista. Jotta toinen kieli opittaisiin hyvin, on ensin pystyttävä automatisoimaan osataitojen käyttö. Tämä tapahtuu, kun oppijan tietämät ja osaamat asiat kielestä vähitellen yhdistyvät hänen muodostaessaan isompia kokonaiskuvia asioista ja muokatessaan sisäisiä mallejaan kielestä. Lopulta hän pystyy kontrolloimaan tietoaan, jolloin hän myös voi käyttää osaamistaan sujuvasti. (McLaughlin 1987, 133-134.) Teorialle on olennaista automatisaation käsite, sillä prosessointiteorioiden mukaan oppijat joutuvat toista kieltä harjoitellessaan ensin turvautumaan kontrolloituun prosessointiin, joka tapahtuu suurelta osin lyhytmuistin rajoitusten mukaisesti ja vaatii paljon energiaa. Toistojen kautta oppijat pystyvät muuttamaan kontrolloidut prosessit automaattisiksi, jolloin kyseessä olevat prosessit, esimerkiksi tervehtiminen toisella kielellä, tallentuvat kestävästi, eikä niiden aktivoiminen vaadi enää niin paljon aikaa eikä vaivaa. Tämän vuoksi automatisoituneet kielelliset prosessit voivat aktivoitua yhtä aikaa ja kielestä tulee vähitellen sujuvampaa. Oppiminen tapahtuu myös prosessointiteorioiden mukaan toistojen kautta, jolloin kontrolloidusta prosesseista saadaan automatisoituneita. (Mitchell & Myles 2004, 100-101.)

Toinen prosessointimalli toisen kielen oppimisessa perustuu Andersonin (1985) ajatukseen siitä, että tietoa ja taitoa on kahdenlaista: 1) deklarativista tietoa siitä, että näin jokin asia on ja 2) proseduraalista tietoa siitä, kuinka jokin asia tehdään. (Mitchell & Myles 2004, 102; Anderson 1985.) Tämän mallin mukaan kielen oppiminen vaatii deklarativisen tiedon muuttamista proseduraaliseksi taidoksi. Tämä tapahtuu kolmessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa oppija käy läpi kognitiivisen vaiheen, jossa hän oppii jonkin kielellisen prosessin pääpiirteet. Seuraavaksi hän siirtyy assosiativiseen vaiheeseen, jossa hän löytää tavan käyttää ja harjoitella tätä prosessia, ja lopuksi hän siirtyy autonomiseen vaiheeseen, jossa taidosta tulee vähitellen nopeampi ja automaattisempi. (Anderson 1985, 232.)

Kielen oppimisessa voi esiintyä prosessointiteorioiden mukaan ongelmia, jos kontrolloitu prosessi muuttuu automaattiseksi liian pian, ja oppijalle jää virheellinen kielellinen taito hänen pitkäkestoiseen muistiinsa (Mitchell & Myles 2004, 102).

Useat tutkijat ovat sitä mieltä, että toisen kielen oppiminen vaatii sekä universaalia kielioppia ja tiedostamatonta oppimista, että informaation prosessointia prosessointimallien mukaisesti. Etenkin toisen kielen sujuvoituminen näyttäisi tarvitsevan toistoja ja prosessointimallien mukaista oppimista. Osa tutkimuksista on myös päätynyt siihen, että kielen oppimiseksi pitäisi oikeastaan kutsua sitä, miten oppijat hankkivat ja löytävät tapoja oppia kieltä. (Mitchell & Myles 2004, 111.) Metakognitiivisten taitojen ja oppimisstrategioiden opettaminen voisi siis olla kielten opettamisessa tärkeämpää kuin kieliopin sääntöjen.

3.2.2 Konstruktivistinen näkökulma

Konstruktivistisen näkökulman kannattajat keskittyvät tutkimuksissaan tarkastelemaan kielen käyttöä. He uskovat, että kielen oppiminen tapahtuu kommunikaation tarpeen vuoksi. Näin ollen he eivät usko, että kielen oppimiselle olisi erityistä aluetta aivoissa ja ovat lähes vastakkaisessa asemassa lingvistisen näkökulman edustajien kanssa. (Mitchell & Myles 2004, 97.) Näkökulman mukaan kielen oppiminen tapahtuu, kun oppija muodostaa aivoissaan yhteyksiä eri asioiden välille hänen altistuksessaan kielelle. Oppija alkaa ensin muistinsa avulla tunnistaa muutamia sanoja, vähitellen yhdistellä eri sanoja toisiinsa ja lopulta nähdä yhteyksiä siinä, miten eri sanayhdistelmät toimivat suhteessa toisiinsa. Näkökulman mukaan valmiiden lauseiden opettelu on tärkeää, sillä toisen kielen säännösten ymmärtäminen alkaa siitä, kun näiden valmiiden lauseiden tai sanontojen muodostumista tutkitaan ja analysoidaan. (Mitchell & Myles 2004, 98.)

Ehkä tärkein konstruktivistisen näkökulman teoria on konnektionismi. Sen mukaan aivot toimivat tietokoneen tavoin eli niissä on monimutkaisia linkkejä ja verkostoja, jotka yhdistävät eri tiedot ja taidot toisiinsa. Nämä linkit joko vahvistuvat tai heikkenevät sitä mukaa, kuinka paljon niitä aktivoidaan eli käytetään. Oppiminen

pohjautuu konnektionismin mukaan assosiatiivisiin prosesseihin eikä abstrakteihin sääntöihin kuten esimerkiksi, että verbi taipuu tekijän mukaan. Kun toisen kielen oppimista on tutkittu konnektionismin näkökulmasta, on havaittu, että ihmismieltä simuloivat tietokoneohjelmat pystyvät ”oppimaan” kielen erityispiirteitä tekemällä yleistyksiä aikaisemmin niille syötettyjen tietojen pohjalta. Löydökset tukevat myös ihmisillä tehtyjen tutkimusten tuloksia. Konnektionismin mukaan ihminen ei siis tarvitse toisenkaan kielen oppimisessa tiedostettuja sääntöjä tai kieliopin opetusta oppiakseen puhumaan sitä sujuvasti. (Mitchell & Myles 2004, 121, 123-124.)

3.3 Sosiolingvistinen näkökulma

Sosiolingvistikseen näkökulmasta kielen oppimista tulisi tarkastella sen sosiaalisesta luonteesta käsin. Heidän mukaansa kielen oppimiseen tarvitaan vain tarpeeksi mielekkäitä ja/tai tärkeitä kielellisiä tarpeita ja tapahtumia. He painottavat merkityksellisyyttä ja itseilmaisun tarvetta toisen kielen oppimisessa. (Mitchell & Myles 2004, 159-161.) Mitchell ja Myles tuovatkin kirjassaan esille Swainin (1985, 1995) tutkimuksen, jonka mukaan toisen kielen tuottaminen itse kirjoittaen tai puhuen opettaa kieltä syvämmällä kuin sen kuuntelu tai lukeminen (Mitchell & Myles 2004, 160; Swain 1985, 1995). Kielen tuottaminen itseilmaisun tarpeisiin näyttäisi siis olevan tehokas tapa oppia toista kieltä. Lisäksi Pica et al. (1987) ovat huomanneet, että kielen ymmärtäminen ja oppiminen lisääntyy huomattavasti, jos sitä opitaan vuorovaikutuksessa eli yhtä lailla kuunnellaan ja tuotetaan, eikä vain lueta tai kuunnella. Vuorovaikutus näyttäisi lisäävän tärkeiden sanojen toiston todennäköisyyttä, vaikkei tilanteessa mahdollisesti mukana oleva natiivipuhuja käyttämäänsä kielioppia varsinaisesti yksinkertaistaisi. (Pica et al. 1987, 750.)

Sosiolingvistit painottavat toisen kielen oppimisessa tarpeeksi usein toistuvia kielellisiä tilanteita ja vuorovaikutusta. He ovat myös tutkineet natiivien usein ulkomaalaistaustaisille puhumaa yksinkertaistettua kieltä ja tulleet siihen tulokseen, että se on jopa tarpeellista toisen kielen oppimiselle. Tämä perustuu ajatukselle siitä, että oppija ei voi muodostaa yleistyksiä kielen luonteesta tai saada vuorovaikutustilan-

teesta hakemaansa tyydytystä omille kommunikoinnin tarpeilleen, jos hän ei ymmärrä tilannetta. (Mitchell & Myles 2004, 164-165.) Kielen opettajien olisi siis hyvä pyrkiä tunnistamaan opiskelijoidensa kielen osaamisen taso ja pyrkiä toimimaan lähikehityksen vyöhykkeellä. Myös esimerkiksi ohjeiden ymmärtäminen on hyvä varmistaa kysymällä tai pyytämällä opiskelijaa toistamaan tehtävä omin sanoin.

Larsen-Freeman ja Long (1991) tutkivat natiivien ja ei-natiivien puhujien välistä kommunikointia ja näkivät, että kieltä äidinkielenään puhuvat muuttavat automaattisesti puhettaan yksinkertaisemmaksi, jotta se olisi ymmärrettävää kieltä toisena kielenään puhuvalle. He eivät muokanneet puheensa kielioppia, mutta käyttivät yksinkertaisempia sanoja ja lauseita, turvautuivat useammin toistoon ja selkeyttämiseen sekä ymmärtämisen varmistamiseen kuin puhuessaan toisen natiivin kanssa. (Larsen-Freeman & Long 1991, 144.) Myöhemmin on todettu, että samankaltaiset keinot ovat käytössä myös kahden kieltä opettelevan vuorovaikutuksessa. Kielen oppimisen kannalta kaikista hyödyllisimpiä vuorovaikutustilanteita näyttäisivät olevan ne, joissa kielen käyttöä on neuvoteltava, jotta löydetään sellainen taso, jolla molemmat osapuolet ymmärtävät ja pystyvät olemaan aktiivisia toimijoita vuorovaikutustilanteessa. Tutkimuksissa on havaittu, että oppimista tapahtuu parhaiten yhteisissä ongelmanratkaisutilanteissa. (Mitchell & Myles 2004, 168-169.)

3.3.1 Sosiokulttuuriset teoriat

Neuvostoliittolaisen Vygotskyn ajatuksiin pohjautuvat toisen kielen oppimisen teoriat painottavat sitä, että kieli on ajattelun, pohdinnan, tarkkaavaisuuden, ongelmanratkaisun ja muiden kognitiivisten prosessien väline. Niiden mukaan oppiminen tapahtuu luonnollisesti vuorovaikutuksessa, kun ihmiset auttavat toisiaan. Oppiminen on muutos yhteisen tekemisen vaiheesta itsenäisesti toimimisen vaiheeseen. Kasvatustieteissä tämä tunnetaan termillä *lähikehityksen vyöhyke*. (Mitchell & Myles 2004, 194-195.) Perinteisesti lähikehityksen vyöhykkeellä toimiminen on mielletty mestarin ja noviisin väliseksi vuorovaikutukseksi, mutta nykyään sosiokulttuuriset tutkijat ovat sitä mieltä, että oppimista voi tapahtua lähikehityksen vyöhykkeellä

myös ryhmätehtävissä ja muissa kollaboratiivisissa tilanteissa (Wells 1999, 333). Ohta (2001) kirjoittaakin tutkimuksessaan, että vertaisoppiminen voi olla hyvinkin tehokasta lähikehityksen vyöhykkeellä toimimista, sillä kun toimijoita on kaksi tai useampia, on heidän yhteenlaskettujen työmuistiensa kapasiteetti paljon suurempi kuin vain yhden henkilön, ja tarkkaavaisuutta voidaan jakaa eri asioiden kesken, jolloin kognitiiviset kyvyt riittävät tarkkailemaan käsillä olevaa tehtävää monipuolisemmin (Ohta 2001, 77-79). Mitchell ja Myles kuitenkin muistuttavat, että jos ryhmä- tai parityöskentely muuttuu toistensa tukemisesta kilpailulliseksi, oppimistulokset kärsivät (Mitchell & Myles 2004, 217-218).

Lähikehityksen vyöhykettä pidetään tärkeänä välineenä oppimiselle ja sosiokulttuurisissa teorioissa oppimisen ajatellaan olevan tehokkaimmillaan lähikehityksen vyöhykkeelle päästäessä. Aljaafreh ja Lantolf (1994) ovat kirjoittaneet, että toista kieltä opetettaessa, kun oppija tekee virheen, olisi häntä avustavan, kieltä paremmin osaavan henkilön hyvä olla antamatta suoraan oikeaa vastausta ja vain ohjailla häntä oikeaan suuntaan sekä antaa juuri sen verran vihjeitä ja tukea kuin hän tarvitsee löytääkseen itse oikean vastauksen (Aljaafreh & Lantolf 1994, 469).

Sosiokulttuuristen teorioiden kannattajien mukaan oppiminen lähikehityksen vyöhykkeellä vaatii neuvottelua, joka itsessään auttaa kielen omaksumista, jonka seurauksena myös itsesäätelykyky kasvaa (Mitchell & Myles 2004, 198). Nämä ajatukset sopivat hyvin myös varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteisiin. McCafferty (1994) toteaa tutkimustensa perusteella, että itsesäätely ja sisäinen puhe ovat tärkeitä toisen kielen oppimiselle minkä ikäisellä oppijalla tahansa, sillä niiden avulla oppijat kokevat helpommin selviävänsä haastavistakin tehtävistä ja kehittävät kielenkäyttöään (McCafferty 1994, 434). Sisäistä puhetta esiintyy toista kieltä opeteltaessa niin omalla äidinkielellä kuin myös uudella kielellä. Toisella kielellä puhuttava sisäinen puhe on useimmiten joko jonkun kuullun asian välitöntä toistamista, oman puheen korjaamista virheen teon jälkeen tai jonkin lauseen tai sanan kokeilemistä ja ”makustelua”, kun kielen sääntöjä ja esimerkiksi taivutusmuotoja vielä harjoitellaan. (Mit-

chell & Myles 2004, 204-205.) Toista kieltä opetettaessa olisi siis hyvä pyrkiä antamaan tilaa ja aikaa oppijoiden omalle prosessoinnille ja sisäiselle puheelle.

3.3.2 Palautteen merkitys toisen kielen oppimisessa

Kielen oppimisen alkuvaiheessa oppijat tekevät runsaasti samoja virheitä uudestaan ja uudestaan. Eri näkökulmat toisen kielen oppimisesta ovat yhtä mieltä siitä, että tässä vaiheessa oppijat eivät näytä hyötyvän suuresti virheiden korjaamisesta, sillä he jatkavat saman virheen tekemistä, vaikka opettaja tai keskustelukumppani olisi siitä huomauttanut. Eräät nykytutkijat ovat sitä mieltä, että toisen kielen oppimiselle olisi parempi, että kielestä annettaisiin vain positiivista palautetta. (Mitchell & Myles 2004, 22.) Kuitenkin suurin osa kielen tutkijoista on sitä mieltä, että negatiivinen palaute oppijalle, esimerkiksi jonkin hänen tuottamansa lauseen korjaaminen, on olennaista kielen oppimiseksi myöhemmässä vaiheessa. Epäselvää kuitenkin on, riittääkö palautteeksi esimerkiksi vain oppijan lauseen toistaminen kieliopillisesti oikein vai onko hänen tekemänsä virheet hyvä selittää sanallisesti. (Mitchell & Myles 2004, 177.)

Mielestäni on hyvä ottaa huomioon myös motivaation merkitys oppimisessa ja muistettava kannustuksen positiivinen merkitys, ja toisaalta myös se, millainen kyseessä oleva vuorovaikutustilanne on. Informaalissa tilanteessa ihminen saattaa innostua ja puhua esimerkiksi nopeammin ja miettimättä sanojaan etukäteen, jolloin virheitä saattaa tulla enemmän kuin normaalisti. Toisaalta tutkimukset osoittavat, että nimenomaan informaaleissa tilanteissa, joissa kieltä äidinkielenään puhuva henkilö keskustelee kieltä toisena kielenään puhuvan kanssa, natiivipuhuja antaa epäsuoraa negatiivista palautetta automaattisesti virheiden tapahtuessa. Useimmiten palaute näyttäytyy natiivipuhujan toistaessa keskustelukumppaninsa epäselvä lause kieliopillisesti oikeassa muodossa. Tällaisesta palautteesta kieltä vielä harjoitteleva saa toistuvia ärsykeitä oikein puhutusta kielestä. (Mitchell & Myles 2004, 180.)

Nassaji ja Swain (2000) tutkivat palautteen antamisen merkitystä sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Heidän tutkimusasetelmassaan englantia toisena kielenään

opettelevat korealaiset saivat viikoittain palautetta työskentelystään joko niin, että virheen havaittuaan, ohjattiin oppija itse havaitsemaan virheensä ja korjaamaan se antamalla hänelle vähitellen enemmän ja enemmän tukea kunnes hän pystyi korjaamaan virheen, tai niin, että ohjaaja vaihteli palautteenantotyyliään satunnaisesti. Tutkimuksessa havaittiin, että satunnainen palaute ei tuottanut oppimistuloksia, kun taas lähikehityksen vyöhykkeellä toimiminen paransi oppijan kielenkäyttötaitoja. (Nassaji & Swain 2000, 46-49.)

Poolen (1992) tutkimuksessa havaittiin opettajan palautteella olevan positiivisia vaikutuksia oppimistuloksiin, kun opettaja viestitti kielenkäytöllään, että tunneilla tarkasteltavat tehtävät ovat ryhmätyötä (esimerkiksi "Mitäs kaikkea *näemme* tässä kuvassa?"), mutta tehtävän jälkeen antoi positiivista palautetta oppijoille kuin he olisivat yksilöinä onnistuneet (esimerkiksi "Hienoa työtä! Osaitpas hyvin.") (Poole 1992, 605). Tällainen palaute vahvistaa oppijoiden itsetuntoa ja minäpystyvyyden tunteita, jolloin heidän motivaationsa saattaa myös parantua.

3.4 Suomenkielen erityispiirteet

Kun toista kieltä aletaan oppia, muodostuu oppijalle aluksi niin kutsuttu välikieli. Se muodostuu, kun oppija muodostaa uudesta kielestä tekemiensä havaintojen pohjalta yleensä tiedostamattomia säännöstöjä siitä, miten kieli toimii. Näitä hypoteesejaan hän pyrkii aktiivisesti testaamaan kielenkäytössään. (Bergman 1996, 12.) Tällainen kielenkehityksen vaihe näkyy myös suomea äidinkielenään puhuvien lasten kielenkehityksessä, kun he taivuttavat sanoja virheellisesti yleistämänsä säännön mukaan, esimerkiksi hyvä-hyvempi.

Suomea toisena kielenään opettelevat muodostavat usein äidinkielestään riippumatta melko samanlaisen välikielen oppimisen alkuvaiheessa. Kieliopin yksinkertaistaminen jopa niin paljon, että jäljelle jäävät vain merkityksellisesti tärkeät sanat perusmuodoissaan, on tavallista. Suomen kielestä löytyvät runsaat sijamuodot aiheuttavat usein sen, että kaikki substantiivit esiintyvät aluksi nominatiivimuodossa.

(Bergman 1996, 13.) Verbit näkyvät oppijan puheessa ja mahdollisessa kirjoituksessa taas ensin joko käskymuodossa tai kolmannen persoonan preesensmuodossa, esimerkiksi "minä juo nyt". Lopulta verbit taipuvat ensin preesensissä ja sitten vasta vähitellen imperfektissä. (Hassinen 2005, 96-97.) Toinen välikielen tyypillinen piirre on, että kielen oppija käyttää useita kiertoilmauksia tai itse keksimiään sanoja, esimerkiksi päänvarsi sanan "kaula" sijasta (Bergman 1996, 14).

Kielenoppimisen myöhäisemmässä vaiheessa oppijan välikielen alkaa useissa tapauksissa tulla mukaan piirteitä hänen äidinkielestään. Jos kielessä on samankaltaisia sääntöjä kuin suomen kielessä, voi se helpottaa ja nopeuttaa hänen kielenoppimistaan, mutta oppijan äidinkieli voi myös tuoda siirtovaikutuksena mukanaan sellaisia kieliopillisia sääntöjä, jotka ovat suomen kielessä toteutettuina virheellisiä. (Bergman 1996, 15.) Tämän vuoksi opettajien olisi hyvä tutustua lapsiin ja nuoriin sekä tiedostaa heidän äidinkieltensä vaikutukset suomen kielen oppimiseen.

Varhaislapsuudessa lapsella on kyky oppia minkä tahansa kielen äänteet. Vähitellen hän kuitenkin ympäristönsä kielelle altistuneena oppii juuri sen ympäristön ja kulttuurin äännejärjestelmän, jossa hän elää. Tämän äännejärjestelmän vakiintumisen jälkeen on uusien kielten äänneiden omaksuminen hankalampaa. (Anttila & Ullakonoja 2010, 53.) Suomen kielessä runsaat vokaalit ja pitkät vokaaliketjut sanoissa aiheuttavat muista kielitaustoista tuleville usein haasteita. Etenkin venäjänkielisille oppijoille vokaalien kestot ovat hankalia mieltää. Venäjää äidinkielenään puhuville etenkin e- ja s-äänteet voivat olla vaikeita suomen kieltä opeteltaessa. (Geber 1996, 57.) Muiden kielten puhujille, etenkin vironkielisille, haastetta tuottavat kaksoisvokaalit sanojen lopussa, jotka ovat vielä painottomia (Hassinen 2005, 119). Kuitenkin kaikista erilaisin äännerakenne suomen kieleen verrattuna on arabialla. Arabiankielille suomen kielen vokaalipohjaisia sanoja on alussa hankala tunnistaa, sillä arabian sanan lopussa vokaalien avulla ja sanojen juuri näkyy konsonanteissa eli käytännössä sanat muodostuvat päinvastaisesti suomeen verrattuna. (Geber 1996, 58.) Myös muissa kielissä vokaalien lausuminen ja muistaminen voi olla haastavaa, sillä

maailmasta löytyy kieliä, joissa on jopa vain kolme vokaalia (Anttila & Ullakonoja 2010, 53).

Suomen kielen sanat ovat usein verrattain pitkiä, mikä taas hankaloittaa kaakkois- ja itäaasialaisista kielitaustoista tulevien suomen kielen opettelua, sillä esimerkiksi kiinassa ja vietnamissa sanat ovat pohjimmiltaan yksitavuisia. Suomen kielessä voidaan myös lyhyemmistä sanoista johtaa pidempiä sanoja tai jopa yhdyssanoja. Näitä sanoja voi olla vaikea oikeaoppisesti muodostaa, mutta oppijalle voi tulla helpotuksena se, että pitkät johtimet ja yhdyssanat muodostuvat loppujen lopuksi suppeasta perussanavalikoimasta. Suomea toisena kielenään opettelevalle kannattaa mahdollisimman aikaisessa vaiheessa pyrkiä esittämään, kuinka sanat voidaan pilkkoa ja purkaa. (Geber 1996, 57-59.)

Suomenkielen perussanastosta eli käytännössä substantiiveista löytyy paljon lainasanoja ja sanoja, jotka on johdettu etenkin naapurimaiden kielistä. Tämä helpottaa useiden sanojen muistamista ainakin venäläisille, virolaisille ja ruotsalaisille. Kielen sanasto on aina sidoksissa kulttuuriperimään, minkä tiedostaminen, ja mistä puhuminen kielenoppijoiden kanssa helpottaa uuden kielen sanaston hyväksyntää ja oppimista. Esimerkiksi perhesanoista löytyy suuria eroavaisuuksia eri kielissä. Joissain kielissä nimetään selkeästi vain ydinperheen jäseniä, kun muualla avioliiton kautta perheeseen tulleet ovat perhesanastoissa olennaisia. Suomen kielen verbeistä ei löydy samalla tavalla yhtäläisyyksiä, edes naapurimaiden verbien kanssa, kuin substantiiveista. Joissain kielissä suomen kielen verbit ilmaistaisiin jopa adjektiiveilla tai suomen kielen adjektiivit verbin ja substantiivin yhdistelmästä. (Geber 1996. 59-60.) Vaikka kasvatustyötä tekevät eivät voi olla ammattilaisia suomen kielen suhteesta kaikkiin maailman kieliin, olisi eri kulttuureihin perehtymisestä varmasti hyötyä. Tieto ja ymmärrys helpottavat aina yhteistä dialogia ja auttavat erilaisten opetus- ja kasvatustilanteiden suunnittelua sekä toteutusta.

Kielen oppijoille on tärkeää myös hahmottaa sanojen käyttötavat. Läheisissäkin kielissä adverbit ja paikan määreet toimivat kielessä eri tavoin, eikä kääntäminen sanasta sanaan aina onnistu ongelmitta. Eri kielissä käytetään myös konjunktioita, ku-

ten "ja", "mutta" ja "vaan", monipuolisesti ja eri tilanteissa, ja toisaalta esimerkiksi sanojen "pieni" ja "vähän" merkitykset ja käyttötarkoitukset vaihtelevat. (Geber 1996, 61.) Varhaiskasvatuksessa aikuisen kielenkäytön mallilla on suuri merkitys.

Hassinen (2005) muistuttaa puhutun suomen kielen haasteesta äännetason ulkopuolella. Hän ottaa kirjassaan esille sen, että toisin kuin monessa muussa maailman kielessä, suomessa painotus on aina sanan alussa. Haastetta painotuksen oikein saamiseen tuo myös se, että sanojen lopuissa on usein tärkeää informaatiota, sillä sanojen sijamuodot näkyvät vasta siellä. (Hassinen 2005, 95-96.) Vaikkei sanojen painotus ole ehkä kieliopin tai kielen ymmärtämisen kannalta ensiarvoisen tärkeää, vaikuttaa se suuresti suomea toisena kielenään puhuvan ymmärretyksi tulemiseen ja sitä kautta hänen mahdollisuuteensa merkityksellisiin vuorovaikutustilanteisiin. Osallisuuden tunteen saamiseksi puheen säännöt ovat tärkeitä.

Suomen kielen sanajärjestyksen on yleensä ajateltu olevan melko vapaa. Kuitenkin perussanajärjestys on väitelauseissa subjekti-predikaatti-objekti, ja kysymyslauseissa objekti (kysymyssana)-subjekti-predikaatti. Sanajärjestyksen virheitä tavataan etenkin persian, kurdin ja arabian puhujilta, sillä niissä perussanajärjestys on erilainen. Kysymyslauseiden sanajärjestys voi olla vaikea hahmottaa niistä kielitaustoista tuleville, joiden äidinkielessä kysymykset muodostetaan puheessa nousevalla intonaatiolla, esimerkiksi venäjää ja kiinaa puhuville. Kysymyssanojen harjoittelu onkin olennaista suomea opeteltaessa. Monista kielistä puuttuu myös suomen kielen kysymyksissä esiintyvä olla-verbi, esimerkiksi "missä kirja on?" Varhaisiän musiikkikasvattajan olisi siis hyvä kiinnittää omassa puheessaan huomiota kokonaisten lauseiden muodostamiseen perussanajärjestyksellä. On myös hyvä huomioida suomen kielen toisenlaiset kysymykset, joissa kysymys muodostuu -ko/-kö-liitteellä, esimerkiksi "syötkö vielä?". Nämä aiheuttavat usein hankaluuksia muista kielitaustoista tuleville, sillä liite esiintyy lauseesta riippuen verbissä, kieltosanassa tai subjektissa. Tällaiset kysymykset näkyvät luontaisesti äidinkielenään suomea puhuvan kielenkäytössä, jolloin niiden ymmärtäminen suomea toista kieltään harjoittelevalle on

melko nopeaa, kun kysymyslauseita esiintyy luontaisissa konteksteissa. Niiden käyttöä tarvitsee kuitenkin harjoitella runsaasti, jotta ne opitaan (Geber 1996, 61-62).

Suomen kielestä ei löydy kielioppisääntöjä, jotka nojautuisivat substantiivien jaotteluun suvun tai elollisen ja elottoman mukaan, toisin kuin monesta muusta kielestä. Suomessa sanoja jaotellaan niiden rajallisuuden eli jaottomuuden sekä rajattomuuden eli jaollisuuden mukaan. Tämä näkyy muun muassa siinä, kuinka sanat taipuvat partitiivissa, esimerkiksi kun rajallisesta asiasta (koira) tehdään partitiivi, lisätään sanavartaloon useimmiten vain a-kirjain (koiraa), mutta kun rajattomasta asiasta (vesi) tehdään partitiivi, saattaa sen sanavartaloon tulla muutoksia (vettä). Ajatus rajallisuudesta ja rajattomuudesta esiintyy lähes päinvastoin muun muassa persiassa, arabiassa, vietnamissa ja kiinassa. (Geber 1996, 63.) Sanojen eri taivutusmuotojen, niiden merkitysten ja käyttötapojen havainnollistaminen sekä selittäminen on siis erityisen tärkeää näistä kielitaustoista tuleville epävarmuuksien ja virheellisten käsitysten välttämiseksi.

Suomen kielen paikallissijajärjestelmä todetaan usein hyvin hankalaksi. Tämä johtuu siitä, että useissa kielissä asiat ilmaistaan selkeillä prepositioilla, joita on vain muutamia. Suomessa taas erotellaan tarkasti, kuinka käyttää tiettyjä ja erilaisia sijamuotoja esimerkiksi vastatessa kysymyksiin "missä?" ja "mihin?", joihin useissa kielissä kävisi sama prepositio. Kuitenkaan suurimmat hankaluudet suomen kielen sijataivutuksessa eivät ole sijamuotojen runsaassa lukumäärässä, vaan monimutkaisessa mutta tarkassa sanojen taivutuksessa, joka estää sijapäätteiden lisäämisen sanan perusmuodon perään suoraan. Esimerkiksi tapa-tavalla taivutusta ei voi tehdä ilman, että muuttaa sanaa hieman. Sanojen vartalot siis muuttuvat niitä taivutettaessa ja näiden muutosten muistaminen ja hahmottaminen on usein haastavaa. (Geber 1996, 64.) Taivuttamisen helpottamiseksi on tehty erilaisia sääntöjä, mutta varhaiskasvatuksessa kieliopin pänttääminen ei tietenkään ole tarkoituksenmukaista. Erilaisia taivutusmuotoja voi kuitenkin tuoda esille oman puheen, käsiteltävien aiheiden ja tehtävien kautta. Esimerkiksi asioiden nimeämisen tehtävässä kuvasta harjoitellaan automaattisesti partitiivia, kun todetaan, että kuvassa on esimerkiksi hevosia.

Suomen kielen verbien tapa- ja aikaluokat eroavat myös useista muista kielistä. Etenkin se, ettei suomessa ole varsinaista futuuria, on hankala monien hyväksyä, ja keinotekoisista tulla-futuuria käytetään yleisesti myös maahanmuuttajataustaisten suomen kielessä. Toinen hankaluus suomen kielen tempuksissa on, että etenkin albanin, persian ja kurdin puhujille on vaikeaa mieltää se, että suomen imperfekti vastaa heidän äidinkieltensä perfektin sekä imperfektin. Tempusmuodot ovat usein haastavampia venäjänkielisille, sillä venäjän kielessä, jos jokin asia on alkanut aiemmin, mutta jatkuu vielä, ilmaistaan se preesensillä. Esimerkiksi lausahdus ”olen tanssinut jo pitkään” olisi venäjäksi ”tanssin pitkään”. Arabiankielisten haasteet suomen kielen tempuksien suhteen taas ovat osittain enemmän kulttuuriperinnöllisiä. Arabiassa ja muissa afroaasialaisissa kielissä tapahtumat ja tekemiset ajatellaan lähtökohtaisesti olevan kertomuksen tai raportoinnin näkökulmasta, eli useimmiten imperfektissä, kun taas länsieurooppalaisissa kielissä ja ajattelussa asioita enemmänkin todetaan niin kutsutussa yleisessä preesensissä. Tämä näkyy esimerkiksi arabiankielessä niin, että verbien perfektit ja imperfektit eivät taivu vaan ovat yleisiä perusmuotoja. Kuitenkin kaikista hankalimpia suomenkielen tempukset ovat kiinan ja vietnamin puhujille. Näissä kielissä ei nimittäin käytetä tempuksia ollenkaan. Näistä kielitaustoista tuleville on tärkeää painottaa, onko jokin asia jo päättynyt, tapahtuuko se usein tai toistuvasti ja kuvailla muita samanaikaisia tai edeltäviä tapahtumia, jotta heille selviäisi ajan merkitys kielenkäytössä. (Geber 1996, 65-67.) Lasten kanssa tapahtumien järjestystä ja aikaa voidaan harjoitella kuulumisten vaihtamisen tai vaikka tarinoiden muodossa. Selkeän päivärytmin muodostaminen ja sen tapahtumista puhuminen voi myös jäsentää tempuksia ja niiden ymmärrystä lapsille.

Suurimpia haasteita suomen kielen opiskelun jatkuessa pidemmälle ovat lauseenvastikkeet. Niitä vastaavia sanoja ei löydy juurikaan muista kielistä ja ne saattavat olla hyvinkin hämmentäviä suomea opettelevalle. Lauseenvastikkeet kannattaa usein jakaa kokonaisiksi lauseiksi, jotta nähdään, mitä se oikeastaan tarkoittaa. Tällainen harjoittelu toimii ainakin somalian, kiinan ja vietnamin puhujille, sillä näissä kielissä suomen lauseenvastikkeet käännettäisiin juuri muodostamalla lauseenas-

tikkeista pää- tai sivulauseita. Lauseenvastikkeet ovat haastavia lauserakenteita, eikä suomea toisena kielenään puhuvan niitä tarvitse omassa puheessaan käyttää, mutta niiden ymmärtäminen on avainasemassa esimerkiksi suomalaisen tekstin lukemiseksi. (Geber 1996, 67-69.)

Suomen kielen erityispiirteiden tiedostaminen, ja sen pääpiirteittäiset eroavaisuudet muihin kieliin, on hyvä apuväline muista kielitaustoista tulevien lasten kanssa työskenneltäessä. Tällaisen tiedon avulla voidaan ymmärtää heidän vaikeuksiaan vuorovaikutuksessa, ymmärtämisessä ja kielen tuottamisessa sekä harjoitella merkityksellisiä asioita kielenkäytössä. Tieto ja ymmärrys suomen kielen oppimisen haasteista voi tuoda kasvattajille ja opettajille myös suvaitsevaisuutta, kärsivällisyyttä ja jaksamista kielenkehityksen tukemiseen.

4 TOISEN KIELEN KEHITYKSEN TUKEMINEN VARHAISIÄN MUSIIKKIKASVATUKSESSA

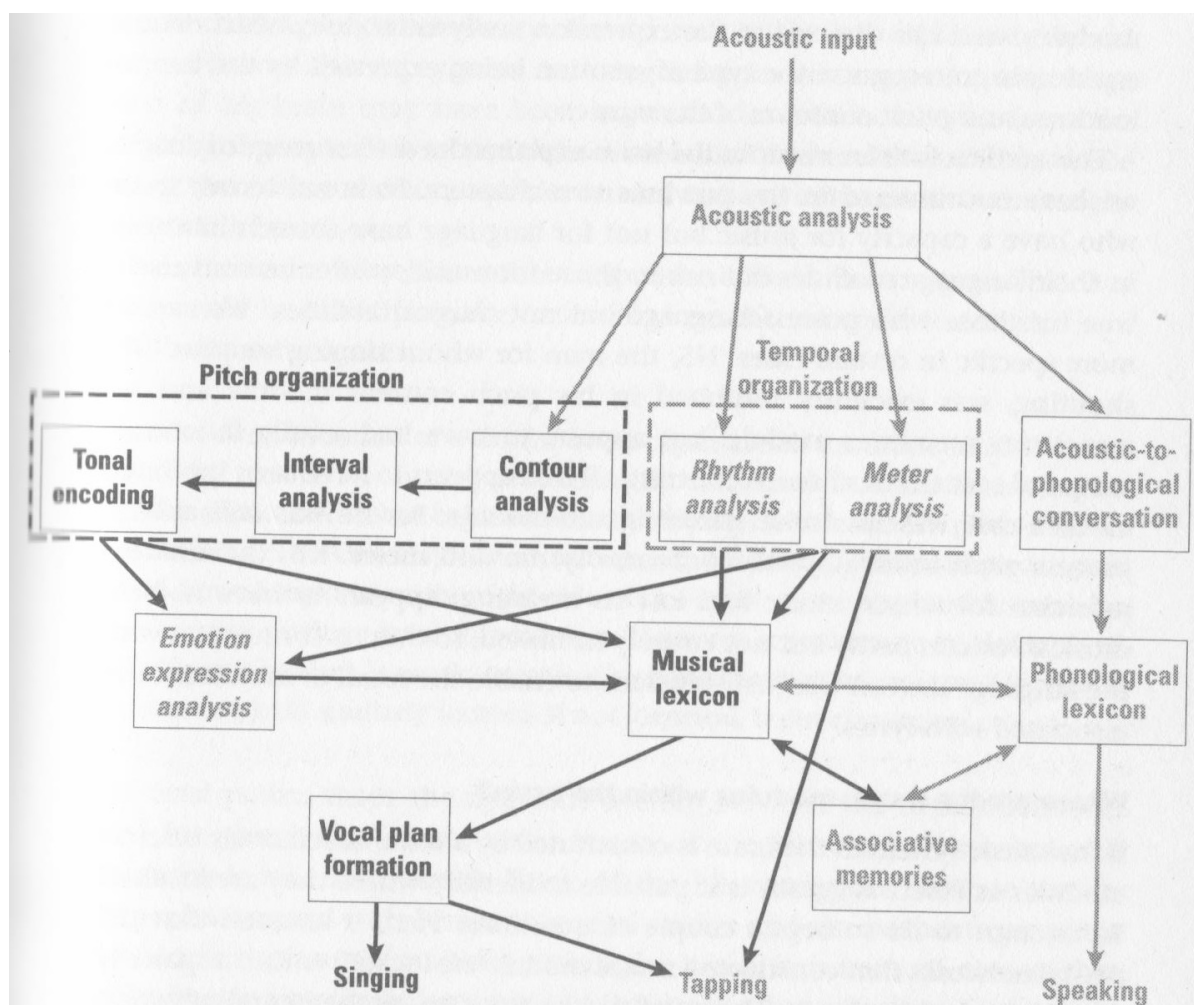
Kielenkäytöstä ja sen kehityksestä löytyy useita eri osa-alueita ja vaihteita. Jokaisella osalla näistä on vahvuuksia ja osa heikkouksia. Kasvattajan ja opettajan on hyvä tunnistaa erilaisia kielenkehityksen osa-alueita, jotta hän voi löytää lasten vahvuudet, joiden avulla kannustaa heitä eteenpäin, ja toisaalta heikkoudet, jotka tarvitsevat lisäharjoitusta.

Varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteena on lasten kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen. Toisin sanoen myös kommunikoinnin tukeminen on muskarissa olennaista. (Piispanen 2014, 14.) Olen koonnut lähdemateriaalistani tämän luvun alle helposti toteutettavia ja yleisesti ottaen koko ryhmää hyödyttäviä työtapoja ja vinkkejä kielitietoiseen varhaisiän musiikkikasvatukseen. Luvusta löytyy myös ajatuksia monikulttuurisesta kasvatuksesta, sillä suomea toisena kielenään puhuvat lapset tulevat useimmiten eri kulttuurista kuin valtaväestö.

4.1 Musiikin ja kielen oppimisen yhtymäkohdat

Cross (2015) kirjoittaa, että musiikki ja puhe ovat molemmat ihmisen kommunikoinnin tarpeen tuotoksia, ja että niitä ohjaa samat neuraaliset, kognitiiviset, behavioraaliset ja affektiiviset prosessit. Hän kertoo myös Schönin ja kumppaneiden (2010) tuloksista, jotka näyttävät puheen ja laulun prosessoinnin merkittävät yhteneväisyydet aivoalueissa. (Cross 2015; Schön et al. 2010) Musiikkia ja kieltä käsitellään siis aivoissa osittain samoilla alueilla, mutta afasian, eli puheen ymmärtämisen ja tuottamisen vaikean häiriön, ja amusian, eli musiikillisten äänten ymmärtämisen, tuottamisen ja prosessoinnin vaikean häiriön, olemassaolon perusteella voidaan myös todeta, että musiikkia ja kieltä käsittelevät neuraaliset verkostot toimivat myös jonkin verran toisistaan erillään (Mithen 2005, 62). Kaaviossa 1 näkyy Peretzin päättämät musiikin ja kielen eriävät ja yhteneväiset prosessoinnin moduulit Mithenin (2005) mukaan. Mallista käy ilmi, että akustinen ärsyke, oli se sitten puhetta tai musiikkia, aloittaa ai-

voissa akustisen analyysin. Äänenkorkeuden organisointi herää vain äänen ollessa musiikkia, kun taas rytmin ja tempon ja tahtilajin organisointi näyttäisi tapahtuvan äänen ollessa musiikkia tai kieltä, samoin kuin äänen sisältäessä kieltä, sen fonologinen tunnistus. Rytmisen ja metrisen analyysin jälkeen ihmisen keho alkaa usein liikkua ainakin pienesti tunnistetun rytmin mukaan, niin puheen kuin musiikin tahdisa. Kuullusta äänestä tehdään tämän jälkeen joka tapauksessa sen herättämien tunteiden analyysi, ja riippuen siitä, onko ääni tunnistettu musiikiksi vai puheeksi, aktivoituvat myös joko yksilölle tutut musiikilliset tai fonologiset säännöt. Fonologiset säännöt aktivoituvat myös, jos kuultu musiikki on laulua, johon sisältyy sanoja. Säännösten aktivoitumisen myötä ihminen painaa tilanteen assosiatiiviseen muistiinsa ja saattaa valitessaan alkaa joko laulaa tai musisoida musiikin mukana tai osallistua keskusteluun puhumalla. (Mithen 2005, 62-64.) Musiikin ja kielen prosessoinnissa olevien yhtäläisyyksien perusteella on oletettavaa, että niitä myös opitaan tietyiltä osin samoilla tavoilla. Kielen ja musiikin erottelukyvystä puhuttaessa on tosin myös otettava huomioon, että ihmisen oma tulkinta ääniärsykkeestä vaikuttaa paljon siihen, kuinka se aivoissa käsitellään. Kaikilla äänillä on mahdollisuus tulla kuulluksi musiikkina, ja yksilön kulttuuri vaikuttaa tähän tulkintaan suuresti. (Bakan 2012, 3-5.)



Kuva 1. Peretzin malli Mithenin mukaan. Tummemmalla fontilla ovat musiikin analysoinnille ominaiset asiat, vaaleammalla fontilla näkyvät kielen ja musiikin kuulemiselle yhteeneväiset asiat. Kursiivoilla on merkattu ne analysoinnin kohteet, joista ei vielä tiedetä, ovatko ne ominaisia vain musiikille vai niin kielelle ja musiikille. (Mithen 2005, 63.)

Ian Cross (2001) kirjoittaa, että jokainen ihminen on musikaalinen, sillä jokaisella on kyky käyttää ja kuluttaa musiikkia. Tämä tarkoittaa käytännössä taitoa kuunnella, tanssia ja olla jotain mieltä musiikista. Syntyessään vauvat ilmaisevat musikaalisuuttaan myös tuottamalla melodisia kuvioita tietyssä rytmisessä sekä sisällyttämällä kuulemaansa tai tuottamaansa musiikilliseen ääneen kehonsa liikettä (Cross 2001, 95, 98). Musikaalisuuden lisäksi ihmiset ovat myös kielellisiä ja kommunikatiivisia olentoja. Mithenin (2005) mukaan kieltä aletaan varhaislapsuudessa oppia musiikillisten taitojen pohjalta. Tätä ajatusta tukee vauvoille suunnatun puheen universaalit piirteet kieliympäristöstä riippumatta. Koska vauvoille suunnattu puhe on samankaltaista pa-

rametreiltaan niin ranskaa kuin ruotsia puhuvien keskuudessa, voidaan todeta, ettei vauvoille suunnattu puhe ole varsinaisesti kieltä. Vauvan ollessa alle vuoden ikäinen, hänelle puhutaan vaistomaisesti erilailla kuin aikuisille tai vanhemmille lapsille. Niin aikuiset kuin lapsetkin puhuvat korkeammalla äänellä, käyttäen eri äänenkorkeuksia monipuolisemmin, toistavat asioita enemmän ja tauottavat puhettaan runsaammin, kun puhuessaan vanhemmille lapsille ja aikuisille. Tässä vaiheessa vauva ei kiinnitä huomiota puheen sanojen sisältöön, vaan saa tarvittavan informaation puheen musiikillisesta sisällöstä kuten äänen voimakkuudesta ja sen korkeudesta. Tämä taito harjaantuu vauvan kasvaessa, ja pian hän huomioi myös puheen tyylin, esimerkiksi legatomainen vauvalle suunnattu puhe antaa rauhoittavan signaalin, kun taas staccaton omainen puhe viestii vihaisesta tai pelästyneestä hoivaajasta. Myöhemmin lapsi alkaa havaita puheesta myös puhujan tunnetiloja, ja vähitellen puheen sanojen merkitystä. (Mithen 2005, 69-72.) Vauvat ovat siis musiikillisia olentoja syntymästään asti (Mithen 2005, 69).

Musiikin ja kielen oppimisesta puhuttaessa on mietittävä, mitkä kriteerit oppimiselle annetaan, ja mitä musiikki on. Crossin (2001) mukaan musiikkia ei voida ajatella vain organisoituna äänenä, sillä niin monissa kulttuureissa musiikki ja liike ovat erottamattomasti yhtä, ja musiikin merkitykset ovat kulttuurista riippuen todella moninaiset. (Cross 2001, 98). Toisen musiikki on toisen melua tai jopa hiljaisuutta (Bakan 2012, 3). Cross kertoo *The Naked Scientists*:n haastattelussa (2008), että musiikki ei ole vain ääntä vaan myös liikettä ja vuorovaikutusta (Cross 2008). Länsimaissa musiikin oppiminen kuitenkin käsitetään vahvasti musiikin tuottamiseksi tiettyjen sääntöjen mukaisesti. Tästä huolimatta musiikki on vahvasti mukana lähes kaikkien ihmisten elämässä, vaikka he eivät ole saaneet musiikillista koulutusta. Musiikin kuuntelun taito, musiikin rytmin liikuttavaan voimaan antautuminen ja esimerkiksi arkisten askareiden hyräily ovat vaatineet musiikista oppimista lapsuudesta asti ja ovat näin ollen samalla tavoin malliopittuja kuin kielikin. (Mithen 2005, 15-16.)

4.2 Kielenkehityksen tukeminen varhaisessa vaiheessa

Kun lapsi ei vielä käytä kieltä juurikaan, voidaan hänen kielenkehitystään tukea parhaiten tarjoamalla mahdollisimman runsaasti kielellisiä virikkeitä eli käytännössä puhumalla lapselle. Erityisen hyödyllistä on niin sanottu vuorotteleva puhe. Tämän aikaansaamiseksi aikuisten tulisi pitää runsaasti taukoja lapselle puhuessaan sekä kiinnittää huomiota yksinkertaisten lauserakenteiden ja vaihtelevien äänensävyjen käyttöön. (Piispanen 2014, 14; Laakso 2011, 44.) Kielellisiä virikkeitä voidaan tehokkaasti tarjota vauvoille myös laulaen. Mithen (2005) kirjoittaa, että tutkimusten mukaan vauvojen tarkkaavaisuus pysyy aikuisessa pidempään, kun hän laulaa puhumisen sijasta (Mithen 2005, 79). Muskarissa vaihtelevia äänensävyjä voidaan saada aikaan puheen ja loruttelun lisäksi laulun avulla. Laulun melodian selkeyteen ja oman suoran laulutapansa lisäksi opettajan tulisi kiinnittää huomiota laulun sanojen selkeään artikulaatioon.

Musiikkileikkikoulussa voidaan myös vahvistaa aikaista kielellistä vuorovaikutusta käsittelemällä opetuskerroilla erilaisia teemoja, jolloin eri elämänalueiden ja kokemusten sanasto tulee esille. (Piispanen 2014, 14-15.) Uuteen kulttuuriin ja ympäristöön muuttaneet lapset ja Suomessa syntyneet lapset, joiden kulttuuri kotona eroaa enemmän tai vähemmän Suomen valtakulttuurista, saattavat tarvita paljon havainnointiapua joidenkin sanojen ymmärtämiseksi, sillä kaikkia asioita ei välttämättä esiinny heidän kotikulttuurissaan tai -maassaan. Esimerkiksi rännän ja loskan ero voi olla lämpimästä maasta Suomeen muuttaneelle lapselle hankala käsittää ilman varhaisiän musiikkikasvatukseen tiiviisti kuuluvia elämyksellisiä työtapoja. Varhaisiän musiikkikasvattajan on hyvä ottaa huomioon myös se, että tällaista samankaltaista kulttuurisidonnaisuutta esiintyy myös musiikissa ja musiikkikulttuureissa.

Lapset hyötyvät myös siitä, että heille esitellään suomen kielen sanastoa arjen tuttuihin asioihin kuten pukemiseen tai syömiseen. Näissä arjen sanoissa lapsi käsittää ne helpommin käytännön ja leikin kautta. Laakso (2011) painottaa teemoittain kulkeva aiheiden käsittely tukee lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Etenkin varhaisessa vaiheessa lasten kielenkehitys hyötyy myös siitä, että suomea osaavat aikuiset

osallistuvat leikkeihin ja aktiviteetteihin, sillä he kielellistävät leikkien tapahtumia samalla kun osallistuvat siihen (Piispanen 2014, 15; Laakso 2011, 45-46). Musiikki-leikkikoulujen perheryhmissä aikuiset ovat väistämättä mukana lasten leikeissä, ja tuokiot tuovat perheiden arkeen mahdollisuuden keskittyä lapsen kanssa leikkimiseen (Piispanen 2014, 15). Jos lasten omat vanhemmat eivät puhu sujuvasti suomea, tai ole mukana muskarissa lasten ollessa tarpeeksi isoja harjoitellakseen itsenäisyyttä muskarissa, on toiminnan kielellistäminen varhaisiän musiikkikasvattajan tehtävä.

Kaksikielisyyden tukemisessa on muistettava, että äidinkieli on kaikkien muiden kielten perusta, joka mahdollistaa myöhemmän oppimisen (Ahonen 2014, 24). Kaksikielisyyteen pyrittäessä lapsi tarvitsee runsaasti kielellisiä virikkeitä siis molemmista kielistä. Vanhempia on hyvä kannustaa lapsen äidinkielen käyttöön kotona. Hassinen (2005) kirjoittaa, että kaksikielisyyden tukemiseksi on hyvä pitää selkeänä se, mitä kieltä puhutaan missäkin ja kenenkin kanssa. Lapselle muodostuu johdonmukainen kuva siitä, miten vastata ja mitä odottaa, jos kieliä ei puhuta sekaisin, vaan esimerkiksi lapsen vanhemmat puhuvat äidinkieltään lapsen kanssa, ja muskarissa varhaisiän musiikkikasvattaja käyttää omaa äidinkieltään, joka usein on myös asuinmaan valtakieli. (Hassinen 2005, 41.) Vaikka muskarin ohjaaja pystyisi kommunikoimaan myös lapsen tai lasten kotikielillä, on hänen järkevämpää pysytellä johdonmukaisesti yhdessä kielessä.

4.3 Kielenkehityksen tukeminen kielellisessä vaiheessa

Toisen kielen oppiminen seuraa suurin piirtein samaa kaavaa ensimmäisestä kielestä riippumatta. Ensin lapsi saattaa muutaman päivän yrittää suoriutua omalla kotikielilläään, kunnes havaitsee, että muut eivät ymmärrä häntä. Tästä saattaa seurata jopa viikkojen hiljaisuus, jonka aikana lapsi kuuntelee ja seuraa tilannetta sekä muodostaa käsitystään uuden kieliympäristön toimintatavoista ja säännöistä. Pikku hiljaa hän alkaa myös kokeilla uuden kielen käyttöä. (Korpilahti 2010, 146-147.) Varhaisiän musiikkikasvattajan on hyvä tietää, että näin voi tapahtua ja antaa lapselle aikaa sopeutua uusiin tilanteisiin tarkkailemalla.

Kun lapsi on alkanut käyttää kieltä, hänellä on fysiologiset ja motoriset valmiudet siihen, on tärkeä häntä tukea kielenkäytön aloitteellisuudessa ja aktiivisuudessa (Piispanen 2014, 15; Lyytinen 2011, 66). Mitchell ja Myles (2004) kertovat esikoulu-laistytön tapauksesta Pallottin (2001) mukaan. Tyttö pääsee aluksi kielenoppimiseen mukaan osallistumalla yhteisesti tehtäviin asioihin kuten aamutervehdyksiin. Vähitellen hän oppi myös tunnistamaan keskustelun rytmin ja tiesi milloin häneltä odotetaan vastausta. Vuoron odottaminen näyttäisi olevan tärkeä taito myös kielenkäytön harjoittelun kannalta. Tyttö osallistui keskusteluihin vähitellen myös itsenäisesti toistelemalla jo tuttuja ja juuri kuultuja sanoja sekä mahdollisesti muokkaamalla niitä hieman. (Mitchell & Myles 2004, 238; Pallotti 2001.) Näyttää siltä, että koska itsenäisesti toimiminen voi jännittää tai tuntua paineistetulta, ryhmässä olisi hyvä olla paljon myös kielellisesti yhdessä tehtäviä asioita. Sanaston opettelu toiston avulla taas voi johtaa itsenäiseen kielenkäyttöön kun varmuus lisääntyy. Toinen tapa kannustaa lasta on osoittaa hänelle, että hän pystyy puheen avulla vaikuttamaan ympäristöönsä (Piispanen 2014, 15; Lyytinen 2011, 66). Musiikkileikkikoulussa voidaan esimerkiksi antaa lapsille vaihtoehtoja sekä ottaa heidän mieltymyksensä ja kiinnostuksen kohteensa huomioon toimintaa suunniteltaessa. Huomionarvoista on myös, että Lyytisen mukaan suurella puheen määrällä ei ole niin suurta merkitystä lapsen kielenkehitykselle, jos puhe ei ole yhteneväistä lapsen puheen sisältöjen kanssa tai kohdistu lapselle mielenkiintoisiin aiheisiin. (Piispanen 2014, 15; Lyytinen 2011, 67.) Toisaalta Mitchell ja Myles muistuttavat, että ryhmässä tulee pyrkiä luomaan jokaiselle lapselle yhtäläiset mahdollisuudet kielelliselle kommunikoinnille, sillä niin kutsutut ”suositut” lapset kokevat enemmän keskustelutilanteita ja näyttävät hyötyvän runsaasta kielenkäytöstä kielellisten taitojensa näkökulmasta (Mitchell & Myles 2004, 242). Varhaisiän musiikkikasvattajan tulee olla avoin ryhmänsä kiinnostuksen kohteille ja kuunnella lapsia, jotta hän voisi vastata ja reagoida lasten puheisiin yhteneväisellä sekä sopivalla tavalla. Olemalla tarkkaavainen, opettaja voi saada tietoa lasten kiinnostusten kohteista ja valita opeteltavat kappaleet lapsia kiinnostavien aiheiden poh-

jalta. (Piispanen 2014, 15.) Varhaisiän musiikkikasvattajan tulee myös kysellä mielipiteitä hiljaisemmilta lapsilta ja yrittää rohkaista heitä aktiiviseen kielenkäyttöön.

4.4 Haasteet kielenkehityksen tukemisessa

Kielenkehitys perustuu lasten vuorovaikutukseen hänen ympärillään olevien ihmisten kanssa. Useimmiten lasten ympärillä olevat aikuiset suhteuttavat puheensa lasten taitoihin automaattisesti, mutta ongelmaksi voi muodostua aikuisen epätarkka arvio lapsen kielellisistä kyvyistä, jos hän arvioi niitä enemmän lapsen iän kuin hänen kielellisten taitojensa mukaan. Tällöin vuorovaikutus voi kärsiä, jos lapsi ei ymmärrä aikuisen puhetta, tai kokee liiallisia vaatimuksia tai painetta aikuisen taholta. Varhaisiän musiikkikasvattajan tulee kiinnittää lapsen huomio hänelle puhuttaessa ja ottaa katsekontakti mieluiten lapsen omien kasvojen korkeudella, jotta hän voi erottaa motoriset suun liikkeet ja muut ilmeet hänelle puhuttaessa. Myös muut visuaaliset avut ovat usein hyödyllisiä, esimerkiksi tukiviittomat tai kuvakortit. (Piispanen 2014, 15-16; Aro 2011, 164-166.)

Kielenkehityksen kannalta tärkeitä asioita ovat myös: kannustus, tuttuus, ennakointi, mallintaminen, ohjaava keskustelu, havainnollistaminen, kertaus, hyvät opetusvälineet ja turvallinen opetusympäristö ja yleistäminen (Piispanen 2014, 16; Aro 2011, 166-175). Kannustus ja motivointi ovat avainasemassa opettaessa mitä tahansa, jotta oppijan mielenkiinto pysyy yllä, ja jotta hän saa palautetta toiminnastaan. Suomea toisena kielenään puhuvat lapset saattavat tarvita rohkaisua kielenkäytössä muita ikäisiään lapsia enemmän. Kannustuksen merkitys kasvaa, jotta lapsi uskaltaisi käyttää kieltä virheistä huolimatta ja taitoja pystytään harjoittelemaan tehokkaammin. Kannustamista voi käytännössä osoittaa kehujen ja sanallisen rohkaisun lisäksi olemalla kiinnostunut lapsen asioista ja jutuista. Kuitenkin tärkeintä on antaa lapselle tilaa ja aikaa sekä pyrkiä olemaan hänelle turvallinen aikuinen, joka jaksaa kärsivällisesti auttaa häntä kielenkehityksessä. Turvallinen aikuinen sallii myös epäonnistumiset ja jaksaa kerrata lapsen kanssa. Lapsi tarvitsee myös pettymyksiä ja ponnisteluja, jotta hänen itsesäätelykykynsä kehittyy. Kannustuksen sekä lapsen it-

senäisyyden ja omatoimisuuden kehittäminen ovat tärkeitä asioita, sillä ne kaikki auttavat lasta kehittämään vuorovaikutustaitojaan ja näin ollen lisäämään ja laajentamaan hänen toimintakykyään sekä itseluottamustaan. Näitä tavoitteita kohti päästään myös antamalla lapselle käsitys tulevasta, selkeä päivärytmi ja hänelle tutut säännöt. Se, että lapsi pystyy ennakoimaan tapahtumien kulkua, luo hänelle tunteen siitä, että hän hallitsee tilannetta ja toisaalta antaa hänelle turvallisuuden tunteen. Turvallisessa ympäristössä lapsen ei tarvitse käyttää energiaa ja voimavaroja ympäristön havainnointiin tai vaihtuviin aistiärsykkeisiin, ja hänen on helpompi keskittyä häneltä pyydettyihin asioihin. Suomea toisen kielenään puhuvilla lapsilla tuttuuden ja ennakoitavuuden merkitys kasvaa, sillä aikakäsitteiden, tapahtumisen järjestyksen ja syy-seuraussuhteiden hahmottaminen voi olla haastavaa. Jos päivärytmi on selkeä ja toistuu samankaltaisena, abstraktitkin käsitteet jäsentyvät vähitellen. (Piispanen 2014, 16; Aro 2011, 166-167).

Varhaisiän musiikkikasvatuksessa selkeyttä ja ennustettavuutta voidaan tukea pitämällä tunnin rakenne samanlaisena joka kerta. Tunnneilla voi esimerkiksi toistua sama alku- ja loppulaulu jokaisella kerralla. On myös hyödyllistä, että tuntien luokkatila ei vaihdu liian usein eikä sen ulkonäkö ole kovin erilainen eri tuntien välillä. Vaikka elämyksellinen oppiminen ja elämyksien luominen lapsille on hyvä tapa oppia, on sen toteuttamistapaa mietittävä. Jos joka tunnilla luokka on koristeltu ja valaistu täysin eri tavoin, lapset eivät ikinä voi ennakoida, mitä tunnilla tapahtuu. Tällainen saattaa olla jopa pelottavaa. (Piispanen 2014, 17.) Elämyksellisyyttä voidaan toteuttaa myös pienemmillä muutoksilla ja teeman asteittaisena syventämisenä. Suomea toisena kielenään opettelevien lasten kanssa on hyvä muistaa myös se, että aikakäsitteet voivat olla haastavia ymmärtää. Tapahtumien kulku kannattaa siis selittää myös käyttäen havainnollistavia kuvia tai muita vastaavia keinoja, eikä luottaa vain puheen voimaan, jolloin ennakoitavuus vaikeutuu lasten kannalta (Piispanen 2014, 17; Aro 2011 174).

Kieltä opettaessa on hyvä pyrkiä myös soveltamaan opittuja asioita. Tämä kannattaa kuitenkin tehdä hitaasti ja vaiheittain. Soveltamista vaativissa tehtävissä

pyritään antamaan lapsille mahdollisimman paljon tilannevihjeitä. Voidaan esimerkiksi aloittaa tekemällä jo tuttu tehtävä eri ihmisen kanssa tai uudessa tilanteessa. (Piispanen 2014, 17; Aro 2011, 175.)

Haasteeksi erityisesti monikielisten lasten kanssa voi tulla taitojen oikein arviointi tai taitotasoa vastaavien toimintojen suunnittelu. Kasvattajia voi hämätä lasten kielitaidon puutteellisuus niin, että kykyjen ja taitojen arvioinnissa tapahtuu virheitä. Aina olisi hyvä varmistaa, että lapsi varmasti ymmärtää, mitä häneltä pyydetään. Opettajien tulisi myös miettiä, kuinka jokaisen lapsen saa osallistettua tasoaan vastaaviin toimintoihin, vaikkei hän osaisikaan vielä kieltä. Opettajien on muistettava, että lapsella saattaa olla tarvittavat tiedot ja taidot jo omalla äidinkielellään, hänellä ei vain ole sanoja niille suomeksi. (Piispanen 2014, 29; Halme 2011, 92.)

4.5 Kielenkehityksen tukeminen muskarin arjessa

Silvénin mukaan on olennaista, että lapsen lähiympäristöllä, perheellä ja lapsella itsellään on myönteinen suhtautuminen kaksikielisyyteen, jotta molemmat kielet voivat kehittyä käyttökieliksi (Silvén 2010, 144). Positiivisesta suhtautumisesta ja kärsivällisestä yrittämisen tukemisesta näyttää olevan eniten hyötyä kielenkehityksen tukemisessa. Muita tukimenetelmiä varhaisiän musiikkikasvatuksessa ovat esimerkiksi erilaisia lorujen ja laulujen opettelu, joissa kieltä käytetään leikinomaisesti. Lapsen kehityksen kannalta on tärkeää, että he ymmärtävät edes pääpiirteittäin ja enenevässä määrin, mistä lorut ja laulut kertovat. Muskarikerrat on yleensä rakennettu valitun teeman, esimerkiksi eläin- tai syksyteeman ympärille. Teematunneilla lapset oppivat paljon uutta sanastoa. Tavoitteena on, että lapset oppivat käyttämään lauluista tuttuja sanoja muissakin lauseyhteyksissä ja omassa arkipuheessaan. Jotta sanasto kasvaisi jokaisella muskarikerralla, on opettajan kiinnitettävä tietoisesti huomiota sanojen opetteluun. Hän voi esimerkiksi liittää laulun sanoihin niitä kuvaavia liikkeitä, lapset voivat piirtää laulun tarinan sanojen perusteella tai entuudestaan tuttua sanaa voidaan etsiä muista lauluista tai loruista. (Piispanen 2014, 18.) Väyrysen (2012) tutkimuksessa kuvien käyttö havaittiin erityisen motivoivaksi, kun se liitettiin tarinaan tai

vaikka koko tunnin kestävään elämykselliseen kertomukseen. Hänen näkemyksensä mukaan kuvat, piirtäminen ja nuket elävöittivät musiikkituokioita niin, että lapsien huomio ja keskittyminen pysyivät paremmin aiheessa. Hän painottaa myös, että monien aistien kautta yhtä aikaa tapahtuva opetus on useimmiten tehokkaampaa, motivoivampaa ja tavoittaa helpommin erilaiset oppijat ryhmässä. Visuaalista materiaalia musiikin auditiivisen sisällön opettamisen helpottamiseksi voidaan käyttää koko tunnin ajan. Visuaalisesti voidaan myös helpottaa tunnin kulun ymmärtämistä ja näin tukea kielenkehitystä lisää. (Väyrynen 2012, 41-42.)

Kivijärvi (2007) muistuttaa myös toiston merkityksestä kielenoppimisessa. Varhaisiän musiikkikasvatuksessa toisto on helppo toteuttaa, kun samaa laulua tai lorua voidaan käsitellä eri työtavoin, esimerkiksi keskittymällä vain laulamiseen tai lisäämällä siihen soiton, liikkeen tai vaikka askartelun. (Kivijärvi 2007.)

Kielenkehitystä tukevat myös lasten muut sosiaaliset taidot sekä kielenkäyttö ja vuorovaikutus arkisissa tilanteissa. Erilaiset laulu- ja loruleikit toimivat laulamisen lisäksi monipuolisena työtapana niin musiikillisten, kielellisten kuin muidenkin kehitystä tukevien taitojen kehittämisessä. (Chen-Hafteck & Mang 2012, 267.) Suomea toista kielenään opettelevien lasten kanssa on tosin varmistettava, että kaikki ymmärtävät leikin säännöt ja idean, jotta leikistä on tehokkaimmin hyötyä.

Kielenkäytön – puheen, loruttelun ja laulamisen – lisäksi myös kuuntelu kehittää kieltä, sillä se parantaa lasten auditiivista erottelu- ja tunnistamiskykyjä, auditiivista muistia, muodon ja rakenteen hahmottamista sekä sisäistä kuulemistä (Kivijärvi 2007). Musiikki voi itsenäisenä elementtinä toimia varhaisiän musiikkikasvattajan lisäksi kielenkäytön mallina.

Muskaritunneilla kannattaa laatia selkeät säännöt. Johdonmukaisuus ja ymmärrettävät rajat auttavat lapsia ennakoimaan tapahtumia ja toimimaan hänelle asetettujen tavoitteiden ja odotusten mukaisesti, jolloin myös epätoivottuja ristiriitatilanteita pystytään välttämään. Jotta voidaan varmistaa, että lapset ymmärtävät säännöt, on niitä hyvä kerrata ja pitää ne mahdollisimman yksinkertaisina. Aikuisella on vastuu sääntöjen laatimisesta ja myös niissä pitäytymisestä. (Piispanen 2014, 18; Aro 2011,

167-168). Musiikkileikkikoulussa olen havainnut hyväksi tavaksi tehdä säännöt niin, että lapset saavat määritellä säännöt itse heti kun he ovat tarpeeksi vanhoja ja heidän kielelliset kyvyt ovat tähän riittävät. Useimmiten sääntöihin on kirjattu muun muassa "ei kiusaamista" ja "kuunnellaan toisia", ainakin jos opettaja antaa esimerkkitilanteita, joiden pohjalta lapset ovat saaneet laatia jonkin hyvän säännön. Olemme kirjoittaneet ne isolle pahville värikkäillä kynillä ja säännöt ovat olleet samassa paikassa näkyvillä joka tunnin ajan. Tuokiot kannattaa aloittaa kertaamalla säännöt ja antamalla itse tai pyytämällä lapsilta esimerkkejä niiden noudattamisesta. Näin voidaan varmistua siitä, että lapset ymmärtävät säännöt ja ovat sitä mieltä, että ne ovat noudattamisen arvoisia. Pienempien lasten kanssa opettaja voi itse luoda säännöt ja antaa niistä esimerkkitilanteita. Vauvaryhmien kanssa sääntöjä ei toki ole mielekästä tehdä, ja perheryhmissä säännöistä sovitaan lähinnä vanhempien kanssa. Niiden sallistaminen voi kuitenkin olla hyödyllistä lasten kannalta, sillä kaikenlaisen puheen kuuleminen on tärkeää kielenkehitykselle. On hyödyllistä myös johdonmukaisuuden nimessä sopia lasten kanssa, mitä sääntöjen noudattamattomuudesta seuraa ja pitäytyä siinä. (vrt. Piispanen 2014, 18.)

Mallintaminen on hyvä apukeino kielen opettamisessa, sillä lapset oppivat paljon asioita imitoimalla muita lapsia ja aikuisia. Varhaisiän musiikkikasvattajan kannattaisi antaa puheen lisäksi ohjeita näyttämällä ja toimimalla esimerkkinä kielenkäytössä sekä asioiden kielellisessä ilmaisussa. Esimerkiksi leikkien lomassa tai tietoisesti näyttämällä mallia artikulaatiosta tai lauserakenteista opettaja voi helpottaa lasten puheen kehittymistä. Mallintaminen puheella, eli toimintojen puheohjaus, auttaa myös lapsen päättelykyvyn ja ajattelun kehitystä sekä helpottaa hänen sisäisen puheensa kehitystä. Mallintaminen helpottaa myös lähikehityksen vyöhykkeen löytämistä, kun aikuinen kokeilee näyttää malliksi ensin yksinkertaisia ja lyhyitä toimintoja, vähitellen siirtyen haastavimpiin tehtäviin. Tutkiminen ja kokeilu ovat lapselle luontaisia tapoja oppia itsenäisesti asioita, joten oppimisen tueksi olisi hyvä ottaa konkreettisia asioita, joita lapset voivat tutkailla. Muistin tueksi lapsille voi havainnollistaa asioita myös aistikokemuksien avulla. Muistia auttaa myös, jos opeteltavista

asioista saadaan lapselle jollain tavalla omakohtaisia, jolloin myös hänen motivaationsa paranee. (Piispanen 2014, 19; Aro 2011, 169-172.) On myös tärkeää näyttää ja kertoa, kuinka juuri Suomessa suomenkielellä ilmaistaan erilaisia asioita ja tunteita eri kontekstissa. Kulttuurin opettaminen kulkee käsi kädessä kielenopettamisen kanssa. Varhaisiän musiikkikasvattajan on hyvä muistaa myös Sirje Hassisen neuvo siitä, että lapset oppivat asioita usein aikuisilta, mutta harjoittelevat niitä parhaiten ikätovereidensa eli kavereidensa kanssa (Hassinen 2005, 15; 75). Etenkin kun muskarissa toimitaan leikki-ikäisten kanssa, voidaan lapsia kannustaa toimimaan keskenään, jotta he pääsevät luonnollisissa tilanteissa harjoittelemaan monipuolisesti vuorovaikutustaitojaan. Vertaisoppimista tapahtuu myös kielen ja kulttuurin kohdalla. Leikkiminen on lasten luontainen tapa toimia keskenään ja samalla se on lasten keino oppia.

Varhaisiän musiikkikasvatuksessa asioista voidaan saada lapsille omakohtaisia laulun sanojen kautta tai esimerkiksi soittamalla tiettyä soitinta lempieläimestä kertovassa laulussa tai säveltämällä kappale käyttäen omassa nimessä olevien sävelten nimiä, esimerkiksi nimessä "Henna" on H, A ja E-sävelten nimet, joita voisi pienen sävellyksen osina käyttää. Lapset keskittyvät tällaisiin tehtäviin usein paremmin ja he myös muistavat itse tekemänsä kappaleet helpommin ulkoa kuin muut laulut. Laulun sanojen opettelu tai sävelten nimien harjoittelu tukee lapsen kielenkehitystä muiden työtapojen lisäksi. Musiikille ominainen rytmi ja säkeiden pituudet auttavat lasta myös jäsentämään maailmaa ja kieltä (Piispanen 2014, 19; Ruokonen 2011, 62). Rytmien harjoittelu auttaa lisäksi äänneiden kestojen, tavujen ja sanojen rajojen ja puheen jäsentämisen parantamiseen. Rytmää kannattaa alkaa harjoitella musiikkiliikunnan kautta, jolloin rytmi ja pulssi koetaan kehollisesti. (Ruokonen 2011, 68.)

Omakohtaisuus oppimiskokemuksissa motivoi lapsia. Lasten mielipiteiden kuuntelemisen lisäksi on havaittu, että nimenomaan lapsille suunnattu musiikki on tehokas musiikillisten ja kielellisten taitojen tukemisen väline (Chen-Hafteck & Mang 2012, 266). Musiikin ei tarvitse välttämättä olla perinteistä niin kutsuttua lastenmu-

siikkia, mutta lasten olisi hyvä tuntea, että musiikki on valittu heitä ajatellen ja heidät tulisi osallistaa sen aktiiviseen kuunteluun ja työstämiseen.

Suomea toisena kielenään puhuvien lasten kanssa on hyvä muistaa, ettei kukaan osaa kieltä täydellisesti (Piispanen 2014, 28; Halme 2011, 90). Varsinkin suomen kielen opettelu alkuvaiheissa lapsilla saattavat mennä eri kielet sekaisin ja lapsi voi puhua väärin lauserakentein, mutta tärkeintä ei ole lapsen viestintätyyli vaan se, että hän kommunikoi. Lapselle tärkeintä on arkikielen oppiminen (Piispanen 2014, 29; Adenius-Jokivuori 2004, 209-210), joten varhaisiän musiikkikasvatuksessa kieltä ei tarvitse opettaa erikseen. Lapsen vääriä ilmauksia ei tarvitse korjata vaan on tärkeämpää rohkaista häntä olemaan vuorovaikutuksessa ja antaa hänelle selkeitä sekä oikeita malleja kielenkäytöstä (Piispanen 2014, 29; Halme 2011, 95). Monikielisen lapsen kanssa on hyvä käyttää kokonaisia lauseita, jotta lapsi saa mallia suomen kielestä, mutta kertaus ja yksinkertaiset lauserakenteet helpottavat kielen jäsentämistä etenkin aluksi. (Piispanen 2014, 29; Adenius-Jokivuori 2004, 209.) Erilaisten apuvälineiden käyttö, kuten apukuvat, helpottavat tavallisesti kielen opetteluun ja hyödyttävät myös muita visuaalisesti oppivia lapsia ryhmässä (Piispanen 2014, 29; Halme 2011, 94).

Monikielinen lapsi voi oppia musiikkileikkikoulussa suomen kieltä toiminnallisessa ja sosiaalisessa ympäristössä. Lapsen kielenkehitystä tukee kielen oppiminen arkipäiväisissä tilanteissa, joissa hän kokee sosiaalista vuorovaikutusta ja motivoituu sen kautta viestimään muiden kanssa. Varhaisiän musiikkikasvatus tarjoaa hyvät puitteet kielen harjoittelulle, sillä sen toimintaan pääsee mukaan, vaikkei kieltä vielä osaisi. Sen sosiaalinen luonne antaa myös paljon tilaa mallioppimiselle. Erilaiset leikit yhdessä opettajan ja muiden lasten kanssa luovat suomea opetteleville automaattisen lähikehityksen vyöhykkeen, sillä leikkiminen kannustaa lapsia kokeilemaan arkipäivän kielen rajoituksiaan. (Piispanen 2014, 29; Halme 2011, 94-98.)

4.6 Monikulttuurisuuskasvatus

Monikulttuurisuus on läsnä yhteiskunnassamme maailman globalisaation ja lisääntyvän muuttoliikkeen vuoksi. Maailmaa ylipäätään voidaan pitää monikulttuurisena, mutta etenkin puhuttaessa toisen kielen opettamisesta, on myös puhuttava monikulttuurisuudesta. Harvoin on sellaista tilannetta, jossa suomea toisena kielenään puhuvalla tai opettelevalla oppilaalla olisi opettajanaan henkilö, joka on samassa tilanteessa ja samoista kulttuuritaustoista lähtöisin. Tämän vuoksi opettajien olisi perehdyttävä opetettavan aineensa lisäksi monikulttuurisuuteen ja kulttuurisen moninaisuuden läsnäoloon koulussa tai tässä tapauksessa muskarissa.

Monikulttuurisuuskasvatus tarkoittaa ideologiaa, jonka mukaan erilaisten näkemysten kunnioittaminen ja tiedostaminen sekä tasa-arvoisuus ovat ensiarvoisen tärkeitä koulutuksessa (Westerlund 2009, 314). Talibin mukaan monikulttuurisuuskasvatus tähtää etenkin kulttuuriseen moniarvoisuuteen ja sosiaaliseen tasa-arvoon (Talib 2002, 38). Toivanen taas pitää monikulttuurisuuskasvatuksen määrittelyssä tärkeimpänä positiivista suhtautumista monikulttuurisuuteen sekä havainnoivaa asennetta kaikilta osapuolilta (Toivanen 2009, 327). Monikulttuurisuuskasvatus ei käsitä ainoastaan maahanmuuttajataustaisille oppilaille annettavaa opetusta, vaan sen tulisi olla osa jokaisen opetusta (Ahonen 2014, 13-14). Kansainvälistyminen on osa arkeamme, joten eri kulttuureista oppiminen, muualla hyväksi havaittujen toimintatapojen havaitseminen ja uusien asioiden käyttö luovuuden inspiroimiseksi ovat rakentavimpia tapoja kohdata erilaisuutta. Monikulttuurisuuteen voidaan mieltää paitsi kansallisuudet, myös esimerkiksi kielet, uskonnot, sosioekonominen asema, ikä ja sukupuoli (Räsänen 2010, 12, 15). Tasa-arvon tavoitteeseen onkin pyrittävä kriittisesti tarkastelemalla esimerkiksi oppimateriaalien ja koko kulttuurin mahdollisesti piilotettuja stereotyyppioita ja syrjiviä asenteita monesta näkökulmasta (Westerlund 2009, 318-319).

Toivanen kirjoittaa, että uuteen maahan muuttavien enkulturaatioon eli uuteen kulttuuriin sopeutumiseen ja sen sisäistämiseen vaikuttaa merkittävästi kohdemaan väestön asenteet (Toivanen 2009, 326). Tämä koskee etenkin opettajien ja kasvattajien

asenteita oppilaitaan ja heidän kulttuurejaan kohtaan. Tärkeä lähtökohta kouluissa, päiväkodeissa ja harrastuksissa ryhmän toimivuudelle ja sille, että kaikilla olisi parhaat mahdolliset edellytykset oppimiselle on, että opettaja ymmärtää ja tuntee erilaisia kulttuureita. Tämä luo edellytykset opettajan luovimiselle monikulttuurisessa ympäristössä niin, että kaikki kokevat tulevansa kuulluiksi, nähdyiksi ja kunnioitetuiksi. Kun opettajalle on erilaisissa kulttuureissa jo jotain tuttua, eikä hän toimi vain oletustensa ja ennakkoluulojensa varassa, voi hänellä olla avoin ja positiivinen asenne oppilaitaan ja heidän kulttuureitaan kohtaan. Tällainen asenne auttaa opettajaa rentoutumaan ja tuntemaan olonsa mukavaksi ja näin ollen luomaan tunneillensa turvallisen ilmapiirin. (Paavola & Talib 2010, 13; 28.) Perusturvallisuuden tunteen antaminen oppilaille on kasvatuksellisten ympäristöjen perustehtävä. Jotta opettaja pystyy luomaan tunneillensa sellaisen tunteen, on hänen keskityttävä myös onnistumisen kokemusten tarjoamiseen ja jokaisen vahvuuksien löytämiseen. Turvallisen ilmapiirin luominen vaatii yhteistyötä ja toisten kunnioitusta myös oppilaiden puolelta. Jotta oppilaat pystyisivät näkemään toisensa arvokkaina, heillä tulisi olla henkilökohtaisia hyväksytyksi tulemisen kokemuksia. Tämän vuoksi tunneilla tulisikin olla aikaa ja tilaa keskustella esimerkiksi oppilaiden toiveista, peloista ja ajatuksista. (Paavola & Talib 2010, 68; 65.) Lapselle voidaan luoda turvallinen ja positiivinen oppimisympäristö myös arvostamalla hänen omaa kulttuuriaan ja osoittamalla kiinnostusta siihen. Koko ryhmän kanssa voidaan silloin tällöin opetella esimerkiksi lauluja maahanmuuttajataustaisten lasten kotimaista. (Piispanen 2014, 28; Halme 2011, 87-89.) On kuitenkin myös muistettava, etteivät kaikki oppilaat halua tuoda omaa kulttuuriperimäänsä esille kaikissa tilanteissa (Westerlund 2009, 320). Lapsen suomen kielen opettelu helpottuu, jos hän kokee olevansa tärkeä ja arvostettu osa ryhmää omana itsenään. Tähän auttaa niin opettajan kuin hänen mallinsa mukaisesti muiden lasten osoittama kiinnostus ja avoimuus toisia ja heidän kulttuuritaustoja kohtaan. (Piispanen 2014, 28; Halme 2011, 87-89.)

Toivanen (2009) kertoo Goldbergin (1994) viitaten, että eri kulttuureilla on erilaisia tapoja toimia keskenään. Monikulttuurisuuskasvatuksen ideologian mukaisesti

inkorporaatio olisi se tapa, johon tulisi pyrkiä. Inkorporaatio tarkoittaa, että puhuttaessa esimerkiksi kahdesta kulttuurista, ovat molemmat kulttuurit aktiivisia toimijoita, ja valmiita kuulemaan toista ja luopumaan joistain totuudeksi ajattelemistaan asioista. Inkorporaation käsite vaatii tasavertaisuutta ja avoimuutta. (Toivanen 2009, 328.) Toivanen kertoo lisäksi uudemmassa suullisessa tiedonannossaan, että: ”Todellisessa elämässä noihin sinänsä hienoihin tavoitteisiin pääseminen ei ole aina ongelmattonta” (Toivanen 2017). Opettajan ymmärrys siitä, että maailmaa voidaan tarkastella hyvin monella eri tavalla, onkin merkittävässä roolissa monikulttuurisessa ympäristössä toimiessa. Opettajan on hyvä tiedostaa se, millaista maailmankuvaa itse välittää opetuksessaan, ja että se luultavasti on valtaväestön maailmankuva, eikä välttämättä oppilaiden tai heidän perheidensä. Asian tiedostamisen jälkeen opettaja pystyy arvioimaan kriittisesti omaa toimintaansa ja tekemään ratkaisuja oman opetuksensa suhteen. (Paavola & Talib 2010, 12.) Westerlund toteaaakin, että omasta kulttuurista kumpuavien toimintamallien tiedostamisen kautta voidaan löytää keinoja erilaisuuden kohtaamiseen ja ymmärtämiseen, toimintakulttuurin muuttamiseen sekä oman ajattelumaailman avautumiseen (Westerlund 2009, 315). Opettajan jaksamisen kannalta on hyvä muistaa, että vaikka opettaja päättäisi opettaa tietyn maailmankuvan mukaisesti, ei hänen tarvitse muuttaa omaa henkilökohtaista maailmankuvaansa tätä vastaavaksi. (Paavola & Talib 2010, 12.) Yleissivistävästä koulutuksesta puhuttaessa on kuitenkin perusteltua kysyä, kenen arvoja ja kulttuuria oppilaille välitetään (Räsänen 2010, 15)? Oman ja valtakulttuurin maailmankuvan tiedostamisen lisäksi opettajan on pystyttävä vielä osoittamaan kunnioitusta ja mielellään myös mielenkiintoa oppilaiden maailmankuvia ja arvoja kohtaan. Se, että oppilas kokee tulevansa hyväksytyksi ja arvostetuksi omana itsenään edesauttaa hänen oppimistaan, ja antaa hänelle mallin siitä, kuinka muita kulttuureita voidaan kunnioittaa. (Paavola & Talib 2010, 75.)

Paavola ja Talib ovat sitä mieltä, että kasvatuksen lähtökohtana tulisi olla lasten omat kulttuuri- ja kielitaustat (Paavola & Talib 2010, 13). Tämä kertoo siitä, että opettajan on oltava tietoinen lasten taustoista, ja ymmärrettävä, että jokainen oppilas on

loppujen lopuksi yksilö, vaikka hän tulisikin tietystä kulttuurista (Räsänen 2010, 16). Hänen on otettava selvää, mitä kieliä lapset puhuvat missäkin tilanteissa, millaisia arvoja ja tapoja lapsilla ja heidän perheillään on, ja minkälaiset asiat ovat tärkeitä heidän kulttuurissaan. Oppilaiden tunteminen ja heihin tutustuminen voi tehostaa opettamisen menetelmiä, kun ne voidaan räätälöidä oppilaille sopiviksi, mutta myös lisätä viihtyvyyttä oppitunneilla, kun oppilaat tuntevat, että heistä ollaan kiinnostuneita ja välitetään. Paavolan ja Talibin (2010) mukaan Suomen kaltaisessa, käytännössä yksikielisessä valtiossa, monikulttuurisuus ei näy oppilaitoksissa, sillä maa-hanmuuttajataustaisten oppilaiden kulttuuria ei tuoda esille. Tällöin opetus ei voi heidän kohdallaan lähteä heidän omasta kieli- ja kulttuuristaustastaan käsin. Monikulttuuriseksi kasvatukseksi ei voida sanoa kasvatustilannetta, jossa on paikalla oppilaita eri kulttuureista, jos heidän kulttuurinsa ei varsinaisesti ole paikalla. (Paavola & Talib 2010, 56.) Oman kulttuurin ja taustan tunteminen sekä sen hyväksyminen osaksi omaa identiteettiä on kuitenkin tärkeää lapsen tai nuoren kasvun kannalta, joten kasvatuksessa on hyvä ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset erot myös heidän taustoissaan, kannustaa heitä tutkimaan ja ehkä jopa tuomaan esiin omaa kulttuuriaan. Kasvatuksellisissa ympäristöissä työskentelevillä aikuisilla on paljon mahdollisuuksia tukea eri kulttuureista tulevien lasten ja nuorten identiteettien, eli minän kokonaisuuksien muodostumista. Jotta nuori saavuttaisi pysyvyyden ja varmuuden tunteita siitä, kuka hän on ja keneksi hän on kasvamassa, tarvitaan dialogia ja vuorovaikutusta, jonka avulla voidaan peilata itseä. Itsensä tunteva ja erilaisiin maailmankuviin perehtynyt aikuinen voi keskustelemalla, ohjaamalla ja olemalla mallina, toimia huomattavana apuna oppilaille, joka saattaa olla hämmentynyt erilaisten kulttuurien ja niiden arvojen ja mallien välillä. Koulutuksen tehtäväksi oppilaiden identiteettien muodostumisen tukemisessa voidaan ajatella esitellä eri kulttuureita ja maailmankuvia sekä ohjata oppilaita ajattelemaan sitä, mitä he haluavat pitää omasta taustastaan ja mitä omaksua valtakulttuurista. (Paavola & Talib 2010, 60, 63.) Hassinen kirjoittaa, että lapsen ajatus siitä, minkämaalaiseksi hän esimerkiksi haluaisi kokea itsensä, saattaa muuttua tietyissä kehitysvaiheissa jopa päivittäin (Hassinen 2005,

66). Tätä ajatusta tukee myös Räsänen ajatus siitä, että identiteetti on alati muuttuva ja dynaaminen ilmiö (Räsänen 2010, 12). Tärkeää on sallia lapsen omat tunteet ja ajatukset ja tarjota tukea identiteetin rakentamiseen.

Opettaessaan monikulttuurisessa ympäristössä on opettajan ymmärrettävä, että yksilön oma kuva ja kokemus hänen kulttuuristaan sekä hänen eri yhteisöidensä välittämät ajatukset ja toimintamallit vaikuttavat siihen, kuinka hän oppii. Kulttuuri vaikuttaa siihen, kuinka ihminen tulkitsee hänelle annetun tiedon tai tehtävän, miten hän käsittelee sitä, kuinka hän muistaa sen, ja arvostaako hän sitä vai ei. Kielen opettamisen kohdalla tämä näkyy hyvin esimerkiksi siinä, ettei kaikki sanoja löydy toisesta kielestä. Oppilailta saattaa myös olla esimerkiksi motivaatio-ongelmia toisen kielen oppimisessa, jos hänen vanhempansa ovat sitä mieltä, että suomen oppiminen on turhaa, sillä sitä puhuu niin pieni joukko ihmisiä. Vanhempien arvostus oppimisesta kohtaan lisää lasten koulumotivaatiota, parantaa heidän oppimistaan ja helpottaa sopeutumista ryhmään (Paavola & Talib 2010, 124-125). Erilaisista ristiriitatilanteista selviää parhaiten keskustelemalla sekä yrittämällä ymmärtää ajatusten syitä ja taustoja. Empatiakyky on yksi opettajan tärkeimmistä työvälineistä. Pyrkimällä ymmärtämään uudessa kulttuurissa toimivia, jotka opiskelevat vieraalla kielellä uusia ja outoja eläimiä ja historian henkilöitä, voidaan kehittää myös opetusta (Räsänen 2010, 16).

Toisen kielen oppimisessa lapsen vanhemmilla on iso rooli (Paavola & Talib 2010, 126). Vanhempien kielitaito ja heidän asenteensa uuden kielen oppimista kohtaan siirtyvät lapselle melko automaattisesti. Kotona puhuttava lapsen äidinkieli muodostaa pohjan myös toisen kielen osaamiselle. Vaikka lapsen vanhemmat eivät puhuisi hyvää suomea, on kielellinen vuorovaikutus kotona silti tärkeässä asemassa lapsen kielenkehityksessä. Opettajan onkin järkevää yrittää muodostaa hyvä yhteys oppilaidensa koteihin, jolloin hän voi keskustella mahdollisista haasteista vanhempien kanssa ja kannustaa heitä käyttämään äidinkieltään kotona tai perustella ja avata opetuksen tai jonkun oppiaineen tärkeyttä vanhemmille niin, että he ymmärtävät ja saattavat hieman muuttaa käsityksiään. Ensimmäisen kielen käyttö ja myöhemmin

opiskelu on tutkimusten mukaan yhteydessä maahanmuuttajataustaisten lasten identiteetin rakentamiseen ja heidän koulumenestykseensä positiivisesti (Pöyhönen et al. 2010, 109). Ensimmäisen kielen opetuksella pyritään tukemaan yksilöiden ajattelun taitoja, vuorovaikutusta ja itseilmaisua sekä maailmankuvan kehittymistä. Kun niin sanottua omaa äidinkieltä opitaan yhtäaikaista suomen kanssa, saadaan tehokkaasti tuettua lapsen monikulttuurisen identiteetin rakentumista ja toiminnallisen kaksikielisyyden luomista. (Opetushallitus 2009, 24.) Kielitaito on vahvasti läsnä myös yksilön osallisuuden tunteiden kokemisessa eli kokemuksissa siitä, että heidät hyväksytään, heitä kuullaan, arvostetaan, ja että heidät nähdään (Ahonen 2014, 28).

Jopa erinomaisten lähtökohtien kohdalla uuden kielen hyvään osaamiseen menee usein noin kuudesta seitsemään vuotta. Opettajien on hyvä ymmärtää tämä, jotta he eivät tulkitse lapsen tai nuoren kielitaidon rajallisuutta ongelmiksi loogisessa ajattelussa. Jos lapsen ajattelukykyä kyseenalaistetaan, voi se saada hänet turhautumaan ja purkamaan turhautumisensa häiriökäyttäytymisellä. (Paavola & Talib 2010, 126; 137.) Turhautumista ja käytöshäiriöitä voidaan ennaltaehkäistä olemalla kärsivällinen, mutta myös muistamalla opettaa toista kieltä kielen sosialisointinäkökulmasta, selittämällä ja avaamalla myös kulttuuriin kuuluvia eleitä, ilmeitä ja äänensävyjä, joiden avulla lapsi pystyy tulkitsemaan tilanteita ja ilmaisemaan itseään monipuolisemmin (Paavola & Talib 2010, 232-233).

Loppujen lopuksi monikulttuurinen kasvatus ei ole kovin monimutkaista tai erilaista kuin hyvä kasvatus ylipäätään. Opettajien on olennaista kohdata jokainen oppilas yksilönä, omata korkeat ja positiiviset odotukset jokaista kohtaan. Opettajien on ymmärrettävä, että suvaitsevaisuus ei tarkoita sitä, että näkisimme kaikki oppilaat samanlaisina. (Paavola & Talib 2010, 229, 234.) Räsänen (2010) kirjoittaa myös opettajankoulutuksen tärkeästä roolista monikulttuurisuuskasvatuksessa. Hänen mukaansa pelkät pedagogiset taidot eivät enää riitä, vaan opettajiksi kouluttautuvilla täytyy olla laajemmin tietoa yhteiskunnallisista ja koulutuksen tilasta kertovista asioista. Opettajankoulutuksessa olisi Räsänen mielestä hyvä olla mukana myös tietoa rasis-

mista, stereotyyppioista, ennakkoluuloista, vallan käytöstä ja sen jakautumisesta sekä vähemmistöjen kohtelusta. (Räsänen 2010, 15.)

4.6.1 Monikulttuurinen musiikkikasvatus

Hebert ja Karlsen (2010) määrittelevät monikulttuurisen musiikkikasvatuksen jatkeeksi musiikkikasvatuksen tieteenalasta, johon monikulttuurinen kasvatus tuo lisäksi tärkeää pedagogista suuntaa ja etnomusikologia lisää tietoa. He lisäävät, että monikulttuurisen musiikkikasvatuksen termiä voidaan käyttää musiikkikasvatuksesta, jossa käsitellään eri kulttuurien musiikkeja sekä monia eri kulttuureja edustavan ryhmän musiikkikasvatuksesta. (Hebert & Karlsen 2010, 6-10)

Eri kulttuurien musiikkeihin tutustuminen on tärkeää jokaiselle oppilaalle, niin yleissivistyksen kuin erilaisuuden kohtaamisen opettelun kannalta. Omaksi koetun musiikin kuuntelu taas voi olla tukena valtakulttuuriin sopeutumisessa, oman identiteetin muodostamisessa, ja toimia apuna tunteiden säätelyssä. Musiikilla on tärkeä rooli itsensä ja maailman ymmärtämisessä. (Hofvander-Trulsson 2010, 27-28.) Westerlund (2009) kirjoittaa, että monikulttuurisen musiikkikasvatuksen ansiosta voidaan integroitua paremmin globaaliin maailmaan ja oppia hyväksymään (musiikillista) toiseutta. Kuitenkaan ei ole itsestään selvää, miten monikulttuurisuuden kannattaa musiikkikasvatuksessa näkyä, sillä oppitunteja on rajallinen määrä, eikä kaikkia maailman kulttuureita voida käsitellä. (Westerlund 2009, 314-315.) Toivanen (2009) toteaa, että monikulttuurisen musiikkikasvatuksen tarkoituksena on saada lapset ja nuoret kunnioittamaan ja ymmärtämään erilaisia kulttuureita. Kaikki kulttuurit ja niihin liittyvät tavat, uskonnot ja uskomukset, ajatusmaailmat ja tottumukset ovat yhtä hyviä ja arvokkaita. Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen avulla voidaan pyrkiä suvaitsevaisuutta kohti. (Toivanen 2009, 329-330.)

Monikulttuurinen musiikkikasvatus sisältää omat haasteensa, esimerkiksi musiikkikasvatuksen merkityksellisyyden varmistaminen eri kulttuureista tuleville oppilaille, oppilaiden (musiikillinen) identiteetin muodostamisen tukeminen monikulttuurisessa ympäristössä ja musiikkikasvattajien jatkuvan reflektoinnin tarpeen. (He-

bert & Karlsen 2010, 7-9.) Sæther (2008) kirjoittaa, että monikulttuurisen musiikkikasvatuksen parissa työskentelevät opettajat kokevat usein materiaalin, työtapojen sekä tuen puutteen haastaviksi (Sæther 2008, 26). Hän (2010) nostaa esille myös toiseuden kohtaamisen haasteen. Avoin asenne itselle vierasta kohtaan on ihmisille vaikeaa, mutta sitä voidaan harjoitella musiikkikasvatuksen keinoin. Usein kasvatuksessa opettajat pyrkivät opettamaan tietyn asian, mutta Sæther ehdottaa, että monikulttuurisessa musiikkikasvatuksessa pyrittäisiin oppimaan yhdessä ryhmän eri jäseniltä. (Sæther 2010, 57.) Monikulttuurisessa musiikkikasvatuksessa on myös pohdittava, miten esitellä eri kulttuurien musiikkeja, sillä ylipäätään sana ”musiikki” on melko länsimainen käsite – monissa kielissä ei löydy vastaavaa sanaa, tai sen merkitys ja käyttö eroavat meille tutuista. Onkin siis väistämätöntä, että monikulttuurinen musiikkikasvatus on lähtökohdiltaan enemmän tai vähemmän etnosentrinen. (Bakan 2012, 6-7). Etnosentrisyyttä voidaan kuitenkin pyrkiä lieventämään monikulttuurisen musiikkikasvatuksen avulla, jolloin ei jouduta siihen tilanteeseen, että Suomen tapauksessa länsimaista taidemusiikkia painotetaan ja näin ollen välitetään kuva siitä, että se on hienompaa tai tärkeämpää kuin muunlainen musiikki. (Toivanen 2009, 330). Lisäksi Bakan ehdottaa, että monikulttuurisessa musiikkikasvatuksessa pyrittäisiin tasapainoilemaan autenttisten ja alkuperäisten musiikkikulttuurien ja omien lähtökohtiemme välillä (Bakan 2012, 6-7). Erilaisuuden myöntäminen ja oman ymmärryksen puutteiden havaitseminen on rakentavin keino kohdata erilaisuutta. Samankaltaisia ajatuksia kirjoittaa Westerlund (2009) todetessaan, että musiikkikasvatuksen piirissä on useimmiten mahdotonta saada aikaan niin kutsuttua emic-näkökulmaa, jossa kulttuuria opittaisiin sosiaalistumalla täysin tähän kulttuuriin, siis käytännössä tulemalla osaksi käsiteltävää kulttuuria ja ymmärtämällä syvällisesti siitä kulttuurista käsin maailmaa ja tätä kulttuuria. Kuitenkin nämä kokemukset voivat aina olla tavoitteena, vaikka niitä ei täysin saavutettaisikaan. Tämä vaatii opettajalta tietämystä muun muassa eri kulttuurien esityskäytännöistä ja valmiutta hypätä tuntemattomaan. Westerlund jatkaa, että vaikka yleensä monikulttuurisuus on näkynyt musiikkikasvatuksessa käsittelemällä muutamia muiden kulttuurien lauluja, olisi monikult-

tuurisuuden pedagogiikan mukaan tärkeää myös asettaa laajempia ja tiedostetumpia tavoitteita kriittisen ajattelun ja tasa-arvoisen kulttuurin edistämisen opettamiseksi. (Westerlund 2009, 317-319.)

Sætherin (2008) tutkimuksessa monikulttuurisen koulun musiikinopettaja antaa vinkkejä monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen. Hänen mukaansa saavutettavien tavoitteiden asettaminen, virheiden hyväksyminen, oppituntien videointi ja videoiden analysointi sekä oppilaiden mukaan ottaminen tuntien ja opettajan roolin arviointiin helpottavat monikulttuurisen musiikkikasvatuksen suunnittelua ja toteutusta. Lisäksi hän uskoo, että monikulttuurisen musiikkikasvatuksen lähtökohtana ei tarvitse olla eri kulttuurien kansanmusiikit, vaan oppilaiden omat kiinnostuksenkohteet ja erilaiset nuorisomusiikin muodot. Tämä johtaa helpommin motivoitumiseen ja yhteisöllisyyteen ryhmässä, jolloin osallistuminen ja jopa ystäväystyminen tulee todennäköisemmäksi. (Sæther 2008, 40-41.)

5 TUTKIMUS JA SEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksen toteuttaminen tapahtui syksyllä 2016. Suunnittelin ja toteutin kuusi musiikkileikkikoulutuntia, jotka pidin kahdelle erilaiselle ryhmälle. Tutkimuksen toteuttaminen kesti näin ollen kuusi viikkoa. Suunnittelin kerrat niin, että pystyin kokeilemaan monipuolisesti erilaisia varhaisiän musiikkikasvatuksen työtapoja. Tutkimus toteutettiin yhteistyössä Järvenpään kaupungin ja Kaisa Kakkon kanssa, hänen S2-opetuksensa kahdessa pienryhmässä. Aineistonkeruu tapahtui käyttäen osallistuvaa havainnointimenetelmää ja videoimalla sekä observoimalla videointeja muskarikerroista. Tutkimuksen tulokset analysoitiin laadullisesti, kuvailevien menetelmien kautta. Haastattelin myös S2-ryhmän ohjaajaa. Tutkimustehtävänäni on ymmärtää, mitkä varhaisiän musiikkikasvatuksen työtavat ovat toimivia lukutaidottomien maahanmuuttajataustaisten lasten musiikin ja suomen kielen yhtäaikaisessa oppimisessa. Aineistolähtöisessä analyysissä kuvaan, kuinka analyysi on tehty ja tulokitti.

5.1 Tutkimusstrategia, tutkimusasetelma ja tavoitteet

Tutkimusstrategiana on laadullinen tapaustutkimus, jossa on toimintatutkimuksen piirteitä. Tutkimusasetelma muodostuu tutkimustehtävästä, tutkimusaineistosta ja tutkimusmenetelmistä.

Päätutkimuskysymykseni on: Millaiset työtavat toimivat, jos muskarissa halutaan opettaa yhtäaikaisesti suomea toisena kielenä ja musiikkia?

Alakysymyksiäni ovat:

- 1) Miten varhaisiän musiikkikasvatus hyödyttää lasten kotoutumista Suomeen?
- 2) Millaisia kielellisiä virikkeitä muskaritunneilla on?
- 3) Millaista kielitietoinen varhaisiän musiikkikasvatus on opettajan näkökulmasta?

Tutkimuksessani ohjasin kahta kuuden hengen lapsiryhmää kuusi kertaa 45 minuuttia viikossa. Jokaisella lapsella suomi on toinen opeteltava kieli ja heillä oli jo vaihtelevat taidot jostain toisesta kielestä. He eivät osanneet vielä lukea. Viikoittainen hetki suunniteltiin varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteiden ja työtapojen pohjalta. Ohjauksessani pyrin integroimaan musiikilliset ja kielelliset tavoitteet lähinnä muokkaamalla perinteisiä varhaisiän musiikkikasvatuksen työtapoja ja omaa ohjaustani. Työtapojen ja ohjauksen muokkaamiseen sain apua lähdemateriaalistani ja omasta kandidaatintutkielmastani (Piispanen 2014), jossa kehitin kielen kehityksen tukemiseen sopivia varhaisiän musiikkikasvatuksen työtapoja. Toisen kielen oppimista koskevan kirjallisuuden perusteella löysin myös uusia tapoja tukea nimenomaan toisen kielen oppimista. Tutkimusmenetelmiä olivat osallistuva havainnointi muskaritunteja ohjaamalla sekä videomateriaali ohjaustuokioista.

Tutkimuksen tavoitteena on kuvata ja luoda ymmärrystä siitä, millaiset työtavat ovat käytännössä toimivia, kun varhaisiän musiikkikasvatuksessa halutaan tukea maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen kehitystä samanaikaisesti musiikillisten tavoitteiden kanssa. Tähän pyrin muodostamalla lähdemateriaalin perusteella perusteltuja toimintamalleja ja havainnoimalla niiden toimivuutta autenttisissa tilanteissa. Tutkimushypoteesini on, että varhaisiän musiikkikasvatuksen kentällä olisi paljon potentiaalia maahanmuuttajataustaisten lasten kielenkehityksen tukemiseen, ja että varhaisiän musiikkikasvatuksen työtapoja ei tarvitse juurikaan muuttaa, jotta ne toimisivat myös kielenkehityksen hyväksi. Tutkimuksessa kuvaan, miten muskarikerrat maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa etenevät, ja kuinka he käyttävät suomenkieltä muskarissa. Tämän pohjalta luon ymmärrystä siitä, millaiset työtavat ovat toimivia kielenkehitystä tukevassa varhaisiän musiikkikasvatuksessa.

Tutkimukseni suhde aineistoon on lähinnä induktiivinen, sillä pyrin luomaan ymmärrystä aiheestani. Lähdemateriaalia minulla oli karkeasti sanottuna kahdenlaisia materiaalia: tietoa varhaisiän musiikkikasvatuksesta ja tietoa toisen kielen oppimisesta. Varhaisiän musiikkikasvatuksen mahdollisuuksia toisen kielen oppimisen tukemisessa ei ole juurikaan tutkittu tieteellisesti, joten testasin tutkimuksessani aikai-

semmassa kandidaatin tutkielmassa luomiani toimintatapoja sekä lähdemateriaalin pohjalta kehittämiäni uusia työtapoja toimintatutkimuksen ajatuksen mukaan, kehitteäkseni ja luodakseni uutta ymmärrystä aiheeseen.

Tutkimuksessani varhaisiän musiikkikasvatuksen työtavat ovat keskiössä. Arvioin niiden toimivuutta havainnoimalla niiden käyttökelpoisuutta (innostavuus, ymmärrettävyys) opetuksessani. Arvioin myös työtapojen tavoitteita (musiikilliset ja kielelliset) suhteessa alan kirjallisuuteen.

5.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvailemaan tapahtumia niiden todellisessa ympäristössä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Laadullisesta tutkimuksesta saatava tieto saattaa olla tutkijallekin yllättävää, sillä tilanteiden muovautuessa tutkimuksen osallistujien ja muiden olosuhteiden vuoksi, voidaan havaita monenlaisia suhteita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 161.)

Tutkimukseni aineisto koostuu kahden lapsiryhmän kuudesta muskarikerrasta, eli 12 x 45 minuutin videotallenteista. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston määrä ei ole keskeisessä roolissa, sillä ilmiöön voidaan saada tarvittava määrä tietoa jopa esimerkiksi yhdestä keskustelusta. Kvalitatiivisen tutkimuksen aineistolta vaaditaan enemmän monitahoista ilmaisua kuin suurta määrää. Tätä aineistoa tarkastellaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen viitekehyksen puitteissa, jotta saadaan tietoa, jonka pohjalta luoda merkityksellistä toiminnan tutkimusta. (Alasuutari 1994, 29; 69; 75.)

Tämä tutkimus on tapaustutkimus, jossa on mukana myös toimintatutkimuksen piirteitä. Laitisen (1998) mukaan tapaustutkimus ei ole sinällään tutkimusmetodi, vaan näkemys tutkimuksen kohteesta. Näin ollen tapaustutkimus on empiiristä tutkimusta, jolla tutkitaan nykyhetkessä olevaa ilmiötä oikeassa elämäntilanteessa. (Laitinen 1998, 19.) Laadullinen tapaustutkimus keskittyy kokonaisuuden ja prosessin kuvaamiseen, eikä aikaisempien tutkimusten toistoon tai yksittäisiin tekijöihin. Syrjä-

lä (1994) toteaa, että tällainen tutkimus vaatii tutkijalta kykyä tulkita inhimillisen elämän tapahtumia, jotta hän voi kuvailla kokonaisuutta monelta eri kantilta. (Syrjälä 1994, 13.) Tällainen näkökulma sopii tutkimukseeni, sillä aiheesta ei ole tehty etenkin suomenkielen kannalta paljon aikaisempia tutkimuksia. Varhaisiän musiikkikasvatuksen saralla uutta tietoa kannattaakin siis ensin tutkailla mahdollisimman monipuolisesti ja kuvailla tarkasti, ennen kuin yksittäisiin tekijöihin tartutaan.

Toimintatutkimus on reflektiivinen tutkimusmuoto, jonka avulla voidaan parantaa ja ymmärtää omia käytäntöjä ja näiden käytäntöjen ilmenemistilanteita (Carr & Kemmis 1986, 162). Heikkinen, Huttunen ja Moilanen lisäävät, että toimintatutkimuksella pyritään yhdistämään käytännön toimintaa sekä teoreettista tietoa, ja tarkastelemaan niiden vuorovaikutusta. He toteavat myös, että toimintatutkimuksessa ajatellaan, että vain toimintaan osallistujat voivat parhaiten havainnoida, tutkia ja kehittää toimintaa (Heikkinen, Huttunen & Moilanen 1999, 13-36). Tämän vuoksi tutkija on tiiviisti mukana tutkimuksen aineistossa. Oma aktiivinen osallistumiseni tutkimustilanteisiin johtui siitä, että halusin saada mukaan varhaisiän musiikkikasvattajan näkökulman, ja kokemuksen siitä, kuinka haastavaa kielellisten tavoitteiden lisääminen ja tietoinen ajattelu on aiemmin lähinnä musiikillisiin tavoitteisiin keskittyneelle opettajalle. Olemalla aktiivinen osa tutkimusta pystyin myös vaikuttamaan sen suuntaan ja painopisteisiin enemmän kuin jättäytymällä pois tilanteesta. Näin sain paremmin kokeiltua erilaisia työtapoja, ja teoreettisesta viitekehystäni saamani tietoja ja ideoita.

5.3 Tutkimuksen osallistujat

Tähän tutkimukseen osallistui kuusi 3-5-vuotiasta lasta Järvenpään eräästä päiväkodista (ryhmä 2), sekä kuusi 3-6-vuotiasta toisesta läheisestä päiväkodista (ryhmä 1). Lasten henkilöllisyyden suojaamiseksi en käytä tutkimuksessani päiväkotien nimiä. Jokaisen lapsen äidinkieli oli jokin muu kuin suomi, ja he olivat kaikki vielä lukutaidottomia. Osallistujat tutkimukseen löysin ottamalla yhteyttä Facebookin ”S2 varhaiskasvatuksen työryhmä”-ryhmän jäseniin viestitse Facebookissa. Järvenpään

kaupungin S2-varhaiskasvattaja Kaisa Kakko vastasi viestiini ja ehdotti, että tekisin tutkimuksen hänen oppilaidensa kanssa.

Lapset jaettiin tutkimuksen vuoksi kahteen ryhmään sen perusteella, missä päiväkodissa he ovat. Ryhmässä 2 lasten keski-ikä oli nuorempi kuin ryhmässä 1, ja lasten suomen kielen taidot olivat keskimäärin heikkommat kuin toisessa ryhmässä.

Molemmissa ryhmissä oli mukana yksi lapsi, joka ei tutkimuksen alkaessa puhunut päiväkodissa mitään kieltä. Ummikkous esiintyi lähinnä päiväkodissa ollessa, ja johtui ilmeisesti uuteen maahan ja uuteen päivähoitoon tulemisen aiheuttamista yhtäkkisistä muutoksista lasten elämään. Lapset osasivat puhua äidinkieltään, mutta eivät päiväkodissa ilmaisseet itseään verbaalisesti (kts. sivu 40). Lisäksi ryhmässä 1 oli yksi lapsi, jolla oli jo todettu kielellinen erityisvaikeus. Ryhmässä 2 yhdellä lapsella epäiltiin kielellisiä oppimisvaikeuksia.

Ryhmän 2 ryhmäläisten äidinkieliä ovat arabia, portugali, viro, vietnam ja tagalog (Filippiineillä puhuttu kieli). Ryhmä 1:ssä lasten äidinkielet ovat englanti, viro, vietnam, portugali, thai ja venäjä. Tutkimuksessa käytän lapsista nimityksiä P1-5 (poika 1-5) ja T1-4 (tyttö 1-4) suojatakseni heidän yksityisyyttään.

5.4 Tutkimuksen kulku

Ennen tutkimuksen alkamista tapasin Kaisa Kakkon, Järvenpään kaupungin varhaiskasvatuksen S2-opettajan, ja keskustelin hänen kanssaan ryhmien dynamiikasta ja lasten kielellisistä taustoista sekä taidoista. Näin pystyin suunnittelemaan helpommin tuntien vaikeustasoa.

Ennen muskareiden alkamista suunnittelin valitsemassani teoreettisessa viitekehyksessä kuusi 45 minuutin muskarituokiota, joiden tuntisuunnitelmat ovat tutkimuksen liitteinä. Jokaisella tunnilla oli tietty teema, jotta tunnista saadaan mahdollisimman elämyksellinen, ja jotta lasten sanavarastoa voidaan kartuttaa assosiatiiivisesti. Tähän kannusti myös lähdemateriaalini (kts. sivu 44). Ensimmäisellä kerralla teema ei näkynyt niin vahvasti, sillä keskityimme muskarin rutiinien luomiseen ja opetteluun. Tähän käytimme aikaa, sillä toisto ja ennustettavuus jatkossa luovat tur-

valliset ja selkeät puitteet oppimiselle (kts. sivu 43). Muskarin rutiinien ja sääntöjen havainnollistamisessa käytin apunani käsinukkeja ja kuvia, joiden tarkoituksena oli selkeyttää puheella mallintamaani asiaa, ja auttaa kiinnittämään lasten huomio ja ylläpitämään sitä. Muskarin rutiineiksi muodostuivat muistin ja oman kerronnan harjoittelu edellisen kerran kertaamisessa, nimenhuuto laulaen, liikunnallinen ja rytmikäs alkulaulu, improvisointi ja oman vuoron odottaminen soitinlaulussa sekä loppulaulu. Nämä kaikki osiot toistuivat jokaisella tunnilla, jolloin niitä tulee toistettua usein, ja niistä tulee turvallisia ja tuttuja muskarin osia. Teemana jokaisella kuudella kerralla oli metsä ja sen eläimet. Otin vähitellen mukaan lisää lauluja, kappaleita ja loruja, joiden pohjalta erilaiset toiminnot tehtiin. Useimmiten samaa kappaletta käsiteltiin niin lorutellen, laulaen, soittaen kuin liikkuen. Yhdellä kerralla käsitelimme kappaletta myös piirtäen, ja yhdestä valitsemastani kappaleesta tein kuvanuotin (liite 2) sanaston ymmärtämisen ja muistamisen tueksi. Työtapoina käytin soittoa, laulua, loruttelua, leikkiä, tanssia, kuuntelua, piirtämistä, improvisointia, juttelua ja konkreettisiin asioihin ja esineisiin tutustumista. Käytin muskarikertojen rakenteen selkiyttämässä toiminnan järjestykseen laitettuja apukuvia (Liite 3), ja ohjeiden antamisessa samankaltaisia apukuvia (Liite 4) sekä tukiviittomia. Käytin kuvia myös laulun tai lorujen sanojen selkiyttämässä ja muun teemaan liittyvän sanaston hahmotamisen apuna (Liite 5).

5.5 Aineiston analysointi

Tutkimusaineiston analyysi alkaa jo aineiston keräysvaiheessa ja tarkentuu aineiston varsinaisessa läpikäymisessä. Aineistoa peilataan tutkimuskysymyksen. Tässä tutkimuksessa päätutkimuskysymys on: Millaiset työtavat toimivat, jos muskarissa halutaan opettaa yhtäaikaaisesti suomea toisena kielenä ja musiikillisia tavoitteita? Aineistosta pyrin saamaan ymmärrystä toimivista työtavoista ja siitä, miksi ja miten ne toimivat. Laadullinen analyysi on tehty induktiivisen päättelyn logiikalla, tehden päätelmiä ja mahdollisia tarvittavia yleistyksiä kerätyn tutkimusaineiston perusteella.

Pitämäni muskaritunnit suunniteltiin tämän työn teoreettisen viitekehyksen pohjalta, jotta tunneilla toteutuisi mahdollisimman hyvin niin toisen kielen oppimisen ja varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteita. Halusin käyttää ja kokeilla monipuolisesti erilaisia varhaisiän musiikkikasvatuksen työtapoja, jotta voisin analysoida, mitkä niistä ovat lasten kannalta innostavampia ja opettajalle helppoja toteuttaa niin, että kielellisiä sekä musiikillisia tavoitteita voidaan tavoitella samanaikaisesti. Tutkimuksen aineisto kerättiin videoimalla kaikki pidetyt muskarikerrat. Kirjoitin ylös myös päiväkodin S2-opettajan ajatukset toiminnasta. Bogdan ja Biklen toteavat Merriamin pohjalta, että perinteisen observoinnin ja haastattelun lisäksi havainnointi voi tapahtua videoimalla (Bogdan & Biklen 2007, 117; Merriam 1998, 28). Videointi oli osa havainnointia ja tuki osallistuvaa havainnointimenetelmää sekä analysointia. Videointiin sain luvan jokaisen lapsen vanhemmalta, päiväkodeilta sekä Järvenpään kaupungilta.

Kun muskarikerrat olivat päättyneet, kävin kuvatun aineiston läpi katsomalla videot useasti ja käymällä läpi videoiden pohjalta tehdyt havaintomuistiinpanoni sekä S2-opettajan ajatuksista tehdyt muistiinpanot. Pyrin luomaan kuvaa siitä, mitä aineisto sisältää, löytyykö siitä jotain uutta tai tuttua, odotettua tai yllättävää.

Kirjasin ylös jokaisesta kerrasta erikseen, millä tavoin jokainen eri tehtävä ohjeistettiin ja kuinka lapset reagoivat siihen. Kirjoitin jokaisesta toiminnasta ylös myös lasten onnistumisen annetussa tehtävässä, kiinnostuksen ja asenteen tehtävää kohtaan, sekä muita esille nousevia huomioita. Näitä olivat muun muassa lasten yllättävät kysymykset tai kommentit, ja työtapojen ennalta-arvaamattomat hyödyt tai käyttötarkoitukset.

Muistiinpanojen teon jälkeen huomasin, että aineisto kannattaa teemoitella käyttämieni varhaisiän musiikkikasvatuksen työtapojen mukaan. Koska nämä työtavat ovat tutkimukseni keskiössä, kannattaa niihin paneutua jokaiseen erikseen, vaikka yhteisiä tekijöitä löytyikin esimerkiksi kuvien käytön hyödyllisyydestä. Teemoitin aineiston sisällön siis 1) laulamiseen ja lorutteluun 2) soittamiseen 3) musiikki liikuntaan 4) kuunteluun 5) taideintegraatioon ja 6) improvisointiin. Osa videoista

löytämäni tieto ei sopinut suoraan minkään työtavan alle, vaan kertoi enemmän varhaisiän musiikkikasvatuksen isommasta tavoitteesta, lasten kokonaisvaltaisen kehityksen tukemisesta. Yhdistin myös nämä havainnot.

Teemoittelun avulla pystyin erottamaan aineistosta eri työtapoihin vaikuttavia tekijöitä, sekä sitä, mitkä työtavoista olivat innostavia, kiinnostavia, mielekkäitä ja sellaisia, joiden avulla päästiin harjoittelemaan tavoiteltavia asioita, kuten vuorovai-
kutusta, sanavaraston kerryttämistä, perussykettä, sävelkorkeuksien tajua, kielen-
käyttöä ja omaa kerrontaa, asioiden nimeämistä, motoriikkaa ja koordinaatiota ja ak-
tiivista kuuntelua ja äänten erottelukykyä. Liitteessä 1 on näkyvillä muskarikertojen
tuntisuunnitelmat, joihin olen kirjannut myös jokaisen toiminnon musiikilliset sekä
kielelliset tavoitteet näkyviin. Tavoitteitaan vastaavia ja lapsista mielekkäitä työta-
poja voidaan kutsua hyviksi työtavoiksi. Aineiston perusteella ja teemoittelun jäl-
keen voidaan todeta, että jokainen varhaisiän musiikkikasvatuksen työtapo on toi-
miva musiikillisten ja kielellisten tavoitteiden saavuttamiseksi, joitain työtapoja on
vain muokattava tai käytettävä tietyn tavoin, jotta ne hyödyttävät kaksoistavoitet-
taan.

Ennakkokäsityksenä ennen aineiston analyysiä minulla oli, että laulaminen ja
loruttelu olisivat kaikkein hyödyllisimmät työtavat kielenkehitystä tukevassa muska-
ritoiminnassa. Aineistoa analysoidessani huomasin kuitenkin, että kaikki muutkin
työtavat toimivat kun niiden toteutukseen panostaa aikaa ja ajatustyötä.

5.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimukseni haasteeksi nousi se, kuinka onnistun raportoimaan aineistoni ja tulok-
seni niin, että niistä olisi käytännön hyötyä varhaisiän musiikkikasvattajille sekä
muille tutkijoille. Laadullinen tapaustutkimus keskittyy usein suppeaan aineistoon,
ja sen tulokset pätevät vain kyseessä olleessa tapauksessa. Jokainen lapsi on yksilö, ja
oppii uutta kieltä eri tavoin. Yksilöillä on myös muskariin tullessaan erilainen tausta,
ja erilaiset lähtökohdat jokaiselle kerralle. Kun muskarikertoja pidetään vain kuusi,
voi tutkimuksen tuloksiin vaikuttaa suuresti se, onko lapsi esimerkiksi väsynyt tai

nälkäinen jonkin tunnin aikana. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella validiteetin ja reliabiliteetin sijasta empiirisen aineiston keruun kriteereillä: uskottavuus, todeksi vahvistettavuus, merkityksellisyys, toistuvuus, kyllästeisyys ja siirrettävyys (Nikkonen 1997, 146 -147). Tällöin tutkimuksen kulun selkeä raportointi nousee keskiöön, jotta lukija voi luottaa tutkijan rehellisyyteen ja uskottavuuteen. Tätä lisää, jos tutkija tiedostaa hänen omien mielipiteidensä, näkökulmiensa, toimiansa ja entisten kokemustensa vaikutukset tutkimukseensa ja sen tuloksien tulkintaan. Voidaankin sanoa, että laadullisen tutkimuksen tulokset ovat enemmän näkökulma tutkittavaan asiaan kuin absoluuttinen totuus. (Tynjälä 1991, 392.)

Varhaisiän musiikkikasvatuksessa tärkeimpänä päämääränä on lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukeminen. Tutkimuksen toteutuksessa lasten etu, lasten kuulluksi tuleminen ja heidän osallisuutensa ovat tärkeitä ohjaavia periaatteita. Koska lasten vanhempien äidinkieli ei ollut suomi, käänätin tutkimusluvut ja tietoa tutkimuksesta myös venäjäksi, englanniksi ja arabiaksi. Tutkimusluvut sain niin Järvenpään kaupungilta, Järvenpään kaupungin S2-varhaiskasvattajalta Kaisa Kakkolta, kuin tutkimukseen osallistuvien lasten vanhemmiltakin kirjallisesti. Tutkimusluvissa pyysin myös luvan kertojen videointiin. Tutkimusluvan suomenkielinen versio on tämän työn liitteenä (Liite 6).

Olen käyttänyt tutkimukseni kirjallisessa kuvaamisessa ja sen teoreettisessa viitekehyksessä aitoja lähteitä, joiden tekijät olen maininnut. Kirjoitan tutkimuksestani mahdollisimman avoimesti ja tarkasti, kuitenkin salaten tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyyden, kuten tutkimusluvissa olen luvannut.

5.7 Tutkijan rooli

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan omat arvot ja hänen roolinsa tiedon tulkitsijana muokkaavat väistämättä tutkimusta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 161). Tutkijan on oltava tietoinen omista ajatuksistaan ja vaikutusmahdollisuuksistaan, jotta hän voi pyrkiä toimimaan mahdollisimman objektiivisesti kuvatessaan kokonaisvaltaisesti todellisuutta. Tässä tutkimuksessa minulla oli mahdollisuus tehdä päätöksiä

tutkimuksen kulusta itsenäisesti ja vapaasti. Laadullisen tutkimuksen joustavuus oli mielestäni tärkeää tutkimuksen onnistumiselle, sillä sen ansiosta pystyin muokkaamaan tutkimuksen ollessa jo käynnissä muskarikertojen tuntisuunnitelmia aina kun koin, että tutkimukseni tarvitsi vielä lisää tietoa jostakin työtavasta. Opintoni ja kokemukseni musiikkikasvatukseen, varhaisiän musiikkikasvatukseen sekä erityispedagogiikan piirissä olivat myös tärkeitä tällaisen jouston ja itsenäisen työskentelyn mahdollistamiseksi.

Tällaisessa laadullisessa tutkimuksessa niin kutsuttu maalaisjärki on suuressa roolissa niin tutkimuksen suunnittelussa kuin tulosten analysoinnissakin. Oman asemani merkittävyyden tiedostaminen koko tutkimusprosessin ajan oli tärkeää tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Teoriaosuudessa pyrin tuomaan esille kaikki tutkimaani asiaan keskeisesti liittyvät tekijät ja asiat tutkimustietoon perustaen. Tutkimukseni tuntisuunnitelmat tein teoriaosuuden tiedon sekä tutkimuskysymyksieni perusteella. Niihin vaikuttivat myös omat kokemukseni ja opintoni. Minun oli oltava hyvin tarkkana siinä, missä kohdin otin ne huomioon. Jos kokemukseni oli ristiriidassa teoriapohjan tiedon kanssa, koin etten voi ottaa sitä tämän tutkimuksen puitteissa huomioon. Analysoin aineistoni teoriapohjaani nojaten ja ”maalaisjärkeä” käyttäen. Tutkimuksen luotettavuuden vuoksi minun oli oltava avoin saamaan minukälaisia tuloksia vain, eikä antaa toiveideni tai hypoteesieni vaikuttaa siihen, mitä otan analyysissä huomioon. Tutkijana en voi itse päättää, mikä on merkittävää (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 164).

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Puhtaasti kielellisten ja musiikillisten tavoitteiden lisäksi varhaisiän musiikkikasvatuksessa, ja kaikessa muussakin varhaiskasvatuksessa, pyritään lasten kokonaisvaltaisen kehityksen tukemiseen. Nämäkin tavoitteet näkyivät videoissa. Esimerkkinä näistä voisi olla esimerkiksi jokaisen lapsen huomioiminen yksitellen tunnin alkaessa juttelemalla ja kysymällä kuulumisia, muistuttaminen soitinten ja muiden tavaroiden kohtelemisesta, ja käytöstapojen opettaminen tuntien aikana (muun muassa tönimiseen ja päälle puhumiseen puuttuminen). Monikulttuurista kasvatusta oli tunneilla myös hieman mukana, jopa lasten aloitteesta, kun P1 ryhmä 1:stä sanoi, etteivät muut kuin afrikkalaiset saa soittaa djembeä. Tästä lausahduksesta päästiin koko ryhmän kanssa mielenkiintoisiin aiheisiin, ja tällaisen konkreettisen esimerkin kautta voidaan jopa 3-6-vuotiaiden kanssa pohtia kulttuurin omistamista.

Videoiden analysoinnissa kävi ilmi, että muskaritunnin aikana kielellisiä virikkeitä on runsaasti, kun opettaja kiinnittää siihen ja lasten kielitaitoon huomiota. Tärkeitä sanoja painottava puhetyyli todella on läsnä luonnostaan (kts. sivu 26-27 ja 42), mutta kysymyksiä ja lasten vapaata kerrontaa näyttäisi kannattavan tukea runsailla apukysymyksillä, jolloin lasten on helpompi vastata, kun aihe ei ole niin laaja. Tätä tukee etenkin sosiolingvistiset kielen oppimisen teoriat. Lapsilta saattoi saada myös vastauksen, kun muutti omaa lauserakennettaan. Natiivipuhujan on usein helppo muotoilla sama asia monella tavalla, ja kieltä opettelevat saattavat ymmärtää sen vasta yhdellä tietyllä tavalla, joten kommunikointia helpottaa, kun natiivipuhuja antaa tarvittaessa vaihtoehtoja omasta lauseestaan tai kysymyksestään. Opettajan ulosantia ja etenkin ohjeistusta selkeyttävät näyttävät eleet puheen tukena. Ruumiinkielellä saa myös lasten kiinnostuksen ja tarkkaavaisuuden paremmin itseensä. Kielenkehityksen kannalta on hyvä muistaa myös antaa runsaasti aikaa lasten miettimiselle. Usein lapset löysivät hakemansa sanan, kun sitä vain jaksoi kärsivällisesti odottaa.

Osa lapsista oli hyvin ujoja muskarin alkaessa. Kannustus onnistumisesta ja yrittämisestä näytti kuitenkin rohkaisevan lapsia sanallistamaan ajatuksiaan ja kokemuksiaan vähitellen. Jopa mitään puhumattomat P1 (ryhmä 2) ja P2 (ryhmä 1) al-

koivat muutaman kerran jälkeen ilmaista itseään verbaalisesti, vaikka se tapahtui molempien kohdalla heidän äidinkielillään eikä suomeksi. Sosiolingvististen teorioiden mukaan vuorovaikutus ja halu kommunikoida ovat kuitenkin kielenoppimisen edellytyksiä (kts. sivu 25), joten rohkaistuminen siihen on jo edistystä. Itseluottamuksen tukeminen uudessa kielessä osoittautui merkittäväksi myös, kun etenkin ryhmän 1 neljä tyttöä saattoivat sanoa jonkun sanan tai lauseen täysin oikein, mutta kun heitä pyydettiin toistamaan se esimerkiksi kovempaan ääneen, he alkoivat epäillä itseään ja eivät enää uskaltaneet sanoa ollenkaan. P3 ryhmä 2:ssa taas haki varmistusta sille, että hänen sanomansa sana oli oikein haluamalla, että opettajakin toistaa sen ja mahdollisuuksien mukaan näyttää sanan merkityksen kuvana tai osoittaa sitä. Itsetunnon vahvistaminen on osa varhaisiän musiikkikasvatuksenkin tavoitteita (kts. sivu 12).

Sosiolingvististen teorioiden kanssa yhtenevä huomio oli, että kommunikointiin rohkaisi ja motivoi kiinnostus ympäristöä ja muskarissa tehtäviä asioita kohtaan (kts. sivu 25). P4 (ryhmä 2) oli muskarin alussa melko passiivinen, mutta vähitellen hänen uteliaisuutensa voitti arkuuden, ja kiinnostus soittimia kohtaan sai hänet puhumaan ja kyselemään niistä. Piirtäminen taas innosti muskareiden alkaessa puhumattomia poikia kertomaan piirustuksistaan, vaikkakin se oli lähinnä heidän äidinkielillään. Molemmat osoittivat passiivisen kielitaitonsa näissä hetkissä, kun heiltä kysyin suomeksi, onko kuvassa esimerkiksi puu, ja he näyttivät minulle, mikä kuvassa on puu. Etenkin lingvistiset teoriat kiinnittävät huomiota passiiviseen kielen ymmärtämiseen (kts. sivu 23). Motivoitumista ja innostusta näkyi tunneilla sitä enemmän, mitä aidompi ja konkreettisempi jokin motivoinnin väline oli. Esimerkiksi puiden oksien tutkailu muskarissa sai aikaan molemmissa ryhmissä paljon keskustelua, mitä ei tapahtunut muuten. Soittimien tutkailu johti usein samankaltaisiin tuloksiin.

Opettajan kannalta työtä haastaa aina se, että kaikki lapset ja kaikki ryhmät ovat erilaisia. Tässä tutkimuksessa ryhmät 1 ja 2 erosivat toisistaan niin, että ryhmässä 1 lapset olivat keskimäärin vanhempia ja heidän suomenkielensä oli parempaa kuin ryhmässä 2. Ryhmän 2 lapset olivat dynamiikaltaan ja osa persoonallisuudeltaan arempia ja hiljaisempia kuin ryhmän 1 lapset. Tämä vaatii opettajalta erilaisia

käytäntöjä eri ryhmissä. Ryhmässä 1 tärkeäksi muodostui esimerkiksi sen varmistaminen, että kaikilla ryhmäläisillä on mahdollisuus tulla kuulluksi ja että jokainen saa aikaa ja tilaa kertoa oman mielipiteensä, eivätkä äänekkäimmät lapset ole ainoita, jotka saavat puheenvuoroja (kts. sivu 43). Ryhmässä 2 taas kannustus ja jokaisen osallistumismahdollisuudet omalla tasollaan nousivat tärkeiksi asioiksi.

Erityisen haasteellisia tilanteita videoilla näkyi muutamia. Varsinkin uusien leikkien, laulujen, tanssien, soittotyötylien ja muiden vastaavien opettaminen on helpposti lähinnä sanallista ohjeistamista sekä sitä, että opettaja näyttää ja mallintaa. Nämä eivät ole toiminnallisia eivätkä osallistavia tapoja opettaa, ja lasten on hankala ymmärtää ja/tai ylläpitää tarkkaavaisuuttaan näiden ohjeiden aikana.

Lähdemateriaalin tietojen vuoksi käytin tunneilla paljon kuvia, sekä selkeää työjärjestystä (kts. sivut 45 ja 47). Kuvien käyttö osoittautui todella hyödylliseksi muskarissa. Kuvilla sai selkiytettyä sanojen merkityksiä, ja ne toimivat hyvin myös lasten muistin tukena. Ne herättivät ja kiinnittivät huomiota ja motivoivat soittoa, laulua, liikettä ja keskustelua. Kuvat auttoivat lapsia näkemään muskarin työjärjestyksen jokaisella kerralla. Työjärjestys ja se, että muskarikerrat noudattivat samankaltaista kaavaa joka kerta, näyttivät hyödyllisiltä. Työjärjestyksen ansiosta samoja sanoja, etenkin verbejä, toistettiin usein, ja neljännellä kerralla T1 ryhmästä 1 muisti jo kaikki muskariin liittyvät perusverbit, kuten "laulaa", "muistaa", "ajatella" ja "soittaa".

Videoista näkyi selkeästi lähikehityksen vyöhykkeen löytämisen hyödyt oppimiselle. Erityisesti sosiokulttuuriset kielen oppimisen teoriat korostavat lähikehityksen vyöhykkeen tärkeyttä (kts. sivut 26-27). Sopivan tasoiset tehtävät loivat tarpeeksi matalan kynnyksen, että lapset osallistuivat niihin ja uskalsivat kokeilla. Lähikehityksen vyöhyke näkyi myös verbaaleissa tilanteissa esimerkiksi niin, että jos lapsilta kysyi avoimen kysymyksen, he eivät välttämättä vastanneet, mutta jos heille antoi vastausvaihtoehtoja esimerkiksi kysyen: "Onko tämä kantele vai kitara?", he vastasivat lähes aina oikein.

Kaiken kaikkiaan videoiden analysoinnista kävi ilmi, että kielellisesti virikkeelliset ja kielenkehityksen tukemiseen tarkoitettut muskarit ovat loppujen lopuksi hyvin tavallisia muskareita, eikä kokemus tällaisen muskarin opettamisesta tuntunut vaikealta tai raskaalta, se vaati vain tietoa ja monipuolisten tavoitteiden tiedostamista.

6.1 Laulaminen ja loruttelu

Laulu on varhaisiän musiikkikasvatuksen tavallisimpia ja ehkä käytetyin työtapaa. Loruttelua käytetään muskareissa runsaasti rytmiiikan ja laulujen sanojen harjoittelussa. Ennakkokäsitykseni tässä tutkimuksessa oli, että nämä kaksi työtapaa nousisivat tärkeimmiksi kielenkehityksen edistämisessä, sillä laulaessaan ja lorutellessaan ihmiset käyttävät paljon kieltä, ja sanat voisivat jäädä rytmin ja melodian ansiosta hyvin mieleen. Nämä ennakkokäsitykset toteutuivat osittain.

Laulu työtapana näyttäytyi hieman haastavana, samoin kuin loruttelu. Kuitenkin osaa lapsista rytmi ja melodia autoivat pitämään sanat mielessä, kuten T1:lle ryhmä 2:ssa, joka alkoi laulaa Havupuu ja lehtipuu-laulua hiljaa itsekseen, kun lapsilta kysyttiin, mitä kuvassa, jossa oli metsä, on. Hetken laulamisen jälkeen hän vastasi, että: "Metsässä havupuu ja lehtipuu". Ryhmä 1:stä muun muassa P1 hyötyi loruttelun rytmisyydestä, kunhan hetken harjoittelun ja opettajan mallin antamisen jälkeen pääsi siihen mukaan. Hän totesikin onnistuneen kaikuloron jälkeen yhä rytmisiä kehossaan ja artikulaatiossaan pitäen, että: "Mä muisti kaikki eläimet! Lintuset ja matoset, perhoset ja hyttyset, karhut, ketut jänikset ja muut!" Kaikuharjoitukset olivat hedelmällisiä myös laulussa, sillä laulaen lapset pystyivät toistamaan, eli pitämään työmuistissaan, yllättävän pitkiä pätkiä. Sanoihin liitetty tarina, melodia ja rytmi näyttävät siis toimivan muistin tukena. Loruttelussa sanoja myös pystyy selkeästi painottamaan ja artikuloimaan. Loruttelun ja laulamisen yhdistämisellä lapset oppivat uusia lauluja nopeasti. Laulun sanojen loruttelu ensin, ja melodian tuominen sanoihin tutustumisen jälkeen toi mukanaan runsaasti toistoja.

Erityisen hyvin laulaminen motivoi ja innosti lapsia, jos siihen liitettiin leikki tai esimerkiksi laulun sanoja kuvaavat käsiliikkeet. Kehollisuuden yhdistäminen laulamiseen teki kokemuksesta kokonaisvaltaisen ja hauskan. Myös kuvanuotit (esimerkiksi liite 1) osoittautuivat hyväksi laulamisen ja sanojen muistamisen tueksi. Kuvan seuraaminen ohjasi lasten tarkkaavaisuutta ja auttoi keskittymään, ja kiinnosti heitä.

Laulaminen osoittautui videoanalyysissä työtavoista herkimmäksi. Lapset pystyivät ja usein halusivat esittää omia improvisaatioita muilla työtavoilla, kuten soittaen tai tanssien, mutta yksin laulaminen oli heille hyvin haastavaa. Laulaminen myös loppui, jos muskaria oli seuraamassa joku uusi ihminen, vaikka esimerkiksi soitto onnistui silti. Tämä saattaisi johtua siitä, että lapset ovat tietoisia kielitaitonsa rajallisuudesta ja kokevat sen vuoksi kielellisen musisoinnin haastavaksi, tai sitten lauluäänien henkilökohtaisuudesta ja siitä, että lapset yhdistävät oman lauluäänensä heidän omaan persoonaansa, jota he vaistomaisesti suojaavat kunnes tuntevat olonsa turvalliseksi uuden ihmisen läsnä ollessa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö laulamista kannattaisi harjoitella ja käyttää, sillä laulamisella on monia positiivisia vaikutuksia.

6.2 Soittaminen

Soittamisen tärkeimmäksi tehtäväksi videoanalyysin perusteella nousi sen osallistavat vaikutukset. Ryhmässä 1 etenkin P2, ja ryhmässä 2 P1, jotka eivät puhuneet mitään kieltä muskarin alkaessa päiväkodissa, pääsivät mukaan toimintaan parhaiten soittamisen kautta. Molemmat olivat ymmärrettävästi melko itkuisia ja arkoja ensimmäiset muskarikerrat, sillä he eivät ymmärtäneet juurikaan suomea, ja olivat vasta aloittaneet päivähoidossa. Heidät sai houkutelua toimintaan mukaan käsinukkejen kautta, ja ensimmäiset kolme kertaa he eivät osallistuneet juuri muuten, paitsi soittaen. Tällainen osallisuus ja yhdessä toimiminen voi tuoda tärkeitä ryhmään kuulumisen kokemuksia, jotka auttavat sopeutumisessa uuteen ympäristöön.

Soittimet ovat itsessään lapsia kiinnostavia ja motivoivia, joten edes hämmennyttä ja ujo lapsi ei voi vastustaa soittimien kokeilua ja soittoa. Soitossa on myös hy-

vin matala kynnyks osallistumiselle tutkimuksen kaltaisissa ryhmissä, sillä soittaakseen ei tarvitse käyttää kieltä. Soittaminen on ylipäätään hauskaa, ja soittaen lapset, joiden kielitaito on vasta kehityksensä alkutaipaleilla, voivat saada onnistumisen kokemuksiä muskarissa. Näin heidän itsetuntonsa kehittyy samalla kun he toimivat suomenkielisessä toimintaympäristössä ja saavat kielellisiä virikkeitä.

Soittotaito kehittyi molemmissa ryhmissä nopeasti. Jo toisella kerralla lapset pystyivät soittamaan rytmisoittimia perussykkeessä samaan aikaan kun he lauloivat. Tuomalla lauluihin säestyssoittimet mukaan, saatiin samalla myös lauluja toistettua useammin, jolloin niiden sanatkin jäivät todennäköisesti paremmin mieleen. Tätä tukee etenkin toisen kielen oppimista prosessointi näkökulmasta tarkastelevien tutkimukset (kts. sivu 23). Perussykkeen kuuleminen laulun kanssa yhtä aikaa näytti vahvistavan sanojen ja lauseiden rytmityksen tajua ja helpottavan lasten selkeää artikulaatiota laulussa.

Soittaminen näyttäytyi työtapana lähinnä todella innostavana ja motivoivana. Välillä soitinten mukaanotto tosin johti siihen, että lapset riehaantuivat ja heidän keskittymisensä herpaantui. En koe tällaisia tilanteita välttämättä ongelmina, sillä spontaani innostuminen on lapsille luontaista, ja heidän intonsa on portti oppimiseen. Innostuminen kannattaa pyrkiä valjastamaan oppimiseen, ja antaa ajoittain lasten valita, mitä tehdään. Tutkimuksen ryhmissä heidän valitsemansa toiminnot olivat useimmiten improvisoituja esityksiä, joissa en näe haittapuolia.

Soiton kielelliset hyödyt näkyivät videoissa parhaiten niissä hetkissä, kun soittoa aloitellaan ja ohjeistetaan. Soiton ohjauksessa käytetään paljon sanallista viestintää, jota tuetaan mallintamalla toiminto. Koska lapsia kiinnostavat soittimet suuresti, he keskittyivät myös ohjeiden antoon kovasti, ja kuuntelivat tarkasti. Soittimet toivat lisämotivaatiota kielen ymmärtämiseen, jolloin tarkkaavaisuus ja aktiivinen kuuntelu tehostuivat. Mielekkäiden tilanteiden tuomat hyödyt kielen oppimiselle ovat näkyvissä sosiolingvistisissä teorioissa (kts. sivu 25).

Yhteissoitto näyttäytyi videoissa hyvin keskustelunomaisina tuokioina. Oman soiton ja toisten kuuntelun vuorottelu imitoi keskustelun rytmiä, ja yhteisen rytmien

ja dynamiikan löytäminen vaatii vuorovaikutustaitoja. Vuorovaikutustaidoista ja vuoron odottamisesta puhuivat myös Mitchell & Myles (2004) (kts. s. 41). Tällainen toiminta hyödyttää lasten kielellisiä taitoja jo itsessään. Kun soittoon lisätään sanavarastoa kartuttavia lauluja tai loruja, on tuloksena motivoiva ja kehittävä työtapa.

6.3 Musiikkiliikunta

Liikkuminen voi muskarissa olla esimerkiksi tanssia tai liikunnallisia laululeikkejä. Oman kehon käyttäminen ja liikkuminen ovat tehokkaita tapoja käsittää ympäristöä ja maailmaa. Ne tuovat myös vaihtelua tunnin rakenteeseen. Videoista näkyi esimerkiksi ensimmäisten kertojen aikana lasten levottomuus, kun liikettä ei juuri ollut. Muskarikerrat, joilla liikettä oli runsaammin, olivat paljon sujuvampia ja lapsille mielisempia.

Liikkumisessa työtapana oli nähtävissä samankaltaisia asioita kuin soittamisessa. Liikkuessaan lapset eivät kommunikoineet verbaalisesti kovin paljoa. He kuitenkin pitivät työtavasta suuresti. Lapset saavat kielellisiä virikkeitä liikkumisen yhteydessä opettajalta, joka ohjeistaa ja sitten ohjaa toimintaa sanallisesti, kuten lähdemateriaalissani kehoitetaan (kts. sivu 42). Opettajan on luontevaa mallintaa ohjeistustaan, joten lapset saavat tukea opettajan sanallisten ohjeiden ymmärtämiseen.

Kuvien käyttö on hyvä apu liikkumiselle. Kuvista lapset saavat inspiraatiota ja ne saattavat herättää heidän mielikuvituksensa. Apukuvat piiristä, istumisesta tai makaamisesta (liite 3) jäsentävät ohjeita, ja teemaan liittyvät kuvat (esimerkiksi liite 2) kiinnostavat ja innostavat lapsia.

Liikkuminen tukee sanavaraston kasvua etenkin, kun laulun tai lorun sanat integroidaan liikkeeseen. Tällöin sana jää helpommin mieleen, kun sen voi muistaa myös liikkeen kautta, ja sen merkitys konkretisoituu.

Liikkuminen on todella monipuolinen työtapa, sillä sen kautta voi samanaikaisesti oppia musiikillisia tavoitteita (esimerkiksi musiikin muodosta tai käsitepareista), koordinaation ja motoriikan tavoitteita sekä kielellisiä ja sosiaalisia taitoja. Myös

kuuntelua voidaan harjoitella liikkumisen kautta, kuten eräällä muskarikerralla tutkimuksen aikana, kun lapset saivat liikkumisensa ohjeet laulusta.

6.4 Kuuntelu

Kuuntelu on tärkeä osa kielen ymmärtämistä ja miellyttävää vuorovaikutusta. Musiikin oppimisessa sillä on myös keskeinen rooli. Aktiivista kuuntelua voidaan harjoitella monin eri tavoin. Tutkimuksessa lasten huomion kiinnittäminen ja tarkkaavaisuuden ylläpitäminen osoittautuivat keskeisiksi tekijöiksi kuuntelun harjoittelemisessa. Tämä on kielen oppimisen kannalta tärkeää, mutta myös yksi varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteista (kts. sivu 11). Esimerkiksi ohjeiden kuuntelussa käsinuket toimivat hyvin. Käsinukkejen uutuus ja hauskat äänet ohjasivat lasten tarkkaavaisuutta ja kiinnostivat heitä eri tavalla kuin opettaja, joten he myös kuuntelivat paremmin.

Lapset olivat kiinnostuneita toistensa soitosta. He kuuntelivat vertaistensa esityksiä ja improvisointihetkiä tarkkaavaisesti ja tarkkaavaisemmin kuin opettajan soittoa. Vertaisoppiminen näyttäisi olevan tehokas keino oppimisessa, niin myös kuuntelun kannalta. Vertaisoppimista näkyi videoilla myös siinä, että jos lapset eivät ymmärtäneet jotain, he auttoivat toisiaan. P2 (ryhmä 1) esimerkiksi ei tiennyt, mitä hänen pitäisi tehdä ja milloin on hänen vuoronsa soittaa kapuloita, mutta P1 (ryhmä 1) näytti ja ohjasi toimintaa myös puheellaan, jonka jälkeen P2:n onnistui tulla mukaan toimintaan. Vertaisoppiminen on todettu tehokkaaksi myös sosiokulttuurisissa kielen oppimisen teorioissa (kts. sivu 28). Keskittyminen kuunteluun näkyi myös vuorotellen soitossa. Vuorottelu ei onnistu, elleivät osallistujat tiedä, milloin on oma vuoro, ja milloin se on tulossa. Vuorotellen soitto kehitti siis niin soiton kuin kuuntelunkin taitoja.

Kuuntelu oli lapsille haastavaa, jos he eivät nähneet äänilähdettä. Keskittyminen kuunteluun herpaantui, kun uteliaisuus siitä, miltä äänilähde näyttää tai mistä suunnasta ääni tulee, voitti. Muskarissa yritettiin harjoitella äänilähteen paikannusta niin, että opettaja soitti kanteletta eri puolilla tilaa, ja lasten tehtävänä oli silmät kiin-

ni sormella osoittaa, mistä ääni tulee. Lapset eivät kuitenkaan malttaneet pitää silmiään suljettuina, eikä harjoitus toiminut. Olisi mielenkiintoista testata harjoitusta hie-man vanhemmilla lapsilla. Rentoutuminen rauhallisen musiikin avulla ei myöskään toiminut silmät suljettuina kaikilla. Lapset halusivat nähdä tietokoneen, mistä musiikki kuuluu. Nähdessään äänilähteen, he kuuntelivat keskittyneinä. Tähän saattaa vaikuttaa myös se, että silmät kiinni oleminen vaatii turvallisuuden tunteen. Tila ei ollut kaikille lapsille tuttu, ja opettaja oli heille uusi. Silmät kiinni kuunteleminen olisi voinut pidemmällä aikavälillä onnistua paremmin.

Kuvat toimivat myös kuuntelun kanssa. Pelkkä paikallaan kuuntelu on haastavaa, mutta kun on kuva, josta seurata sitä, mitä kuuntelee, keskittyminen on helpompaa. Aktiivinen kuuntelu onnistuu myös liikkumisen yhteydessä hyvin. Esimerkiksi liikeimprovisaatio, joka saa inspiraationsa musiikista, vaatii tarkkaa kuuntelua, joka onnistui jopa nuoremmilta ryhmäläisiltä.

Kuuntelun jälkeen kuullun sanallistaminen toi kuunteluun työtapanan kielen-tuottamisen aspektin. Ryhmäläiset kertoivat mielellään, mitä kaikkea olivat kuulleet. Lapset pitivät siitä, kun heidän mielipiteensä otetaan huomioon, kuten lähdemateriaalissa kerrottiin (kts. sivu 43). Tätä voi keskustelun lisäksi korostaa myös käyttämällä heidän vastauksiaan muissa työtavoissa, esimerkiksi kun lapset kertoivat kuul-leensa lintujen ääniä, pyysin heitä liikkumaan omille paikoilleen kuuntelupaikoiltaan niin kuin linnut liikkuvat, ja kertomaan sanallisesti, kuinka linnut liikkuvat ja millä. Näin saadaan paljon lisää sanastoa muskarikerralle. Ylipäätään lasten jututtaminen aina kun se on mahdollista, tuo muskariin kielenkehityksen kannalta suotuisan il-mapiirin.

6.5 Taideintegraatio

Tutkimuksessa taideintegraatiota oli yhdellä tunnilla, jolla jo opeteltua laulua Havu-puu ja lehtipuu käsiteltiin kuvallisesti niin, että lapset saivat piirtää jokainen itse lau-lun sanat. Tarkoituksena oli motivoida lapsia käsittelemään laulun sanoja tarkemmin

kuin aiemmin, ja selkeyttää laulun sanomaa sekä painaa laulun sanoja mieleen. Tehtävä ei ollut täysin perinteinen varhaisiän musiikkikasvatuksen taideintegraation tehtävä, vaan muokattu vastaamaan enemmän kielenkehityksen tarpeita.

Taideintegraation ohjaaminen ryhmille oli haastavaa, sillä pelkät sanalliset ohjeet ovat lapsille vaikeita seurata ja ymmärtää. Mallintaminen taas johtaa helposti siihen, että lapset yrittävät matkia opettajan tekemää työtä, vaikka heidän oma luovuuden käyttönsä olisi tärkeämpää. Videoista huomasi, että taideintegraation ohjaus onnistui, kun lapsia rohkaisi omien ideoiden esiin tuomiseen paljon, ja kun taideintegraation työn idean satoi johonkin aiemmin tehtyyn. Tutkimuksen taideintegraation työt onnistuivat suurimmalta osalta lapsista, kun heiltä kysyi apukysymyksiä, kuten "missä laulussa ollaan?" (metsässä) tai "muistatko, mikä oli se vähän terävä asia, jota tunnusteltiin ja koskettiin viime kerralla?" (havupuun oksa ja neulaset).

Jotta taideintegraatio edistäisi paremmin myös musiikillisia tavoitteita, olisi kädentöiden hyvä olla sellaisia, joita käytetään myöhemmin esimerkiksi musiikkiliikunnassa. Metsän eläimet-teemaan sopisi muun muassa eläinnaamareiden askartelu, joita lapset voisivat pitää musiikkiliikunnassa tai vaikka lukukauden lopun esityksissä. Taideintegraatiota olisi voinut käyttää myös kuuntelun tukena niin, että lapset piirtävät tai maalaavat kuulemansa joko aiheittain tai väreinä ja kuvioina.

6.6 Improvisointi

Tutkimuksessa kokeilin improvisointia lasten kanssa niin soiton kuin liikkeenkin kautta. Osa lapsista nautti suuresti tilaisuuksista näyttää ja esittää omia juttujaan, kun taas osa tarvitsi valtavasti rohkaisua oman tulkintansa tekoon. Ujoimpia lapsia soittoimprovisoinnissa auttoivat kuvat. Niistä sai inspiraatiota lähteä kokeilemaan. Improvisoinnista nauttivia lapsia, kuten P3 (ryhmä 2), P1 (ryhmä 1) ja T3 (ryhmä 1) taas piti välillä rauhoitellakin, ettei koko tunti mene siihen, että muut katsovat kun he esiintyvät.

Musiikilla voi välittää tunnetiloja ja muita viestejä. Etenkin T3:n (ryhmä 1) soittoimprovisoinnissa tämä näkyi suurielisesti vaihtelevina nyansseina ja tempoina

sen mukaan, oliko hän virkeällä, hyvällä, huonolla tai väsyneenä tuulella. Soittaen T3 ilmaisi mieluusti omia ajatuksiaan ja tunteitaan, mikä korostui, sillä hän ei verbaalisesti ilmaissut itseään kovin paljoa. Improvisoinnilla lapset pystyvätkin viestimään jo ennen uuden kielen hallintaa. Tämä voi olla tärkeä vuorovaikutuksen ja itseilmaisun kanava joillekin.

Liikeimprovisaatio oli kaikista ryhmäläisistä todella hauskaa. Useimmiten se yhdistyi kuuntelutehtävään, joten samassa toiminnossa oli sisäänrakennettuna useita tavoitteita, jotka saavutettiin tutkimuksen ryhmissä hyvin. Lapset olivat motivoituneita kuuntelemaan, sillä heistä oli hauskaa päästä ilmentämään ääntä omilla kehoillaan. Heidän oli melko helppo heittäytyä improvisointiin, sillä musiikki antoi heille ideat liikkeisiin ja rajat improvisoinnille.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tekeminen sai inspiraationsa maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten koulumenestystä koskevasta Markkasen (2010) artikkelista. Artikkelissa kerrottiin, että maahanmuuttajataustaisten perheiden yleinen huono-osaisuus suomalaisessa yhteiskunnassa johtuu osittain huonosta kielen opetuksen saatavuudesta ja heikosta kielen osaamisesta (Markkanen 2010, 141). Suomessa elävien maahanmuuttajataustaisten ihmisten kokonaisvaltaista hyvinvointia voitaisiin siis edistää suomen kielen opiskelulla. Hyvä suomen kielen osaaminen edesauttaa muun muassa koulunkäyntiä, työn saantia, osallisuutta, sosiaalisten suhteiden muodostamista ja kotoutumista. Kielet ovat aina kiinnostaneet minua suuresti, joten musiikin ja kielen oppimisen yhdistäminen luontaisesti kiehtovat minua. Markkasen (2010) artikkeli sai minut pohtimaan, voisinko tulevassa ammatissani musiikin opettajana vaikuttaa suomen kielen heikkoon osaamiseen ja sitä kautta maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten hyvinvointiin.

7.1 Tulosten luotettavuus

Aineistoni avulla sain vastauksia edellä määriteltyihin pää- ja alatutkimuskysymyksiini. Tulokset kertovat siitä, millaiset työtavat toimivat juuri minunlaiseni opettajan kohdalla juuri näissä ryhmissä tietyllä aikavälillä. Tuloksia voidaan pitää luotettavina siinä mielessä, että aineisto on kerätty aidoista tilanteista, ja analysoitu tarkasti ja mahdollisimman objektiivisesti.

Tuloksiin ja niiden luotettavuuteen vaikuttaa suuresti tutkimuksen suunnittelu. Tutkimukseni perusteella tekisin jatkossa muutaman asian eri tavalla. Jälkikäteen ajateltuna lasten jako ryhmiin olisi ollut parempi tehdä hieman eri tavoin, sillä ryhmässä 1 niitä lapsia, joiden suomenkieli oli vielä heikko, rohkaisi ja auttoi toisten lasten apu ja malli. Nuoremmat lapset olisivat hyötäneet enemmänkin vanhempien lasten läsnäolosta samassa ryhmässä, jonka vuoksi oli harmi, että nuorimmat lapset osuivat lähes kaikki ryhmään 2. Toisaalta tasoerot ovat tavallisia päiväkotien ja mu-

siikkileikkikoulujen arjessa, joten ryhmäjako oli realistinen. Lisäksi muokkaisin jatkossa muskarikertojen tuntisuunnitelmia niin, että uusia asioita ei olisi niin monia yhdellä kerralla ennen kuin lapset ovat tottuneet tiettyihin toimintamalleihin, esimerkiksi kaikulauluun. Uusia asioita opetellessa opettaja helposti kertoo, mitä tehdään, sanallisesti ohjeistaen tai itse mallintaen, jolloin lasten toiminnallisuus puuttuu tilanteesta. Pitkät sanalliset ohjeet ovat myös hankalia seurata, ja lapset oppivat enemmän itse tekemällä tai vertaisoppimistilanteissa. Monien uusien asioiden sijaan voisi käyttää enemmän aikaa yhteen asiaan ja sen käsittelemiseen monipuolisesti tai miettiä jonkin sellaisen ohjeistustavan, että välillä puhetta olisi vähemmän ja toimintaa enemmän. Muskarin kuvallisen työjärjestyksen käytössä parantaisin jatkossa sitä, että aina kun jokin kohta on tehty, kuva käännettäisiin piiloon, eikä jätettäisi näkyville. Tämä saattaisi selkiyttää länsimaista ajan lineaarista käsitystä joillekin lapsille. Esimerkiksi T1 ryhmästä 2, jonka vanhemmat ovat Aasiasta, hämmentyi työjärjestyksestä puhuttaessa, jos jokin asia ei tapahtunut juuri sillä hetkellä kun siitä puhuttiin. Käsitteet ”jälkeen” ja ”ennen” olivat haasteellisia myös muille. Kirjoitin työssäni myös monikulttuurisuuskasvatuksesta ja monikulttuurisesta musiikkikasvatuksesta. Tutkimustani suunnitellessa koin haastavaksi ratkaista, kuinka ottaa monikulttuurisuus huomioon opettaessa jotain niin täysin yhteen kulttuuriin sidottua kuin suomen kieltä? Toki kieltä voi käyttää moneen, ja se mahdollistaa yhteisen väylän löytämisen monimuotoisuudesta puhumiseen, mutta kielen opiskelun alkutaipaleella kielen kokemisen elämyksellisyys tuntui minusta vaativan suomalaisen kulttuurin kautta kielen oppimista. Siksi teemoikseni valikoituivat metsä ja metsän eläimet. Pidemmällä aikavälillä teemoiksi olisi varmasti kannattanut ottaa myös aiheita muualta maailmasta ja eri kulttuureista, ehdottomasti etenkin osallistuvien lasten omista kulttuureista niin, että he voisivat toimia teemojen asiantuntijoina halutessaan.

7.2 Musiikkikasvatus kokonaisvaltaisen kehityksen tukijana

Tällä hetkellä Suomessa on suuri määrä lapsia ja nuoria turvapaikanhakijoina ja pakolaisina. Olisi niin suomalaisen yhteiskunnan kuin maahan tulevien yksilöidenkin

etu, että he kotoutuisivat mahdollisimman hyvin. Musiikin avulla voidaan paitsi tukea maahantulevien suomen kielen oppimista, myös saada heidät tuntemaan itsensä osallisiksi ja tukea näin kokonaisvaltaisempaa kotoutumista. Tutkimukseni edetessä koin muskarituokioiden tärkeimmäksi asiaksi musiikillisen toiminnan osallistavat vaikutukset. Musiikki on optimaalinen väline osallistamiselle, sillä sen avulla voidaan käsitellä sosiaalisesti epävarmoja tilanteita, joissa yhteistyö, vastavuoroisuus, sitoutuminen ja luottamus eivät ole vielä itsestään selviä (Cross 2015). Musiikki on vuorovaikutteinen prosessi, ja sen vuoksi se muodostaa ja ylläpitää sosiaalisia suhteita ja sidoksia (Cross 2015; Turino 2008). Musiikin voima sosiaalisten suhteiden luomisessa ja vahvistamisessa johtuu Crossin mukaan siitä, että yhdessä musisoivat ihmiset saavat synkronoida käyttäytymistään ajallisesti, kokea musiikillisen hetken merkityksen henkilökohtaisesti, ja tuntea ryhmällä ja sen jäsenillä olevan yhteinen tavoite. Nämä tekijät luovat yksilölle kuvan jaetusta todellisuudesta, jossa jokaisella voi kuitenkin olla myös henkilökohtainen totuus. (Cross 2015.) Yhteinen sävel ja rytmi voivat löytyä ilman yhteistä kieltä, ja onnistumisia ja yhteenkuuluvuuden tunteita on ilo nähdä.

Musiikkikasvatuksen kautta saadaan paljon sellaista tietoa kulttuureista, jota ei voida tavoittaa sanallisesti. Eri kulttuurien perinteiset lastenlaulut välittävät kulttuurinsa arvoja ja tapoja. Esimerkiksi etelä-afrikkalaisissa lastenlauluissa on usein vahva rytmisen komponentti, sillä lasten oletetaan liikkuvan laulujen mukana, kun taas pohjois-amerikkalaisissa lauluissa lyriikat ovat yksinkertaiset ja ne sisältävät lyhyitä sanoja, jotta lapset oppisivat ne nopeasti. (Chen-Hafteck & Mang 2012, 265-266.) Olettavaa on, että lastenlaulut tuovat mukanaan myös kulttuurilleen tärkeää sanastoa ja sopivia ja tyypillisiä tapoja ilmaista asioita. Tällöin ne auttavat lapsia sujuvan kielen oppimisessa.

Musiikkikasvatus voidaan nähdä siis kokonaisvaltaisesti hyödylliseksi uuteen maahan kotoutumisessa ja sosiaalistumisessa, ja toisaalta välineenä opettaa empatiaa ja tietämystä muista kulttuureista kantasuomalaisille. Monikulttuurisessa maailmassa empatian merkitys nouseekin keskeiseksi sujuvan yhteiselon kannalta. Toistuvat

yhteismusisoinnin kokemukset on havaittu hyödyllisiksi empatian kehittymisen kannalta kouluikäisillä lapsilla (Cross 2015; Rabinowitch et al 2013). Empatia auttaa meitä ajattelemaan välillä hieman epäitsekkäämmin, ja hyväksymään erilaisuutta. Empatia on välttämätön taito suvaitsevaisuuden kehittämiseksi, ja mielestäni tärkeimpiä kasvatuksen tavoitteita.

Chen-Hafteck ja Mang kirjoittavat, että koska jo pienet vauvat pitävät enemmän musiikillisista ärsykkeistä kuin kielellisistä, tulisi lasten vuorovaikutustaitoja harjoituttaa tietoisesti enemmän musiikin avulla (Chen-Hafteck & Mang 2012, 265). Vuorovaikutus ja kieli kulkevat osittain käsi-kädessä, joten voidaan nähdä, että musiikin avulla kieltä opitaan monipuolisesti. Vuorovaikutus-, kieli- ja empatiataitojen lisäksi musiikilliset taidot ja kyvyt helpottavat lukemaan oppimista, sillä lukutaitoon vaadittavia auditiivisia erottelukykyjä harjoitellaan luontaisesti musiikillisia tehtäviä tehdessä (Anvari, Trainor, Woodside & Levy 2002, 111-112). Varhaisiän musiikkikasvatuksesta näyttäisi siis olevan hyötyä lapsuuden jälkeenkin.

Osallisena Suomessa-tekstissä todetaan, että S2-opiskelun pitäisi olla integroituna muihin oppiaineisiin. Näin suomen kieltä tulisi käytettyä monenlaisissa tilanteissa, eikä sen opiskelu olisi irrallista muusta elämästä. (Pöyhönen et al. 2010, 113-114.) Tämä maisterintutkimus osoittaa, että S2-opiskelu on tietyiltä osin mahdollista myös varhaisiän musiikkikasvatuksessa. Musiikin merkitys uuteen maahan sosiaalisumisessa, sopeutumisessa ja osallisuuden tunteiden kokemisessa olisi myös oiva tutkimuskohde. Tässä tutkimuksessa aineisto oli suhteellisen suppea, joten johtopäätöksinä voidaan esittää se, että varhaisiän musiikkikasvatuksen saralla on paljon mahdollisuuksia S2-opetuksen tukemisessa. Tutkimukseni tarkoitus on kannustaa musiikkikasvattajia ja varhaisiän musiikkikasvattajia kiinnittämään huomiota ja tiedostamaan musiikin hyödyt kielen opiskelulle ja kielenkehitykselle myös maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten keskuudessa. Kuten tutkimukseni osoittaa, varhaisiän musiikkikasvatuksen työtavat eivät vaadi suuria muutoksia toimiakseen myös lasten kielenkehityksen tukena. Jokaisen ei tarvitse olla S2-opettaja, mutta jo-

kainen maahanmuuttajataustaisen lapsen tai nuoren kanssa työskentelevä voi tukea hänen suomen kielen oppimistaan.

7.3 Jatkotutkimusaiheet

Tämän tutkimuksen tarkoitus ei ollut mitata lasten oppimistuloksia tai osaamisen tasoa. Tulevaisuudessa musiikkikasvatuksen mahdollisuuksista S2-opetuksessa olisi hyvä tehdä pitkittäistutkimuksia, joissa myös oppimistuloksia voitaisiin luotettavammin tarkastella. Olisi mielenkiintoista saada lisää tietoa musiikin ja toisen kielen oppimisen yhteyksistä ja musiikin mahdollisuuksista eri-ikäisten ja tasoisten kielen oppimisen tehostamisessa.

Tutkimukseni osoittaa, että musiikkikasvatuksessa on potentiaalia kotouttamisen ja osallistamisen saroilla. Tähän aiheeseen olisi hyödyllistä paneutua syvällisemmin, sillä uskon, että osallisuuden kokemukset ja yhteiskunnan täysivaltaiseksi jäseneksi sosiaalistuminen eivät ainoastaan paranna yksilön oloa ja hyvinvointia, vaan myös hänen motivaatiotaan toimia koko yhteiskunnan hyväksi sekä vähentävät esimerkiksi työttömyyden, pitkäaikaissairauksien sekä rikollisen toiminnan todennäköisyyttä hänen kohdallaan. Jos kotoutumista ja sosiaalistumista voidaan siis edesauttaa, olisi siitä hyvä saada tutkimustietoa – yksilön hyvinvointi on kaikkien etu.

Tämä tutkimus rajoittui suomen kielen oppimisen tukemisen tarkasteluun lukutaidottomien lasten kanssa. Jatkossa olisi kiinnostavaa tutkia myös vanhempien lasten ja nuorten sekä aikuisten toisen kielen oppimista, sillä lukutaito vaikuttaa kielen opiskeluun suuresti. Kuinka musiikki voisi olla apuna tällaisessa opiskelussa? Entäpä jonkin toisen kielen kuin suomen kohdalla? Musiikin olettaisi olevan hyödyllinen apuväline myös niille, joilla on kielellisiä erityisvaikeuksia. Tästäkin olisi hyvä ottaa selvää.

8 LÄHTEET

- Adenius-Jokivuori, M. (2004). Kielen ja kommunikaation kehityksen tukeminen. Teoksessa Pihlaja, P., Viitala, R. (toim.) *Eriytyiskasvatus varhaislapsuudessa*. (s. 194-213) Helsinki: WSOY
- Ahonen, S. (2014). Maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen oppimisen tukeminen päiväkodissa. Tampereen ammattikorkeakoulu. Saatavilla <http://thesus32-kk.lib.helsinki.fi/handle/10024/82175>.
- Alasuutari, P. (1994). *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino
- Aljaafreh, A. & Lantolf, J. (1994) Negative feedback as regulation and second language learning in the Zone of Proximal Development. *Modern Language Journal*, 78, 465-483.
- Anderson, J. (1985) *Cognitive psychology and its implications*. New York: Freeman
- Anttila, H. & Ullakonoja, R. (2010). Kielten äännejärjestelmät. Teoksessa Korpilahti, P., Aaltonen, O. & Laine, M. (toim.) *Kieli ja aivot*. (s. 52-61) Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus, Turun yliopisto
- Anvari, S.H., Trainor, L.J., Woodside, J. & Levy, B.A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology* 83, 111-130.
- Aro, T., Siiskonen, T. (2011). Millaista on hyvä tuki? Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T., Ketonen, R. (toim.) *Joko se puhuu?* (s. 164-176) Jyväskylä: PS-kustannus
- Bakan, M. B. (2012). *World music: Traditions and transformations* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Bergman, P. (1996). Toisen kielen oppiminen - teoreettista pohjaa. Teoksessa Rekola, N. (toim.) *Suomi toisena kielenä* (s. 12-21) Saarijärvi: Gummerrus Kirjapaino Oy
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. Lontoo: The Falmer Press.
- Cartwright, M. (2013). Ancient Greek Music. Sivustolla Ancient History Encyclopedia. Saatavilla http://www.ancient.eu/Greek_Music/

- Chen-Hafteck, L. & Mang, E. (2012). Music and Language in Early Childhood Development and Learning. Teoksessa McPherson, G. & Welch, G. (toim.) *The Oxford Handbook of Music Education, volume 1*. (s. 261-278) New York: Oxford University Press
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (1986a). *Knowledge of language, its nature, origin, and use*. New York: Praeger
- Chomsky, N. (1986b). *Barriers*. Cambridge: MIT Press
- Chomsky, N. (2000). *New horizons in the study of language and mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cross, I. (2008). Evolution of Music. *The Naked Scientist*, 25.2.2008. Saatavilla <http://www.thenakedscientists.com/HTML/interviews/interview/881/>
- Cross, I. (2001). Music, Mind and Evolution. *Psychology of Music*, 29, 95-102.
- Cross, I. (2015). The Nature of Music. Centre for Music & Science: University of Cambridge. Saatavilla https://tu-dresden.de/gsw/phil/ikm/muwi/ressourcen/dateien/lehrveranstaltungen/ws_2010-11-ss_2015/ss_2015/slides/2015.05.15-lecture-%233---Ian-Cross%2C-slides.pdf?lang=en
- Geber, E. (1996). Suomi lähtökielten näkökulmasta. Teoksessa Rekola, N. (toim.) *Suomi toisena kielenä*. (s. 56-70). Saarijärvi: Gummerrus Kirjapaino Oy
- Gerry, D., Unrau, A. & Trainor, L. J. (2012). Active music classes in infancy enhance musical, communicative and social development. *Developmental Science*, 15(3), 398-407.
- Halme, K. (2011). Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. (toim.) *Lapsi ja Kieli*. (s. 86-101) Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus
- Hassinen, S. (2005). *Lapsesta kasvaa kaksikielinen*. Helsinki. Oy Finn Lectura Ab Helsinki.
- Hebert, D. & Karlsen, S. (2010). Editorial Introduction: Multiculturalism and Music Education. *The Finnish Journal of Music Education*. 13(1), 6-11.

- Heikkinen, H., Huttunen, R. & Moilanen, P. (1999). *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2010). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hofvander-Trulsson, Y. (2010). Musical Upbringing in the Eyes of Immigrant Parents. *Finnish Journal of Music Education* 13(1), 25-38.
- Jordan-Decarbo, J. & Nelson, J. (2002). Music and early childhood education. In C. Richardson (Toim.), *The new handbook of researching on music teaching and learning* (s. 210-242). New York: Oxford University Press.
- Juntunen, M-L. (2010a). Mitä musiikkiliikunta on? Teoksessa Juntunen, M-L., Perkiö, P. & Simola-Isaksson, I. (toim.) *Musiikkia liikkuen*. Musiikkiliikunnan käsikirja. (s. 11). Helsinki: WSOY pro Oy
- Juntunen, M-L. (2010b). Dalcroze-pedagogiikka. Teoksessa Juntunen, M-L., Perkiö, P., Simola-Isaksson, I. (toim.) *Musiikkia liikkuen*. Musiikkiliikunnan käsikirja. (s. 18-27). Helsinki: WSOY pro Oy
- Kivijärvi, T. (2007). Musiikinkäyttö kielenopetuksessa. Peda.net. Saatavilla <https://peda.net/.../eo/.../musiikinkäyttö%20kielenopetuksessa.docx> Viitattu 17.6.2016
- Korpilahti, P. (2010). Kaksikielisyys ja kielihäiriöt. Teoksessa Korpilahti, P., Aaltonen, O. & Laine, M. (toim.) *Kieli ja Aivot*. (s. 146-151) Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus, Turun yliopisto
- Laitinen, H. (1998). Tapaustutkimuksen perusteet. Kuopion yliopisto.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. (1991). *An Introduction to second language acquisition research*. Harlow: Longman.
- Lyytinen, P. (2011). Kielen kehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) *Joko se puhuu?* (s. 48-68). Jyväskylä: PS-kustannus
- Markkanen, S. (2010). Toisen sukupolven koulumenestyksen ymmärtäminen ja tutkiminen Suomessa. Teoksessa Martikainen, T., & Haikkonen, L. (toim.) *Maa-hanmuutto ja sukupolvet* (s. 133-148). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura ja Nuorisotutkimusseura ry / Nuorisotutkimusverkosto

- McCafferty, S. (1994). Adult second language learner's use of private speech: a review of studies. *Modern Language Journal*, 78, 421-436
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Milovanov, R., Huotilainen, M., Välimäki, V., Esquef, P. A. A., & Tervaniemi, M. (2008). Musical aptitude and second language pronunciation skills in school-aged children: neural and behavioral evidence. *Brain Research*, 1194 (15 February 2008), 81-89.
- Mitchell, R., & Myles, F. (2004). *Second language learning theories* (2nd ed.). London: Arnold.
- Mithen, S. (2005). *The Singing Neanderthals*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Muona, T. (2013). Sanat sekaisin? : Musiikkikasvatus lasten kielellisiä vaikeuksia ennaltaehkäisevänä toimintana. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Musiikinopetus Suomessa. (2007). Musiikkileikkikoulut - varhaisiän musiikkikasvatus. Viitattu 10.1.2016,
<http://www.musiikinopetus.fi/fi/opiskelu/musiikkileikkikoulut>
- Nassaji, H. & Swain, M. (2000). A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: the effect of random versus negotiated help in learning of English articles. *Language Awareness*, 8, 34-51.
- Nikkonen, M. (1997). Etnografinen malli. Teoksessa M. Paunonen (toim.) *Hoitotieteen tutkimusmetodiikka*. Helsinki: WSOY, 146 - 147.
- Ohta, A. (2001). *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Mahwah: Lawrence Erlbaum
- Opetushallitus. (2009). Maahanmuuttajien koulutus. Viitattu 12.12.2015.
http://www.opi.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/maahanmuuttajien_koulutus
- Paavola, H., & Talib, M. (2010). *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus

- Pallotti, G. (2001). External appropriations as a strategy for participating in intercultural multi-party conversations. Teoksessa Di Luzio, A., Gunthner, S. & Orletti, F. (toim.) *Culture in Communication*. Amsterdam: John Benjamins, 295-334.
- Perkiö, S. (2010). Orff-pedagogiikka. Teoksessa Juntunen, M-L., Perkiö, P. & Simola-Isaksson, I. *Musiikkia liikkuen*. Musiikkiliikunnan käsikirja. (s. 28-36). Helsinki: WSOYpro PY, 28-36.
- Pica, T., Young, R. & Doughty, C. (1987). The Impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, 21, 737-758
- Piispanen, L. (2014). Kielenkehityksen haasteet ja tukeminen varhaisiän musiikkikasvatuksessa. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/43828>
- Poole, D. (1992). Language socialisation in the second language classroom. *Language Learning*, 42, 593-616.
- Pöyhönen, S., Tarnanen, M., Vehviläinen, E., Virtanen, A. & Pihlaja, L. (2010). Osallisen Suomessa: Kehittämissuunnitelma maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi. Suomen kulttuurirahasto, Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus
- Rabinowitch, T-C., Cross, I. & Burnard, P. (2013). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music*, 41(4), 484-498.
- Riukulehto, E., & Leppälä, E. (2013). Erityisesti musiikkia: Varhaisiän musiikinopetuksen työtapojensoveltuvuus erityistä tukea tarvitsevien lasten parissa. Opinnäytetyö: Jyväskylän Ammattikorkeakoulu. <http://www.theseus.fi/handle/10024/60121>
- Ruokonen, I. (2011). Musiikin monet kielet. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. *Lapsi ja kieli*. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa (s. 62-69). Helsinki: Unigrafia Oy - Yliopistopaino
- Räsänen, R. (2010). Intercultural Education and Education for Global Responsibility in Teacher Education. *The Finnish Journal of Music Education*. 13(1), 12-24.
- Schön, D., Gordon, R., Campagne, A., Magne, C., Astésano, C., Anton, J. L., and Beson, M. (2010). Similar cerebral networks in language, music and song perception. *Neuroimage* 15, 450-461.

- Silvén, Maarit. (2010). Lapsen varhainen kaksikielisyys. Teoksessa Korpilahti, Pirjo, Aaltonen, Olli & Laine, Matti (toim.) *Kieli ja Aivot* (s. 139-145). Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus, Turun yliopisto
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Teoksessa Gass, S.M. & Madden, C.G. (toim.) *Input in second language acquisition*. Rowley: Newbury House, 235-253
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. Teoksessa Cook, G. & Seidlhofer, B. (toim.) *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson* (s. 125-144). Oxford: Oxford University Press
- Syrjälä, L. Ahonen, S. Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Särkämö, T. & Tervaniemi, M. (2010). Musiikin ja puheen suhde. Teoksessa Korpilahti, Pirjo, Aaltonen, Olli & Laine, Matti (toim.) *Kieli ja Aivot* (s. 43-50). Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus, Turun yliopisto
- Sæther, E. (2008). When minorities are the majority: voices from a teacher/researcher project in a multicultural school in Sweden. *Research studies in Music Education* 30(1), 25-42
- Sæther, E. (2010). Music Education and the Other. *Finnish Journal of Music Education* 13(1), 45-60
- Taiteen perusopetuksen yleisten oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. (2005). Viitattu 10.2.2016. <http://www.oph.fi>, säädökset ja ohjeet, Opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet, Taiteen perusopetus, Taiteen perusopetuksen yleisten opetussuunnitelman perusteet.
- Talib, M. (2002). *Monikulttuurinen koulu: haaste ja mahdollisuus*. Helsinki: Kirjapaja.
- Tamminen, P. (2013). Kohti tasa-arvoista varhaisiän musiikkikasvatusta: Erilaiset oppijat ja vertaislapset päiväkodin musiikkileikkiryhmässä. Opinnäytetyö: Metropolia Ammattikorkeakoulu
- Toivanen, P. (2009). "Jokainen ihminen on ulkomaalainen lähes kaikkialla". Teoksessa Louhivuori, Paananen & Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus - näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura - fiSME r.y.

Toivanen, P. (9.1.2017). Suullinen tiedonanto

Turino, T. (2008). *Music as social life: the politics of participation*. London: University of Chicago Press.

Tynjälä, P. (1991). Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 22; 5 - 6, 387- 398.

Vilka, H. (2006) *Tutki ja havainnoi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi

Väyrynen, M. (2012). Kuvien käyttö päiväkotien monikulttuuristen lasten musiikkituokioissa. Diakonia-ammattikorkeakoulu.
(<http://www.theseus.fi/handle/10024/46437>)

Wachsmann, K. (1971), Universal Perspectives in Music. *Ethnomusicology*, 15(3), 381-384

Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Westerlund, H. (2009). Pluribus novum et veterum – näkökulmia monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen. Teoksessa Louhivuori, Paananen & Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus – näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura – fiSME r.y.

9 LIITTEET

9.1 Liite 1. Musiikkileikkikoulukertojen tuntisuunnitelmat

Tunnin teema: Muskarin esittely, toisiin tutustuminen			
Mitä tarvitaan: Kuvia muskarin työtavoista, käsinukkeja x 2, soittimia x 3, säestyssoitin			
MITÄ TEHDÄÄN JA MITEN?	AIKA	MUSIIKILLISET TAVOITTEET	KIELELLISET JA MUUT TAVOITTEET
<p>S-M-laulu: ”Minä olen Laura”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Käsiliikkeet mukana - Voi laulaa yksin, tai voidaan laulaa yhdessä vuorotellen jokaiselle ”sinä olet Laura” 	5	Äänenavaus, luonnollinen äänenkäyttö, S-M-sävelet	Tavutus rytmin kautta, minä ja sinä-pronominin, olla-verbin taivutus
<p>Mitä muskarissa tehdään?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lattialla kuvia, joissa muskarin työtapoja => käydään läpi 	7	(musiikkisanoja, kuten ”laulaminen”)	Kuvien kielellistäminen, muskariin liittyviin verbeihin tutustuminen, oma kerronta, selkeys ja ennakoitavuus oppimistilanteeseen
<p>Muskarin säännöt</p> <ul style="list-style-type: none"> - Opettaja demonstroi käsinukeilla tilanteita, jotka ovat joko muskarissa ok tai eivät. Lasten tehtävä kertoa kuorossa, saako näin tehdä vai eikö saa. - Lapset keksivät itse tilanteita (kertovat/näyttävät) 	7	Call/Response, vuorottelu	Oma kerronta, selkeys oppimistilanteeseen, vuorottelu
<p>Alkulaulun opettelu: ”Heipatirallaa hauska on nähdä siksi mä taputan näin.....”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kaikutoruna polvirumpujen kanssa pari kertaa, hidas tempo, pikku pätkiä! - Kaikulauluna - Otetaan pari muuta esimerkkiä kuin taputus (vilkutus, tömistys...) pareittain 	8	Perussyke, kaikulaulu	Tavutus rytmin kanssa, verbejä, toisiin tutustuminen
<p>Soitinlaulun opettelu: ”Kerro kerro ystävä oi, mikä on sun nimesi ja kuinka se soi”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nukke näyttää mallia open lo-rutellessa (ensin lauletaan ryt- 	8	Perussyke, kaikulaulu, hienomotoriikka soittaessa, soittimiin tutustuminen	Tavutus rytmin kanssa, omaan ilmaisuun rohkaistaminen, oman vuoron odottaminen

<p>min kanssa, sitten kerrotan oma nimi, valitaan soitin, soitetaan)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kaikulauluna jokaiselle, laulaessa polvirummut mukana. Kun soitin valitaan, nimetään se! 			
<p>Loppulaulun opettelu: "Vilkutan vilkutan vilkutan näin. Vilkutan Lauralle ja vilkutan..."</p> <ul style="list-style-type: none"> - Opettaja alkaa laulaa käsiliikkein, lapset tulevat mukaan kun pääsevät jyvälle, jokainen vähintään sanoo nimensä vielä kerran. Vilkutetaan jokaiselle. - Vilkutus tahdin ykkösellä! Liikkeen lisäksi voi myös keinua. 	3	¾-tahtilajiin tutustuminen, perussyke	-lle-pääte, nimien muistelu
<p>Rentoutus</p> <ul style="list-style-type: none"> - Makoilemaan (valot pois) samalla kun opettaja soittaa kanteleella rauhallista kappaletta ja käy jokaisen luona sanomassa "hauska tavata" 	3	Kuuntelu	Turvallisuus, kuuntelu
<p>Kiitos muskarista S-D</p> <ul style="list-style-type: none"> - Käsimerkki S ja D 	2	S-D sävelet	Selkeä lopetus

Tunnin teema: Metsä			
Mitä tarvitaan: Apukuvat muskarin työtavoista, muskarin tapahtumakulku kuvina, kapulat x 8, kello-peli, djembe, kulkuset, säestyssoitin, havu- ja lehtipuun oksat, kuvat puista, metsästä, lehdistä ja neulasista, kaksi käsinukkea, piirustuspaperia ja puuvärikyiniä, patjoja			
MITÄ TEHDÄÄN JA MITEN?	AIKA	MUSIIKILLISET TAVOITTEET	KIELELLISET TAVOITTEET
<p>Viime kerran muistelu</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apuna kuvia - Aikuinen voi piirtää, mitä lapset kertovat 	2		Toisto, omin sanoin kerronta
<p>S-M-laulu: "Minä olen Laura"</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sanarytmin taputtaminen 	2	Äänenavaus, luonnollinen äänenkäyttö, S-M-sävelet Perussyke	Tavutus rytmin kautta
<p>Alkulaulu</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mitä kaikkea voi tehdä toisin päin? 	5		Tavutus, verbejä, oma keksintä

<p>Soitinlaulu</p> <ul style="list-style-type: none"> - Polvirummut mukana - Nimetään valitut soittimet 	6	Perussyke, soittimiin tutustuminen, oma keksintä soitossa	Tavutus rytmien kanssa, omaan ilmaisuun rohkeus, oman vuoron odottaminen
<p>Motivointi: Havupuun ja lehtipuun oksat</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mitä ne ovat? Miten ne eroavat toisistaan? Missä puut kasvavat? - Kuvia metsistä, kokonaisista puista, erilaisista lehdistä ja neulasista 	4	Motivointi aiheeseen	Metsä-sanaston kuuleminen ja käyttö, kielenkäyttö
<p>Leikki: Havupuu ja lehtipuu</p> <ul style="list-style-type: none"> - Loruttelu, jonka aikana käsinuket leikkivät laululeikin malliksi - Laulu ja käsinuket - Lapset leikkimään opettajan laulun ajaksi (saa laulaa mukana jos saa kiinni) 	7	Kuunteluinformaation sisäistäminen	Kuuntelu, ohjeiden seuraaminen, sanaston havainnollistaminen
<p>Soitto: Havupuu ja lehtipuu</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ensin laulu kaikuna käsiliikkeiden kanssa - Kapulat mukaan käsiliikkeiden tavoin (4 iskua => liike) 	7	Hienomotoriikka, perussyke, fraasijattelun kehittyminen	Sanaston havainnollistaminen liikkeillä, tavutus
<p>Askartelu: Havupuu ja lehtipuu-piirros</p> <ul style="list-style-type: none"> - Puhuen ensin, mitä kappaleessa tapahtuu? Mistä se kertoo? - Jokainen voi piirtää itse 1-3 asiaa laulusta (puut, pilvet, metsä) 	7	Laulettu muistelu	Omin sanoin kerronta, toisto
<p>Rentoutus</p> <ul style="list-style-type: none"> - Patjoille, valot pois - Opettaja kiertelee soittaen kanteletta 	2	Kuuntelu	Kuuntelu
<p>Loppulaulu</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vilkutukset kaikille - Keinuminen 	2	¾-tahtilajiin tutustuminen	Toisto, tutuus
Kiitos muskarista S-D	1	Äänenkorkeuden hah-	Selkeä lopetus

- Laulava käsi mukana		mottaminen	
Tunnin teema: Metsä, metsän eläimet			
Mitä tarvitaan: Piirtotaulu, soitinalulu-soittimet, kapulat, apukuvat, piirustusvälineet, patjat, kuvanuotti, Spotify			
MITÄ TEHDÄÄN JA MITEN?	AIKA	MUSIIKILLISET TAVOITTEET	KIELELLISET TAVOITTEET
Viime kerran muistelu - Apuna kuvia - Aikuinen voi piirtää, mitä lapset kertovat	3		Toisto, omin sanoin kerronta
Alkulaulu - Mitä kaikkea voi tehdä toisinpäin?	5	Perussyke	Tavutus, verbejä, oma keksintä
Soitinlaulu - Polvirummut mukana - Nimetään valitut soittimet	6	Perussyke, soittimiin tutustuminen, oma keksintä soitossa	Tavutus rytmin kanssa, omaan ilmaisuun rohkeaminen, oman vuoron odottaminen
Motivointi: Havupuu ja lehtipuu - Kuvat: Havupuu, lehtipuu, metsä	4	Teemaan johdattelu	Kertaus, metsäsanasto
Leikki: Havupuu ja lehtipuu	5	Perussyke, kuullun ymmärtäminen	Kuullun ymmärtämisen tukeminen
Soitto: Havupuu ja lehtipuu - Kapulat	8	Perussyke, koordinaatio, tauko ja soitto	Perussyke ja tavutus, ymmärtämisen tukeminen
Laulu: Metsän sisällä - Mitäs metsässä asuu? - Kuvanuotti - Mitä kuvassa on? - Kaikuluori - Kaikulaulu + polvirummut	8	Kaiku, perussyke	Oma kerronta, sanaston kasvu, puheen rytmitys
Rentoutus: Valitse mikä laulun eläimistä olet, ja mene nukkumaan niin kuin se eläin nukkuu - Spotify: Forest sounds	5	Kuuntelu	Kuuntelu
Loppulaulu: Vilkutan	1	Selkeä lopetus, ¾-tahtilaji, perussyke	Selkeä lopetus

Tunnin teema: Metsä ja sen eläimet			
Mitä tarvitaan: Kuvat (metsä, puut), kuvanuotti, alkulaulusoittimet, laatat, kapulat, Spotify			
MITÄ TEHDÄÄN JA MITEN?	AIKA	MUSIIKILLISET TAVOITTEET	KIELELLISET TAVOITTEET
Viime kerran muistelu - Apuna kuvia (havupuu, lehtipuu, metsän eläimet)	4		Toisto, omin sanoin kerronta
Alkulaulu - Mitä kaikkea voi tehdä toisin päin?	3	Perussyke	Tavutus, verbejä, oma keksintä
Soitinlaulu - Polvirummut mukana - Nimetään valitut soittimet	5	Perussyke, soittimiin tutustuminen, oma keksintä soitossa	Tavutus rytmin kanssa, omaan ilmaisuun rohkeus, oman vuoron odottaminen
Tanssi: Metsän sisällä - Laulun muistuttelu kuvasta - Piiri: A-osassa askelia, B-osassa askeleet piirin keskikohtaa päin ja taaksepäin	7	Muotorakenteen havainnointi, perussyke	Rytmi, ohjeiden kuuntelu, yhdessä tekeminen, osallisuus
Laulu ja soitto: Metsän sisällä - Kaikuna rytmin kanssa - Kokonaan rytmin kanssa - G- ja D-äänet laattasoittimista, osalla voi olla kapulat. Jos laattasoittimet: mallettien pitäminen (lintu lentää...), laatan keskelle osuminen/tähtäminen, kuinka kovaa soitetaan....	12	Perussyke, hienomotoriikka, laattasoittimiin tutustuminen	Sanasto, tavurytmit
Laulu ja soitto: Havupuu ja lehtipuu - Kapulat ja liikkeet	6	Perussyke, koordinaatio	Sanasto, tavurytmit, laulun sanoman ymmärtäminen ja tukeminen
Rentoutus: Valitse mikä laulun eläimistä olet, ja ala liikkua kuin se eläin. Lopulta mene nukkumaan niin kuin se eläin nukkuu - Spotify: Forest sounds	5	Kuuntelu, liikeimprovisaatio	Oma keksintä ja ilmaisu, kuuntelu

Loppulaulu: Vilkutan	3	Selkeä lopetus, ¾-tahtilaji, perussyke	Selkeä lopetus, toisto
----------------------	---	--	------------------------

Tunnin teema: Metsä ja sen eläimet			
Mitä tarvitaan: Kuvat toiminnoista ja metsästä, kuvanuotti, laatat, kapulat, djembe, triangelit x 2, guiro x 2, Spotify			
MITÄ TEHDÄÄN JA MITEN?	AIKA	MUSIIKILLISET TAVOITTEET	KIELELLISET TAVOITTEET
S-M-nimet: Onko Laura täällä?	2	S-M: luonnollinen äänenkäyttö, rohkaisu laulamiseen	Rohkaisu ilmaisuun
Viime kerran muistelu - Apuna kuvia (havupuu, lehtipuu, metsän eläimet)	3		Toisto, omin sanoin kerronta
Alkulaulu - Mitä kaikkea voi tehdä toisin päin?	4	Perussyke	Tavutus, verbejä, oma keksintä
Soitinlaulu - Polvirummut mukana - Nimetään valitut soittimet	4	Perussyke, soittimiin tutustuminen, oma keksintä soitossa	Tavutus rytmin kanssa, omaan ilmaisuun rohkaiseminen, oman vuoron odottaminen
Leikki: Kävelin kerran metsän reunaa - Opettaja loruttelee sanoja, ja yhdessä tehdään liikkeitä sitä mukaan (kävely, eläinten liikkeen leikkiminen) - Jos onnistuu, opettaja siirtyy laulamaan ja säestämään => lasten tulee itse kuunnella, mikä eläin ja millainen liike seuraavaksi	7	Perussyke, kuuntelu	Kuuntelu, eläinten nimet
Laulu ja soitto: Kävelin kerran metsän reunaa - Lapsista parit/ryhmät, joilla sama soitin = tietty eläin, soitetaan omalla vuorolla! o Linnut: triangelit o Sammakot: guiro o Oravat: kapulat	9	Perussyke, oman vuoron odottaminen, yhteissoitto	Oman vuoron odottaminen, laulamalla mieleen painaminen

Laulu ja soitto: Metsän sisällä <ul style="list-style-type: none"> - Kaikuna rytmin kanssa - Kokonaan rytmin kanssa - G- ja D-äänet laattasoittimista, osalla voi olla kapulat. Jos laattasoittimet: mallettien pitäminen (lintu lentää....), laatan keskelle osuminen/tähtääminen, kuinka kovaa soitetaan.... 	10	Perussyke, hienomoto-riikka, laattasoittimiin tutustuminen	Sanasto, tavurytmit
Rentoutus: Valitse mikä laulun eläimistä olet, ja ala liikkua kuin se eläin. Lopulta mene nukkumaan niin kuin se eläin nukkuu <ul style="list-style-type: none"> - Spotify: Forest sounds 	4	Kuuntelu, liikeimprovisaatio	Oma keksintä ja ilmaisu, kuuntelu
Loppulaulu: Vilkutan	2	Selkeä lopetus, ¾-tahtilaji, perussyke	Selkeä lopetus, toisto

Tunnin teema: Metsän eläimet			
Mitä tarvitaan: apukuvat, djembe, guiro, kapulat, kantele, triangelit, laatat, Spotify			
MITÄ TEHDÄÄN JA MITEN?	AIKA	MUSIIKILLISET TAVOITTEET	KIELELLISET TAVOITTEET
S-M-nimet: Onko Guelson täällä?	2	S-M: luonnollinen äänenkäyttö, rohkaisu laulamiseen	Rohkaisu ilmaisuun
Viime kerran muistelu <ul style="list-style-type: none"> - Apuna kuvia (havupuu, lehtipuu, metsän eläimet) 	3		Toisto, omin sanoin kerronta
Alkulaulu <ul style="list-style-type: none"> - Mitä kaikkea voi tehdä toisin päin? 	4	Perussyke	Tavutus, verbejä, oma keksintä
Soitinlaulu <ul style="list-style-type: none"> - Polvirummut mukana - Nimetään valitut soittimet 	5	Perussyke, soittimiin tutustuminen, oma keksintä soitossa	Tavutus rytmin kanssa, omaan ilmaisuun rohkaiseminen, oman vuoron odottaminen
Leikki: Kävelin kerran metsän reunaan <ul style="list-style-type: none"> - Opettaja laulaa => lasten tulee itse kuunnella, mikä eläin ja millainen liike seuraavaksi 	5	Perussyke, kuuntelu	Kuuntelu, eläinten nimet

<p>Laulu ja soitto: Kävelin kerran metsän reunaan</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lapsista parit/ryhmät, joilla sama soitin = tietty eläin, soitetaan omalla vuorolla! <ul style="list-style-type: none"> o Linnut: triangelit o Sammakot: guiro o Oravat: kapulat 	5	Perussyke, oman vuoron odottaminen, yhteissoitto	Oman vuoron odottaminen, laulamalla mieleen painaminen
<p>Laulu ja soitto: Metsän sisällä</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sanarytmi taputtaen laulun kanssa kaikuna - G- ja D-äänet laattasoittimista, osalla kapulat. Ennen soittoa: mallettien pitäminen (lintu lentää...), laatan keskelle osuminen/tähtääminen, kuinka kovaa soitetaan.... 	9	Perussyke, hienomoto-riikka, laattasoittimiin tutustuminen	Sanasto, tavurytmit
<p>Leikki/loppuhauskuutus: Eläinarvoituksia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jokainen valitsee jonkin eläimen kuvanuotista, ja esittää sen ääntelyä ja liikettä. Muut arvaavat, mikä eläin on kyseessä 	5	Ääni- ja liikeimprovisatio, hauskuus	Hauskuus, ilmaisuun rohkaisu
<p>Rentoutus: Valitse mikä laulun eläimistä olet, ja ala liikkua kuin se eläin. Lopulta mene nukkumaan niin kuin se eläin nukkuu</p> <ul style="list-style-type: none"> - Spotify: Forest sounds 	3	Kuuntelu, liikeimprovisatio	Oma keksintä ja ilmaisu, kuuntelu
<p>Loppulaulu: Vilkutan</p>	2	Selkeä lopetus, ¾-tahtilaji, perussyke	Selkeä lopetus, toisto

9.2 Liite 2. Kuvanuotti kappaleeseen Metsän sisällä

DDDDDDDD D D D D D D D

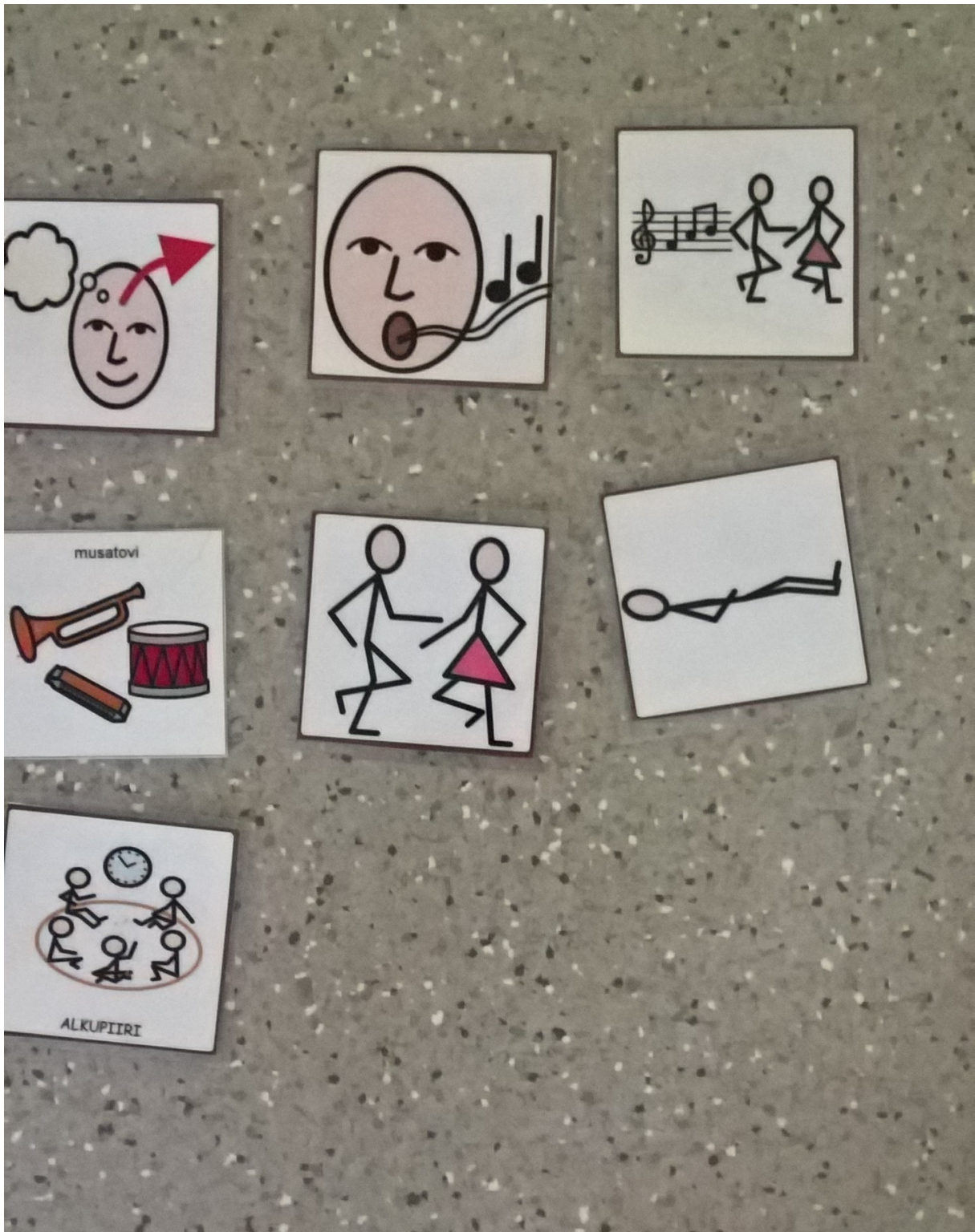
G G G G G G (D) G

G G G G

G G (D) G

G G

9.3 Liite 3. Apukuvat muskarin työjärjestyksestä



9.4 Liite 4. Apukuvat muskarin toiminnoista



9.5 Liite 5. Apukuvat laulujen ja lorujen käsittelyyn



9.6 Liite 6. Tutkimusluvan suomenkielinen versio

Suomen oppimista muskarissa-tutkimus

Hei!

Teen pro gradu-tutkimusta Jyväskylän yliopistossa siitä, kuinka varhaisiän musiikkikasvatuksen työtavoilla voitaisiin edistää lukutaidottomien lasten S2-kielen oppimista. Tutkimusta varten ohjaan lapsiryhmää kerran viikossa Kaisa Kakkon ryhmässä ja läsnä ollessa, kuuden viikon ajan. Yksi ohjauskerta kestää 45 minuuttia.

Tarkoitukseni on videoida opetuskerrat, jotta voin analysoida opetukseni tehokkuutta ja toimivuutta. Keskityn tutkimuksessani nimenomaan työtapojen toimivuuteen, enkä siis lasten oppimistuloksiin. Muskarikertojen videoinnit jäävät vain minun nähtäväkseni, ja lasten nimet muutetaan tutkimuksen kirjoitusvaiheessa.

Jos tutkimuksesta herää kysymyksiä, vastaan niihin mielelläni sähköpostilla lama-
piis@student.jyu.fi.

Ystävällisin terveisin,

Laura Piispanen

musiikkikasvatuksen kandidaatti

Lapsen nimi: _____

Huoltajan nimi: _____

Sallin lapseni osallistua tutkimukseen: _____

Minulle käy, että tutkimus videoidaan (vain tutkijan käyttöön): _____

Huoltajan allekirjoitus: _____