

Heini Mansikkakorpi

TAIDEINTEGRAATIO VARHAISIÄN MUSIIKKIKASVATUKSESSA

Taideintegraation tarkastelua "Taidemuskari" -opetuskokeilun kautta

Pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Taiteiden ja kulttuurin

tutkimuksen laitos

Taidekasvatus

Syksy 2009

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä – Author Heini Anna Sofia Mansikkakorpi	
Työn nimi – Title Taideintegraatio varhaisiän musiikkikasvatuksessa - taideintegraation tarkastelua ”Taidemuskari” -opetuskokeilun kautta	
Oppiaine – Subject Taidekasvatus	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Elokuu 2009	Sivumäärä – Number of pages 93 sivua
Tiivistelmä – Abstract <p>Pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan taideintegraatiota varhaisiän musiikkikasvatuksen kontekstissa. Samalla sivutaan taideintegraation mahdollisuuksia ja merkitystä varhaisiän musiikkikasvatuksessa niin käytännössä kuin teoreettisella tasolla. Tutkielmaan liittyy opetuskokeilu ”Taidemuskari” ja siitä saatu havaintoaineisto. ”Taidemuskarin” opetuksessa oli tavoitteena integroida monipuolisesti taiteen eri osa-alueita (kuvataidetta, tanssia, sanataidetta ja teatteria/draamaa) musiikkikasvatukseen. Kohderyhmänä oli 4 – 5 -vuotiaat lapset. Taidemuskari toimi Jyväskylän ammattikorkeakoulun Muskaristudiossa Jyväskylän musiikkiopiston tiloissa lukuvuoden 2008 – 2009 ajan. Opetustunteja lukuvuoden aikana oli yhteensä 30. Tutkielmassa esitellään opetuskokeilun lähtökohtia, lukuvuoden teemoja ja toimintaa.</p> <p>Tutkielmassa käsitellään havaintoaineiston kautta varhaisiän musiikkikasvatuksen taideintegraatiota. ”Taidemuskarista” kerätyn aineiston valossa varhaisiän musiikkikasvatuksessa tapahtuva taideintegraatio vaikuttaisi olevan musiikin, taiteen ja leikin välistä vuorovaikutusta. Aineiston kautta kävi esimerkiksi ilmi, että taideintegraatio mahdollisti musiikkikasvatukseen uudenlaisia elämyksiä. Elämyksellisyyden voisi nähdä yhdeksi lähtökohdaksi varhaisiän musiikkikasvatuksen kontekstissa tapahtuvaan taideintegraatioon, sillä elämykset ovat yhtymäkohta eri taiteiden ja lapsen kokemusmaailman välille.</p> <p>Taideintegraatio työtapanana perustuu olettamukseen taiteiden välisestä vuorovaikutuksesta. Toiminnan lähtökohtana oli hypoteesi, jonka mukaan taiteidenvälisyydestä olisi hyötyä varhaisiän musiikkikasvatuksen kontekstissa. Taidemuskarissa oli pyrkimyksenä luoda kokonaisuuksia, jossa eri taiteenlajit lomittuivat ja tukivat toisiaan. Tutkielmassa tarkastellaan Taidemuskarin toimintaa, taiteiden hierarkiaa ja syitä siihen. Käytännön kautta kävi ilmi, että taideintegraation käyttö- ja toteuttamistapoja on rajattomasti, sillä jokainen taiteenlaji tarjoaa omanlaiset lähestymistapansa ja menetelmänsä opettavaan aiheeseen. Taideintegraation mahdollisuudet ovat pitkälti kiinni pedagogista, hänen taide- ja oppimiskäsityksistä ja luovuudestaan. Lasten ikä- ja taitotaso vaikuttavat siihen, miten eri taiteita integroidaan ja millaisia menetelmiä valitaan. Valittujen menetelmien tulee tukea lapsen kehitystä kokonaisvaltaisesti. Taideintegraatioajattelun taustalla voidaan nähdä vaikuttavan erilaisia näkemyksiä, jotka liittyvät holistiseen, kokonaisvaltaiseen käsitykseen ihmisestä. Taiteiden integroinnin kautta voidaan huomioida oppijoiden yksilöllisiä eroja ja tähdätä monipuoliseen opetukseen ja kokonaisvaltaiseen toimintaan.</p>	
Asiasanat – Keywords Taideintegraatio, varhaisiän musiikkikasvatus, leikki, elämyksellisyyys, taiteidenvälisyys	
Säilytyspaikka – Depository Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO	3
2 TAIDEINTEGRAATIO VARHAISIÄN MUSIIKKIKASVATUKSESSA.....	6
2.1 Taideintegraatio käsitteenä	6
2.2 Varhaisiän musiikkikasvatus.....	8
2.2.1 Varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteet.....	9
2.2.2 Varhaisiän musiikkikasvatuksen työtavat.....	10
2.3 Taideintegraatio varhaisiän musiikkikasvatuksessa.....	12
3 TAIDEMUSKARI – TAIDEINTEGRAATIOTA KÄYTÄNNÖSSÄ.....	17
3.1 Taidemuskarin lähtökohdat.....	17
3.2 Lukuvuoden teemat	18
3.2.1 Musiikkikorvat	19
3.2.2 Ropinaa ja ruskan väriloistoa	21
3.2.3 Salaperäinen musta.....	23
3.2.4 Joulun odotusta.....	25
3.2.5 Talven timanttipuuh.....	27
3.2.6 Eläinten karnevaali	28
3.2.7 Taikoja ja teatteria.....	30
3.2.8 Meren sintit ja simpukat.....	32
4 TAIDETTA JA LEIKKIÄ.....	34
4.1 Leikin käsite	35
4.2 Taide, leikki ja luovuus	36
4.3 Leikki varhaisiän musiikkikasvatuksen taideintegraatiossa	37
4.3.1 Elämyksellisyys.....	41
4.3.2 "Lumiukot meni ryhmätaideteokseen" – lasten näkökulmia taideintegraatioon.....	43
4.3.3 Leikki -käsitteen ristiriitaisuus tavoitteellisessa opetuksessa	46

	2
5 TAITEIDENVÄLISYYS TAIDEINTEGRAATIOSSA	48
5.1 Taiteidenvälisyys ja vuorovaikutus.....	49
5.2 Taiteidenvälisyys ja taiteiden hierarkia Taidemuskarin toiminnassa lukuvuoden 2008-2009 aikana	51
5.2.1 Pedagogin vaikutus.....	54
5.2.2 Lasten haastattelut sekä lasten ikä- ja taitotason vaikutus.....	55
6 NÄKEMYKSIÄ TAIDEINTEGRAATION TAUSTALLA.....	56
6.1 Holistinen ihmiskäsitys – kehollisuus ja kokemuksellisuus.....	56
6.2 Aistienvälisyys taideintegraatiossa	60
6.3 Howard Gardnerin moniälykkysteoria	61
7 LOPUKSI	66
LÄHTEET	72
LIITTEET	76
LIITE 1. Taidemuskarin opetuksessa käytetyt kirjat ja äänitteet.....	76
LIITE 2. Tuntisuunnitelma 2 (Musiikkikorvien herättelyä).....	78
LIITE 3. Tuntisuunnitelma 5 (Ropinaa ja ruskan väriloistoa)	80
LIITE 4. Tuntisuunnitelma 10 (Salaperäinen musta).....	82
LIITE 5. Tuntisuunnitelma 14 (Joulun odotusta).....	84
LIITE 6. Tuntisuunnitelma 18 (Talven timanttipuu).....	86
LIITE 7. Tuntisuunnitelma 23 (Eläinten karnevaali)	88
LIITE 8. Tuntisuunnitelma 26 (Taikoja ja teatteria).....	90
LIITE 9. Tuntisuunnitelma 29 (Meren sintit ja simpukat)	92

1 JOHDANTO

Pro gradu -tutkielmassa tarkoitukseni on selvittää, mitä on taideintegraatio varhaisiän musiikkikasvatuksen kontekstissa. Sivuan samalla taideintegraation mahdollisuuksia ja merkitystä varhaisiän musiikkikasvatuksessa niin käytännössä kuin teoreettisella tasolla. Tutkielma on laadullinen tapaustutkimus, johon liittyy opetuskokeilu, siitä saatu havaintoaineisto sekä sadutushaastatteluja.

Olen opiskellut Jyväskylän yliopistossa pääaineenani taidekasvatus vuodesta 2004 lähtien. Näiden opintojen ohessa olen opiskellut vuodesta 2006 lähtien Jyväskylän ammattikorkeakoulussa musiikkipedagogiksi suuntautuen varhaisiän musiikkikasvatukseen. Taide-, draama- ja musiikkikasvatuksen opiskelujen myötä olen pohtinut henkilökohtaisesti paljon eri taiteiden yhtymäkohtia, eroavaisuuksia ja integroimista. Tästä syystä halusin tehdä pro gradu -tutkielmaan liittyen opetuskokeilun varhaisiän musiikkikasvatuksen taideintegraatiosta.

Varhaisiän musiikkikasvatuksella tarkoitetaan musiikin esiopetusta. Siinä käytettävät musiikilliset työtavat ovat laulaminen, liikkuminen, soittaminen ja kuuntelu. Viidentenä työtapana on muu luova ilmaisu, jolla tarkoitetaan esimerkiksi satujen ja lorujen käyttämistä, taulun tai kuvan tarkastelua, omaa kuvallista tekemistä sekä tanssia¹. Tämä on taideintegraatiollinen työtapa, jossa taiteen eri osa-alueita voidaan yhdistää musiikkikasvatukseen. Rajaan taideintegraation tarkoittamaan tässä kuvataidetta, sanataidetta, tanssia ja musiikkiliikuntaa sekä teatteria ja draamaa.

Olen tutkinut havaintoaineistoa, jonka keräsin lukuvuoden 2008-2009 aikana taideintegraatioon painottuneesta musiikkileikkikouluryhmästä, Taidemuskarista. Vastasin itse opetuksen suunnittelusta ja toteuttamisesta. Tavoitteena oli integroida monipuolisesti taiteen eri osa-alueita (kuvataidetta, tanssia, sanataidetta ja teatteria/draamaa) musiikkikasvatukseen. Kohderyhmänä oli 4-5-vuotiaat lapset. Taidemuskarit toimi Jyväskylän ammattikorkeakoulun

¹ Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen ja Mäkinen 1994, 87

Muskaristudiossa Jyväskylän musiikkiopiston tiloissa, ja tunteja lukuvuoden aikana oli yhteensä 30. Taidemuskarista kertyvä tutkimusaineisto käsittää kausisuunnitelmat, tuntisuunnitelmat, tunnint videotallenteina sekä tutkimuspäiväkirjan. Lisäksi haastattelin viittä taidemuskarilaisia saduttamalla, ja esittelen näitä haastatteluja tutkielmassa tarkastellessani lapsen näkökulmaa taideintegraatioon.

Valitsin opetuskokeilun kohderyhmäksi 4-5-vuotiaat lapset. 4-5-vuotias lapsi pystyy toimimaan ryhmässä, hän opettelee ottamaan toisia huomioon ja nauttii ryhmässä toimimisesta. Kolmivuotiaalla lapsella yhteisleikki on vielä luonteeltaan lyhytjännitteistä² ja itsenäisyyttä, musiikkileikkikoulussa olemista ilman vanhemman läsnäoloa, vasta harjoitellaan. Kuusivuotiaiden lasten kanssa aloitetaan useimmiten jo instrumenttiopetus ja teorian alkeisopetus. 4-5-vuotiaat muodostavat näistä lähtökohdista hyvän ikäryhmän taideintegraatiokokeiluun; ensinnäkin heillä on sosiaalisemotionaaliset, motoriset ja kognitiiviset taidot pitkälle kehittyneitä, toiseksi leikki ja mielikuvituksen käyttäminen on heille vielä tapa ajatella ja toimia. Lisäksi musiikilliset tavoitteet eivät ole vielä niin teoreettisia ja instrumenttien soittamiseen painottuneita kuin 6-vuotiailla lapsilla.

Tutkielman toisessa luvussa selvennän taideintegraation käsitettä, varhaisiän musiikkikasvatusta, sen tavoitteita ja työtapoja sekä esittelen lyhyesti taideintegraatiota varhaisiän musiikkikasvatuksen kontekstissa. Seuraava luku käsittelee itse opetuskokeilua eli Taidemuskaria. Esittelen opetuskokeilun lähtökohtia ja lukuvuoden teemoja. Teemat olivat nimeltään Musiikkikorvat, Ropinaa ja ruskan väriloistoa, Salaperäinen musta, Joulun odotusta, Talven timanttipuuh, Eläinten karnevaali, Taikoja ja teatteria sekä Meren sintit ja simpukat. Tarkastelen jokaista teemaa yksitellen, esittelen tavoitteita ja toimintaa. Olen liittänyt tekstiin joitakin valokuvia tunneilta. Lisäksi opinnäytetyön liitteistä löytyy lista opetuksessa käytetyistä kirjoista ja äänitteistä (Liite 1) sekä jokaiselta teemalta yksi tuntisuunnitelma, josta voi tarkastella yksittäisen tunnin sisältöä ja rakennetta (Liitteet 2-9).

² Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piironen ja Mäkinen 1994, 47

Neljännessä luvussa pohdin leikin käsitettä ja sen suhdetta taideintegraatioon. Taidemuskarista kerätyn aineiston valossa varhaisiän musiikkikasvatuksessa tapahtuva taideintegraatio vaikuttaisi olevan musiikin, taiteen ja leikin välistä vuorovaikutusta. Aineiston kautta kävi esimerkiksi ilmi, että taideintegraatio mahdollisti musiikkikasvatukseen uudenlaisia elämyksiä. Elämyksellisyyden voisi nähdä yhdeksi lähtökohdaksi varhaisiän musiikkikasvatuksen kontekstissa tapahtuvaan taideintegraatioon, sillä elämykset ovat selvä yhtymäkohta eri taiteiden ja lapsen kokemusmaailman välille. Elämys on käsitteenä monitahoinen, tässä tutkielmassa sillä viitataan eri aistien kautta välittyneeseen merkitykselliseen kokemukseen. Elämykset ovat subjektiivisia ja sidoksissa yksilön taustaan ja henkilöhistoriaan, esimerkiksi Taidemuskarista saatuja elämyksiä ei voida täydellisesti tutkia. Lapsissa esiintynyttä lumoutuneisuutta ja hetkeen eläytymistä ei voida kuitenkaan jättää huomioimatta, ja tästä syystä olen päättänyt käyttämään tutkielmassa (esteettinen) elämys -käsitettä. Olen kiinnostunut tarkastelemaan myös lasten näkökulmaa taiteita yhdistävään toimintaan. Sadutushaastattelin viittä lasta kevään 2009 aikana, kolmea lasta yksitellen ja kahta lasta yhdessä. Lapset olivat iältään 3-5 -vuotiaita. Sadutuksen lisäksi kyselin joitakin yksittäisiä kysymyksiä Taidemuskarista haastattelutilanteesta riippuen. Esittelen tässä luvussa lasten sadutushaastatteluja. Luvun lopuksi pohdin vielä ristiriitaa vapaan leikin ja musiikkikasvatuksellisen kontekstin välillä ja kysymystä siitä, kuinka vapaata leikki on, jos sitä säädellään opettajan toimesta ulkoapäin.

Taideintegraatio työtapana perustuu olettamukseen taiteiden välisestä vuorovaikutuksesta. Viidennessä luvussa pohdin, mitä taiteidenvälisyys ja eri taiteiden välinen vuorovaikutus on varhaisiän musiikkikasvatuksessa. Taidemuskarin toiminnassa pyrittiin taiteidenvälisyyteen. Toiminnan lähtökohdana oli hypoteesi, jonka mukaan taiteidenvälisyydestä olisi hyötyä varhaisiän musiikkikasvatuksessa. Tarkastelen Taidemuskarin toimintaa ja sitä, miten eri taidelajit painoutuivat ja pohdin syitä taiteiden hierarkiaan.

Kuudennessa luvussa tarkastelen taideintegraation taustalla olevia näkemyksiä. Taideintegraatioon liittyy käsitys kokonaisvaltaisesta toimimisesta, jossa ihminen käsitetään holistisesti. Holistiseen ihmiskäsitykseen liittyy käsitys

aistienvälisyydestä ja amodaalisesta havaitsemisesta. Käsittelen vielä lopuksi Howard Gardnerin moniälykkyysteoriaa. Tarkoituksena tässä ei ole tehdä kattavaa selontekoa Gardnerin moniälykkyysteoriasta, vaan tarkastelen moniälykkyysteoriaa ja varhaisiän musiikkikasvatuksen taideintegraation välisiä yhtymäkohtia. Viimeisessä kappaleessa pohdin tutkimuskysymystäni ja tarkastelen taideintegraatiota sen tiedon valossa, mitä olen käytännön kokeilun kautta havainnut.

Haluan kiittää Taidemuskarilaisia kuluneesta lukuvuodesta ja siitä, että sain tehdä opetuskokeilun heidän kanssaan. Lapsilta ja heidän vanhemmiltaan on saatu lupa kuvien käyttämiseen tässä tutkielmassa.

2 TAIDEINTEGRAATIO VARHAISIÄN MUSIIKKIKASVATUKSESSA

2.1 Taideintegraatio käsitteenä

Taideintegraatio on käsitteenä monitahoinen, se tarkoittaa eri asioita eri yhteyksissä. Integraatio-käsite pohjautuu latinankieliseen sanan *integratio*, eheyttäminen.³ Sanan lähtökohtana on verbi *integrare*, joka tarkoittaa esimerkiksi täydentämistä, uudistamista, sulauttamista ja eheyttämistä, englanniksi *integration*-sanana yksi merkitys on kokonaiseksi tekeminen.⁴ Integrointi liittyy läheisesti opetuksen eheyttämiseen, mutta nämä sanat eivät ole varsinaisesti synonyymejä.⁵ Integrointi käsitteenä liittyy myös sulauttamiseen, lomittumiseen ja kokonaisuuden muodostumiseen.

Musiikkikasvatuksen professori Heikki Ruismäki (1998) näkee, että integroinnissa on kysymys holistisesta, kokonaisvaltaisesta näkökulmasta elämään.⁶ Integrointi on eri oppiaineiden liittämistä ja lomittamista toisiinsa. Kyseessä on yhdistäminen, jossa yhdistettävien asioiden nähdään tukevan toisiaan ja näin on mahdollista

³ Ruismäki 1998, 30

⁴ Mt., 30

⁵ Puurula 1998, 15

⁶ Ruismäki 1998, 34

tähdätä laajempaan tai syvällisempään ymmärtämiseen. Apulaisprofessori Arja Puurulan (1998) mukaan humanistisessa kasvatustieteessä integrointia pidetään tärkeänä, koska sen avulla oppijaa tuetaan kasvamaan kokonaisena yksilönä tunteineen ja ajatuksineen.⁷ Opetuksessa laaja-alaiseen integraatioon voidaan päästä etsimällä yhtymäkohtia tai yhdistäviä teemoja, käsitteitä tai aiheita eri oppiaineiden välillä sekä soveltamalla eli siirtämällä opittu taito tai käsite toiseen oppiaineeseen.

Taideintegraatiolla voidaan tarkoittaa useita erilaisia ja eriluonteisia toimintatapoja; se voi olla taideaineiden liittämistä muuhun opetukseen⁸, taideaineiden opetuksen sisäistä integrointia tai taideaineiden integrointia esimerkiksi arkipäivän tilanteisiin. Varhaiskasvatuksessa voidaan Arja Puurulan mukaan erottaa kolmen eri tason taideintegraatiota; primaari integrointi käsittää taiteen integroimisen arkipäivän tilanteisiin.⁹ Tämä ei ole usein tiedostettua taideintegrointia vaan toiminta liittyy hoivaamiseen ja kasvattamiseen. Toisen asteen integroinnissa taiteen tekeminen on lapsilähtöistä, se tapahtuu lapsen ehdoilla ja hänen aloitteestaan. Kolmannen asteen integrointi on pedagogisesti painottunutta, tiedostettua ja tavoitteellista erilaisten taide-elementtien integrointia.¹⁰

Lisäksi käsitteitä *monitaiteellisuus*, *poikkitaiteellisuus* ja *integroitu opetus* käytetään kuvaamaan taideaineiden sisäistä integrointia. Arja Puurula (1998) määrittelee käsitteitä seuraavasti; monitaiteellista opetusta on eri aineista koostuvan opettajaryhmän työskentely yhteisen teeman parissa.¹¹ Tähän liittyy usein myös opetusajan jakaminen, esimerkiksi suurryhmäopetuksen ja oman aineensa opetuksen kesken. Poikkitaiteellisessa opetuksessa taiteen alojen opetus on sidottu yhteiseen tavoitteeseen ja kaikkia taiteen keinoja käytetään ilman taidelajien erittelemistä. Puurulan mukaan monitaiteellista ja poikkitaiteellista opetusta toteuttavat opettajat ovat usein saaneet vain yhden taiteenalan

⁷ Puurula 1998, 13

⁸ Esimerkiksi Liora Bresler on tutkinut taito- ja taideaineiden integrointia muuhun opetukseen kouluympäristössä.

⁹ Puurula 2001, 89

¹⁰ Mt., 89

¹¹ Puurula 1998, 23

koulutuksen.¹² Integroitua opetusta on Puurulan näkemyksen mukaan vasta se, kun taiteiden väliset raja-aidat alkavat opetuksessa varsinaisesti murtua.¹³ Tässä tutkielmassa tarkastelussa on taideintegrointi, joka tapahtuu varhaisiän musiikkikasvatuksen kontekstissa.

2.2 Varhaisiän musiikkikasvatus

Varhaisiän musiikkikasvatus kattaa lapsen kehityksen mammamuskarin sikiövauvasta kouluikäisen soittoryhmäopetukseen saakka. Se noudattaa yleisiä varhaiskasvatuksen periaatteita ollen kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista.¹⁴ Varhaisiän musiikkikasvatuksessa lapsen oma toiminta ja siitä saatava kokemus ovat keskeisellä sijalla. Omien kokemusten, tekemisen ja havaintojen kautta lapsi oppii parhaiten. Tarja Surakka (1994) kirjoittaa toimittamansa kirjan ”Lapsi keksii maailman uudelleen – taide varhaiskasvatuksessa” esipuheessa, että havainnollistaminen, kokeileminen, tutkiminen, oivaltaminen, ymmärtäminen, kasvaminen ja oppiminen – maailman keksiminen – ovat lasten taidekasvatuksen keskeisiä asioita.¹⁵ Oppiminen liittyy usein myös sosiaaliseen vuorovaikutustilanteeseen; yhdessä tietoa työstettäessä syntyy uusia oivalluksia. Monika Riihelä näkee, että tärkeintä ei ole oikean tiedon jakaminen, vaan asioiden kyseenalaistaminen, pohtiminen ja erilaisten näkemysten korostaminen.¹⁶ Varhaisiän musiikkikasvatuksessa pedagogi on opetustilanteen mahdollistaja, omaan oivaltamiseen ja keksimiseen kannustaja.

Kari Ahonen (2004) kirjoittaa teoksessaan ”Johdatus musiikin oppimiseen”, että keksivässä oppimisessa oppijaa kannustetaan tunnistamaan ja löytämään opittavan aineksen sisältö.¹⁷ Opittavan aiheen omakohtainen työstäminen auttaa oppijaa oivaltamaan käsitteiden välisiä merkityksiä ja sijoittamaan uusi aines aikaisempiin tietorakenteisiin. Tällaista oppimista on esimerkiksi Émile Jacques-

¹² Mt., 23

¹³ Mt., 23

¹⁴ Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11

¹⁵ Surakka 1994, 6

¹⁶ Riihelä 1994, 9

¹⁷ Ahonen 2004, 169

Dalcrozen, Carl Orffin ja Zoltán Kodaly'n pedagogiikassa.¹⁸ Suomalaisessa varhaisiän musiikkikasvatuksessa seurataan kaikkien edellä mainittujen pedagogien kehittämiä toiminnallisia menetelmiä; Jacques-Dalcroze korostaa liikkumisen merkitystä, Orff soittamista ja Kodaly laulua. Menetelmät muistuttavat läheisesti John Deweyn "learning by doing" -ajattelua, jonka mukaan ymmärtämisen edellytyksenä on lapsen aktiivinen ja kokemuksellinen toiminta.¹⁹

2.2.1 Varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteet

Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa on esitetty tavoitteet varhaisiän musiikinopetukselle seuraavasti:

"Varhaisiän musiikinopetuksen tavoitteena on, että lapsi saa musiikillisia elämyksiä, valmiuksia ja taitoja, jotka muodostavat pohjan hyvälle musiikkisuhteelle ja myöhemmälle musiikkiharrastukselle. Lapsi kehittyy kuuntelemaan ja kokemaan musiikkia sekä ilmaisemaan itseään musiikin keinoin. Musiikin elementit – rytmi, muoto, harmonia, melodia, dynamiikka ja sointiväri – muodostavat opetuksen keskeisen sisällön. Elämysten avulla, leikin keinoin harjaannutetaan lapsen musiikillista muistia ja musiikin kuunteluvalmiuksia sekä tuetaan hänen kognitiivista, emotionaalista, motorista ja sosiaalista kehitystä."²⁰

Opetussuunnitelman tavoitteissa korostetaan myönteisen asenteen herättämistä musiikkia kohtaan sekä musiikin tiedollisten ja taidollisten valmiuksien luomista ja kehittämistä leikin keinoin. Musiikilla on oma rakenteensa ja järjestelmänsä, joka voidaan paloitella perusaineeksi. Näihin elementteihin varhaisiän musiikkikasvatuksessa lapsi tutustutetaan elämysten ja leikin kautta. Opetussuunnitelman tavoitteissa mainitaan myös yksilön kokonaispersoonallisuuden kasvun ohjaaminen ja sosiaalisen kasvun edistäminen.

Käytännössä jokaiselle lapsiryhmälle asetetaan omat tavoitteet ryhmän iän ja valmiustason mukaan. Kulloiseenkin tuntisuunnitelmaan asetetaan musiikilliset,

¹⁸ Mt., 169

¹⁹ Mt., 170

²⁰ Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005, 9

sosiaalis-emotionaaliset, psykomotoriset, kognitiiviset, esteettiset sekä omat pedagogiset tavoitteet.²¹ Musiikilliset tavoitteet ovat päätavoitteita ja käsittelevät yleensä edellä mainittuja musiikin peruselementtejä. Muut tavoitteet tukevat musiikillisen tavoitteen saavuttamista sekä rakentavat toiminnasta ja kokemuksista kokonaisvaltaisia.²² Sosiaalis-emotionaaliset tavoitteet liittyvät sosiaaliseen kehitykseen ja tunne-elämään; toiminnassa opetellaan esimerkiksi ryhmässä toimimista ja toisten huomioon ottamista sekä rohkaistutaan itseilmaisuun. Psykomotoriset tavoitteet ovat psyykkisen prosessin seurauksena syntyvän lihastoiminnan tavoitteita, esimerkiksi sorminäppäryys, tasapaino, reaktionopeus, aistien ja raajojen yhteistyö.²³ Tunneilla kehitetään psykomotorista aluetta muun muassa musiikkiliikunnassa (rytmitaju, reaktio- ja koordinaatiokyky) ja soittamisessa (koordinaatiokyky, hienomotoriikka). Kognitiiviset tavoitteet eli tiedolliset tavoitteet liittyvät muistiin (musiikilliset peruselementtien opetteleminen), luovan kyvyn kehittämiseen (mielikuvituksen käyttäminen) tai symboleihin ja niiden ymmärtämiseen (esim. rytmi- ja nuottikirjoitus).²⁴ Esteettiset tavoitteet liittyvät elämyksellisyyteen, havainnointiin, mielikuvituksen käyttöön ja itseilmaisuun. Ne voivat liittyä musiikkiin sekä muihin taideaineisiin. Omat pedagogiset tavoitteet liittyvät opettajan työhön, työn arviointiin ja opetuksen kehittämiseen.

2.2.2 Varhaisiän musiikkikasvatuksen työtavat

Varhaisiän musiikkikasvatuksessa käytettävät musiikilliset työtavat ovat laulaminen, soittaminen, liikkuminen, kuuntelu ja muu luova ilmaisu. Työtavat ovat lomittuneina toisiinsa, ja muodostavat toiminnassa yhdessä kokonaisuuden. Laulaminen on jokaisen ihmisen käytössä oleva ilmaisukanava, jokainen lapsi voi oppia laulamaan.²⁵ Varhaisiän musiikkikasvatuksessa kokeillaan erilaisia ääni- ja äänenmuodostusleikkejä, hengitys- ja rentousharjoituksia ja hienomotoriikkaharjoituksia, harjoitellaan laulamista sekä ryhmässä että yksin, rohkaistaan lapsia yksinlaulamiseen. Tärkeää on löytää rytminen tarkkuus ja

²¹ Pantsu 2009

²² Mt.

²³ Mt.

²⁴ Mt.

²⁵ Wood 1982, 61

vähitellen keskitytään myös sävelpuhtauteen kuuntelemalla melodiaa ja sen suuntaa. Laulaminen on yhteydessä kielen kehittymiseen, ja loruilun, sanoilla ja tavuilla leikkimisen kautta laajennetaan sanavarastoa. 4-5-vuotiaista alkaen kokeillaan myös ilmaista itseä laulamalla; pikkuhiljaa kokeillaan erilaisia tunneilmaisuja ja -sävyjä.²⁶ Improvisointi on tärkeä väline myös lauletaessa, lasten improvisointitaitoa voidaan tukea heti alusta alkaen mahdollisimman monipuolisesti ja antaa tilaa lasten omalle luovuudelle.

Oma ääni ja oma keho ovat ensimmäiset soittimet. Varhaisiän musiikkikasvatuksessa soittamisen harjoittelu aloitetaan usein kehosoittimilla; esimerkiksi motoriset taidot ja rytmi löytyvät hyvin oman kehon kautta. Tunneilla harjoitellaan soittimiin liittyvää tietoutta ja soitinten nimeämistä, soittamista ja yhteissoittoa. Käytävissä oleva soittimisto voidaan jakaa seuraavasti; puiset soittimet (esimerkiksi rytmikapulat, guiro, putkipenaali), metalliset soittimet (esimerkiksi triangeli, kulkuset), kalvosoitimet (esimerkiksi kehärummut, djembet), melodiasoitimet (esimerkiksi laattasoittimet, nokkahuilu, kantele) sekä muut soittimet (esimerkiksi hiekkaputki, cabasa).²⁷ Tunneilla voidaan tehdä itse myös yksinkertaisia soittimia (esimerkiksi rytmimunia tai laattasoitinten malletteja).

Musiikkiliikunta on tärkeää lapsen kehityksen kannalta, liikkuminen on lapselle yksi tapa kokea musiikkia ja nauttia siitä.²⁸ Musiikkiliikunnan tavoitteena on kehittää rytmitajua, reaktio- ja koordinaatiokykyä, keskittymis- ja kuuntelukykyä, kontakti- ja kommunikointikykyä sekä lisätä liikunnallisia valmiuksia ja motorisia taitoja.²⁹ Musiikkiliikunta ja tanssi kehittävät sekä luovaa ilmaisua että kommunikointikykyä.³⁰ Neljäs työtapana, kuuntelu, on aktiivista toimintaa, se on kaiken toiminnan lähtökohta ja oppimisen perusedellytys. Kuuntelun voi jakaa karkeasti kolmeen; luovaan, keskittyneeseen ja sisäiseen kuunteluun.³¹ Luovassa kuuntelussa voidaan ilmaista musiikin herättämiä tunteita ja mielikuvia esimerkiksi liikkuen, dramatisoiden, tanssien tai maalaten. Keskittyneessä

²⁶ Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen & Mäkinen 1994, 75

²⁷ Mt., 121-145

²⁸ Wood 1982, 34

²⁹ Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen & Mäkinen 1994, 156

³⁰ Mt., 157

³¹ Mt., 93

kuuntelussa tarkkaillaan musiikin eri elementtejä (esimerkiksi dynamiikkaa, rytmiä, tempoa) tai esimerkiksi musiikinäytteen instrumentteja. Sisäinen kuuntelu syntyy mieli- tai muistikuvan perusteella ilman ulkoista kuuloärsykettä. Tällä tarkoitetaan sitä, kun on mahdollista esimerkiksi laulaa tai kuunnella säveliä mielessä, lukea ja kuunnella nuotteja ilman ulkoista ääntä.

2.3 Taideintegraatio varhaisiän musiikkikasvatuksessa

Varhaisiän musiikkikasvatuksessa käytettävät musiikilliset työtavat ovat siis laulaminen, liikkuminen, soittaminen ja kuuntelu. Viidentenä työtapana mainitaan muu luova ilmaisu, jolla tarkoitetaan esimerkiksi satujen ja lorujen käyttämistä, taulun tai kuvan tarkastelua, omaa kuvallista tekemistä sekä tanssia.³² Kyseessä on taideintegraatiollinen työtapa, jossa taiteen eri osa-alueita voidaan yhdistää musiikkikasvatukseen. Taideintegraatio tarkoittaa tässä yhteydessä kuvataiteen, tanssin, sanataiteen, teatterin ja draaman yhdistämistä ja lomittumista varhaisiän musiikkikasvatuksen kontekstissa. Taideintegraation voisi nähdä olevan kuitenkin enemmän kuin yksittäinen työtapa; varhaisiän musiikkikasvatuksessa se mahdollistaa useita erilaisia työtapoja sekä päällekkäisiä prosesseja, jotka voivat ylittää taiteiden välisiä rajoja.

Marjatta Hassi (1994) kirjoittaa artikkelissaan "Taide- ja esteettinen kasvatus sekä taideopetus" seuraavasti:

*"Pienten lasten toiminnan tulisi liikkua laajalla alueella, eri taiteenalat ja ilmaisun alueet rinnakkain, sisäkkäin, edestakaisin, ympäri ja taas takaisin, eri välineillä ja materiaaleilla kokeillen, yksin ja ryhmänä."*³³

Marjatta Hassi perustelee tätä moniaistisuudella; eri aistien ja eri taidelajien kautta saadut havainnot ja elämykset muodostavat opetettavasta asiasta kokonaiskuvan. Hassin mukaan kokonaisvaltaisen, monitaiteisen taidekasvatuksen avulla alle kouluikäiset lapset voivat tutustua taiteen eri ilmaisumuotoihin, omaan itseensä ja persoonallisuuteen, ja myöhemmin valita tältä pohjalta itselleen omaa

³² Mt., 87

³³ Hassi 1994, 30

kiinnostustaan ja lahjakkuuttaan vastaavan taiteenalan perusopinnot.³⁴ Hassin ajatuksen mukaan taideintegraatio voisi siis tarjota kokemuksia eri taiteenlajeista, ja lapsi voisi myöhemmin syventyä valitsemiinsä taiteen alan harrastuksiin omaten jo joitakin kokemuksia siitä.

Varhaisiän musiikkikasvatuksessa taideintegraation on mahdollista tapahtua ilman taiteiden välisiä rajoja. Sama harjoitus voi olla esimerkiksi moneen taiteenlajiin kuuluva; harjoitus voi esimerkiksi olla tanssillinen ja draamallinen musiikkiharjoitus. Taiteenlajit voivat olla sisäkkäin ja niissä voidaan myös liikkua edestakaisin; yhtä teemaa voidaan käsitellä usean tunnin aikana esimerkiksi musiikki-kuvataide-musiikki-draama -prosessina. Seuraavaksi tarkastelen lyhyesti taideaineiden ja varhaisiän musiikkikasvatuksen suhdetta. Jokaisessa taidelajissa on kyse sekä taiteen vastaanottamisesta että oman tuottamisen ja itseilmaisun harjoittelemisesta.

Kuvataide

Musiikki voi olla virittäjänä kuvan tekemiselle aivan samalla tavalla kuin kuva voi olla inspiraationa musiikin tekemiselle. Taiteen eri lajit auttavat lasta käyttämään mielikuvitustaan ja voivat antaa uusia elämyksiä ja ajatuksia omaan luovaan toimintaan. Kuvataiteellisessa toiminnassa on huomioitava, että käytettävät materiaalit ja välineet ovat laadukkaita ja soveltuvat kulloiseenkin tehtävään. Varhaisiän musiikkikasvatuksessa voidaan tehdä kaikkea kuvallista, joka nähdään soveltuvan hyvin kasvatukselliseen kokonaisuuteen; esimerkiksi maalaaminen, piirtäminen ja yksinkertainen grafiikka sekä muovailu ja rakentelu sopivat varhaisiän musiikkikasvatuksen työtavoiksi. Taidekuvat ja muut esteettiset tai visuaalisesti mielenkiintoiset kuvat voivat olla virittämässä lasten omaa kuvallista ilmaisua tai mielikuvitusta. Kuvien avulla voidaan tutustua kuvataiteeseen, tiettyyn teemaan tai tekotapaan sekä syventää omia ilmaisutaitoja; kertoa ajatuksia ja tunnelmia, joita kuva herätti, tai jatkaa samaa teemaa musiikin tai jonkin muun taidelajin kautta.

Kuvia on mahdollista lähestyä aiheen lisäksi myös visuaalisten elementtien kautta. Kuvasta voidaan tutkia esimerkiksi sommittelua: Millaisista viivoista, muodoista ja

³⁴ Mt., 32

väreistä kokonaisuus rakentuu? Onko kuvassa jännitettä, rytmiä, liikettä tai tilavaikutelmaa? Kuvaan liittyviä kysymyksiä voidaan tarkastella suoraan musiikin kautta, tällöin kuvaa tulkitaan esimerkiksi äänipartituurina tai soivana kuvana. Kysymyksiä ei välttämättä edes tarvitse selittää sanallisesti, vaan musiikki ja kuvataide voivat olla suorassa vuorovaikutuksessa keskenään. Sama vuorovaikutus voi tapahtua myös toisin päin; musiikkimaalauksessa musiikin tehtävänä on herättää kuulijassaan mielikuvia ja virittää hänet ilmaisemaan musiikkia ja sen elementtejä kuvallisesti. Musiikkimaalauksessa luovan kuuntelun ja kuvallisen ilmaisun prosessi on tärkeämpi kuin pelkkä lopputulos. Kuvallinen ilmaisu voi olla maalaamisen lisäksi myös esimerkiksi piirtämistä, askartelua tai muovailua.³⁵ Kuvataiteen kautta voidaan laajentaa varhaisiän musiikkikasvatuksen sisältöjä ja työtapoja; harjoitella esimerkiksi havainnointia ja tutkimista, silmän ja käden yhteistyötä, muodon antamista ja itseilmaisua kuvallisin tekniikoin.

Tanssi

Tanssilla ja musiikilla on paljon yhtymäkohtia. Eeva Anttilan mukaan liikkeessä on aina mukana rytmi, syke ja iskuja.³⁶ Musiikkiliikunta kuuluu varhaisiän musiikkikasvatuksen tuntien sisältöön lähes aina. Musiikkiliikunnalla ja tanssilla on paljon yhtymäkohtia, ja on vaikea tehdä tarkkaa rajaa niiden välille itse toiminnassa. Tanssi on taiteenlaji, jossa olennaista on oman kehon tuntemus, sisäinen kokemus liikkeestä ja tanssista, liikkeen tuottaminen ja sen analysointi.³⁷ Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa on seuraavat tavoitteet varhaisiän tanssiopinnoille:

”Varhaisiän tanssiopintojen tavoitteena on lapsen luovuuden, kehontuntemuksen ja itsetunnon kehittäminen. Leikinomaisilla harjoituksilla edistetään lapsen sosiaalisia taitoja ja oppimisvalmiuksia. Opetuksen tehtävänä on herättää tanssin iloa, tukea itseilmaisun kehittymistä sekä kannustaa pitkäjänteisen harrastustoiminnan piiriin.”³⁸

³⁵ Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piironen & Mäkinen 1994, 105

³⁶ Anttila 1994, 21

³⁷ Mt., 21

³⁸ Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005, 21

Edellä mainitut tavoitteet voidaan ajatella liittyvän myös varhaisiän musiikkikasvatuksessa tapahtuvaan tanssiin tai musiikkiliikuntaan. Eeva Anttila näkee, että tanssin opiskelu alkaa omasta itsestä sekä välittömästä fyysisestä ja sosiaalisesta ympäristöstä. Aluksi tutustutaan omaan kehoon ja sen liikemahdollisuuksiin kokeilemalla mielikuvitusta ja luovuutta käyttäen.³⁹ Varhaisiän musiikkikasvatuksessa musiikkia, liikuntaa ja tanssia voidaan yhdistää monella eri tavalla. Kehon kautta, liikkumalla voidaan havainnoida musiikin elementtejä välittömämmin verrattuna esimerkiksi sanalliseen ilmaisuun. Tarkoitan tällä sitä, että liikkuja alkaa usein luonnostaan myötäillä musiikkia ja sen elementtejä kehollaan. Musiikkia voidaan soittaa myös liikkeiden mukaisesti, tällöin liike on ensin ja musiikki ilmentää sitä. Varhaisiän musiikkikasvatukseen voidaan liittää myös lasten kehitystä tukevaa motoristen taitojen ja kehon hallinnan harjoittelua.

Sanataide

Varhaisiän musiikkikasvatuksessa yhtenä tärkeänä osa-alueena on lapsen kielellisen kehityksen tukeminen sekä kielen ja mielikuvituksen rikastuttaminen. Puhuminen ja laulaminen ovat erittäin lähellä toisiaan, esimerkiksi lauluja voidaan harjoitella loruilun ja sanarytmien avulla. Varhaisiän musiikkikasvatukseen sisältyy samoja sisältöjä, joita mainitaan varhaisiän sanataiteen opinnoista taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Siinä tavoitteena on, että oppilas leikkii ja kuvittelee, kuuntelee ja kertoo sekä rohkaistuu vuorovaikutukseen.⁴⁰ Varhaisiän musiikkikasvatuksessa sanataide voi olla esimerkiksi omalla äänellä ja kielellä leikkimistä, interaktiivisia tarinatuokioita (soitinsatuja, omalla kehoilla tai soittimilla tuotettuja äänitehosteita tarinoihin), erilaisten satujen ja runojen kuuntelemista ja elävöittämistä, omien satuolentojen tai -maailmojen luomista, draama- tai ilmaisuleikkejä tai sanallisen itseilmaisun harjoittelua omien loruja tai sadutuksen kautta.

Sadutus on varhaiskasvatukseen erityisen hyvin soveltuva menetelmä, jossa lapsilla on mahdollisuus muokata ajatuksiaan tarinaksi.⁴¹ Lasta tai lapsiryhmää

³⁹ Anttila 1994, 20

⁴⁰ Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005, 15

⁴¹ Karlsson 2003, 10

kehotetaan kertomaan oma satu, jota aikuinen kuuntelee ja jonka hän kirjaa sanatarkasti ylös. Menetelmässä työntekijä, vanhempi tai ystävä sanoo lapselle tai lapsiryhmälle: *"Kerro satu, sellainen kuin itse haluat. Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi, ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäli haluat."*⁴² Vaikka sadutuksen myötä lapsen verbaalinen itseilmaisuus voi kehittyä, sen tarkoituksena ei ole kuitenkaan olla opetusmenetelmä. Sadutus on vastavuoroiseen toimintakulttuurin menetelmä, jonka avulla voidaan kuunnella lapsia ja heidän ajatuksiaan.⁴³ Varhaisiän musiikkikasvatukseen sadutus sopii hyvin, se voi esimerkiksi parantaa vuorovaikutusta lasten ja pedagogin välillä. Lapset saavat tunteen siitä, että heitä todella kuunnellaan ja he ovat arvokkaita. Itse tuotettuja satuja voidaan kuvittaa, niistä voidaan tehdä soitinsatuja tai niihin voidaan tuottaa improvisoitua äänimaisemaa.

Draama ja teatteri

Draama on itsessään monitaiteinen taidelaji; se perustuu tanssin, eleen, mimiikan, kirjoitetun ja kirjoittamattoman tekstin, puheen, musiikin, kuvan ja värin vuorovaikutukseen.⁴⁴ Draamakasvatus on käsitteenä laaja ja sen tunnit voivat olla sisällöltään vaihtelevia. Tunnit voivat sisältää esimerkiksi improvisaatiota, näytelmän tekemistä, prosessidraamaa, työpajateatteria tai draaman ja teatterin historian opiskelua.⁴⁵ Varhaisiän draamakasvatuksessa opetuksen lähtökohtana on aina leikki ja luova ilmaisuus.⁴⁶ Taiteen opetussuunnitelmassa teatteritaiteen varhaisiän opintojen tavoitteissa on mainittu aistihavaintojen tekeminen, mielikuvituksen kehittyminen ja erilaisten sosiaalisten taitojen harjoittelu. Oppilas tutustuu teatteri-ilmaisun alkeisiin, ja hänen ilmaisunsa kehittymistä pyritään tukemaan satujen ja tarinoiden sekä rooli- ja teatterileikkien avulla.⁴⁷ Musiikkikasvatuksessa erilaiset rooli- ja teatterileikit voivat tuoda vaihtelua sisältöön. Draamakasvatus ja teatteri voivatkin olla musiikkikasvatuksessa elävöittäjinä, opetuksessa voidaan käyttää esimerkiksi käsi-, sormi-, marionetti- tai

⁴² Mt., 44

⁴³ Mt., 10

⁴⁴ Helenius, Jääliinoja & Sormunen 2000, 20

⁴⁵ Heikkinen 2004, 31

⁴⁶ Helenius, Jääliinoja & Sormunen 2000, 17

⁴⁷ Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005, 23

keppinukkeja. Musiikkia ja draamaa voidaan yhdistää esimerkiksi ilmaisullisissa harjoituksissa, rooleihin eläytymisessä sekä valmistelemalla ja tekemällä esityksiä.

3 TAIDEMUSKARI – TAIDEINTEGRAATIOTA KÄYTÄNNÖSSÄ

Taidemuskari oli leikki-ikäisten musiikkileikkikouluryhmä, jossa taiteen eri osa-alueita integroitiin musiikkikasvatukseen. Taidemuskari toimi Viitaniemessä Jyväskylän musiikkiopiston tiloissa, Jyväskylän ammattikorkeakoulun Muskaristudion alaisuudessa lukuvuoden 2008-2009 aikana. Lukuvuodessa oli yhteensä 30 opetustuntia, 15 tuntia syyslukukaudella ja 15 tuntia kevätlukukaudella. Vastasin itse opetuksen suunnittelusta sekä tuntien pitämisestä.

3.1 Taidemuskarin lähtökohdat

Valitsin tutkimuksen kohderyhmäksi 4-5-vuotiaat lapset, sillä he ovat nähdäkseni hyvä ikäryhmä taideintegraatiokokeiluun. Ensinnäkin heillä on sosiaalisemotionaaliset, motoriset ja kognitiiviset taidot usein jo pitkälle kehittyneitä, lisäksi leikki ja mielikuvituksen käyttäminen on heille luontainen tapa toimia. 4-5-vuotias lapsi pystyy toimimaan ryhmässä, hän opettelee ottamaan toisia huomioon ja nauttii ryhmässä olosta.⁴⁸ 3-vuotiaalla lapsella yhteisleikki on vielä luonteeltaan lyhytjännitteistä⁴⁹ ja itsenäisyyttä, musiikkileikkikoulussa olemista ilman vanhemman läsnäoloa, vasta harjoitellaan. Toisaalta 6-vuotiaiden kanssa aloitetaan useimmiten jo instrumenttiopetus ja teorian alkeisopetus.

Lapset hakeutuivat Taidemuskariin Muskaristudion ilmoitusten ja mainosten kautta. Syyslukukaudella mukana oli kuusi lasta; neljä tyttöä ja kaksi poikaa. Kevätlukukaudella mukana oli seitsemän lasta; kuusi tyttöä ja yksi poika. Suurin osa, viisi lasta, oli mukana koko lukuvuoden ajan. Keväällä lapsia tuli muutama lisää, he olivat sillä hetkellä kolmivuotiaita (täyttämässä kuitenkin kohta 4 vuotta) ja osa lapsista täytti samana vuonna kuusi vuotta. Taidemuskarissa oli

⁴⁸ Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen & Mäkinen 1994, 49

⁴⁹ Mt., 47

alkuperäisestä ajatuksesta poiketen ikäjakautumaa hieman enemmän; ikähaarukka oli 3,5-5,5 vuotta, keskimääräinen ikä oli noin 4 vuotta. Suurempi ikäjakauma tarjosi hyvän lähtökohdan eri-ikäisten lasten taitotason ja erilaisten harjoitusten onnistumisen tarkasteluun.

3.2 Lukuvuoden teemat

Varhaisiän musiikkikasvatus on tavoitteellista musiikinopetusta, ja jokaiselle lukukaudelle tehdään oma kausisuunnitelmansa.⁵⁰ Näin on mahdollista hahmottaa jo suunnitteluvaiheessa koko lukuvuoden kokonaisuus. Taidemuskarin lukuvuosi jakautui kahdeksaan erilaiseen teemaan, joista jokaisessa oli kolme tai neljä opetustuntia. Valitsin erilaisista oppimateriaaleista sopivia lauluja ja loruja.⁵¹ Lisäksi sävelsin ja sanoitin muutaman yksinkertaisen laulun, jos en löytänyt sopivaa laulua suoraan materiaaleista. Tavoitteena oli suunnitella teemallisia kokonaisuuksia, joissa toteutuisivat musiikilliset tavoitteet, kokonaisvaltainen taidekasvatus ja elämyksellisyys. Esimerkiksi Inari Grönholm (1998) näkee, että opetuksen järjestäminen teemallisiksi kokonaisuuksiksi helpottaa oppijaa hahmottamaan kokonaisuuksia ja ymmärtämään opeteltavan asian useasta eri näkökulmasta. Grönholmin mukaan teemallinen opettaminen vaatii kuitenkin sen, että opettajalla on asiantuntemusta eri taiteen alueilta, jottei opetus olisi vain pinnallista puuhastelua.⁵²

Musiikkitoiminnan suunnittelu alkaa tavoitteiden asettelulla, tämän jälkeen valitaan tavoitteiden mukaiset sisällöt, menetelmät ja työtavat. Jokaiselle tunnille tehdään oma tuntisuunnitelmansa, jossa on huomioitava tunnin rakenne ja harjoitusten luonne. Taidemuskarin tunneilla aloitimme aina alkulaululla ja lopetimme loppulauluun. Lisäksi toistuvana elementtinä oli lähes jokaisella tunnilla loppurentoutus tai vastaava rauhoittava harjoitus. Vaikka suunnittelu on oleellinen osa opetuksen toimintakokonaisuutta ja tavoitteiden saavuttamisen kannalta välttämätöntä, erityisesti pienten lasten kohdalla opetusprosessin aikana

⁵⁰ Pantsu 2009

⁵¹ Ks. Liite 1, johon olen kerännyt taidemuskarissa käytetyt kirjat ja äänitteet luetteloksi.

⁵² Grönholm 1998, 4

on kuitenkin pystyttävä muuntelemaan työskentelyä tilanteen vaatimalla tavalla.⁵³ Opetustilanteet ovat joustavia, mutta suunnittelu on tavoitteellisuuden kannalta välttämätöntä.

Taidemuskarin lukuvuoden teemat olivat Musiikkikorvat, Ropinaa ja ruskan väriloistoa, Salaperäinen musta, Joulun odotusta, Talven timanttipuuh, Eläinten karnevaali, Taikoja ja teatteria sekä Meren sintit ja simpukat. Seuraavaksi tarkastelen jokaista teemaa yksitellen, esittelen tavoitteita ja toimintaa. Liitteistä (Liitteet 2-9) löytyy jokaiselta teemalta yksi tuntisuunnitelma, josta voi tarkastella yksittäisen tunnin sisältöä ja rakennetta.

3.2.1 Musiikkikorvat

Lukuvuoden ensimmäinen teema oli nimeltään Musiikkikorvat. Teemassa tavoitteena oli tutustuminen ja musiikin aktiivinen kuuntelu. Tarkoituksena oli myös aloittaa lasten omien musiikkikorvien etsiminen, ja näin samalla vahvistaa heidän käsitystään omasta musikaalisuudesta. Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piironen ja Mäkinen (1994) näkevät, että käsitys omasta musikaalisuudesta liittyy kiinteästi omaan minäkuvaan. Oman musiikkiminän löytäminen merkitsee heidän mukaansa sitä, että hyväksyy musikaalisuutensa juuri sellaisena kuin se ilmenee.⁵⁴ Musikaalisuus on käsitteenä haastava ja sitä ei voida määritellä täysin eksaktisti. Kuten toisessa luvussa kirjoitin, varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteena on hyvän musiikkisuhteen pohjan luominen ja musiikin rakkauden herättäminen. Varhaisiässä tapahtuvassa musiikkikasvatuksessa korostetaan sitä, että jokainen voi olla omalla tavallaan musikaalinen ja nauttia musiikista.⁵⁵

Taidemuskarin ensimmäinen teema rakentui Hannele Huovin ”Prinsessan korvat” -sadun ympärille.⁵⁶ Sadussa prinsessa saa vanhojen korviensa tilalle korvamestarilta musiikkikorvat, jotka soveltuivat erityisen hyvin musiikin kuunteluun. Luimme sadun lasten kanssa yhdessä, ja keskusteltuaamme tulimme yhdessä siihen tulokseen, että jokaisella muskarilaisella on musiikkikorvat. Tähän

⁵³ Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piironen & Mäkinen 1994, 172

⁵⁴ Mt., 15

⁵⁵ Mt., 16

⁵⁶ Ks. Liite 2

liittyen teimme tunneilla erilaisia musiikkikorvaharjoituksia, joihin liittyi olennaisesti kuuntelu.⁵⁷ Linnankivi, Tenkku ja Urho (1988) ovat kirjoittaneet "Musiikin didaktiikka" teoksessaan kuuntelukasvatuksesta, että kuuntelun tulisi olla koko opetuksen suunnittelun ja toteutuksen lähtökohtana.⁵⁸ Kuunnellessa oppilaan mielikuvitus ja herkkyys ovat tärkeitä, sillä mielikuvitus luo sisällön kuunneltavaan.⁵⁹ Lukuvuoden ensimmäisessä teemassa tutustuttiin sekä tilaan, soittimiin, ihmisiin että varhaisiän musiikkikasvatuksen työtapoihin, laulamiseen, soittamiseen, kuunteluun, loruiluun, liikkumiseen ja maalaamiseen.



Teimme kolmannella taidemuskarin tunnilla oman kuvan, joka liittyi musiikkiminän hahmottamiseen. Tutustuimme Helene Schjerfbeckin "Oma kuva (53-vuotiaana)" -maalaukseen. Tutkimme yhdessä teosta ja juttelimme siitä.

⁵⁷ Ks. Liite 2. Esimerkkinä on syksyn toisen tunnin tuntisuunnitelma, jossa harjoiteltiin erilaisia musiikkikorvaharjoituksia.

⁵⁸ Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 216

⁵⁹ Mt., 217

Tämän jälkeen katselimme ensin omaa kuvaa peilistä ja havainnoimme millaisia itse olemme. Koska olimme puhuneet aikaisemmillä tunneilla musiikkikorvista, tunnustelimme ja tarkastelimme erityisesti omia musiikkikorviamme. Hahmottelimme paperille omat kuvat ja maalasimme ne peiteväreillä.

3.2.2 Ropinaa ja ruskan väriloistoa

Lukuvuoden toisen teeman musiikillisena tavoitteena oli hidas-nopea-käsitepariin sekä rytmin käsitteeseen tutustuminen eri työtapojen kautta. Rytmia voidaan pitää musiikin perustavana elementtinä. Ahonen (2004) kirjoittaa, että musiikki tapahtuu ajassa, ja rytmi on musiikin aikaa organisoiva elementti, jonka varassa äänitapahtumat rakentuvat ja saavat hahmonsansa.⁶⁰ Aloitimme perussykkeen harjoittelun jo syksyn ensimmäisillä tunneilla. Jatkoimme tässä teemassa rytmin käsitteen syventämistä harjoitellen rytmin aika-arvoja, sanarytmia ja erilaisia kehorytmejä. Toisena musiikillisena tavoitteena oli tempon hahmottaminen, hidas-nopea-käsitepariin tutustuminen.⁶¹ Ropinaa ja ruskan väriloistoa -teemaan liittyi myös kuvalliseen ilmaisuun liittyviä tavoitteita, harjoittelimme vesiväreillä maalaamista eri tavoin ja tutustuimme syksyn värimaailmaan.



⁶⁰ Ahonen 2004, 90

⁶¹ Ks. Liite 3. Esimerkkinä on tuntisuunnitelma syksyn tunnilta, jossa harjoiteltiin hidas-nopea-käsiteparia.

Katsoimme yhdessä, miten oranssi syntyy keltaisesta ja punaisesta. Tutkimme sen jälkeen syksyn lehtiä ja kuuntelimme Jean Sibeliuksen pianosävellyksen "Koivu", jota olimme kuunnelleet edellisellä tunnilla loppurentoutuksessa. Jatkoimme syksyistä teemaa tekemällä oman lehtimaalauksen käyttämällä punaista ja keltaista vesiväriä Sibeliuksen "Koivun" soidessa taustalla.⁶² Seuraavalla tunnilla lauloimme ja soitimme sävelpaloilla syksyn lehdistä kertovaa laulua. Säkeistöjen väliin jokainen sai vuorollaan soittaa oman soolon maalauksestaan ja sen lehdistä c-pentatonisella asteikolla.



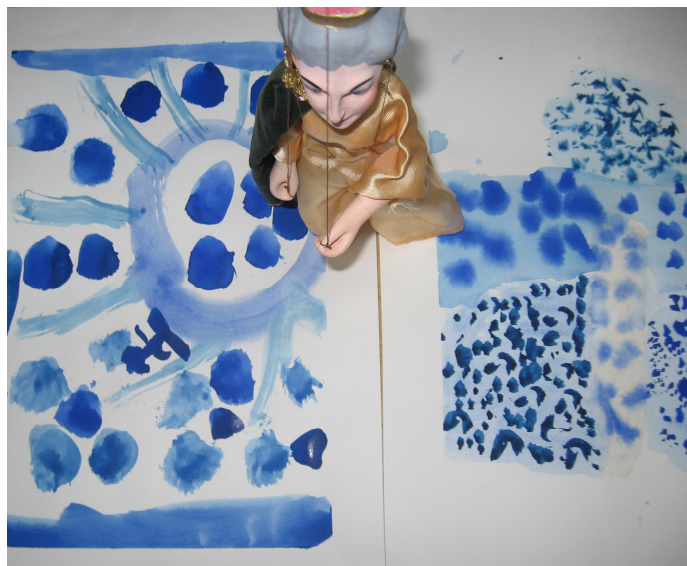
Syksyn tunnilla tanssittiin keltaisten, punaisten ja oranssien huivien kanssa vapaasti improvisoiden. Tarkoituksena oli kuunnella musiikkia ja mukaila omilla liikkeillä ja huivilla sitä, miten tuuli vie lehtiä välillä hitaasti ja välillä nopeasti. Musiikkina oli Jean Sibeliuksen osa "Myrsky" teoksesta Myrsky op. 109/2.⁶³

Tarkastelimme rytmin käsitettä Jean Sibeliuksen "Vesipisarat" -kappaleen kautta (äänitteellä viulu ja sello). Kappaleessa on tarttuva ja toistuva rytmikuvio. Tutustuimme rytmikuvioon ja kappaleeseen usean tunnin ajan. Taputimme ja sanoitimme rytmiä sekä opettelimme kirjoittamaan rytmin rytmipisaroidella (1/4- ja 1/8- nuotit). Kuuntelimme kappaletta myös loppurentoutuksessa. Jatkoimme musiikin kuuntelua vesipisarateosten maalaamisen taustalla. Lapsilla on käytössään kaksi sinistä vesiväriä (preussin- ja ultramariininsininen). Lähes

⁶² Ks. Liite 3

⁶³ Ks. Liite 3

jokaiseen teokseen tuli jonkinlainen vesipisaroiden rytmi ja sinisensävyyvaihteluita löytyy jokaisesta maalauksesta.



Jatkoimme maalauksista seuraavalla tunnilla, ja jokainen lapsi sai kertoa omasta työstään ja ajatuksistaan. Tämän jälkeen laitoimme maalaukset kiinni lattiaan, siten että ne muodostivat ison, yhteisen partituurin. Lapsilla oli alto- ja bassosävelpaloja c-pentatonisesta asteikosta sekä malletit. Orkesterinjohtajana toimi marionettinukke, joka asteli maalausten päällä. Kun nukke oli tummansinisen kohdalla, lasten tuli soittaa voimakkaasti, vaaleansinisen kohdalla hiljaisesti ja valkoinen tarkoitti hiljaisuutta. Aloitimme musiikista ja sen elementtien tarkastelusta, jatkoimme musiikin tarkastelua kuvallisella ilmaisulla. Tämä johti opetuksessa uuteen musiikilliseen tavoitteeseen, dynamiikan hahmottamiseen, joka oli seuraavan teeman tavoitteena.

3.2.3 Salaperäinen musta

Salaperäinen musta -teema liittyi Hannele Huovin samannimiseen satuun.⁶⁴ Teeman aikana tavoitteena oli tutustua dynamiikkaan ja hiljainen-voimakas-käsitepariin. Dynamiikka on yksi äänen ominaisuuksista ja musiikin peruskäsitteistä. Joidenkin tutkimusten mukaan lapset omaksuisivat sen

⁶⁴ Satu löytyy Hannele Huovin ja Kristiina Louhen kirjasta "Taivaanpojan verkko, värisatuja." (Ks.Liite 1.)

musiikkikäsitteistä ensimmäisenä.⁶⁵ Musiikissa äänen voimakkuus ja sen vaihtelut vaikuttavat musiikin ilmeeseen ja luovat tunnelmia. Loppusyksyyn sijoittuvassa teemassa kokeilimme musiikillisten harjoitusten lisäksi erilaisia draamaleikkejä, jossa tuotettiin itse äänimaisemia. Äänimaiseman tuottamisen kautta voidaan kokeilla äänen dynaamisia vaihteluita. Teimme esimerkiksi kummitussorminukuksen itse paperinenäiliinasta, johon piirrettiin silmät. Teimme sorminukeilla leikkien kummitusäänimaisemaa, joka alkoi hiljaisuudesta voimistuen ja taas hiljensi hiljaisuuteen. Lisäksi kokeilimme kahdella tunnilla ryhmäsadutusta, sadutuksen kokeileminen ryhmässä ennakoivat tulevia kevään haastattelusadutuksia.



Salaperäinen mustaan liittyvässä kuvallisessa ilmaisussa tutustuimme hiilellä piirtämiseen.⁶⁶ Harjoittelimme hyvää otetta hiilestä ja eri tummuusasteiden tekemistä eli valööriä. Teimme piirustukset salaperäisestä mustasta taustalla soiden Hannu Sahan Ruskie-muunnelmat. Jatkoimme seuraavalla tunnilla tarkastelemalla piirustuksia. Mietimme, miltä piirustuksen salaperäinen musta voisi kuulostaa. Loruilimme aiemmilta tunneilta tuttua "Yö, yö, kuutamoyö" -lorua ja soitimme perussykettä käsirummuilla. Lorun säkeistön väliin jokainen sai vuorollaan soittaa djembellä oman rumpusoolon piirustuksestaan: miltä se kuulostaisi, olisiko se esimerkiksi hiljainen vai voimakas, hiljenevä vai voimistuva. Esimerkiksi yllä olevien kuvien piirustuksista vasemmanpuoleiseen sopi tekijän mielestä hiljainen soolo ja oikeanpuoleisen tekijä mielsi piirustukseen liittyvän soolon voimakkaaksi.

⁶⁵ Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 43

⁶⁶ Ks. Liite 4

3.2.4 Joulun odotusta

Joulua edeltävässä teemassa musiikillisena tavoitteena on sointiväreihin tutustuminen. Jokaisella instrumentilla on omanlainen sointivärinsä, joka muodostuu äänen perussävelen lisäksi samanaikaisesti soivasta yläsävelsarjasta.⁶⁷ Ääntä voidaan kuvailla erilaisilla adjektiiveilla, esimerkiksi kirkaaksi, tummaksi, sameaksi.⁶⁸ Keskeistä sointiväriharjoituksissa on oppilaan aktiivisen kuuntelutaidon kehittäminen ja harjaannuttaminen⁶⁹, joten myös tässä teemassa harjoiteltiin aktiivista kuuntelemista yhdistämällä sitä muihin työtapoihin.

Harjoittelimme taidemuskarissa sointivärien kuuntelemista huovuttamisen kautta. Ennen kulkusten huovuttamista helisyttiin yksi kerrallaan erikokoisia ja -kuuloisia kulkusia pussin sisällä siten, ettei kulkusta näkynyt. Kuuntelimme yhdessä, millainen kulkusen ääni oli, ja miten äänen sävy erosi edellisestä kulkusesta, esimerkiksi oliko ääni heleä, tummempi vai kirkaampi. Lapset huomasivat hyvin kulkusten äänissä eroja. Jokainen sai oman kulkusen, ja sen jälkeen hän sai valita kuuntelun perusteella siihen sopivan huovutusvillan värin. Tämän jälkeen huovutimme kulkusen ympärille huovutusvillaa ja teimme niistä kaulaan ripustettavat omat soittimet. Lähtökohta ja lopputulos olivat musiikillisia. Lapset jaksoivat keskittyä kulkusten soinnin kuunteluun, sillä se oli heistä jännittävää.



⁶⁷ Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piironen & Mäkinen 1994, 269

⁶⁸ Mt., 30

⁶⁹ Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 50

Vaikka kulkusten äänet eroavat vain vähän toisistaan (verrattaessa esimerkiksi eri soitinten välisiin sointivärieroihin), lapset huomasivat äänten sävyt hyvin. Värien valinnassa vaikutti sekä oma henkilökohtainen mieltymys että kulkusen sointiväri, esimerkiksi "tummempiaäniseen" kulkuseen lapsi saattoi valita tummanvihreän. Jatkoimme toiminnalla, ja opettelimme kädentaitoja huovuttamisessa. Lapset eivät olleet aiemmin huovuttaneet, ja uusi kokemus oli heistä jännittävä; esimerkiksi märän huovutusvillan tuoksu ja tuntu herättivät kummastusta.

Tutustuimme sointiväriin taidemuskarissa myös grafiikan menetelmän, monotypian kautta.⁷⁰ Monotypia on painantamenetelmä, jossa painoväriä levitetään esimerkiksi lasi-, muovi- tai kaakelilevyille. Kuvio saadaan aikaan maalaamalla se levyille joko suoraan tai poistamalla väriä tasaisesta väripinnasta.⁷¹ Taidemuskarissa käytimme kaakelilevyjä ja lastenkaulinta (telana) sekä erivärisiä valmismärejä ja paperiarkkeja. Valitsin soittimet, jotka oli helppo viedä kuvataidetilaan ja joissa on toisistaan selkeästi eroavat sointivärit. Harjoituksessa instrumenttina olivat kulkuset, kantele ja bassosävelpalat. Instrumentit olivat lapsille jo tuttuja aiemmilta tunneilta. Tällä tunnilla oli tarkoituksena syventää kuulohavaintoa soittimista. Kuuntelimme yhtä soitinta kerrallaan. Yritimme syventää kuulohavaintoa silmät kiinni. Jokaisella lapsella oli oma kaakelilaatta, johon hän maalasi itse omasta mielestään soitinta kuvaavilla väreillä kuvion. Tämän jälkeen laatan päälle painetaan soittimeen sopivan värinen paperi, jonka yli vedetään telalla. Alla olevissa kuvissa on lasten teoksia, joissa on kuvattu kulkusten, kanteleen ja bassosävelpalojen sointiväriä.⁷²



⁷⁰ Ks. Liite 5

⁷¹ Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1991, 129

⁷² Palaan vielä sointivärimonotypia-harjoitukseen tutkielman viimeisessä luvussa.

3.2.5 Talven timanttipuun

Teema rakentui Hannele Huovin "Timanttipuun" -runon ympärille.⁷³ Musiikillisena tavoitteena oli korkea-matala-käsitepariin tutustuminen, melodian suunnan ja äänenkorkeuden hahmottaminen. Talviseen teemaan liittyi myös lumiukkoaiheisia lauluja, loruja ja harjoituksia.⁷⁴ Lumiukko ja kevätaurinko -harjoituksessa yhdistyivät draamallinen ilmaisu, tanssi ja kehonhallinta sekä musiikki. Harjoituksessa lapset ovat pareittain, joista toinen on lumiukko ja toinen lapsi. Lapsi muovailee lumiukon haluamaansa asentoon. Opettaja säestää muovailuhetkeä soittaen korkealta esimerkiksi pianolla. Kun lumiukko on valmis, sen tulee pysyä paikallaan samassa asennossa. Tämän jälkeen lapsesta tulee aurinko, ja hän alkaa säteillään (huivilla) lämmittämään lumiukkoa, joka vähitellen (samalla kannatellen kehoaan) sulaa vesilätäköksi. Opettaja mukailee säestyksellään sulamista soittamalla yhä matalammalta. Harjoitus on yksinkertainen, mutta toimiva, ja auttaa hahmottamaan liikkeen ja tekemisen kautta korkea-matala -käsiteparia.⁷⁵ Teemassa keskeisenä instrumenttina oli glissandopilli, jota käytettiin sekä musiikkiliikuntaharjoituksissa että soittamisessa. Esimerkiksi timanttipuun-harjoituksessa kuunneltiin glissandopillia: oliko ääni korkea vai matala, menossa ylös vai alas. Lapset liikkuvat sen mukaisesti, eli äänen ollessa korkea oltiin ylhäällä ja kädet kurottivat ylös oksina. Äänen ollessa matalalla sormet ja varpaat olivat puun juuria.

⁷³ Runo löytyy Hannele Huovin ja Virpi Talvitien kirjasta "Matka joulun taloon." (Ks.Liite 1.)

⁷⁴ Ks. Liite 6

⁷⁵ Ks. Liite 6. Harjoitus löytyy Elina Kivelä-Taskisen Rytmikylvyn Pikku-kuplat -kirjasta.



Elävöitimme "Timanttipuu" -runoa tekemällä siitä soivan eli improvisoimme siihen soittimilla erilaisia efektejä sekä maalaamalla siitä kuvan. Kuuntelimme "Pakkastähdet" -kappaletta, ja keskustelimme, millaisia mielikuvia se herättää ja millainen timanttipuu voisi olla. Kuuntelimme kappaletta, maalasimme vesiväreillä timanttipuuteokset ja lopuksi ripottelimme niiden päälle sokeria.

3.2.6 Eläinten karnevaali

"Eläinten karnevaali" -teemassa tutustuttiin Camille Saint-Saënsin samannimiseen orkesteriteokseen ja sen eri eläimiin. Elina Karjalaisen runot ja eläinkuvakortit olivat aluksi tutustumisen apuna. Harjoittelimme teoksen eri osien tunnistamista sekä musiikin peruselementtien hahmottamista kuuntelun kautta. Marja Linnankivi, Liisa Tenkku ja Ellen Urho (1988) kirjoittavat "Musiikin didaktiikka" -kirjassa, että kuunteleminen tapahtuu kognitiivisen, psykomotorisen ja affektiivisen kehittymisen alueilla.⁷⁶ Kognitiivisella alueella kuuntelu antaa

⁷⁶ Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 219

mahdollisuuden esimerkiksi musiikin peruskäsitteiden (rytmi, tempo, melodia, harmonia, tekstuuri, sointiväri, dynamiikka ja muoto) havainnointiin, tunnistamiseen ja luokitteluun. Kuuntelussa voidaan keskittyä myös musiikin eri lajeihin ja muotoihin, säveltäjiin ja heidän teoksiinsa.⁷⁷ Affektiivisella alueella painottuu kuunneltavan musiikin esteettisyys, elämykset ja siitä saatava mielihyvä. Kuunneltavaan musiikkiin voidaan eläytyä vapaasti liikkein tai visualisoiden sitä.⁷⁸ Psykomotorisella alueella kuuntelu liittyy kuuntelijan omakohtaiseen kokemiseen ja havainnointiin, havaintojen jäsentämiseen ja koordinointiin sekä esimerkiksi liikunnalliseen ja luovaan ilmaisuun.⁷⁹

Kuuntelutilanteessa edellä mainitut tavoitealueet eivät kuitenkaan ole irrallisia, vaan muodostavat kuuntelukokonaisuuden. Tutustuimme "Eläinten karnevaalin" -orkesteriteokseen eläimiin yksitellen. Esimerkiksi leijonan osaan tutustuimme ensin Elina Karjalaisen runon ja kuvakortin kautta. Kuuntelimme "Johdanto ja kuninkaallisen leijonan marssi" -osan ja laskimme yhdessä, montako kertaa leijona karjuu. Karjuntaa kuvaa teoksessa crescendo-diminuendo -juoksutus pianolla. Tämän jälkeen eläydyimme leijonan rooliin, kuuntelimme osaa uudelleen ja lähdimme liikkumaan tilassa leijonina. Kun kuulumme karjunnan, pysähdyimme ja nostimme etutassut ilmaan. Harjoituksessa yhdistyi niin kognitiivinen, affektiivinen kuin psykomotorinen alue.



⁷⁷ Mt., 223

⁷⁸ Mt., 223

⁷⁹ Mt., 219

Tutustuttuamme "Eläinten karnevaali" -teokseen usean tunnin ajan, jokainen sai valita itselleen mieluisan eläimen. Muovailimme eläimet muovailumassasta ja maalasimme ne seuraavalla kerralla. Kuuntelimme muovailun ja maalaamisen aikana orkesteriteosta ja tunnistimme samalla, kenen eläin oli parhaillaan soimassa.⁸⁰ Keskityimme kuuntelemaan ja muistelemaan kuvallisen ilmaisun kautta. Lapset tunnistivat hyvin oman eläimensä sekä muut eläimet osista. Kuvallisen ilmaisun, muovailun ja maalaamisen, kautta musiikki ja sen eläinhahmot eräällä tapaa konkretisoituivat ja tulivat lähemmäksi lapsia.



Piirsimme "Eläinten karnevaali" -teoksen finaalista, loppuryminästä piirustukset. Finaalissa on muistumia aiemmin esittelyistä teemoista. Kuuntelimme osaa, yritimme tunnistaa ja muistella, mitä eläimiä karnevaalissa oli mukana ja piirtää karnevaalin kulkue. Jatkoimme seuraavalla tunnilla ensin katsomalla piirustuksia ja mietimme, millaisia ääniä karnevaalista mahtoi kuulua. Sen jälkeen lauloimme ja soitimme laulua eläinten kulkueesta, ja jokainen sai vuorollaan soittaa soolon omasta piirustuksesta sävelpaloilla ja kehosoittimilla. Piirustukset toimivat nuotteina.⁸¹

3.2.7 Taikoja ja teatteria

Pääsiäiseen liittyvässä teemassa musiikillisena tavoitteena oli tutti-soolo-käsitepariin tutustuminen. Harjoittelimme tavoitteen mukaisesti toimimaan ja

⁸⁰ Ks. Liite 7

⁸¹ Ks. Liite 7

esittämään sekä yksin että yhdessä. Draamakasvatus ja sen harjoitukset toimivat hyvin tällaisten tavoitteiden kanssa ja niiden kautta voidaan harjoitella hyvin ryhmässä toimimista, oman vuoron odottamista ja toisen kuuntelemista. Teeman tunneilla eläydyimme itse noidan rooliin ja lisäksi valmistimme oman noitakeppinuken.



Teeman viimeisellä tunnilla teimme noitanukketeatteriesityksiä.⁸² Lapset esittivät pareittain noitateatteria toisilleen. Esiintyjät saivat hetken ennen esitystä miettiä, millaisen esityksen aikovat esittää. Lauloimme ja soitimme yhdessä "Näyttämö" - laulun jokaisen esityksen alkuun. Alkuperäisenä tarkoituksena oli, että lapset voisivat halutessaan laulaa näytelmissä noitalauluja, joita olimme opetelleet tunneilla. Lapset kuitenkin lauloivat rohkeasti aivan uusia, itse keksimiä lauluja, joissa tosin oli joitakin tuttuja elementtejä. Laulut saattoivat olla pitkiäkin, ja ne kertoivat erilaisia tarinoita noidista; esimerkiksi yksi noita oli rokkitähti. Nukketeatterin katsojista, taidemuskarin muista lapsista, tämä oli hyvin hauskaa ja he nauroivat paljon. Myös ujommat lapset innostuivat keksimään uusia tapoja ilmaista itseään nukketeatterin kautta. Nuken avulla oli ehkä helpompi ilmaista omia ajatuksia ja tunteita.

⁸² Ks. Liite 8

3.2.8 Meren sintit ja simpukat

Viimeisen teeman musiikillisena tavoitteena oli lukuvuoden aikana opeteltujen käsitteiden kertaus. Tutustuimme teeman aikana mereen ja sen elämään. Tutkimme teeman ensimmäisen tunnin aluksi simpukoita; miltä ne tuntuvat ja näyttävät, millä sanoilla niitä voisi kuvata, onko joku nähnyt aiemmin simpukoita tai jos simpukat laittaa korvalle, kuuluuko niistä jotakin. Omakohtainen tutkiminen oli leikinomaista ja johdatti teemaan.



Jatkoimme tuntia leikkimällä simpukan avautumista ensin käsissä ja sen jälkeen koko keholla.⁸³ Lapset halusivat keksiä omia simpukkaliikkeitä, jotka avautuivat ja sulkeutuivat. Liikkeeseen kuului simpukka-laulu, jossa oli yksinkertainen melodia ja helpot sanat. Melodia mukaili simpukan avautumista ja sulkeutumista ollen nouseva ja laskeva. Jatkoimme tuntia kuuntelemalla "Veden pinnan alla" - kappaletta. Piirsimme simpukoita vahaliiduilla aitojen simpukoiden ollessa mallina. Tämän jälkeen maalasimme teokset vielä sinisillä vesiväreillä. Simpukoiden tutkiminen tapahtui monella eri tapaa ja eri aistien kautta yhden tunnin aikana.

⁸³ Ks. Liite 1 (Elina Kivelä-Taskisen "Rytmiälyvyn Pikku-kuplat" -kirja, s. 21, simpukkaliikeharjoitus)



Merelliseen teemaan liittyen leikimme kalasorminukeilla "Hauki ui" -laululeikkiä.⁸⁴ Käsi- ja sorminukkeja voi käyttää varhaisiän musiikkikasvatuksessa monella eri tapaa. Sorminuket tässä tapauksessa elävöittivät laulua ja teimme siitä yhteisen draamaleikin.



Lukuvuoden viimeisessä teemassa tutustuimme meren aaltoihin. Kuuntelimme "Suuret ja pienet aallot" -kappaleen loppurentoutuksena. Seuraavalla kerralla opettelimme laulun loruilemalla ja laulamalla sekä harjoittelimme lauluun liittyvät liikkeit huivilla. Valmistimme itse aaltohuivit, maalasimme hallaharsopalat sinisillä ja valkoisilla valmisväreillä kappaleen soidessa taustalla. Kevätmatineaesityksessä esitimme "Suuret ja pienet aallot"-musiikkiliikuntaesityksen itse tehtyjen aaltohuivien kanssa.

Kuten liitteenä olevista tuntisuunnitelmista voi huomata, Taidemuskarin tunnit sisälsivät runsaasti perinteisiä varhaisiän musiikkikasvatuksen työtapoja: laulamista, soittamista, liikkumista ja kuuntelua. Perinteiset työtavat olivat tuntien

⁸⁴ Ks. Liite 9

perustana. Taideintegraatiota oli sisällytetty jokaiselle tunnille ja pyritty siihen, että se jollakin tapaa tukisi musiikkikasvatusta.



Lapset olivat alusta saakka mukana hyvin ja innokkaina. Lukuvuoden alkupuolella yksin laulamiseen rohkaistuminen vei aikaa, mutta vuoden aikana he rohkaistuivat ilmaisemaan itseään yhä enemmän. Kuten jo aiemmin mainitsin, ryhmän lapset olivat iältään eri-ikäisiä. Tästä huolimatta ryhmä oli kuitenkin tasainen ja aktiivinen, ja taideintegraatiokokeilun tekeminen onnistui heidän kanssaan hyvin.

4 TAIDETTA JA LEIKKIÄ

Taidemuskarista kerätyn aineiston valossa varhaisiän musiikkikasvatuksessa tapahtuva taideintegraatio vaikuttaisi olevan musiikin, taiteen ja leikin välistä vuorovaikutusta. Varhaiskasvatuksessa leikki ja leikkillisuus ovat vahvasti läsnä, mutta ilmenevätkö ne vielä erityisemmin taideintegraatiossa? Pohdin tässä luvussa leikin käsitettä ja sen suhdetta taideintegraatioon.

4.1 Leikin käsite

Leikki on käsitteenä haastava. Sitä ei voida varsinaisesti asettaa mihinkään ennalta määrättyyn kategoriaan, vaan se voi ilmetä millä tahansa toiminnan alueella.⁸⁵ Leikki on jotakin, joka on sidoksissa olennaisesti inhimilliseen kulttuuriin. Hollantilainen historianfilosofi ja kulttuurihistorioitsija Johan Huizinga ehdottaa teoksessaan ”Leikkivä ihminen, yritys kulttuurin leikkiaineeksi”(1944), että ihmistä kuvaavan homo sapiens (viisas ihminen)-nimityksen rinnalle tulisi lisätä homo ludens, leikkivä ihminen.⁸⁶ Huizinga kirjoittaa, että leikki on vanhempaa kuin kulttuuri, sillä miten epämääräisesti kulttuurin käsite rajoitetaankin, se kuitenkin joka tapauksessa edellyttää inhimillistä yhteiselämää.⁸⁷ Leikin käsitettä Huizinga määrittelee seuraavasti:

”Uskomme voivamme määritellä tämän käsitteen suunnilleen seuraavalla tavalla: Leikki on vapaaehtoista toimintaa tai askarointia, joka suoritetaan määrätyissä ajan ja paikan rajoissa vapaaehtoisesti hyväksytyjen, mutta ehdottomasti sitovien sääntöjen mukaan; se on oma tarkoitusperänsä, ja sitä seuraa jännityksen ja ilon tunne sekä tietoisuus jostakin, mikä on ”toista” kuin ”tavallinen elämä”.”⁸⁸

Leikkiä tutkinut Riitta Hänninen (2003) kritisoi Huizingan leikkimääritelmää siitä, että kokemuksellinen ja rakenteellinen aines on sijoitettu saman luonnehdinnan alle. Hännisen mukaan Huizingan määritelmässä leikin muodollisia piirteitä ei eroteta leikkisyyden ja muiden siihen liittyvien tuntemusten kokemuksellisesta ulottuvuudesta.⁸⁹ Riitta Hännisen teoksessa ”Leikki: ilmiö ja käsite” (2003) leikkikäsitteet mielletään oman aikansa teoreettisten käsitysten heijastuspintana. Riitta Hännisen mukaan kysymys siitä, mitä leikki on, pitäisi muotoilla uudelleen ja pohtia sitä, mitä leikki merkitsee meille. Hänen käsityksensä mukaan leikkiä ei ole mahdollista asettaa minkään tyhjentäväksi rakennetun luonnehdinnan alle. Hänninen kirjoittaa, että leikkisyys on kokemuksellisesti aidon kulttuurisen leikin välttämätön ehto.⁹⁰

⁸⁵ Hänninen 2003, 34

⁸⁶ Huizinga 1984, 5

⁸⁷ Mt., 9

⁸⁸ Mt., 39

⁸⁹ Hänninen 2003, 42

⁹⁰ Mt., 130

Sosiologi Roger Callois on pyrkinyt määrittelemään kirjassaan "Les jeux et les hommes. Le masque et vertige" (1958) leikin käsitettä.⁹¹ Callois on määritellyt leikin toiminnaksi, joka on vapaaehtoista, erillistä, ennakoimatonta, säännömukaista ja kuvitteellista. Leikin vapaus ja osallistumisen vapaaehtoisuus johtavat siihen, että leikkiin uppoudutaan ja sitoudutaan spontaanisti. Leikki tempaa mukaansa, jota voidaan kuvata käsitteellä *flow*, virtaus.⁹² Callois'n määrittämät leikin kriteerit ovat vapaaehtoisuus, ennakoimattomuus, "turhuus" ja tuottamattomuus.⁹³

Jos leikin käsite jääkin auki ja sen määritteleminen on vaikeaa, leikin olemusta voidaan pyrkiä kuvaamaan tunnusmerkkien avulla. Esimerkiksi Catherine Garvey on luonnehtinut leikkiä neljän tunnusmerkin avulla: (1) Leikki tuottaa iloa ja on nautinnollista. (2) Leikissä ei ole ulkoisia tavoitteita, vaan motiivit ovat sisäisiä eivätkä palvele muita tavoitteita. Leikin tarkoituksena on leikki itse. (3) Leikki on spontaania ja vapaaehtoista. (4) Leikki on aktiivista toimintaa.⁹⁴ Tunnusmerkkien ja määritelmien pohjalta käsitys leikistä hahmottuu. Se on sidoksissa aina aikaan ja paikkaan, jossa se tapahtuu. Sen ehdottomasti tärkein tunnusmerkki on vapaus ja spontaanisuus, vaikka se tapahtuukin tiettyjen, sille asetettujen rajojen sisällä. Flow-olotila kuvaa leikkiin uppoutumista, jossa oma itse, toiminta ja ympäristö muuttuvat erottamiksi tekijöiksi.

4.2 Taide, leikki ja luovuus

Taiteen ja leikin välillä on nähty useita yhtymäkohtia. Yksi taidetta ja leikkiä yhdistävä tekijä on mielikuvitus. Kirsti Hakkolan, Sirkka Laitisen ja Mirja Ovaska-Airasmaan kirjoittamassa "Lasten taidekasvatus" -kirjassa (1999) todetaan, että mielikuvitus ei ole synnynnäinen ominaisuus, vaan sitä voidaan kasvattaa ja kehittää. Mielikuvituksen kautta asioita voidaan yhdistellä uudella tavalla, uusista näkökulmista. Pienellä lapsella mielikuvitus ilmenee erityisesti leikissä, jossa lapsi pohtii itseään, suhdetta ympäristöönsä ja kokemuksiaan. Samoja kysymyksiä lapsi

⁹¹ Kalliala 1999, 36

⁹² Mt., 36

⁹³ Mt., 39

⁹⁴ Kalliala 2001, 28

käsittelee ilmentäessään itseään eri taidemuotojen kautta. Hakkolan, Laitisen ja Ovaska-Airasmaan mukaan leikki ja taide liittyvätkin toisiinsa lähes saumattomasti.⁹⁵

Liisa Piironen (2004) näkee, että leikissä ja taiteessa on mielikuvituksen lisäksi monia muita yhteisiä tekijöitä, kuten luovuus, muuntelu sekä metaforinen ja assosiatiivinen ajattelu.⁹⁶ Luovuuden käsite on leikin käsitteen tavoin haastava. Kontekstista ja aloista riippuen luovuutta on määritelty eri tavoin ja erilaisista näkökulmista. Turun opettajakoulutuslaitoksen taito- ja taideaineiden integroivaan opetuskokeiluun liittyvässä artikkelissa luovuus nähdään lähtevän aina oppilaasta itsestään, tämä edellyttää turvallista, sallivaa ja vapaata ilmapiiriä.⁹⁷ Taiteellisen ilmaisun ja sen opetuksen näkökulmasta luovaan prosessiin ei kuulu annettuja malleja tai ratkaisuja, toiminta on avointa ja vapaata, ja voi sisältää ennakoimattomia vaiheita, muutoksia ja tuloksia.⁹⁸ Luova prosessi muistuttaa kuvaukseltaan leikkiä sisältäen samoja elementtejä. Taideaineiden integroivaa opetuskokeilua tehneen työryhmän mukaan luovuutta edistävään opetukseen kuuluu muun muassa elämyksellisyys, mielikuvitusta ja kysymyksiä herättävät virikkeet sekä oppilaan tutkivaa otetta ja ongelmanratkaisua edellyttävät tehtävät. Opetuksessa tulisi välttää tuomitsevaa arviointia, ja sitä vastoin rohkaista oppilasta itsenäiseen, omaperäiseen ja spontaaniin ilmaisuun.⁹⁹ Taiteen, leikin ja luovuuden voidaan nähdä olevan sidoksissa toisiinsa, erityisesti silloin, kun tarkastelussa on pienet lapset ja heidän toimintansa.

4.3 Leikki varhaisiän musiikkikasvatuksen taideintegraatiossa

Leikkimisen ja oppimisen välistä suhdetta ei voi sivuuttaa varhaispedagogiikassa.¹⁰⁰ Valkovenäläisen psykologin, 1900-luvun alun teoreetikon Lev Vygotskyn mukaan leikki on kehityksen lähde ja

⁹⁵ Hakkola, Laitinen, Ovaska-Airasmaa 1991, 12-13

⁹⁶ Piironen 2004, 316

⁹⁷ Asanti ym. 1998, 131

⁹⁸ Mt., 132

⁹⁹ Mt., 132

¹⁰⁰ Kalliala ja Tahkokallio 2001, 57

mielikuvitustilanteen luoja, ja 3-6-vuotiailla lapsilla se on "johtavaa toimintaa".¹⁰¹ Leikkien merkitys myös sosiaalisten taitojen kehittämisessä on tärkeä sen ollessa kouluikäisen lapsen keskeinen vuorovaikutusmuoto ja -konteksti.¹⁰² Marjatta Kalliala ja Leena Tahkokallio kirjoittavat artikkelissaan "Yhteinen leikki" (2001) leikin ja oppimisen suhteesta, että leikilliset motiivit hallitsevat ja taidot syntyvät sivutuotteena. Leikki mahdollistaa asioiden harjoittelun ja kokeilemisen ilman suorituspainetta. Kasvattajan tulee tiedostaa leikillisyyden päämäärät ja leikin monet "hyödyt", mutta pienen lapsen ei tule tiedostaa niitä, hänen päämääränään on leikki.¹⁰³

Musiikkileikkikoulussa jo nimi viittaa leikin tärkeyteen, se on koko opetuksen perusta. Varhaisiän musiikkikasvatuksessa pedagogi luo tilan leikille ja sen kautta oppimiselle. Liisa Piironen on kirjoittanut artikkelissaan "Leikin voima taidekasvatuksessa" (2004) leikistä oppimisympäristönä.¹⁰⁴ Hänen mukaansa leikki tuo oppimiseen myönteisen asenteen, ja leikinomainen opiskelu on kannustavaa ja tarjoaa runsaasti onnistumisen kokemuksia. Leikki toisaalta myös haastaa oivaltamaan ja ajattelemaan itse. Se motivoi ja antaa mahdollisuuden liikkua turvallisesti alueella, jossa tiedot ja taidot eivät riitä ilman itsetunnon joutumista koetteelle. Piironen uskoo, että tästä syystä leikki voi olla yhdistävä tekijä niin taidekasvatuksessa kuin oppimisessä yleensä.¹⁰⁵

Varhaisiän musiikkikasvatuksen kontekstissa tapahtuvassa taideintegraatiossa leikillisuus on toiminnan kantava elementti. Taideintegraation voisi ajatella olevan leikkivää tutkimista, jossa kokeillaan erilaisia tekniikoita ja menetelmiä sekä harjoitellaan itseilmaisua niiden kautta. Leikki ilmenee taideintegraatiossa niin yksittäisissä taidelajeissa kuin taiteiden välisesti yhdessä. Inkeri Ruokosen (2001) mukaan kaikki lapsen musiikillinen oppiminen tapahtuu leikin ja keksimisen kautta. Leikkien yhteydessä kaikki lasten esittämät vastaukset ja ratkaisut ovat hyväksyttäviä ja lähtökohtana ryhmän vuorovaikutukselle.¹⁰⁶ Leikki ilmenee toiminnassa eläytymisen kautta, niin kuuntelussa, musisoinnissa, liikkumisessa tai

¹⁰¹ Mt., 58

¹⁰² Mt., 58

¹⁰³ Mt., 59

¹⁰⁴ Piironen 2004, 325

¹⁰⁵ Mt., 316

¹⁰⁶ Ruokonen 2001, 129

draamallisissa harjoituksissa. Eläytyminen musiikkiin, tunnetiloihin tai eri rooleihin on luonteeltaan leikkivää, tällöin fiktio ja todellisuus limittyvät. Draamakasvatusta tutkinut Hannu Heikkinen (2004) näkee, että leikissä luodaan kuvitteellinen tilanne. Se on mielikuvitusprosessi, jossa todelliset tilanteet saavat uusia sisältöjä ja tämän kautta luodaan uusia merkityksiä. Leikki ja taide ovat arkisen elämän vastakohtia ja luodessamme kuvitteellista tai fiktiivistä tilaa kehitämme abstraktia ajatteluamme.¹⁰⁷ Rooliin eläytymisen kautta on ollut helpompi esimerkiksi hahmottaa kuulemaansa musiikkia, sen tunnelmaa tai elementtejä. Esimerkiksi ”Eläinten karnevaali” -orkesteriteokseen liittyvät eläinharjoitukset edustavat rooliin eläytymistä. Harjoituksissa tutustuttiin ensin eläimeen runon ja kuvan kautta, sen jälkeen kuunneltiin eläimeen liittyvä sävellys ja lopuksi eläydyttiin itse kyseisen eläimen rooliin.¹⁰⁸

Noitateeman nukketeatteri oli lapsille leikkiä, jossa he elävöittivät itse tekemänsä nuket ja ilmaisivat itseään sen kautta.¹⁰⁹ Yksin laulaminen ja erilaisten tarinoiden kertominen vaikutti olevan helpompaa juuri noitakeppinukan kautta. Harjoitus oli karkeasti strukturoitu, eli siinä oli yhteinen aloitus ja lopetus. Lapset saivat vapaasti improvisoida esityksen, ja esitykset kestivät niin kauan kuin esittäjät itse halusivat. Harjoituksen voisi ajatella olleen vapaata leikkiä, joka tapahtui kuitenkin tiettyjen rajojen sisällä. Leikki oli ohjattu osittain ulkopäin ja sisälsi musiikkikasvatuksellisia tavoitteita (tutti-soolo -käsitemarin hahmottamista). Tavoite saavutettiin strukturoinnin kautta, eli yhteinen aloitus, lopetus ja välille sisältyneet soolot takasivat sen. Esitykset olivat kuitenkin ennen kaikkea kulttuuria lapsilta lapsille, jossa lapset itse esittivät nukketeatteria tekemillään keppinukeilla. Katsojille, taidemuskarin muille lapsille, noitanukketeatteriesitykset olivat hauskoja ja he nauroivat paljon. Noitanukketeatterin esitykset loivat yhteisyyttä. Ilo ja huumori, joka ei välttämättä olisi avautunut aikuiselle, tavoitti toiset lapset. Lapset olivat näin itse aktiivisia taiteen tuottajia. Toiminnan kautta harjoiteltiin luovaa itseilmaisua ja saatiin yksilöllisiä ja yhteisiä elämyksiä.

¹⁰⁷ Heikkinen 2004, 55

¹⁰⁸ Viitataan tällä 3.2.6 -luvussa esiteltyyn harjoitukseen.

¹⁰⁹ Viitataan tällä 3.2.7 -luvussa esiteltyyn harjoitukseen.

Kuten esimerkiksi äskeisestä käy ilmi, yhteisöllisyys, ilo ja onnistumisen riemu ovat ratkaisevia tekijöitä leikistä puhuttaessa. Esittävän säveltaiteen tutkimuksen professori Kari Kurkela (1994) on kirjoittanut leikin olemuksesta ilon ja onnen käsitteiden kautta. Kurkelan mukaan ilo ja onnellisuus ovat elämän ilmauksia, tapoja olla olemassa ja ilmentää olemassaoloa. Samaten leikki on hänen mukaansa elämänilmaus.¹¹⁰ Kurkela kirjoittaa, että niin pelissä ja leikissä kuin taiteen tuottamisessa ja vastaanottamisessa on vaihteleva määrä disipliiniä ja mielikuvitusta. Näissä toiminta pohjaa tiettyihin periaatteisiin, sääntöihin ja traditioon, mutta kuvittelukyvyyn ja mielikuvituksen kautta voi syntyä jotakin uutta. Niin pelin, leikin kuin sen enempää taideteoksen kohdalla yksityiskohtia, kokonaisuutta ja lopputulosta ei voida tietää ennen kuin prosessi on luotu ja eletty alusta loppuun.¹¹¹ Tämä on pitänyt paikkansa Taidemuskarin tunneilla eri taiteenlajien ja niiden harjoitusten kohdalla.

Kuvallisessa ilmaisussa leikki ilmeni omakohtaisen tutkimisen ja kokeilemisen kautta. Leikkivää tutkimista tapahtui esimerkiksi harjoituksessa, jossa tutkittiin syksyn lehtiä, niiden väriä ja tehtiin itse maalaus putoavista syksyn lehdistä. Vesipisaroiden maalaus oli samalla tavoin omakohtaista tutkimista, aluksi katsoimme ja kokeilimme yhdessä, miten märkä väri leviää vedellä kostutella pohjalla ja jatkoimme pisaroiden tekemistä "Vesipisarot" -teoksen soudessa taustalla. Hiilipiirustukset antoivat muodon salaperäiselle mustalle ja muovailun kautta "Eläinten karnevaali" -teoksen eläimet saivat konkreettiset hahmot. Lapsille uudet kuvalliset menetelmät, esimerkiksi sointivärimonotyyppien tekeminen tai timanttipuun sokerointi, toivat uusia elämyksiä ja auttoivat hahmottamaan musiikkia. Kuvataide, musiikki ja mielikuvitus muodostivat kokonaisuuden, jossa oli mahdollista tutkia sekä kuvalliseen ilmaisuun että musiikkiin liittyviä elementtejä.

Leikki ilmenee myös siinä, miten lapset yhdistävät eri toimintoja toisiinsa spontaanisti. Lapset kertoivat esimerkiksi tarinaa piirtäessään ja kuvasivat maalauksen tapahtumia sanallisesti maalatessaan. Askarrellessamme pääsiäisteemaan liittyviä noitakeppinukkeja lapset alkoivat kertoa tarinaa

¹¹⁰ Kurkela 1994, 34

¹¹¹ Mt., 48

kyseisestä noidasta ja elävöittivät vasta tekeillä olevaa nukkea. Hyvin yleistä on ollut myös se, että tutut laulut jatkuvat lasten suissa. Laulujen uudet sanat saattavat kuvata jotakin muuta, esimerkiksi äskettäin tapahtunutta tai mitä he sillä hetkellä näkevät luokassa. Tällä tapaa ilmenevä taideintegraatio ei ole ollut suunniteltua tai tavoitteellisesti kirjattuna tuntisuunnitelmaan. Kyseiset esimerkit ovat olleet lähtöisin lapsesta itsestään, hänen halustaan ja tarpeestaan. Ne näyttävät erityisen hyvin sen, kuinka erilaisten tekemisten yhdistäminen ja itseilmaisu leikin kautta ovat lapsen tavallisia toimintatapoja.

4.3.1 Elämyksellisyys

Taidemuskarista saadun aineiston kautta käy ilmi, että taideintegraatio mahdollisti musiikkikasvatukseen uudenlaisia elämyksiä. Elämyksellisyyden voisi nähdä yhdeksi lähtökohdaksi varhaisiän musiikkikasvatuksen kontekstissa tapahtuvaan taideintegraatioon. Elämykset ovat selvä yhtymäkohta eri taiteiden ja lapsen kokemusmaailman välille. Musiikkikasvatuksen professorin Heikki Ruismäen (1998) mukaan yhteinen orientaatio kokemuksille on elämys. Ne ovat subjektiivisia mielihyvää tai mielihäpästä tuottavia tuntemuksia. Elämysten intensiteetti ja luonne vaihtelee yksilöittäin. Ruismäen määrittelyn mukaisesti elämys on tunne, joka on usein järjestyttävä, uusia ajatuksia, näkemyksiä luova, joka mahdollistaa uuden tunteen tai sen vivahteen. Kasvatuksen ja oppimisen kautta on mahdollista saavuttaa isojakoin elämyksiä, kuten flow-kokemuksia.¹¹²

Koska elämykset ovat subjektiivisia ja sidoksissa yksilön taustaan ja henkilöhistoriaan, esimerkiksi taidemuskarista saatuja elämyksiä ei voida täydellisesti tutkia. Lapsissa esiintyvää lumoutuneisuutta ja hetkeen eläytymistä ei voida kuitenkaan tässä tapauksessa sivuuttaa. Jopa aivan arkiset kokemukset saattoivat saada aikaan lumoutumista, kun ne oli siirretty uuteen kontekstiin. Tällainen tilanne oli esimerkiksi oman peilikuvan havainnointi ”Musiikkikorvat” -teemassa. Lapset jaksoivat tutkia ja tarkastella omaa kuvaansa ja ihmetystä herätti myös suurentava peili.¹¹³ Leikinomainen tutkiminen ja siihen keskittyminen ajan

¹¹² Ruismäki 1998, 31

¹¹³ Viitataan tällä 3.2.1 -lukuun ja sivulla olevaan kuvaan.

kanssa ovat olennaisia elämyksen syntymisen kannalta. "Meren sintit ja simpukat" -teemassa simpukoiden tutkiminen rauhassa sai aikaan sen, että simpukoiden sisältä kuului lasten mukaan valtameren kohinaa.

Taidemuskarin "Salaperäinen musta" -teemassa tavallisesta valkoisesta paperinenäiliinasta tuli lasten mielikuvituksessa kummitus.¹¹⁴ Kuviteltu ja todellisuus muodostivat yhtenäisen tilan, jossa oli mahdollista kokeilla leikin kautta eläytymistä ja samalla harjoitella musiikillista tavoitetta, dynamiikan vaihteluita. Leikkimisen ja eläytymisen kautta syntynyt dynamiikkavaihteluita sisältänyt äänimaisema syntyi yhteisenä tuotoksena. Toimin leikissä alullepanijana, mutta lapset jatkoivat itse leikkimistä tehden yhdessä äänenvaihteluita. Mielikuvituksen ja eläytymisen kautta leikki, taideintegraatio ja musiikillinen tavoite sulautuivat yhdeksi kokonaisuudeksi.

Toinen vastaava esimerkki liittyy "Ropinaa ja ruskan väriloistoa" -teeman dynamiikkaharjoituksessa maalausten päällä tepastelevaan marionettinukkeeseen.¹¹⁵ Nukke alkoi elää lasten silmissä. Esiinnyin itse nukken kanssa, liikuin sen takana ja puhuin sen äänenä. Nukke tervehti harjoituksen alussa jokaista, ja lapset alkoivat keskustella nukken kanssa. Marionettinukke kertoi, mitä harjoituksessa lasten tuli tehdä. Tarkkaavaisuutta vaatinut dynamiikkaharjoitus sujui hyvin, ja tämän jälkeen nukke hyvästeli lapset yksitellen. Kävin viemässä nukken pois ja tulin takaisin, jolloin yksi lapsista kysyi, näinkö äskeistä tätiä. Olin itse harjoituksessa läsnä, liikuttamassa nukkea ja puhumassa sen äänenä. Nukken myötä satu ja todellisuus sulautuivat, leikki ja musiikin oppiminen yhdistyivät. Heleniuksen, Liinojan ja Sormusen (2000) mukaan lapsi elää animistisessä maailmassa, jossa jokaisella esineellä on lapsen mielikuvituksessa sielu. Nukke on hänelle siis persoonallinen olento, ja nukken maailmassa kaikki on mahdollista. Vaikka lapsi tietää, että nukke ei ole elävä, hän reagoi siihen kuin elävään olentoon.¹¹⁶ Edellä esitellyssä toiminnassa yhdistyivät kuvataide (lasten maalaukset), draama (marionettinukke), musiikki (soittaminen) ja musiikillisen käsitteen oppiminen (dynamiikkavaihtelut) leikin ollessa toiminnan perustana.

¹¹⁴ Viitataan tällä 3.2.3 -luvussa esiteltyyn harjoitukseen.

¹¹⁵ Viitataan tällä 3.2.2 -luvussa esiteltyyn harjoitukseen.

¹¹⁶ Helenius, Liinoja & Sormunen 2000, 38

Ruismäen mukaan moniaistinen kokemus, jossa esimerkiksi liike, ääni, kuva, tuoksut ja tuntemukset integroituvat, lienee aistinautinnollisten kokemusten huippu. Hän viittaa tällä esimerkiksi multimediaspektaakkelimaisiin populaarimusiikin konsertteihin.¹¹⁷ Vaikka Taidemuskarin tunnit eivät ole suoraan verrannaisia edellä mainittuihin konsertteihin, eri aistien kautta saadut ja koetut elämykset korostuvat myös tässä taideintegraatiokokeilussa. Esimerkiksi sointiväriin liittyvässä harjoituksessa huovutusvillan tuoksu ja tuntu liittyivät kiinteästi harjoitukseen ja elämyksen kokonaisuuteen. Voidaan ajatella, että taideintegraation kautta tavalliset ja tutut aistikokemukset uudessa ympäristössä tai kontekstissa muuttuvat uudella tapaa merkityksellisiksi. Tällaisia olivat esimerkiksi "Eläinten karnevaalit" -teemassa "Joutsen" -osan kuunteluun liittyvät valkoiset höyhenet. Osan kuuntelussa jokainen lapsi sai oman ison, valkoisen höyhenen, jolla sai sivellä ja kutitella omaa tai kaverin poskea. Saman orkesteriteoksen "Akvaario" -osaan liittyi saippuakuplien puhaltelu ja ihailu. Höyhenet ja saippuakuplat yhdessä musiikin kanssa muodostivat moniaistisen esteettisen elämyksen lapsille.

4.3.2 "Lumiukot meni ryhmätaideteokseen" – lasten näkökulmia taideintegraatioon

Olen kiinnostunut tarkastelemaan myös lasten näkökulmaa taideintegraatiolliseen toimintaan. Sadutushaastattelin viittä lasta kevään 2009 aikana, kolmea lasta yksitellen ja kahta lasta yhdessä. Lapset olivat iältään 3-5 -vuotiaita. Sadutuksen lisäksi kyselin joitakin yksittäisiä kysymyksiä Taidemuskarista haastattelutilanteesta riippuen. Esittelin sadutus-menetelmää tutkielman toisessa kappaleessa. Valitsin haastattelumenetelmäksi sadutuksen, sillä koin sen sopivan aiheeseen ja olevan paras 3-5-vuotiaiden lasten haastatteluun. Sadutus on vastavuoroista kuuntelua, kerrontaa, toisen ajatusten vakavasti ottamista. Se on väline saada tietoa ja kertoa omista mietteistään ilman toisen arviointia ja tulkintaa.¹¹⁸ Haastattelutilanteessa halusin antaa puheenvuoron lapselle, he saivat itse päättää millaisen jutun halusivat kertoa. Annoin heille tosin aiheen sanoen

¹¹⁷ Ruismäki 1998, 33

¹¹⁸ Karlsson 2003, 11

”Haluaisitko kertoa jotakin Taidemuskarista?”. Suurimmalle osalle lapsista menetelmä oli tuttu, sillä teimme ryhmäsadutusta syksyllä ”Salaperäinen musta” -teeman yhteydessä. Haastattelut tapahtuivat Taidemuskarin tunnin jälkeen opetustilassa, ja tämä osaltaan vaikutti myös sadutuksiin. Olin kiinnostunut kuulemaan lapsen näkemyksiä ja sitä, mitä lapset pitivät toiminnassa mielekkäänä ja tärkeänä. En halunnut ohjata tilannetta liiaksi, ja tästä syystä esimerkiksi yksi haastattelutilanne 3-vuotiaan tytön kanssa sisälsikin suurimmaksi osaksi spontaania laulamista ja soittamista.

Seuraavaksi esittelen lyhyesti joitakin satuja taidemuskarista. Neljävuotiaan pojan sadut ovat ensimmäisenä. Sadutushaastattelua edeltäneellä tunnilla olimme tehneet erilaisia lumiukkoharjoituksia ja eläytyneet lumiukon rooliin. Satu osoittaa sen, miten vahvasti rooliin eläytyminen, siinä leikkiminen ja Taidemuskarissa tehty toiminta yhdistyvät hänen mielikuvituksessaan.

”Olipa kerran lumiukko, se näki lisää lumiukkoja ja meni ryhmätaideteokseen ja meni soittamaan pianoa. Näki siellä kultaisia harppuja. Hän otti jostain lumiukosta kuvan muttei tiennyt hänen nimeään. Meni vähän lähelle, mutta hän meni jo kotiin. Oli ruoka-aika sillä. Ja silloin. Ja taas se meni pihalle, vaikka äiti kutsui syömään. Sitten hänen ei enää tarvinnut nähdä sitä, kun äiti kertoi sen nimen. Loppu.”

Poika 4 v.

Tämän sadutuksen jälkeen poika halusi vielä kertoa toisen sadun, joka oli selvästi jatkoa ensimmäiselle. Molemmissa saduissa tuodaan ilmi lumiukkoteemaa, taidemuskarissa käytettyjä työtapoja sekä ystävyyttä.

”Hän yritti ottaa äidistä valokuvan, mutta menikin piirtämään sen. Silloin se lumiukkolapsi sanoi niin, että saisiko mennä pihalle. No tottahan toki. Hän meni sitten toisten lumiukkojen luo kylään, mutta heillä oli kiire luistelemaan. Hän löysi jonkun toisen ystävän, mutta silläkin oli jotain kiirettä. Se meni kyllä hiihtämään. Mutta löysi jonkun toisen pojan, jolla ei ollut kiireitä eikä mitään ammatteja. Siten se sanoi niin tule vähän leikkimään. Ja hän meni. Sen pituinen se. Siinä kaikki.”

Poika 4 v.

Viisivuotiaan tytön sadutushaastattelua edeltäneellä tunnilla teemana oli ollut "Eläinten karnevaali" -orkesteriteos. Tunnilla olimme kuunnelleet teosta, muovailleet orkesteriteoksen eläimiä sekä laulaneet ja soittaneet "Tiheässä pimeässä" -kappaletta. Tyttö alkoi kertoa satua eläimestä, mutta muutti satua kertomaan taidemuskarista ja sen toiminnasta.

"Oli kerran tiikerinpentu. Se asui viidakossa ja leikki. Olipa kerran taidemuskari. Tehtiin massasta eläimiä ja soitettiin ja laulettiin viidakkolaulua."

Tyttö 5 v.

Viisivuotiaiden tyttöjen sadutus ei oikeastaan liity edeltävän tunnin sisältöön poiketen näin edellä olleista esimerkeistä. Tyttöjen haastattelu jatkui tämän sadutuksen jälkeen yksittäisillä kysymyksillä, joissa molemmat kertoivat maalaamisen olleen mielekkäintä toimintaa. Maalaaminen tuleekin sadun alussa esiin useasti. Tyttöjen taidemuskarisadutuksissa yhdistyy sekä arkielämän tapahtumat, Taidemuskarissa tapahtunut toiminta ja tunneilla käytetty soitin, kantele.

"Mari: Olipa kerran oli yksi maalaajapoika, hän maalasi kauniita kauniita maalauksia. Ja hän myös katsoi ympärilleen että mitä hän voisi maalata. Hän valitsi yhden kukan ja hänen mielestään, hän otti kameran ja katsoi ja kauniita, kauniita"

Sofia: Ja sitten se meni kauppaan ja osti maitoa ja osti karkkia ja suklaata. Ja sitten lähti kotiin. Ja meni käymään hakemassa lemmikkieläintä ja se osti koiran.

Mari: Sitten hänen mielestään. Hän näki, että jääkaappi oli tosityhjä ja hän meni jälleen kauppaan ostamaan taas ruokaa. Ja sitten hänen mielestään hän halusi ostaa kaksi lemmikkieläintä, pupun ja kissan. Hän kävi viimeisenä kaupassa, hän ajatteli ostaa muroja ja sitten jonkun soittimen. Hän valitsi kanteleen. Hän osti myös nakkeja ja pihvejä ja jotain muuta. Hän valitsi vaikkapa perunaa. Sen pituinen se."

119

Tytöt 5 v.

¹¹⁹ Tyttöjen nimet on muutettu.

Tytöt halusivat kertoa vielä toisen sadun yksittäisten kysymysten jälkeen. Tässä puolestaan käy ilmi tyttöjen kokemuksia Taidemuskarista arkisella tasolla. Sadussa käydään läpi Taidemuskarin paikallaolijoita ja siihen liittyviä tapahtumia, esimerkiksi purkan pois heittäminen mainitaan.

"Mari: Eräänä päivänä Mari oli täällä ja Sofia. Ja sitten me tultiin Heiniä tapaamaan ja heitin purkan pois. Ja äiti lähti kotiin ja tuli takaisin. Toiset meni kotiin heti.

Sofia: Ja sitten minut ja Marin toi minun äiti ja sitten oli kivaa täällä. Eikä muuta.

Mari: Sen pituinen se."

Tytöt 5 v.

Sadutustilanteet vaihtelivat paljon: joiltakin lapsilta sadutus alkoi heti, joillakin aloitus kesti kauemmin. Sadutuksessa tuotettuja satuja ei tuoteta varsinaisesti tulkittaviksi, vaan menetelmässä ollaan kiinnostuneita lapsen ajatuksista. Taidemuskarin lasten sadutushaastattelut voidaan ajatella osana dokumentointia ja lasten kertomat sadut ovat näin itsessään arvokkaita. Sadut antoivat subjektiivisia näkökulmia taidemuskarin toiminnasta, ne ovat sidoksissa vahvasti juuri siihen hetkeen ja tilanteeseen, jona sadutettiin. Saduista käy ilmi, että lasten mielikuvituksessa taidemuskarin toiminta (esimerkiksi soittaminen, maalaaminen, piirtäminen ja muovaileminen), teeman hahmot (esimerkiksi lumiukot tai eläimet) ja arkielämän tapahtumat (kaupassa käynti, ruoka-aika) sekoittuivat.

4.3.3 Leikki -käsitteen ristiriitaisuus tavoitteellisessa opetuksessa

Varhaiskasvatuksessa alleviivataan leikin tärkeyttä. Kuitenkin on väistämättä olemassa ristiriita vapaan leikin ja musiikkikasvatuksellisen kontekstin välillä. Luvun alussa olevat leikkimääritelmät koskevat nimenomaan lasten omaa leikkikulttuuria. Kysymys siitä, *kuinka vapaata leikki voi olla, jos sitä säädelään opettajan toimesta ulkoapäin*, herää pohdittaessa varhaisiän musiikkikasvatuksen, taiteiden ja leikin välistä vuorovaikutusta. Leikki kasvatuksessa luo ristiriitaisen

tilanteen, sillä luovuuden ja leikin tulee olla vapaita ja toisaalla kasvattaja on sidottu kasvatuksellisiin tavoitteisiin. Hannu Heikkinen (2005) on kirjoittanut että leikkillisuus kasvatuksen kontekstissa on paradoksaalinen, koska kasvattaja toimii kasvatusinstituutiossa ja hän on aina jollain tavalla sidottu kyseisen instituution arvoihin ja tapaan toimia.¹²⁰ Jos leikissä nähdään ainoastaan kasvatukselliseen kontekstiin ja tavoitteisiin liittyvät hyötyaspektit, voidaanko sitä enää kutsua leikiksi?

Marjatta Kalliala on todennut "Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos" -teoksessaan (1999), että aikuisen lista leikin hyötynäkökohdista on pitkä ja kattava. Leikin voidaan nähdä tukevan ja kehittävän lasta lukuisilla eri osa-alueilla.¹²¹ Callois'n määrittämät leikin kriteerit, vapaaehtoisuus, ennakoimattomuus, "turhuus" ja tuottamattomuus, ovat leikkijän kannalta keskeisiä leikin elementtejä, mutta se ei sulje silti pois sitä, että lapsi leikkiessään voi omaksua monenlaisia taitoja. Kallialan mukaan lapsi ei leiki oppiakseen, mutta oppii leikkiessään.¹²² Leikki luo mahdollisuuksia oppimiseen varhaisiän musiikkikasvatuksessa, mutta on selvää että ohjattuun opetustuokioon liittyvä leikki eroaa lasten omasta leikkikulttuurista merkittävästi. Opetustilanteessa on kyse opettajan ja oppilaiden välisestä vuorovaikutussuhteesta. Leikki-käsite onkin varhaisiän musiikkikasvatuksen kontekstissa paljolti sidoksissa opettajaan ja hänen näkemyksiinsä siitä, mikä opetuksessa on olennaista ja tärkeää.

Annu Tuovilan "Polkuja lasten musiikkileikkeihin" -artikkeli (2004) käsittelee leikkiä ohjatussa musiikin oppimisympäristössä. Tuovila ajattelee, että vaikka ohjattu leikki eroaakin lasten vapaista leikeistä, ohjattu leikki voi kuitenkin olla elämyksellisesti yhteydessä lasten vapaisiin leikkeihin. Tuovila kirjoittaa, että jotta opetustilanteessa saavutettaisiin leikki, musiikin ja sisällön on nivouduttava lasten jo osaamiin musiikkileikkeihin. Opetuksessa on Tuovilan mukaan luotava tilaa siten, että lapset voivat halutessaan näyttää omia musiikkileikkejänsä, näitä lasten omia ideoita voidaan käyttää ohjatun leikin aineksina ja sitä suunniteltaessa.¹²³ Ideaalissa tilanteessa lasten tekemät ehdotukset huomioidaan ja niitä käytetään

¹²⁰ Heikkinen 2005, 33

¹²¹ Kalliala 1999, 39

¹²² Mt., 39

¹²³ Tuovila 2004, 106-107

välittömästi tai tulevilla tunneilla opetusaineiksenä tai -menetelmänä. Leikki ilmenee vuoropuheluna, joka edellyttää toisen kuuntelemista ja hyväksymistä.

Opetustilanteessa opettajan ja oppilaan roolit ovat olemassa, mutta leikin kautta on mahdollista saavuttaa tasavertaisuutta. Leikki elementtinä edellyttää sen, että pedagogi ymmärtää ja haluaa olla opetustilanteessa mahdollistaja, omaan oivaltamiseen ja keksimiseen kannustaja kaikkietävän auktoriteetin sijaan. Leikki vapaana elementtinä myös edellyttää nähdäkseni sen, että opettajalla on tarpeeksi laaja näkemys opettavasta aineksesta. Tällöin hän pystyy vastaanottamaan lasten omat ehdotukset ja aloitteet jatkaen yhdessä lasten kanssa asioiden leikkivää tutkimista ja (tässä tapauksessa) musiikista nauttimista. Tuovila kirjoittaa, että leikin kestäessä ei kasvateta tai opeteta vaan syvennyttään jakamaan yhdessä syntyvää.¹²⁴

Pienten lasten toiminnassa on huomioitava se, että tilanteet ovat joustavia ja yllätyksellisyys on aina läsnä. Varhaisiän kasvatuksessa, niin musiikki- ja taidekasvatuksessa kuin niiden taideintegraatiossa, opetuksellinen tavoite voi joskus jäädä tavoittamatta lasten mielenkiinnon kohdistuessa johonkin muuhun. Koska leikki on kantavana elementtinä ja lapsilähtöisyys ensiarvoisen tärkeää, on luotettava siihen, että elämyksellisyys ja oman toiminnan kautta saadut kokemukset ovat itsessään tärkeitä. Opettajalta vaaditaan tässä tasapainottelua leikin, luovuuden ja opetuksen tavoitteiden välillä.

5 TAIDEIDENVÄLISYYS TAIDEINTEGRAATIOSSA

Taideintegraatio työtapana perustuu oletukseen taiteiden välisestä vuorovaikutuksesta. Tässä luvussa pohdin, mitä taiteidenvälisyys ja eri taiteiden välinen vuorovaikutus voi olla. Tarkastelen myös Taidemuskarin toimintaa ja sitä, miten eri taidelajit painoutuivat ja pohdin mahdollisia syitä siihen.

¹²⁴ Tuovila 2004, 108

5.1 Taiteidenvälisyys ja vuorovaikutus

Taidemuskariaineistoon sisältyy taiteiden välisiä raja-aitoja ylittäviä vuorovaikutusprosesseja, joissa on edetty eri taiteiden kautta (esimerkiksi musiikki-kuvataide-draama-musiikki) sekä harjoituksia, joissa yhdistyivät musiikki ja muut taidelajit (esimerkiksi musiikki-draama-tanssi tai musiikki-draama-sanataide). Taiteiden välinen vuorovaikutus on ehtona taideintegraatiolle, muuten taideintegraatio jää mahdollisesti vain erilliseksi, irralliseksi tai väkisin keksytyksi osaksi toimintaa.

Edellisessä luvussa lähdin liikkeelle siitä, että taideintegraatiossa leikki ja elämyksellisyys olisivat keskeisiä elementtejä. Luovuus, elämykset ja esteettisyys sitovat eri taidelajeja toisiinsa. Eri taiteiden välistä vuorovaikutusta voidaan lähteä tarkastelemaan elämyksellisyyden ja kokemuksellisuuden lisäksi yhteisten peruselementtien, tässä tapauksessa esimerkiksi muodon, rytmin, tempon, melodian, sointiväriin, harmonian ja dynamiikan kautta. Eri taidelajeista - tanssista, sanataiteesta, kuvataiteesta sekä teatterista ja draamasta - on löydettävissä näitä ilmaisun peruselementtejä tai niitä vastaavia käsitteitä.

Ellen Dissanayake on teoksessaan "Art and Intimacy: How the Arts Began" (2000) havainnut eri taiteita yhdistäviksi elementeiksi rytmin ja moodin¹²⁵. Nämä käsitteet yhdistävät sekä eri taiteita, niiden alkuperää että taustalla olevaa lapsen ja äidin välistä suhdetta, varhaista vuorovaikutusta.¹²⁶ Dissanayaken käsityksen mukaan taiteet ovat kehittyneet ihmisen luontaisista taipumuksista ja tarpeista. Kehitys alkaa varhaisessa vuorovaikutuksessa, jossa äiti ja lapsi kommunikoivat keskenään toistaen rytmisesti erilaisia äänteitä ja vastaten ilmeillään toisen ilmeisiin ja eleisiin. Dissanayaken mukaan varhainen vuorovaikutus perustuu rytmiin ja moodiin, ja näistä käsitteistä ovat kehittyneet taiteet. Rythmi on sidoksissa kuluvaan aikaan ja moodit ovat kokemuksen laatua kuvaavia. Dissanayake vertaa käsitteitä kielen rakenteeseen siten, että rytmit ovat funktioltaan kuin verbejä ja moodit puolestaan adjektiiveja.¹²⁷

¹²⁵ Dissanayake käyttää sanaa "mode". Moodi on käsitteenä monitahoinen, musiikissa se tarkoittaa pysyvää musiikin rakennetta, esimerkiksi sävellajia.

¹²⁶ Dissanayake 2000, 6

¹²⁷ Mt., 6-7

Dissanayake sitoo varhaiset kulttuurit, niiden seremoniat ja rituaalit sekä varhaisen vuorovaikutuksen yhteen tarkastellessaan taiteiden alkuperää. Rytmien ja moodin yhteisvaikutus näkyy äidin ja lapsen välisessä suhteessa sekä yhteisöjen rituaaleissa tai taiteissa (musiikki, tanssi ja draama).¹²⁸ Rytmien ja moodin yhteisvaikutuksen kautta useat aistikanavat aktivoituvat yhtäaikaaisesti (näkö, kuulo, tunto) ja tästä on seurauksena moniaistinen, usein yhteisöllisen ulottuvuuden sisältävä elämys. Rytmien ja moodien ovat luovuuden ja taiteiden kokemisen perustana, ne liittyvät sekä omaan taiteelliseen työskentelyyn että taiteen vastaanottamiseen. Dissanayaken näkemyksen mukaan rytmi ja moodi ovat yhdistävät elementit eri taidelajeissa, ja lisäksi ne liittyvät keskeisesti ihmisyyteen ja ihmisenä olemiseen. Rytmien perusolemukseltaan liittyy vahvasti kehollisuuteen ilmentyen esimerkiksi elintoiminnoissa; sydämen lyönneissä ja hengittämisessä. Moodit taas viittaavat ihmisyyden sosiaalis-emotionaaliseen puoleen edustaen välttämättömästi ihmiselämään sidoksissa olevaa puolta, tunteita ja niiden ilmaisemista.

Eri taiteet muodostavat kokonaisuuden ja liittyvät toisiinsa pohjautuen jo varhaisessa vuorovaikutuksessa saatuihin kokemuksiin. Ellen Dissanayake näkee, että taiteet auttavat muokkaamaan ja hallitsemaan ajatuksia ja tunteita, siten niiden kautta voi ilmaista ajatuksia, tunteita ja purkaa huolia. Taiteiden kautta voi tutkia omaa sisimpää ja ilmaista sitä sanoin, liikkein tai kuvien kautta muille. Dissanayaken mukaan taiteet laajentavat käsitystä siitä, mitä on olla ihminen.¹²⁹

Ellen Dissanayake kirjoittaa taiteista yhdessä, hän ei erittele taiteenlajeja toisistaan esitellessään niiden mahdollisuuksia. Länsimaisessa kulttuuritraditiossa taidelajeja on useimmiten pyritty erittelemään ja luokittelemaan. Tämä luokittelu on historian aikana muuttunut useasti sekä arvostuksen osalta että siinä, mitä on milloinkin tunnustettu taiteeksi.¹³⁰ Vaikka taiteen tunnustaminen on vaihdellut eri aikoina, on läpi historian ollut kuitenkin olemassa useita taiteita. Nykyisin taiteiden luokittelu tai hierarkkinen jaottelu on entistä monimutkaisempaa ja kategorisointi on menettänyt merkitystään. Läpi 1900-luvun taiteidenväliset tapahtumat ja suuntaukset (esimerkiksi happeningit, performanssit) ovat

¹²⁸ Mt., 142

¹²⁹ Mt., 198

¹³⁰ Nancy 1996, 2

vaikuttaneet vahvasti taiteiden tämänhetkisiin muotoihin.¹³¹ Musiikissa, kuvataiteessa, kirjallisuudessa, tanssissa ja teatterissa teoksen muodot ovat muuttuneet ja eri taiteissa välttämättöminä pidettyjä elementtejä on alettu kyseenalaistaa. Taiteiden väliset rajat ovat madaltuneet ja eri taiteiden lajeja, menetelmiä ja materiaaleja käytetään ja kokeillaan vapaammin.

Taiteidenvälisyys-käsite kuuluu nimenomaan postmoderniin aikaan, vaikkakin käsitykset taiteiden moniulotteisuudesta ja kokonaisvaltaisuudesta ovat olleet esillä jo antiikin aikana.¹³² Taiteidenvälisyys on monimerkityksellinen käsite, jota on vaikea määritellä yksiselitteisesti. Kuten Mirja Hiltunen ja Olli Mannerkoski kirjoittavat, taiteidenvälisyys manifestoi taiteiden yhteistoiminnan ja taideinstituution asettamien lokeroiden ulkopuolelle sijoittumisen puolesta samalla kuitenkin käsitteellisesti edellyttäen näiden kategorien olemassaoloa. Taiteiden välille ei voida asettua ilman erillisiä taiteita.¹³³ Taiteidenvälisyys siis käsitteenä edellyttää taidelajien erillisyyden. Taiteidenvälisessä toiminnassa eri taidelajit muodostavat kokonaisuuden, joskin tästä kokonaisuudesta voi ilmetä taiteiden välistä hierarkiaa. Taiteista jokin on hallitsevampi, ja muut seuraavat hierarkiajärjestyksessä perässä. Kyse ei ole niinkään taiteiden arvottamisesta, vaan esimerkiksi taiteilijan näkemyksestä tai muista tarkoitusteristä johtuvaa.

5.2 Taiteidenvälisyys ja taiteiden hierarkia Taidemuskarin toiminnassa lukuvuoden 2008-2009 aikana

Taidemuskarin toiminnassa pyrittiin taiteidenvälisyyteen. Toiminnan lähtökohtana oli hypoteesi, jonka mukaan taiteidenvälisyydestä olisi hyötyä varhaisiän musiikkikasvatuksen kontekstissa. Tähän hypoteesiin palaan vielä viimeisessä luvussa, jossa kokoan yhteen taideintegraation mahdollisuuksia sekä mahdollisia haittapuolia. Taidekentän taiteidenväliset ilmiöt, jotka ilmenevät esimerkiksi nykytaiteessa ja kulttuurin eri osa-alueilla, osittain poikkeavat ja osittain ovat samankaltaisia varhaisiän musiikkikasvatuksen taideintegraation kanssa. Hiltunen ja Mannerkoski pohtivat artikkelissaan pääosin taidekentällä

¹³¹ Sederholm 2000, 10

¹³² Hiltunen & Mannerkoski 1997, 8; Kertz-Welzel 2005, 103

¹³³ Hiltunen & Mannerkoski 1997, 9

tapahtuvaa taiteidenvälisyyttä ja kysyvät, johtaako suuntautumisen laaja-alaisuus taiteen ohuuteen tai onko ylipäättään mahdollista hallita useiden taiteenalueiden syvätasoja.¹³⁴ Varhaiskasvatuksessa nämä kysymykset ovat yhtäläillä relevantteja. Kuitenkin, juuri pienten lasten kohdalla, taiteidenvälisyyden voisi nähdä olevan parhaimmillaan leikin ja eri taidemuotojen yhdistelmää, jossa taiteita ei olisi tarpeen erotella toisistaan. Lasten kokemusmaailmassa taidelajeilla ei ole välttämättä vielä selviä rajoja. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa taiteelliseen kokemiseen ja ilmaisemiseen liitetään eri taiteenlajit:

”Taidetta tekevän ja kokevan lapsen esteettisessä maailmassa on oppimisen iloa, taiteellista draamaa, muotoja, ääniä, värejä, tuoksua, tunteuksia ja eri aistialueiden kokemusten yhdistelmiä. Taiteessa lapsella on mahdollisuus kokea mielikuvitusmaailma, jossa kaikki on mahdollista ja leikisti totta.”¹³⁵

Jos edellä mainittu varhaiskasvatuksen kuvaus toteutuu käytännössä, useiden taiteenalueiden ”syvätason hallinta” tapahtuisi toiminnassa, eri aistialueiden kokemusten yhdistelmänä. Lapselle ”syvätason hallinta” olisi ennen kaikkea eri taidelajien kautta kokeilemista, tutkimista ja siitä nauttimista.

Taidemuskarissa pyrittiin luomaan kokonaisuus, jossa eri taidelajeja on integroitu musiikkikasvatukseen mahdollisimman monipuolisesti ja yhtenäisesti. Lukuvuoden jälkeen tästä kokonaisuudesta voidaan kuitenkin tarkastella taiteidenvälistä hierarkiaa, ainakin karkean laskennan perusteella. Taidemuskarin toiminnan taiteidenvälinen hierarkia välittyy aineiston kautta seuraavanlaiseksi:¹³⁶

Syyslukukaudella 2008 oli 15 opetustuntia, jotka pitivät sisällään yhteensä 99 harjoitusta, niistä

- musiikkiin liittyviä oli 90
- kuvataiteisiin liittyviä 13

¹³⁴ Hiltunen & Mannerkoski 1997, 9

¹³⁵ Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 24

¹³⁶ Laskenta antaa karkean kuvan taiteiden välisestä hierarkiasta, sillä harjoituksia oli osittain vaikea kategorisoida. Harjoitus, johon sisältyi monta eri taidelajia, laskettiin kuuluvan kaikkiin kyseisiin taidelajeihin.

- sanataiteeseen liittyviä 15
- tanssiin tai musiikkiliikuntaan liittyviä 15
- teatteriin ja draamaan liittyviä 10.

Kevätlukukaudella 2009 oli niin ikään 15 opetustuntia, joissa oli yhteensä 90 harjoitusta, niistä

- musiikkiin liittyviä oli 85
- kuvataiteeseen liittyviä 13
- sanataiteeseen liittyviä 9
- tanssiin ja musiikkiliikuntaan liittyviä 9
- teatteriin ja draamaan liittyviä 16.

Karkea arvio antaa lopputuloksen, jonka mukaan Taidemuskarin lukuvuoden hierarkiassa musiikki olisi korkeimmalla ja muut taiteenlajit lähes yhtä tasaisesti edustettuina. Tosin on huomioitava, että harjoitusten kesto, luonne ja funktio vaihtelivat tunneilla. Hierarkisuus käy ilmi kenties parhaiten tarkastelemalla eri taidelajeihin liittyviä funktioita. Tämä funktiojaottelu on yhtäläillä suuntaa-antava, mutta sitä ei silti voi jättää huomioimatta sen käydessä ilmi useammastakin teemasta tai tuntisuunnitelmasta.

Taidemuskarin toiminnassa musiikki ja musiikilliset tavoitteet olivat toiminnan perustana. Kuvataiteen funktio oli useimmiten syventävä, sijoittuen tunnin tai teeman loppupuolelle. Kuvallisessa ilmaisussa pyrittiin käsittelemään opeteltavaa ainesta kuvataiteellisin keinoin tai elävöitettiin teeman aihetta kuvallisen ilmaisun kautta. Sanataiteen tehtävä oli useimmiten johdatteleva, sanataide sijoittui useimmiten teeman tai tunnin alkupuolelle. Sanataide (sadut, runot ja lorut) loivat mielikuvia ja herättelivät mielenkiintoa uutta teemaa tai musiikillista tavoitetta kohtaan. Tanssia ja musiikkiliikuntaa sisältyi lähes jokaiselle tunnille ja sen funktio oli usein lämmittelevä. Tanssilliset ja musiikkiliikunnalliset harjoitukset sijoittuivat tuntien alkupuolelle, ja tarkoituksena oli lämmitellä kehoa sekä purkaa ylimääräistä energiaa paikallaan oloa ja keskittymistä vaativia tehtäviä varten. Teatterille ja draamalle ei löytynyt tuntisuunnitelmista yhtä tiettyä funktiota. Teatterin ja draaman harjoitukset olivat teemasta riippuen joko syventäviä,

johdattelevia tai lämmitteleviä. Toisaalta esimerkiksi noitateeman tutti-soolo-käsiteparin opettelemisessa nukketeatteri oli opetuksen keskeisenä tavoitteena.

5.2.1 Pedagogin vaikutus

Taiteiden hierarkia on sidoksissa opettajan omaan taustaan ja henkilöhistoriaan. Tästä on esimerkkinä Taidemuskarin toiminnassa esiin tullut taiteiden välinen hierarkia. Suunnitellessani toimintaa musiikki antoi perustan ja musiikkikasvatukselliset tavoitteet olivat suunnittelussa lähtökohtana. Sanataiteen kautta muodostin erilaisia teemallisia kokonaisuuksia, käytin esimerkiksi usein Hannele Huovin satuja ja loruja teemojen pohjana. Kuvataiteeseen pyrin miettimään teemaa ja tavoitetta tukevia harjoituksia, joiden kautta tapahtuisi myös monipuolista tutustumista kuvataiteeseen. Draamakasvatusta ja teatterin keinoja käytin, kun näin niiden sopivan kokonaisuuteen. Tanssi ja musiikkiliikunta jäivät tässä opetuskokeilussa lähinnä lämmitteleväksi osuudeksi. Taidemuskarin taiteiden välinen vuorovaikutus, hierarkia ja toiminta olisi voinut olla opettajasta riippuen aivan toisenlaista.

Tutkielma ei siis anna yhtä yksiselitteistä vastausta taideintegraatioon varhaisiän musiikkikasvatuksessa, vaan se on sidoksissa pedagogiin ja hänen taustansa. Jo suunnitteluvaiheesta alkaen pedagogi omilla valinnoillaan vaikuttaa taiteiden hierarkian syntymiseen. Hänen taustansa sekä taide- ja oppimiskäsitykset vaikuttavat siihen, miten opetukselliset kokonaisuudet syntyvät. Taiteidenvälisyys on postmodernina ilmiönä sidoksissa useimmiten konstruktiviseen oppimiskäsitykseen ja taidekasvattajan roolina on yhä useammin oppimiskokemusten tuottaminen ja mahdollistaminen. Näiden tuotettujen elämysten kautta oppija itse konstruoi omat tietonsa ja taitonsa aiempiin tietorakenteisiin.¹³⁷ Yhtä lailla pedagogin käsitykset taiteesta, sen luonteesta ja olemuksesta ovat olennaisia taidekasvatuksessa. Pedagogin taidenäkemykset ja käsitykset eri taidelajeista ja taiteidenvälisyydestä vaikuttavat toiminnan taustalla; taiteiden painottumiseen vaikuttaa se, mitkä asiat opettaja kokee mielekkäiksi ja

¹³⁷ Jokela 1997, 18

relevanteiksi kokonaisuuden kannalta. Käytännön kautta olen huomannut, että taideintegraatiossa toteuttamistapoja ja mahdollisuuksia on rajattomasti, sillä jokainen taiteenlaji tarjoaa omanlaisensa lähestymistavat ja menetelmät opetettavaan aiheeseen.

5.2.2 Lasten haastattelut sekä lasten ikä- ja taitotason vaikutus

Sadutushaastattelun yhteydessä esitettyjen yksittäisten kysymysten kautta kävi ilmi, että kuvallinen toiminta oli ollut lapsista mielekkäintä: kaikki viisi haastateltua lasta nimesi maalaamisen mielekkäimmäksi tekemiseksi. Jatkokysymysten kautta muistui mieleen myös muovailu sekä yksittäisiä lauluja. Myös sadutuksien kautta kävi ilmi, että kuvallinen toiminta oli jäänyt erityisesti lasten mieliin; jokainen sadutettava mainitsi kuvallisen toiminnan jotenkin saduissaan. Lasten henkilökohtaiset mieltymykset saattoivat osittain vaikuttaa tähän tulokseen. Taidemuskariin oli mahdollisesti hakeutunut erityisesti sellaisia lapsia, jotka olivat jo valmiiksi kiinnostuneita kuvataiteista ja omasta kuvallisesta tuottamisesta. Toisaalta, maalaaminen tekemisenä saattoi olla muusta toiminnasta poikkeavaa; siinä yhdistyi yksilöllinen ja yhteisöllinen ulottuvuus. Maalaamisen kautta saattoi työstää itsekseen omia ajatuksia ja kuitenkin samalla kertoa tarinoita ja ajatuksia valmistuvasta teoksesta toisille. Maalaaminen tapahtui rauhallisessa tilassa, jossa jokainen sai tehdä omaan tahtiinsa teostaan. Taustalla soi aina musiikki, ja lapset jopa kertoivat tarvitsevansa maalaamiseen musiikkia, jos en ollut ennättänyt laittaa musiikkia soimaan taustalle. Lasten näkemyksen mukaan maalaamiseen liittyi aina inspiraatiota antava musiikki. Maalaaminen ja muovailu ovat lapsille hyvin soveltuvia kuvallisia tekniikoita. Maalaaminen saattoi olla myös tästä syystä mielekkäintä, menetelmänä se soveltui hyvin 3-5-vuotiaiden lasten motorisen kehityksen tasolle.

Kuten jo aiemmin kirjoitin, Taidemuskarissa oli alkuperäisestä ajatuksesta poiketen ikäjakautumaa hieman enemmän.¹³⁸ Tämä tarjosi lähtökohdan taideintegraation ja eri-ikäisten lasten taitotason tarkasteluun. Ikä- ja taitotaso

¹³⁸ ikäjakautuma oli keväällä 3,5-5,5 vuotta.

vaikuttavat taideintegraatioon merkittävästi, sillä valittujen menetelmien ja harjoitusten tulee vastata lasten sen hetkistä kehitystasoa, niin kognitiivisella, psykomotorisella kuin sosiaalis-emotionaalisella alueella. Taidemuskariaineiston kautta kävi ilmi, että eräiden taidelajien tarjoamat lähestymistavat ja menetelmät eivät toimi ikäjakaumaltaan hajanaisessa ryhmässä aivan suunnitellulla tavalla. Esimerkiksi 3-vuotiailla, nuorimmilla lapsilla ”Eläinten karnevaali” - orkesteriteokseen liittynyt patsasharjoitus ei toiminut juuri lainkaan. Draamalliset harjoitukset, joissa vaadittiin keskittymistä ja paikallaan oloa ovat haastavia tämän ikäisille lapsille. Olen käyttänyt osittain vertailevana aineistona samaan aikaan tekemääni päiväkotiharjoittelua Jyväskylän Myllytuvan päiväkodin 5-6-vuotiaiden lasten parissa. Tein päiväkotiharjoittelussa joitakin samoja tehtäviä kuin Taidemuskarissa ja esimerkiksi juuri patsasharjoitus onnistui heidän kanssaan todella hyvin. Harjoituksen luonne ei ollut toimiva tähän ikäryhmään, muuten draamaa voidaan käyttää pienten lasten kanssa, esimerkiksi juuri erilaisiin rooleihin eläytymisessä.

6 NÄKEMYKSIÄ TAIDEINTEGRAATION TAUSTALLA

Taidemuskarissa oli pyrkimyksenä luoda kokonaisuuksia, jossa eri taiteenlajit lomittuivat ja tukivat toisiaan. Taideintegraatioajattelun taustalla voi nähdä vaikuttavan erilaisia näkemyksiä, jotka liittyvät holistiseen, kokonaisvaltaiseen käsitykseen ihmisestä. Taiteiden integroinnin kautta voidaan huomioida oppijien yksilöllisiä eroja ja tähdätä monipuoliseen opetukseen ja kokonaisvaltaiseen toimintaan.

6.1 Holistinen ihmiskäsitys – kehollisuus ja kokemuksellisuus

Taideintegraatioon voi nähdä liittyvän läheisesti holistisen ihmiskäsityksen. Professori Lauri Rauhala (1992) on määritellyt analyysinsä kautta holistista ihmiskäsitystä. Hänen mukaan ihmisen ontologinen perusmuotoisuus on

kolmijakoinen. Kolme olemispuolta; kehollisuus, tajunnallisuus ja situationaalisuus muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden.¹³⁹ Kehollisuus liittyy olemassaoloon orgaanisena tapahtumisena, tajunnallisuus on olemassaoloa kokemisen erilaisina laatuina ja situationaalisuus, elämäntilanteisuus liittyy suhteina todellisuuteen. Rauhalan mukaan ihminen ei ole homogeeninen kokonaisuus, vaan moniulotteinen.¹⁴⁰ Rauhalan määrittelemän holistisen ihmiskäsityksen mukaan eri kanavien kautta saadut kokemukset ja vaikutukset vaikuttavat toisiinsa.

”Ihmisen holistisuudesta kuitenkin seuraa, että vaikutukset eri kanavien kautta resonoivat toisiinsa. Sekä positiiviset että negatiiviset vaikutukset läpäisevät toisensa niin, että kaikki on aina mukana myös kokonaisuuden olemistavassa. Pääasiallisimman vaikutuskanavan tehoa voidaan siksi tukea suotuisilla toimenpiteillä toisten vaikutuskanavien alueella.”¹⁴¹

Rauhalan käsityksen mukaan pääasiallisimman vaikutuskanavan tehoa voidaan tukea muiden vaikutuskanavien alueiden kautta. Tällainen ajattelu tukee varhaisiän musiikkikasvatuksen taideintegraatiota. Esimerkiksi musiikillisen toiminnan ollessa toiminnan keskiössä, tavoitetta lähestytään toiminnassa myös eri taidelajien ja aistikanavien kautta. Toisen taiteenlajin näkökulma tai menetelmät auttavat oppijaa ymmärtämään mahdollisesti paremmin opetettavaa ainesta. Taidemuskarissa se on ilmennyt esimerkiksi siinä, miten rytmin opettelua helpottivat pienet ja suuret -pisarakuvat (kahdeksasosa- ja neljäsosanuotit) tai miten korkea-matala-käsiteparia harjoiteltiin ”Timanttipuu” -mielikuvan ja liikkeen avulla. Vastaavanlaisia esimerkkejä löytyy aineistosta useita. Nämä esimerkit osoittavat sen, että varhaisiän musiikkikasvatuksessa opetus voi olla kokonaisvaltaista. Joskus voi olla jopa hankalaa erottaa taideintegraatiota muusta toiminnasta, eli hahmottaa taideintegraation ja muun toiminnan rajoja. Tämä sama pätee myös holistiseen käsitykseen oppijasta. Kun oppijaa ajatellaan kokonaisena, toiminnassa ei ole tarpeen erotella vain niitä kanavia, joita hän mahdollisesti käyttää musiikinoppimisessa. Oppimisprosessi on kokonaisvaltaista toimintaa,

¹³⁹ Rauhala 1992, 9

¹⁴⁰ Mt., 9

¹⁴¹ Mt., 11

johon ihminen osallistuu kokonaisena, niin kehollisen, situationaalisen kuin tajunnallisen olemispuolensa kautta.

Kehollisuus on olennainen osa varhaisiän musiikkikasvatusta. Eeva Anttilan artikkelissa "Tanssi ihmisen ja yhteisön integroijana" (1998) käsitellään oppimisen kehollisuutta ja kokemuksellisuutta. Anttilan mukaan mitä nuoremasta oppijasta on kyse, sitä kehokeskeisempi heidän kokemusmaailmansa on.¹⁴² Kokemukset ympäröivästä maailmasta tulevat nimenomaan kehon ja aistien kautta. Taidelajeista musiikkia, kuvataidetta, teatteria ja tanssia voidaan pitää Anttilan mukaan luonteeltaan kehollisina.¹⁴³ Taidemuskarissa kehollisuus ilmeni toiminnassa. Koska kohderyhmänä olivat 3-5-vuotiaat lapset, suurin osa opetuksesta tapahtui omakohtaisen tekemisen, toiminnan ja kehollisuuden kautta. Taidemuskarissa tällaisia toimintatapoja olivat esimerkiksi soittaminen, liikkuminen, tanssiminen, maalaaminen, muovailu ja näyttelemineen. Sanataiteeseen voidaan myös liittää kehollinen ulottuvuus esimerkiksi lorua rytmittämällä taputuksilla, soittamalla, tekemällä sanoja kuvaavia liikkeitä, tai näyttelemällä satua tai tarinaa.

Jos lapsi kokee opittavan asian kiinnostavaksi, hän eläytyy oppimiseen kokonaisvaltaisesti ja kokee asiaa kaikilla aisteilla. Kokonaisvaltaisuus liittyy filosofi John Deweyn ajattelussa kokemuksellisuuteen. Deweyn näkemyksen mukaan perusta oppimisen kokonaisvaltaisuudelle on löydettävissä kokemuksen alkuperäisestä kokonaisvaltaisuudesta.¹⁴⁴ Taidekasvatuksessa on nostettu uudelleen esiin John Deweyn 1900-luvun alussa esittämiä ajatuksia ja pragmatismia.¹⁴⁵ Pragmatistisessa estetiikassa ja taideteoriassa taidetta lähestytään käytännöllisestä näkökulmasta. Taidetta ei käsitetä elitistisenä, vaan se tuodaan lähemmäksi arkielämää ja rajoja taiteen ja tavallisen elämän välillä häivytetään. Praksiaalinen musiikkikasvatus rakentuu osittain John Deweyn pragmatismille, ja sen lähtökohtana voidaan pitää elävää kontekstia ja käytäntöä,

¹⁴² Anttila 1998, 85

¹⁴³ Mt., 85

¹⁴⁴ Väkevä 2004 118-119

¹⁴⁵ Puurula 2001, 173

jossa musisoiminen tapahtuu.¹⁴⁶ Itse kokemista ja tekemistä pidetään tällöin oppimisen perustana.

Heidi Westerlund kirjoittaa "Reconsidering Aesthetic Experience in Praxial Music Education" -artikkelissaan esteettisestä kokemuksesta ja holistisesta ihmiskäsityksestä.¹⁴⁷ Hän kirjoittaa, että Deweyn ajattelussa esteettisessä kokemuksessa eri aistien integraatio tarkoittaa, että kokija on aina kokonaisvaltaisesti aistiva ihmisolento. Heidi Westerlundin käsityksen mukaan yhdistettäessä eri taidemuotoja musiikkiin voidaan voimistaa ja tehostaa esteettisiä kokemuksia. Musiikki yhdessä liikkeen, tanssin, draaman, sanojen ja visuaalisten elementtien kanssa voi muodostaa kokonaisvaltaisen esteettisen kokemuksen. Westerlund kirjoittaa, että on huomioitavaa, että taideaineiden välisellä integroinnilla on erilaisia päämääriä kuin muiden kouluaineiden integroinnilla, esimerkiksi historian ja musiikin yhdistämisellä. Westerlundin mukaan muut taiteet voivat vahvistaa musiikkikasvatusta, ja toisin päin. Kun esimerkiksi draamaa sisällytetään musiikkikasvatukseen, se voi vahvistaa kokemusta merkityksellisellä, ilmaisuvoimaisella tavalla. Westerlundin mukaan ei ole välttämättä tarpeellista, että draaman kautta opittaisiin jotakin olennaista musiikin tekemisestä. Tosin hän uskoo, että se on mahdollista. Hänen näkemyksensä mukaan toiminnassa on kokonainen ihminen, joka soittaa, laulaa ja ilmaisee.¹⁴⁸ Tällöin kyse ei ole vain musiikista, vaan kokonaisesta, taiteita kokevasta ihmisestä. "Taidemuskarista" saadussa havaintoaineistossa on ollut tilanteita, joissa ei välttämättä ole saavutettu asetettuja musiikkikasvatuksellisia tavoitteita, mutta kokemus on muuten vaikuttanut olevan lapselle merkityksellinen. Onko toiminnassa tällöin epäonnistuttu vai voiko kokemus itsessään olla tärkeä? Palaan tähän kysymyksen ja tällaiseen tilanteeseen viimeisessä kappaleessa pohtiessani taideintegraation merkitystä varhaisiän musiikkikasvatuksessa.

¹⁴⁶ Väkevä 2004, 343

¹⁴⁷ Westerlund 2003, 53-54

¹⁴⁸ Mt., 53-54

6.2 Aistienvälisyys taideintegraatiossa

Alexandra Kertz-Welzel on saksalainen tutkija, joka on tarkastellut "In Search of the Sense and the Senses: Aesthetic Education in Germany and the United States" -artikkelissaan (2005) esteettistä kasvatusta Saksassa ja Yhdysvalloissa. Artikkelinsa alussa hän määrittelee estetiikka -sanankuuperää, kreikan kielen sanaa *aisthesis*, joka tarkoittaa eri aistien kautta välittyntä havaintoa. *Aisthesis* ei ole alkuperältään sidoksissa vain taiteeseen, vaan se on tekemisissä kaikenlaisten aistihavaintojen kanssa, jotka ovat tulleet näkemisen, kuulemisen, koskettamisen, haistamisen tai maistamisen kautta. Kreikkalaisessa filosofiassa *aisthesis* tarkoittaa tapaa kokea maailmaa kokonaisvaltaisesti, aistien välityksellä.¹⁴⁹ Esteettiset elämykset välittyvät taiteellisessa toiminnassa eri aistien kautta. Varhaisiän musiikkikasvatuksessa asetetaan toiminnalle esteettisiä tavoitteita. Havaintoaineiston kautta kävi ilmi, että erityisesti esteettiset tavoitteet liittyvät taideintegraatioon ja tulevat useimmiten saavutetuksi sen kautta. Esteettiset tavoitteet liittyvät kaikkiin taidelajeihin ja eri aisteihin, ja esteettisiä elämyksiä on mahdollista saada esimerkiksi havaitsemisen, kuuntelemisen, tuntemisen, luomisen ja kuvittelun kautta.

Professori Heikki Ruismäki kirjoittaa, että integroinnilla on mahdollista tukea ihmisen kokonaisvaltaista kehitystä. Lapset ovat hänen mukaansa kokonaisvaltaisia persoonallisuuksia.¹⁵⁰ Mitä pienempiä lapset ovat, sitä kokonaisvaltaisemmin he maailmaa kokevat ja aistivat. Taideintegraation voi nähdä liittyvän amodaaliseen aistimiseen. Varhaislapsuuden kehitystä tutkinut lapsipsykologi Daniel Stern on kirjoittanut teoksessaan "The Interpersonal World of the Infant" (1985) amodaalisesta, aistienvälisestä havaitsemisesta. Tällä käsitteellä Stern tarkoittaa vauvan myötäsnytyistä tapaa kokea maailmaa eri aistien kautta ja kykyä rinnastaa eri aistien välisiä havaintoja toisiinsa.¹⁵¹

Leena Hyvönen on artikkelissaan "Taide- ja taitoaineiden integrointia Oulun opettajankoulutuslaitoksessa" (1998) soveltanut Sternin ajatuksia taideintegraatioon ja kirjoittaa, että luultavasti taiteellinen luova ajattelu tapahtuu

¹⁴⁹ Kertz-Welzel 2005, 103

¹⁵⁰ Ruismäki 1998, 41

¹⁵¹ Stern 1985, 51

samaan tapaan ja lapsi käyttää amodaalisia, varhaisesta kehityksestä tuttuja koodeja.¹⁵²

”Ehkä lapselle parhaiten sopii taidekasvatus, jossa lähdetään liikkeelle kokonaisvaltaisesta kaikkia aistinalueita – siis eri taiteenlajeja – yhdistävästä toiminnasta. Näin voidaan parhaiten kasvattaa lapsen ilmaisuohkeutta.”¹⁵³

Taideintegraation mahdollisuus varhaisiän musiikinopetuksessa on tarjota eri aistien ja taideaineiden kautta elämyksiä ja kokemuksia. Samaa asiaa voidaan työstää monin eri tavoin ja eri taidelajien (musiikin, sanataiteen, teatterin, kuvataiteen ja tanssin) kautta. Kimmo Lehtonen ja Merja Niemelä liittävät teoksessaan ”Kielikuvista mielikuviin” (1997) amodaalisen ajattelun musiikkiin ja sen elementteihin. Heidän käsityksensä mukaan amodaalisessa ajattelussa ilmiötä voidaan kuvata toisentyypisellä, mutta samanmuotoisella asialla.¹⁵⁴ Lehtonen ja Niemelä kirjoittavat erityisesti musiikista ja kielestä, mutta mahdollisesti tätä ajatusta voidaan kehittää myös laajemmin taideintegraation suuntaan. Amodaalinen ajattelu voi käydä ilmi esimerkiksi musiikkimaalaamisen kautta, jossa kuunneltua musiikkia, sen muotoa, rakennetta ja elementtejä ilmaistiin kuvallisesti.

6.3 Howard Gardnerin moniälykkyysteoria

Howard Gardner on yhdysvaltalainen neuropsykologi. Hän on päätenyt kehitys- ja neuropsykologisissa tutkimuksissaan siihen, että älykkyys muodostuu seitsemästä eri älykkyyden lajista; musiikillisesta, kehollis-kinesteettisestä, loogis-matemaattisesta, kielellisestä, avaruudellisesta, interpersoonallisesta ja intrapersoonallisesta älykkyydestä.¹⁵⁵ Gardner on lisännyt myöhemmin teoriaansa

¹⁵² Hyvönen 1998, 162

¹⁵³ Mt., 162

¹⁵⁴ Lehtonen & Niemelä 1997, 33

¹⁵⁵ Gardner 2006, 8-16

naturalistisen ja eksistentiaalisen älykkyyden¹⁵⁶, tässä tutkielmassa rajaan ne kuitenkin pois ja keskityn Gardnerin vuonna 1983 julkaistun teorian älykkyyksiin.

Howard Gardner on päätenyt moniälykkyysteoriaan monen eri tutkimuksen ja lähteen kautta; hän on tarkastellut esimerkiksi normaalia kehitystä, lahjakkaiden yksilöiden kehitystä, aivovauriopotilaita sekä autistisia lapsia.¹⁵⁷ Moniälykkyysteorian (MI-teoria, Theory of Multiple Intelligences) mukaan eri älykkyydet kehittyvät läpi ihmisen elämän; älykkyys ei ole siis vain synnynnäinen, vaan sitä on mahdollista harjoittaa erilaisten kokemusten ja harjoituksen myötä. Kaikki älykkyydet löytyvät jokaiselta, mutta heikkoudet ja vahvuudet vaihtelevat. Jokaisella on siis Gardnerin teorian mukaan olemassa omanlaisensa älykkyysprofiili.

Moniälykkyysteoria edustaa vastakkaista näkemystä perinteisille älykkyysosamäärätesteille (intelligence quotient, IQ), joiden mukaan älykkyys olisi synnynnäistä. Gardnerin näkemyksen mukaan perinteiset älykkyysosamäärätestit mittaavat pääasiallisesti vain kielellistä tai loogis-matemaattista älykkyyttä. Moniälykkyysteoria puolestaan pohjautuu pluralistiseen näkemykseen ihmisestä, jonka seurauksena ihmisillä on erilaisia vahvuuksia.¹⁵⁸ Lisäksi Gardnerin käsityksen mukaan älykkyydet eivät ole synnynnäisiä, vaan niitä on mahdollista kehittää läpi ihmiselämän. Tällöin myös kulttuuriympäristön ja kulttuurin omaksumisen merkitys kasvaa; Gardnerin ajattelun mukaisesti eri kulttuureja edustavat yksilöt ovat usein älykkyysprofiililtaan erilaisia, sillä heidän kulttuureissaan eri älykkyydet painottuvat eri tavoin.

Howard Gardner näkee, että älykkyyksien ja eri alojen (domain) välillä on suhde; esimerkiksi musikaalisen älykkyyden omaavilla henkilöillä on taipumus kiinnostua ja menestyä musiikin alalla.¹⁵⁹ Gardnerin mukaan musiikin ala sisältää myös muut älykkyydet.¹⁶⁰ Esimerkiksi instrumentin hallinnassa vaaditaan karkea- ja hienomotoriikkaa eli kehollis-kinesteettistä älykkyyttä, nuottien aika-arvojen ja sointujen funktioiden ymmärtämiseen tarvitaan loogis-matemaattista älykkyyttä,

¹⁵⁶ Mt., 18-20

¹⁵⁷ Mt., 7

¹⁵⁸ Mt., 5

¹⁵⁹ Gardner 1993, xxi

¹⁶⁰ Gardner 2006, 31-32

nuottien lukemisessa ja instrumentin hahmottamisessa tarvitaan avaruudellista älykkyyttä ja esimerkiksi laulettaessa on tarpeen omata kielellistä älykkyyttä. Interpersoonallista älykkyyttä vaaditaan aina yhteisöllisessä toiminnassa ja intrapersoonallinen älykkyys tulee esiin esimerkiksi musiikin tulkinnassa. Älykkyudet ilmenevät aina siis kontekstissa, joten todellisesti ei ole olemassa puhdasta avaruudellista älykkyyttä vaan se ilmenee esimerkiksi palapelin ratkomisessa tai koripalloa pelatessa.¹⁶¹ Älykkyudet ja alat ovat lomittaisia, ja esimerkiksi musiikin alaan voi liittyä myös muita aloja, kuten tanssia tai visuaalista mediaa.

Howard Gardnerin ajattelun mukaan tietyllä alueella tapahtuva kehitys ei ole välittömässä yhteydessä muihin, vaan älykkyudet kehittyvät omalla alueellaan omaa tahtia. Esimerkiksi musiikin alueella tapahtuva kehitys ei ole yhteydessä välttämättä muihin taiteisiin, sillä niillä alueilla saatetaan edellyttää toisenlaisia taitoja ja tekniikoita.¹⁶² Gardnerin näkemys älykkyyksien suhteellisesta itsenäisyydestä perustuu neuropsykologisiin tutkimuksiin. Esimerkiksi aivovaurion kärsineet henkilöt ovat todistaneet, että vaurion seurauksena tietyt toiminnot jäävät täysin ennalleen ja toiset kärsivät tai katoavat. Tähän vaikuttaa vaurion sijainti.¹⁶³ Gardner ei kuitenkaan pidä älykkyksiä täysin erillisinä, sillä kuten sanottu tietyllä alalla, esimerkiksi musiikissa, ei esiinny vain yhtä älykkyyttä vaan useita. Tästä syystä älykkyudet voivat korreloida joissakin tapauksissa toisiaan.

Moniälykkyysteoria laajentaa käsitystä älykkyudesta ja lahjakkuudesta. Musiikkikasvatuksen toiminnassa käytetään paljon musiikilliselle älykkyydelle sopivia menetelmiä. On kuitenkin huomioitava, että koska musiikin ala sisältää kaikkia eri älykkyksiä, toiminnassa voidaan etsiä jokaisen yksilön vahvuuksia ja opettaa musiikkia niiden kautta. Lähtökohtana olisikin se, että yksilöä ajateltaisiin kokonaisuutena, ja opetusmetodien kautta kehitettäisiin koko yksilöä, ei vain joitakin hänen tiettyjä puoliaan.

¹⁶¹ Gardner 1993, xx

¹⁶² Ahonen 2004, 55

¹⁶³ Gardner 1993, 51

Moniälykkyysteorian mukaan on mahdollista opettaa seitsemällä eri tavalla. Varhaisiän musiikkikasvatuksessa taideintegraatio mahdollistaa tavan, jossa opetettavaa ainesta lähestytään eri älykkyyksien näkökulmista. Tällöin huomioidaan mahdollisesti paremmin lasten yksilöllisyyttä, heidän erilaisia tapoja hahmottaa ja ymmärtää opetuksen sisältöä. Gardnerin teoria korostaisi taideintegraation merkitystä yksilöllisyyden näkökulmasta. Tällöin jokaisella lapsella voisi olla mahdollista oppia oman älykkyyksiprofiilinsa mukaisesti musiikkia ja sen elementtejä.

Musiikillista tavoitetta lähestytään tavallisimmin *musiikillisen älykkyyden* kautta. Musiikillinen älykkyys ilmenee esimerkiksi kyvyssä erotella teemoja, rakenteita ja äänensävyjä, havaita rytmejä sekä musiikin tekemisessä, esittämisessä ja omassa luomisessa, säveltämisessä ja improvisaatiossa. Varhaisiän musiikkikasvatuksessa kehitetään musiikillista älykkyyttä tavallisten työtapojen eli laulamisen, soittamisen ja kuuntelun, kautta. Musiikillisen älykkyyden lisäksi opetettavaa ainesta voidaan lähestyä *kielellisen älykkyyden* suunnasta. Varhaisiän musiikkikasvatuksessa pyritään tukemaan lapsen kielellistä kehitystä, samanaikaisesti voidaan sanataiteen avulla myös opetella musiikkikasvatuksen tavoitetta. Lorujen ja kielellä leikkimisen, erilaisten äänensävyjen ja vivahteiden kautta voidaan harjoitella esimerkiksi rytmiä ja dynamiikkavaihteluita.

Loogis-matemaattisen älykkyyden voisi nähdä liittyvän musiikin matemaattisuuteen ja järjestelmällisyyteen. Musiikissa tarvitaan yhtäläillä kykyä ajatella loogisesti ja organisoidusti, sillä käytetyt elementit ovat hyvin loogisia, ja niiden ilmaisemiseen käytetään erilaisia symboleita. Tähän symbolimaailmaan tutustuminen vähitellen on yksi varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteista. 4-5-vuotiailla lapsilla esimerkiksi rytmin aika-arvoihin tutustuminen voi tapahtua erilaisten kuvien ja esineiden kautta. Taidemuskarissa rytmien opettelun yhteydessä laskettiin, montako pientä syksyn lehteä mahtuu isoon lehteen (kahdeksasosa- ja neljäsosanuotit), ja miten ne voi taputtaa. Tämän jälkeen jokainen sai vuorollaan laittaa lehtiä haluamaansa järjestykseen, ja mietimme yhdessä, millainen uusi taputus olisi ja taputimme sen.

Avaruudellinen älykkyys liittyy visuaaliseen ja tilalliseen hahmotuskykyyn. Musiikin elementtejä voidaan kuvata visuaalisesta maalaamisen, piirtämisen tai muovailun kautta. Tai vastaavasti voidaan tutkia kuvia, jotka edustavat partituuria. Kuvassa olevat visuaaliset elementit voivat auttaa lasta hahmottamaan musiikin elementtejä tai rakennetta. Tästä voidaan ajatella esimerkkinä vesipisaramaalaukset ja marionettinukke -harjoitusta, jossa harjoiteltiin dynamiikan vaihteluita. Lasten maalaukset muodostivat ison, yhteisen partituurin, jonka päällä marionettinukke käveli. Lapsilla oli altto- ja bassosävelpaloja c-pentatonisesta asteikosta sekä malletit. Orkesterinjohtajana toimi marionettinukke, joka asteli maalausten päällä. Kun nukke oli tummansinisen kohdalla, lasten tuli soittaa voimakkaasti, vaaleansinisen kohdalla hiljaisesti ja valkoinen tarkoitti hiljaisuutta.

Kehollis-kinesteettisen älykkyys liittyy keholliseen ilmaisuun ja ilmenee motorisina taitoina. Varhaisiän musiikkikasvatuksessa kehollis-kinesteettistä älykkyyttä harjoitellaan useimmiten musiikkiliikunnan ja tanssin kautta. Taidemuskarissa olemme esimerkiksi improvisoineet liikkeillä musiikin mukaisesti useankin teemaan yhteydessä. Esimerkiksi korkea-matala-käsiteparia opeteltiin "Timanttipuun" -teemassa liikkeen avulla, sillä se tuntui auttavan lapsia hahmottamaan käsiteparia. Myös soittamisessa vaaditaan kehollis-kinesteettistä älykkyyttä, sillä soittaminen on ennen kaikkea karkea- ja hienomotoriikan säätelyä.

Interpersoonallinen ja intrapersoonallinen älykkyudet ilmenevät ryhmässä toimimisessa, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja itseilmaisun harjoittelemisessa. Interpersoonallisella älykkyydellä Gardner tarkoittaa kykyä ymmärtää muita yksilöitä ja toimia heidän kanssaan. Varhaisiän musiikkikasvatus on sosiaalista toimintaa, jossa harjoitellaan yhdessäoloa. Joillekin lapsille musiikkileikkikoulu voi olla paikka, jossa ollaan ensimmäistä kertaa ilman vanhempia ja toimitaan ryhmässä. Toiminnassa harjoitellaankin yhteisten sääntöjen luomista ja noudattamista, ja tehdään erilaisia pariharjoituksia, opetellaan kuuntelemaan muita ja odottamaan omaa vuoroa. Intrapersonallinen älykkyys taas viittaa kykyyn ymmärtää ja ilmaista itseä. Taideintegraatio voi tarjota lapselle uusia tapoja ilmaista itseä ja omia ajatuksia. Intrapersonallinen älykkyys on tullut esiin

esimerkiksi siinä, kuinka "Timanttipuu" -runon tunnelmaa on ilmaistu soittamalla tai kuullun musiikin herättämiä tunnelmia on välitetty maalaamisen kautta.

Taidemuskarin suunnitteluvaiheessa tai toiminnassa ei ole seurattu Howard Gardnerin moniälykkyysteorian näkemyksiä, vaan havaintoaineistoa tarkastellessa taideintegraatiosta ja moniälykkyysteoriasta voidaan löytää yhtymäkohtia. Taideintegraatiota voidaan jossakin suhteessa pitää moniälykkyysteorian mukaisena työskentelytapana. "Taidemuskari" -aineiston kautta havaitsin, että lapsilla oli erilaisia vahvuuksia ja mieltymyksiä. Osa lapsista oppi esimerkiksi helpommin visuaalisten kuvien kautta ja he jaksoivat keskittyä kauemmin kuvallisen ilmaisun tehtäviin. Toisille taas liikkuminen vaikutti olevan luontevampi tapa oppia musiikkia ja ilmaista itseä. Opetusryhmissä oppijoiden välillä on aina yksilöllisiä eroja, ja opetuksen monipuolisuudella voidaan vaikuttaa siihen, että opetettavaa ainesta lähestytään mahdollisimman monesta näkökulmasta.

Toisaalta moniälykkyysteoriaa ja taideintegraatiota on kritisoitu siitä, että ne pyrkivät liiallisesti monialaisuuteen. Tällä ei ole nähty olevan kaikissa tapauksissa positiivisia vaikutuksia, sillä tietyillä alueilla nähdään yksilön tarvitsevan nimenomaan kyseiseen alueeseen liittyviä taitoja. Esimerkiksi David J. Elliott on kirjoittanut, että musiikinoppiminen edellyttäisi nimenomaan musiikillisia taitoja, joita ei voi muusta toiminnasta tai muulta alueelta saada.¹⁶⁴ Palaan tähän näkökulmaan seuraavassa, viimeisessä luvussa.

7 LOPUKSI

Varhaisiän musiikkikasvatuksessa taideintegraatiota voidaan ajatella mahdollisuutena, jossa monipuolisuuden avulla huomioidaan paremmin oppijan yksilöllisyyttä. Arja Puurulan mukaan humanistisessa kasvatustieteessä integrointia pidetään yleisesti tärkeänä, sillä sen avulla oppijaa tuetaan kasvamaan kokonaisuutena yksilönä tunteineen ja ajatuksineen.¹⁶⁵ Juuri kokonaisvaltaisuus niin

¹⁶⁴ Elliott 1995, 248-249

¹⁶⁵ Puurula 1998, 13

yksilön kannalta kuin oppimiskokonaisuuksien kannalta on oleellista taideintegraatiossa. Sen kautta voidaan päästä selkeisiin oppimiskokonaisuuksiin, yksittäiset aineet eivät ole irrallisia, vaan muodostavat paremmin ymmärrettäviä aihekokonaisuuksia.¹⁶⁶ Opittavaa ainesta voidaan lähestyä eri näkökulmista ja käyttää erilaisia lähestymistapoja, jotka sopivat erilaisille oppimistyyyleille.

Toisessa luvussa kirjoitin, että taideintegraatiota voidaan ajatella yhtenä työtapana, jossa kuvataidetta, tanssia, sanataidetta, teatteria ja draamaa yhdistetään musiikkikasvatukseen. Taideintegraatio on mahdollisesti kuitenkin enemmän kuin yksittäinen työtapa, sillä toiminnassa se voi ilmetä useina erilaisina työtapoina tai päällekkäisinä prosesseina, jotka voivat ylittää taiteiden välisiä rajoja. Taideintegraatio on vuorovaikutusta eri taidelajien välillä. Tämä käy ilmi aineistosta hyvin selkeästi. Aineistossa on esimerkkejä, joissa on ylitetty taiteiden välisiä raja-aitoja. Tällaisia esimerkkejä ovat pidemmät vuorovaikutusprosessit, joissa on edetty eri taiteiden kautta, esimerkiksi musiikki-kuvataide-draama-musiikki, sekä yksittäiset harjoitukset, joissa yhdistyivät musiikki ja muut taidelajit esimerkiksi musiikki-draama-tanssi tai musiikki-draama-sanataide. Jos taiteiden välillä ei ollut vuorovaikutusta, toiminta jäi pinnalliseksi. Toisin sanoen, taideintegraatio ei toimi ilman taiteidenvälistä vuorovaikutusta. Jos eri taidelajien välille ei ole löydetty yhdistäviä elementtejä tai vuorovaikutuksellista toimintaa, taideintegraatio jää vain erilliseksi, irralliseksi ja väkisin keksityksi osaksi varhaisiän musiikkikasvatuksen toimintaa.

Lapselle taideintegraatio näyttäytyy parhaimmillaan leikkinä, elämyksinä ja kokemuksina. Taideintegraation vahvuus lapsen kannalta on juuri elämyksellisyydessä ja leikillisyydessä. Esimerkiksi noitanuken valmistaminen, noita-aiheisten lorujen ja laulujen opetteleminen ja lopuksi nukketheateriesityksen tekeminen oli leikillistä toimintaa, jossa leikin kautta opittiin kuin huomaamatta myös tutti-soolo-käsiteparia. Toisaalta, kuten 4.3.3 -luvussa kirjoitin, taideintegraatiota ei kuitenkaan voi täysin ajatella leikkinä, sillä leikki on luonteeltaan vapaata, ja varhaisiän musiikkikasvatuksen kontekstissa leikki on sidoksissa vahvasti kasvatusinstituutioon ja tavoitteisiin.

¹⁶⁶ Ruismäki 1998, 41

Käytännön kautta kävi ilmi, että taideintegraation käyttö- ja toteuttamistapoja on rajattomasti, sillä jokainen taiteenlaji tarjoaa omanlaiset lähestymistapansa ja menetelmänsä opetettavaan aiheeseen. Kuten aiemmin totesin, taideintegraation mahdollisuudet ovat pitkälti kiinni pedagogista, hänen taide- ja oppimiskäsityksistään ja luovuudestaan. Lasten ikä- ja taitotaso vaikuttavat siihen, miten eri taiteita integroidaan ja millaisia menetelmiä valitaan. Näiden valittujen menetelmien tulee tukea lapsen kehitystä kokonaisvaltaisesti.

Lukuvuoden aikana saatujen kokemusten kautta voidaan ajatella, että varhaisiän musiikkikasvatuksen kontekstissa taideintegraatiolla voidaan:

- auttaa musiikillisten tavoitteiden saavuttamisessa,
- luoda elämyksiä musiikin ja muiden taidelajien kautta ja
- monipuolistaa opetusta.

Taideintegraation avulla on mahdollista päästä varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteisiin eli saavuttaa niin musiikillisia, kognitiivisia, psykomotorisia, sosio-emotionaalisia kuin esteettisiäkin tavoitteita. Eri taidelajeista löytyy omia vahvuuksia eri tavoitteisiin, esimerkiksi tanssin kautta voi oppia erityisesti psykomotorisia taitoja ja draaman kautta sosio-emotionaalisia tavoitteita. Esteettiset tavoitteet liittyvät jokaiseen taiteenlajiin, ja juuri eri aistien kautta koetut esteettiset elämykset ovat taideintegraation kautta mahdollisia.

Vaikka taideintegraatiosta voi olla hyötyä varhaisiän musiikkikasvatuksessa, sillä voi olla myös päinvastaisia vaikutuksia. Esimerkiksi David J. Elliott näkee, että eri taiteenlajeja ei tulisi opettaa yhdessä. Näkemyksestään hän kirjoittaa teoksessaan "Music Matters" (1995). Hänen mukaansa monitaiteisella opetuksella ei ole hyödyllisiä vaikutuksia musiikkikasvatukseen, sillä eri taidelajeissa tarvitaan taitoja, jotka ovat sidoksissa tiettyyn alaan, tässä tapauksessa musiikkiin. Hänen mukaansa esimerkiksi maalauksen tarkastelun kautta ei voi oppia säveltämään, improvisoimaan tai kuuntelemaan musiikin elementtejä. Elliott näkee, että lapsen musiikillinen kehitys edellyttää nimenomaan musiikillisia harjoituksia ja tietoista musiikin opettamista.¹⁶⁷ Ymmärrän Elliottin näkökulman taideintegraatioon. Taideintegraatiossa tulee tarkastella ensimmäisenä sitä kontekstia, jossa se

¹⁶⁷ Elliott 1995, 248-249

tapahtuu ja asettaa tavoitteet sen mukaisesti. On täysin mahdotonta, että ainoastaan kuvataiteellisen toiminnan keinoin voisi oppia musiikkia.

Kuitenkin monitaiteisella toiminnalla voidaan saavuttaa musiikillisia tavoitteita kun ollaan selvillä siitä, mihin pyritään. David J. Elliott ei täysin tyrmää, etteikö musiikkikasvatuksessa voisi ajatella musiikillisia ideoita muiden taidelajien kautta, mutta se edellyttäisi hänen mukaansa yksilöltä ensin musiikillisia taitoja.¹⁶⁸ Havaintoaineiston kautta kävi ilmi, että musiikkikasvatukseen voidaan integroida muita taiteenmuotoja jo silloin, kun nämä musiikilliset taidot ovat kehittymässä. Tämä tosin edellyttää taideintegraatiota tekevältä opettajalta tarpeeksi asiantuntijuutta niin opetettavaan aineeseen kuin taideintegraation mahdollisuuksiin.

Timo Jokela tarkastelee artikkelissaan "Synestesian haaste" (1997) taideintegraatiota taidekasvattajien koulutuksen näkökulmasta. Hän kirjoittaa, ettei integraatio saa johtaa taideaineiden perusopetuksen tai taidekasvattajien perustaitojen heikkenemiseen, ja ehdottaa yhdeksi ratkaisuksi sen, että integroiva koulutus järjestetään riittävän perusopetuksen jälkeen.¹⁶⁹ Jokelan mukaan taideintegraation tuominen taideopettajien koulutukseen vaatii uudenlaista ajattelua; teoreettista hahmottamista, taidekasvatusmetodien kehittelyä sekä ennen kaikkea rohkeaa käytännönläheistä kokeilumieltä ja kokemusten vaihtoa.¹⁷⁰ Taideintegraatio ei toimi kaikissa tapauksissa odotetulla tavalla, ja tässä voi olla syynä pedagogin puutteellinen osaaminen tai näkemys. Taideintegraatio ei nähdäkseni palvele silloin tarkoitustaan, kun se nousee itsessään päämääräksi eli musiikkikasvatus ja musiikilliset tavoitteet tai lasten kokemukset ja lapsen näkökulma unohdetaan. Jos taideintegraatiosta tulee suorittamista, elämyksellisyys ja leikillisuus katoavat toiminnasta. Toisto on lapsille tärkeää ja mielekästä. Jos toiminnassa on päämääränä kokeilla mahdollisimman paljon ja mahdollisimman erilaisia menetelmiä, toistoa ei ehditä tehdä tarpeeksi ja näin kadotetaan merkitys koko toiminnalta.

Professori Heikki Ruismäki mainitsee integroinnin negatiivisista puolista muun muassa opettajalle koituvan lisätyön sekä kokemusten ja sisältöjen

¹⁶⁸ Mt., 248-249

¹⁶⁹ Jokela 1997, 18-19

¹⁷⁰ Mt., 19

pinnallistumisen.¹⁷¹ Sisältöjen pinnallistuminen on vaarana erityisesti silloin, kun pedagogi ei ole perehtynyt tarpeeksi laajasti opetettavaan ainekseen ja taideintegraation mahdollisuuksiin tai kun opetuksesta vastaa useampi opettaja, jotka eivät tiedä tarkasti toistensa opetustuokioiden sisältöjä. Hyvin suunniteltu taideintegraatiollinen toiminta vie aikaa enemmän kuin tavallinen varhaisiän musiikkikasvatuksellinen toiminta. Tämä kävi ilmi käytännön kokeilun kautta. Taideintegraatiotoiminnan suunnittelu ja toteuttaminen tuottaa lisätyötä, sillä taideintegraatioon liittyy useimmiten myös menetelmien kokeilemista, materiaalien hankkimista, tilojen järjestelyä ja siivoamista. Lisäksi toimivien kokonaisuuksien hahmottaminen ja suunnittelu vie aikaa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa taiteelliseen kokemiseen ja ilmaisemiseen halutaan liittää monipuolisesti eri taiteen lajit. Perusteluna on, että taiteellisen kokemisen ja tekemisen kautta lapsi kehittyy yksilönä ja ryhmän jäsenenä.¹⁷² Taideintegraatiosta kirjoitettaessa mainitaan pyrkimykset, jotka on mahdollista saavuttaa integraation avulla. Taideintegraatiota ajatellaankin pitkälti sen välineellisen arvon kautta. Kuitenkin, jos taideintegraatiota ajatellaan vain välineenä, se voi menettää joitakin sellaisia ominaisuuksia, jotka ovat merkityksellisiä itsessään. Vaikka taideintegraatio on hyvä väline opettaa erilaisia aihekokonaisuuksia, sen voima ei ole pelkästään instrumentalismissa. Se voi itsessään tuottaa tärkeitä asioita. Taiteissa liikutaan parhaimmillaan ”syvemmillä tasolla”. Tasolla, jossa on yksilön muistoja, tunteita ja ajatuksia. Jos opettajan käsitys taidekasvatuksesta on pelkästään välineellinen ja sidottu tavoitteisiin, se vähentää taideintegraation mahdollisuuksia lapsen itseilmaisuun. Taideintegraation kautta lapsi voi löytää uuden tavan ilmaista itseä ja omia ajatuksia.

Palaan luvussa 6.1 esiteltyyn Heidi Westerlundin näkemykseen taiteiden integroimisen kautta saadun kokemuksen merkityksellisyydestä. Itse näkisin taideintegraatiota prosessina, joka on itsessään tärkeä. Vaikka musiikilliset tavoitteet tässä varhaisiän musiikkikasvatuksen kontekstissa tapahtuneessa opetuskokeilussa ohjasivat toimintaa, ei ollut kuitenkaan aina taattua, että suunniteltu lopputulos saavutettiin. Esimerkiksi jouluiheen teemaan liittyvässä

¹⁷¹ Ruismäki 1998, 42

¹⁷² Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 25

sointiväri-monotypia-harjoituksessa 5-vuotias poika innostui monotypioiden tekemisestä niin paljon, että teki kymmenen vedosta itse sekoittamalla vaaleanpunaisella maalilla kirkkaanvihreille paperiarkeille. Jokainen vedos erosi toisesta muotojen ja vedosjälkien osalta. Poika vei vedokset yksitellen riviin kuivumaan, ihaili niitä ja tutki niiden eroavaisuuksia. Kuten jo aiemmin 3.2.4 -kappaleessa esittelin, monotypia-harjoituksen tavoitteena oli kuunnella instrumenttia, valita sen sointiväriin sopivat värit ja tehdä vedokset. Musiikillinen tavoite jäi pojan tapauksessa toissijaiseksi hänen innostuessaan menetelmästä, jota ei ollut aiemmin käyttänyt. Epäonnistuttiinko toiminnassa, kun poika oli innostunut enemmän vedosten erilaisuuksien tarkastelusta kuin värien valitsemisesta instrumentin sointivärille? Nähdäkseni ei, sillä lapsen uppoutuminen tekemiseen, tutkiminen ja siitä nauttiminen olivat hänelle itselleen tärkeitä ja tapa yhdistää musiikki ja kuvataide hänelle mieluisalla tavalla.

Ellen Dissanayake on kirjoittanut taidekasvatuksesta ja taiteiden kokemisesta seuraavasti:

“We recognize that the goal is not always to arrive at a destination but to enjoy the journey, and that the journey can become a way of life.”¹⁷³

Tästä myös varhaisiän musiikkikasvatuksen taideintegraatiossa on kyse. Taiteiden kautta saadut elämykset, omakohtainen tutkiminen ja sen kautta oivaltaminen ovat taideintegraatiossa olennaisia. Tärkeää ei ole suorittaminen, vaan itse prosessista nauttiminen. Tekeminen, yhdessä toimiminen ja vuorovaikutus niin lasten kesken, lasten ja aikuisen kuin taidelajien välillä luovat taideintegraatiosta parhaimmillaan matkan, josta itsessään voi nauttia.

¹⁷³ Dissanayake 2000, 197

LÄHTEET

Painamattomat

Pantsu, L. 2009. *Tavoitteellinen varhaisiän musiikinopetus*. Kurssimateriaali Jyväskylän ammattikorkeakoulun varhaisiän musiikkikasvatuksen opiskelijoille.

Painetut

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

Anttila E. 1998. *Tanssi ihmisen ja yhteisön integroijana*. Teoksessa Puurula, A. (toim.) 1998. *Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Vantaan täydennyskoulutuslaitos, 83-98.

Anttila, E. 1994. *Tanssin aika. Opas koulujen tanssikasvatukseen*. Helsinki: Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu nro 139.

Asanti R. et al. 1998. *Taito- ja taideaineiden integroiva opetuskokeilu Turun opettajakoulutuslaitoksessa*. Teoksessa Puurula, A. (toim.) 1998. *Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Vantaan täydennyskoulutuslaitos, 123-154.

Dissanayake, E. 2000. *Art and Intimacy: How the Arts Began*. Seattle: University of Washington Press.

Elliott, D. 1995. *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. Oxford: Oxford University Press.

Gardner, H. 1983/1993. *Frames of Mind, the Theory of Multiple Intelligences*. 2. painos. Lontoo: Fontana Press.

Gardner, H. 2006. *Multiple Intelligences, New Horizons*. New York: Basic Books.

Grönholm, I. 1998. *Taito- ja taideaineiden opetuksen integraatioseminaarin avaus*. Teoksessa Puurula, A. (toim.) 1998. *Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Vantaan täydennyskoulutuslaitos, 1-8.

Hakkola, K.; Laitinen, S. & Ovaska-Airasmaa, M. 1991. *Lasten taidekasvatus*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hassi, M. 1994. *Taide- ja esteettinen kasvatus sekä taideopetus*. Teoksessa Surakka, T. (toim.) 1994. *Lapsi keksii maailman uudelleen – Taide varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 28-32.

Heikkinen, H. 2005. *Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista!* Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.

Heikkinen, H. 2004. *Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille*. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Helenius, A.; Jääliinoja, P. & Sormunen, H. 2000. *Sesam! Avaimia esiopetuksen draamapedagogiikkaan*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

Hiltunen, M. & Mannerkoski O. 1997. *Johdanto: Onko taiteilla väliä*. Teoksessa Hiltunen, M. & Mannerkoski, O. 1997. *Synestesia. Onko taiteilla väliä?* Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 8. Rovaniemi: Lapin yliopiston taiteiden tiedekunta, 7-14.

Hongisto-Åberg, M.; Lindeberg-Piiroinen, A. & Mäkinen, L. 1994. *Musiikki varhaiskasvatuksessa: käsikirja*. 2. painos. Espoo: Fazer Musiikki Oy.

Huizinga, J. 1984. *Leikkivä ihminen. Yritys kulttuurin leikkiaineen määrittämiseksi*. Suom. Sirkka Salomaa. 3. painos. Helsinki: WSOY. (Alkuteos: *Homo Ludens* 1938)

Hyvönen, L. 1998. *Taide- ja taitoaineiden integrointia Oulun opettajankoulutuslaitoksessa*. Teoksessa Puurula, A. (toim.) 1998. *Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Vantaan täydennyskoulutuslaitos, 155-165.

Hänninen, R. 2003. *Leikki, ilmiö ja käsite*. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 76. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Jokela, T. 1997. *Synestesian haaste*. Teoksessa Hiltunen, M. & Mannerkoski, O. 1997. *Synestesia. Onko taiteilla väliä?* Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 8. Rovaniemi: Lapin yliopiston taiteiden tiedekunta, 15-19.

Kalliala, M. 1999. *Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. Helsinki: Gaudeamus.

Kalliala, M. 2001. Pienten lasten leikki. Teoksessa Karppinen, S.; Puurula, A. & Ruokonen, I. (toim.) 2001. *Elämysten alkupoluilla – lähtökohtia alle 3-vuotiaiden taidekasvatukseen*. Helsinki: Finn Lectura, 27-36.

Kalliala, M. & Tahkokallio, L. 2001. *Yhteinen leikki*. Teoksessa Karppinen, S.; Puurula, A. & Ruokonen, I. (toim.) 2001. *Taiteen ja leikin lumous, 4-8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus*. Helsinki: Finn Lectura, 33-61.

Karlsson, L. 2003. *Sadutus, avain osallistavaan toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kertz-Welzel, A. 2005. *In Search of the Sense and the Senses: Aesthetic Education in Germany and the United States*. Journal of Aesthetic Education, 39. Nr. 3 (2005), 102-114.

Kurkela, Kari 1994. *Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittäminen ja luovan asenteen psykodynaamikka*. 2. korjattu painos. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Lehtonen K. & Niemelä M. 1997. *Kielikuvista mielikuviin. Musiikin monikerroksisen kerronnallisuuden tarkastelua esimerkkiaineistona psykiatristen potilaiden tärkeäksi kokema musiikki*. Julkaisusarja A:177, Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Turku: Kasvatustieteiden laitos.

Linnankivi, M.; Tenkku, L. & Urho, E. 1988. *Musiikin didaktiikka*. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.

Nancy, J-L. 1996. *The Muses*. Translated by Peggy Kamuf. Stanford: Stanford University Press. (Alkuteos Les Muses 1994.)

Piironen, L. 2004. *Leikin voima taidekasvatuksessa*. Teoksessa Piironen, L. (toim.) 2004. *Leikin pikkujättiläinen*. Helsinki: WSOY, 316-327.

Puurula, A. 1998. *Integrointi taidekasvatuksessa – monitahoisuus tavoitteena*. Teoksessa Puurula, A. (toim.) 1998. *Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Vantaan täydennyskoulutuslaitos, 9-27.

Puurula A. 2001. *Lapsi ympäristönsä peilinä: alle 3-vuotiaiden lasten integroitu taidekasvatus*. Teoksessa Karppinen, S.; Puurula, A. & Ruokonen, I. (toim.) 2001. *Elämysten alkupoluilla – lähtökohtia alle 3-vuotiaiden taidekasvatukseen*. Helsinki: Finn Lectura, 85-95.

Riihelä, M. 1994. *Lapsi, taide ja opettajuus*. Teoksessa Surakka, T. (toim.) 1994. *Lapsi keksii maailman uudelleen – Taide varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 9-13.

Ruismäki, H. 1998. *Musiikki osana taidekasvatusta ja elämää – näkökulma musiikkikasvatuksessa*. Teoksessa Puurula, A. (toim.) 1998. *Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Vantaan täydennyskoulutuslaitos, 29-48.

Ruokonen, I. 2001. *Äänimaisia ja ilmaisun iloa musiikin kielellä*. Teoksessa Karppinen, S.; Puurula, A. & Ruokonen, I. (toim.) 2001. *Taiteen ja leikin lumous, 4-8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus*. Helsinki: Finn Lectura, 120-143.

Sederholm, H. 2000. *Tämäkö taidetta?* Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.

Surakka, T. (toim.) 1994. *Lapsi keksii maailman uudelleen – Taide varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

Stern D. 1985. *The Interpersonal World of the Infant. A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. New York: Basic Books.

Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005. Helsinki: Opetushallitus.
http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/taideyl_ops.pdf (18.5.2009)

Tuovila, A. 2004. *Polkuja lasten musiikkileikkeihin*. Teoksessa Piironen, L. (toim.) 2004. *Leikin pikkujättiläinen*. Helsinki: WSOY, 100-109.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Toinen painos. Helsinki: Stakes, Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus

Väkevä, L. 2004. *Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Dewey'n naturalistisessa pragmatismissa*. Kasvatustieteiden tiedekunta, väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.

Westerlund, H. 2003. *Reconsidering Aesthetic Experience in Praxial Music Education*. *Philosophy of Music Education Review* 11, 1, 45-62.

Wood, D. 1982. *Move, Sing, Listen, Play. Preparing the Young Child for Music*. Toronto: Thompson Music.

LIITE 1

TAIDEMUSKARIN OPETUKSESSA KÄYTETYT KIRJAT JA ÄÄNITTEET

Alho, Eve ; Hautsalo, Hilikka & Kangasniemi, Irene 2006. *Kuinka soikaan sininen. Taiteen monet kasvot alkuopetuksessa*. Helsinki: WSOY. Lisäksi kirjaan liittyvä äänite *Kuinka soikaan sininen CD 2*.

Alho, Eve; Hautsalo, Hilikka & Perkiö, Soili 1998. *Kuuntelun aika*. 3. painos. Porvoo: WSOY. Lisäksi kirjaan liittyvä äänite *Kuuntelun aika CD*.

Alho, Eve; Hautsalo, Hilikka & Perkiö, Soili 1995. *Vauvojen laulun aika*. 3. painos. Porvoo: WSOY.

Barklem, Jill 1990. *Tiheikön väen vuodenajat*. Helsinki: WSOY.

Halonen, Eeva; Järvenpää, Leena & Perkiö, Soili 2005. *Lumilauluja lapsille*. Helsinki: Lasten Parhaat Kirjat. Lisäksi kirjaan liittyvä äänite *Lumilauluja lapsille CD*.

Hansen, Gaby & Leeson, Christine 2000. *Tuiki joulupuu*. Helsinki: Lasten Parhaat Kirjat.

Huovi, Hannele & Louhi, Kristiina 2005. *Maailman paras napa*. Helsinki: Tammi.

Huovi, Hannele & Louhi, Kristiina 1988. *Taivaanpojan verkko, värisatuja*. Helsinki: Tammi.

Huovi, Hannele & Perkiö, Soili 1996. *Urpon ja Turpon laulukirja*. Helsinki: Tammi.

Huovi, Hannele & Talvitie, Virpi 2001. *Matka joulun taloon*. Helsinki: Lasten Parhaat Kirjat.

Kaikkonen, Markku & Sopenen, Satu 2006. *Lystitunti*. Helsinki: Otava.

Kaikkonen, Markku; Ollaranta, Ritva; Simojoki, Maija & Sopenen, Satu 2000. *Olin laulukirja*. Helsinki: Otava. Lisäksi kirjasarjaan liittyvät äänitteet *Oli oli olio 2 CD* ja *Olin liikunta- ja kuunteluäänite 1 CD*.

Kangasniemi, Heli; Pinola, Sylvia & Viitaila-Pulkkinen, Elina 2000. *Musikantti 1-2 Opettajan kirja*. Helsinki: Otava.

Karlsson, Liisa 2003. *Sadutus - Avain osallistavaan toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kivelä-Taskinen, Elina 2008. *Rytmikylvyn Pikku-kuplat*. Espoo: Kultanuotti. Lisäksi kirjaan liittyvä äänite *Rytmikylvyn Pikku-kuplat CD*.

Koskela, Ismo; Haapaniemi, Juha; Kivelä, Elina; Mali, Mika & Romppanen, Virve 2003. *Musiikin mestarit 3-4 4 CD*. Otava.

Lasten Musiikki- ja Kulttuurikeskus VERSO 2005. *Jouluverso CD*. Lasten Musiikki- ja Kulttuurikeskus VERSO.

Levanto, Marjatta 1983. *Taide on totta*. Helsinki: Otava.

Murtomaa, Katriina & Harju, Eeva 2003. *Kiiltomato näyttölee*. Helsinki: WSOY, Oppimateriaalit.

Mäkiranta, Kari 2000. *Vauhtivarpaat – Liikuntamusiikkia musiikkiliikuntaa 1 CD*. Nuori Suomi.

Perkiö, Soili & Huovi, Hannele 2002. *Salaisen maan laulut CD*. WSOY.

Perkiö, Soili & Huovi, Hannele 2005. *Vauvan vaaka CD*. Tammi.

Royal Philharmonic Orchestra & Licata, Andrea 1994. Camille Saint-Saëns: Karneval der Tiere –teos äänitteellä *Klassik für Kinder CD 3*. Membran Music.

Simsa, Marko & Eisenburg, Doris 2002. *Der Karneval der Tiere. Eine Geschichte zur Musik von Camille Saint-Saëns*. Wien: Betz.

Pyylampi, Leena 2007. *Matkalla Jouluun*.

LIITE 2

TUNTISUUNNITELMA 2

Muskaristudion taidemuskari 2008-2009

Päivä: 9.9.2008

Teema: Musiikkikorvien herättelyä

TAVOITTEET:	
Musiikilliset: Jatketaan tutustumista tilaan, soittimiin ja musiikin peruskäsitteisiin (mm. taukoon ja sooloon). Harjoitellaan aktiivista kuuntelemista.	
Teatteri-ilmaisuun liittyvät tavoitteet: Opetellaan keskittymistä ja kuuntelemista sekä itseilmaisua draamakasvatuksen perusharjoitusten avulla.	
Sosiaalis-emotionaaliset: Opetellaan ryhmässä toimimista ja itseilmaisua sekä kielellisesti että musiikin ja musiikkiliikunnan kautta.	
Psykomotoriset: Opetellaan kuuntelemaan ja keskittymään, kehitetään reaktiokykyä eri tavoin.	
Kognitiiviset: Kerrataan soitintietoutta (soitinten nimiä, ääniä, kuinka soittimia soitetaan ja miten niitä kohdellaan). Pyritään kehittämään luovaa kykyä eläytymällä sekä keskustelemalla kuullusta.	
Esteettiset: Saadaan mahdollisesti esteettisiä elämyksiä sadusta ja musiikista. Pyritään rikastuttamaan lapsen mielikuvitusta sekä verbaalisesti että musiikillisesti.	
TOIMINNAN SISÄLTÖ JA MENETELMÄT:	VÄLINEET&MATERIAALIT
1. Aikulaulu Kysellään so-mi-laululla ketä on paikalla: "Onko Henna täällä?" ja toivotetaan kaikki tervetulleiksi.	
2. Lämmittely ja musiikkikorvien herättely Tanssitaan vapaasti ja kuunnellaan, koska musiikissa on taukoja. Tauoilla jähmetytään paikoilleen erilaisiin asentoihin. Ohjaaja voi keksiä omia ehtoja asentoihin: esimerkiksi yksi tai kaksi jalkaa maassa, kaksi kättä ja jalka maassa, kaksi jalkaa ja yksi käsi maassa.	Vauhtivarpaat 1 CD (3. Hyönteisiä etsimässä)
3. Kuule, kuuntele -laulu Lauletaan ja soitetaan yhdessä. Jokainen saa soittaa oman soolon säkeistöjen väliin sävelpaloilla (d-pentatoninen asteikko).	Olin laulukirja s. 40 D- ja A-bassopalat, D, E, F#, A, H -sävelpalat, malletit
4. Soitinsatu: Prinsessan korvat Luetaan satu yhdessä, tehdään satuun ääniefektejä ja äänimaisemia erilaisilla rytmisoittimilla ja omalla keholla.	Maailman paras napa -kirja s. 52-56, soittimia (esim. triangeli, kellopeli, putkipenaali, sammakkoguiro, käsirumpu, kapulat)
5. Seuraa prinsessaa/prinssiä Seuraa johtajaa -tyylinen leikki jossa. Prinsessan/prinssin vaihto tapahtuu opettajan soittaessa glissandopillillä ja kruunu	Kruunu, glissandopilli Vauhtivarpaat CD (14. Onnen Sunnuntaina)

<p>siirtyy seuraavalle, josta tulee prinssi tai prinsessa.</p> <p>6. Kuuntelu- ja keskittymisharjoitus Maataan lattialla patjoilla ja kuunnellaan a) huonetta, jossa ollaan b) huoneen ulkopuolelta tulevia ääniä c) omasta kehosta tulevia ääniä. Jutellaan lopuksi, millaisia ääniä kuultiin ja mistä ne mahtoivat tulla.</p> <p>7. Loppurentoutus Kuunnellaan lopuksi silmät kiinni "Luostarin puutarhassa"-kappale. Kuvitellaan, millaisessa paikassa kävellään, mitä siellä voisi tehdä, onko ulkona kylmä/lämmin/kesä/talvi jne. Jutellaan rentoutuksen jälkeen, millaisessa paikassa kukakin oli.</p> <p>8. Loppulaulu: Loppuleija Muistellaan loppulaulun yhteydessä, mitä tehtiin tällä kerralla muskarissa.</p>	<p>Patjat</p> <p>Musiikin mestarit 3-4 4 CD (33. Luostarin puutarhassa), patjat</p> <p>Lystitunti s. 66</p>
---	---

Lähteet, lisätiedot materiaaleista:

Huovi, Hannele & Louhi, Kristiina 2005. *Maailman paras napa*. Helsinki: Tammi.

Kaikkonen, Markku & Sopanen, Satu 2006. *Lystitunti*. Helsinki: Otava.

Kaikkonen, Markku; Ollaranta, Ritva; Simojoki, Maija & Sopanen, Satu 2000. *Olin laulukirja*. Helsinki: Otava.

Mäkiranta, Kari 2000. *Vauhtivarpaat – Liikuntamusiikkia musiikkiliikuntaa 1 CD*. Nuori Suomi.

LIITE 3

TUNTISUUNNITELMA 5

Muskaristudion taidemuskari 2008-2009

Päivä: 30.9.2008

Teema: Ropinaa ja ruskan väriloistoa

TAVOITTEET:
Musiikilliset: Jatketaan tutustumista hidas-nopea-käsitepariin soittamisen, loruilun ja musiikkiliikunnan avulla. Opetellaan rytmejä, erityisesti oman kehon kautta.
Kuvallisen ilmaisuun liittyvät tavoitteet: Opetellaan oranssin tuottamista, havainnoidaan värin syntymistä keltaisesta ja punaisesta. Tutkitaan syksyn lehtiä, tehdään oma syksyn lehti -teos vesiväreillä käyttäen punaista ja keltaista.
Sosiaalis-emotionaaliset: Opetellaan ryhmässä toimimista ja itseilmaisua sekä kielellisesti, musiikin ja musiikkiliikunnan ja kuvallisen ilmaisun kautta. Rohkaistutaan vähitellen laulamaan alkulaulun vastausosuus yksin.
Psykomotoriset: Opetellaan kuuntelemaan ja keskittymään. Harjoitetaan motoriikkaa soittoharjoitusten, musiikkiliikunnan, kehorytmien ja maalaamisen kautta.
Kognitiiviset: Pyritään kehittämään luovaa kykyä eläytymällä sekä keskustelemalla kuullusta. Tutustutaan hidas-nopea-käsitepariin. Opetellaan vesiväreillä maalaamista, oranssin tuottamista.
Esteettiset: Pyritään tuottamaan esteettisiä elämyksiä musiikin ja maalaamisen kautta.

TOIMINNAN SISÄLTÖ JA MENETELMÄT:	VÄLINEET&MATERIAALIT
1. Alkulaulu Kysellään so-mi-laululla ketä on paikalla: "Onko Henna täällä?" ja toivotetaan kaikki tervetulleiksi.	
2. Viisi lehteä -loru Tutkitaan syksyn lehtiä ja loruillaan syksyn lehtiin liittyvää lorua. Otetaan mukaan kehorytmit. Soitetaan lorua käsirummuilla (perussyke ja efektiäännet). Loruillaan hitaasti ja nopeasti.	Kuuntelun aika s. 85 Käsirummut Syksyn lehdet
3. Syksyn lehdet -tanssi Tanssitaan keltaisten ja punaisten huivien kanssa vapaasti. Kuunnellaan, miten tuuli vie lehtiä (hitaasti/nopeasti) ja yritetään tanssien mukailla musiikkia.	Punaiset, keltaiset, oranssit huivit Olin liikunta- ja kuunteluäänite 1 CD (6. Myrsky)
4. Syksyn kehorytmit Tutustutaan rytmien kirjoitukseen (iso lehti = taa, pienet lehdet = ti-ti). Opetellaan ja taputetaan erilaisia rytmejä apuina syksyyn liittyviä sanoja, joita keksitään yhdessä.	Taulu, sinitarra Rytmikortit Syksyn lehdet

<p>5. Kuvallinen ilmaisu Katsotaan yhdessä, miten oranssi väri syntyy. Tutkitaan syksyn lehtiä. Maalataan "syksyn lehti" -teokset vesiväreillä käyttämällä keltaista ja punaista väriä. Musiikkimaalauksen inspiraatiomusiikkina on Jean Sibeliuksen Koivu.</p> <p>6. Loppulaulu: Loppuleija Keskustellaan loppulaulun yhteydessä, mitä tehtiin tällä kerralla muskarissa.</p>	<p>Keltaiset ja punaiset vesivärit, paperiarkit, siveltimet, vesikupit, maalarinteippi, alustat, Syksyn lehdet Kuuntelun aika CD</p> <p>Lystitunti s. 66</p>
--	--

Lähteet, lisätiedot materiaaleista:

Alho, Eve; Hautsalo, Hilikka & Perkiö, Soili 1998. *Kuuntelun aika*. 3. painos. Porvoo: WSOY. Lisäksi kirjaan liittyvä äänite Kuuntelun aika CD.

Kaikkonen, Markku & Sopanen, Satu 2006. *Lystitunti*. Helsinki: Otava.

Kaikkonen, Markku; Ollaranta, Ritva; Simojoki, Maija & Sopanen, Satu 2000. *Olin laulukirja*. Helsinki: Otava. Lisäksi kirjasarjaan liittyvä äänite Olin liikunta- ja kuunteluäänite 1 CD.

LIITE 4

TUNTISUUNNITELMA 10

Muskaristudion taidemuskari 2008-2009

Päivä: 11.11.2008

Teema: Salaperäinen musta

TAVOITTEET:
Musiikilliset: Jatketaan tutustumista hiljainen-voimakas-käsitepariin ja dynamiikan vaihteluihin eri työtapojen (loruilun, laulamisen, soittamisen ja liikunnan) avulla. Tutustutaan ABABA -muotorakenteeseen toiminnan kautta.
Kielelliseen ilmaisuun liittyvät: Jatketaan sadutusta salaperäisestä mustasta. Käytetään omaa mielikuvitusta ja ilmaistaan omia ajatuksia sadutuksen keinoin.
Sosiaalis-emotionaaliset: Opetellaan ryhmässä toimimista ja itseilmaisua sekä kielellisesti että musiikin ja musiikkiliikunnan kautta. Rohkaistutaan vähitellen laulamaan alkulaulun vastausosuus yksin.
Psykomotoriset: Opetellaan kuuntelemaan ja keskittymään. Harjoitetaan motorikkaa soittamisen ja musiikkiliikunnan sekä liikuttamalla kummitussorminukkea.
Kognitiiviset: Pyritään kehittämään luovaa kykyä sadutuksen kautta. Jatketaan tutustumista hiljainen-voimakas-käsitepariin; tuotetaan dynamiikkavaihteluita itse ja opitaan tunnistamaan niitä.
Esteettiset: Pyritään tuottamaan esteettisiä elämyksiä "salaperäinen yö" -teeman kautta, tarkastellaan viime kerralla tehtyjä hiilipiirustuksia.

TOIMINNAN SISÄLTÖ JA MENETELMÄT:	VÄLINEET&MATERIAALIT
<p>1. Alkulaulu Kysellään so-mi-laululla ketä on paikalla: "Onko Henna täällä?", lapset vastaavat samalla melodialla "On Henna täällä". Lopuksi toivotetaan kaikki tervetulleiksi. Istutaan tuoleilla.</p> <p>2. Yö, yö, kuutamoyö -loru Kerrataan loru, harjoitellaan dynamiikkaa (piano < cresc. < forte > dim. > piano). Katsotaan yhdessä viimeksi tehtyjä piirustuksia. Loruillaan siten, että A-osassa kaikki soittavat rummuilla perussykettä loruun, B-osassa jokainen saa soittaa omalla vuorollaan djembellä rumpusoolon omasta piirustuksesta. Soittaja saa päättää omasta piirustuksesta, millaiselta se kuulostaa eli onko se hiljainen, voimakas vai molempia. (ABABABA -muoto)</p> <p>3. Hiivin, hiivin, hiivin -musiikkiliikunta (stop-laulu) Opettaja säestää ja laulaa laulua, jossa kummitukset alkavat hiipiä/pomppia/pyöriä/tömistää/leijailla ym. Opettaja kertoo samalla tarinaa kummituksista, säestyksessä tulee huomioida dynamiikka- ja tempovaihtelut. (Melodiaa on hieman muunneltu Vauvojen laulun aika-kirjasta olevasta laulusta).</p>	<p>Kuuntelun aika s. 13 Käsirummut, djembe Salaperäinen musta -piirustukset</p> <p>Vauvojen laulun aika s. 78 Piano</p>

<p>4. Sadutus Jatketaan viime kerralla aloitettua sadutusta, jotta kaikki lapset pääsevät kertomaan satua. Opettaja kirjoittaa sadutuksen ylös ja lopuksi valmis satu luetaan lapsille, tehdään mahdollisia korjauksia. <i>"Kerro satu (kertomus tai tarina), juuri sellaisen kuin haluat. Minä kirjoitan sen ylös sana sanalta, niin kuin sinä sen kerrot. Kun satu on valmis, minä luen sen sinulle, ja voit korjata sitä, mikäli haluat."</i></p> <p>5. Mamman kummituslinna -laulu Opetellaan uusi laulu kaikumenetelmällä. Opettaja säestää laulua bassopaloilla. A-osa lauletaan ensin hiljaisesti, sitten voimistuen. B-osa voimakkaasti.</p> <p>6. Kummitussorminukke -leikki Jokainen saa oman kummitussorminukkeen (paperinenäliina), kummitukselle piirretään silmät mustalla. Kuunnellaan Yö-laulu, ja leikitään omilla kummitussorminukeilla. Lopuksi tehdään kummitusäänimaisemaa (piano < cresc. < forte > dim. > piano), joka lopuksi hiljenee.</p> <p>7. Loppulaulu: Loppuleija Keskustellaan loppulaulun yhteydessä, mitä tehtiin tällä kerralla muskarissa.</p>	<p>Kynä, paperia</p> <p>Urpon ja Turpon laulukirja s. 29 C, F, G -palat</p> <p>Salaisen maan laulut CD Kummitussorminuket (Valkoinen paperinenäliina, musta tussi)</p> <p>Lystitunti s. 66</p>
--	--

Lähteet, lisätiedot materiaaleista:

Alho, Eve; Hautsalo, Hilikka & Perkiö, Soili 1998. *Kuuntelun aika*. 3. painos. Porvoo: WSOY. Lisäksi kirjaan liittyvä äänite Kuuntelun aika CD.

Alho, Eve; Hautsalo, Hilikka & Perkiö, Soili 1995. *Vauvojen laulun aika*. 3. painos. Porvoo: WSOY.

Huovi, Hannele & Perkiö, Soili 2002. *Salaisen maan laulut CD*. WSOY.

Huovi, Hannele & Perkiö, Soili 1996. *Urpon ja Turpon laulukirja*. Helsinki: Tammi.

Kaikkonen, Markku & Sopanen, Satu 2006. *Lystitunti*. Helsinki: Otava.

Karlsson, Liisa 2003. *Sadutus - Avain osallistavaan toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS-kustannus.

LIITE 5

TUNTISUUNNITELMA 14

Muskaristudion taidemuskari 2008-2009

Päivä: 9.12.2008

Teema: Joulun odotusta

TAVOITTEET:
Musiikilliset: Virittäydytään jouluteemaan, jossa musiikillisena tavoitteena on sointiväreihin tutustuminen, kuuntelemiseen keskittyminen ja joulujuhlan esityksen harjoittelu.
Kuvalliseen ilmaisuun liittyvät: Tutustutaan sointiväreihin ja niiden ilmaisemiseen monotypian, yksinkertaisen grafiikan kautta. Tutustutaan menetelmään ja ilmaistaan kuultua kuvallisen tekemisen kautta.
Sosiaalis-emotionaaliset: Opetellaan ryhmässä toimimista ja itseilmaisua. Rohkaistutaan ilmaisemaan itseä ja harjoitellaan keskittymistä ja kuuntelemista.
Psykomotoriset: Opetellaan kuuntelemaan ja keskittymään. Harjoitetaan motorikkaa musiikkiliikunnassa ja kuvallisessa ilmaisussa.
Kognitiiviset: Opetellaan monotypia-menetelmää ja keskitytään kuuntelemaan eri soittimia, sointivärejä sekä musiikkia. Harjoitellaan joulumatinean esitystä.
Esteettiset: Pyritään tuottamaan esteettisiä elämyksiä jouluisen teeman, musiikin ja oman kuvallisen tekemisen, monotypian kautta.

TOIMINNAN SISÄLTÖ JA MENETELMÄT:	VÄLINEET&MATERIAALIT
<p>1. Aikulaulu Kysellään so-mi-laululla ketä on paikalla: "Onko Henna täällä?", lapset vastaavat samalla melodialla "On Henna täällä". Lopuksi toivotetaan kaikki tervetulleiksi. Istutaan tuoleilla.</p>	
<p>2. Joulun tuntuu turkissa -tanssi Opetellaan laulamaan ja tanssimaan laulu (tanssi liittyy laulun sanoihin). Laulu ja tanssi ovat joulumatinean esitykseen. Soitetaan viime kerralla tehdyillä kulkuspalloilla.</p>	<p>Matkalla Jouluun -kirja (11) Piano, kulkuspallot</p>
<p>3. Sointiväri-monotypiat Kuunnellaan soittimia, joissa on toisistaan selkeästi eroavat sointivärit (triangeli, bassopaloja ja kannelta). Opettaja soittaa instrumenttia, ja lapset kuuntelevat, millainen ääni soittimessa on. Tutustutaan lyhyesti grafiikkaan ja monotypiaan menetelmänä; opettaja näyttää laatalla, väreillä, paperilla ja telalla esimerkin. Tämän jälkeen kuunnellaan yhtä soitinta kerrallaan, lapset valitsevat jokaiseen soittimen ääneen sopivat kaksi väriä ja kaksi taustaväriä. Jokainen lapsi saa kaakelilaatan, jolle maalaa kahdella eri värillä ja tämän jälkeen päälle painetaan paperi, jonka yli vedetään telalla/ leikkikaulimella.</p>	<p>Kaakelilaatat, tela (leikkikaulin), erivärisiä valmisvärejä ja papereita, triangeli, bassopalat, kantele</p>

4. Loppulaulu: Loppuleija Keskustellaan loppulaulun yhteydessä, mitä tehtiin tällä kerralla muskarissa.	Lystitunti s. 66
--	------------------

Lähteet, lisätiedot materiaaleista:

Kaikkonen, Markku & Sopanen, Satu 2006. *Lystitunti*. Helsinki: Otava.

Pyylampi, Leena 2007. *Matkalla Joulun*.

LIITE 6

TUNTISUUNNITELMA 18

Muskaristudion taidemuskari 2008-2009

Päivä: 27.1.2009

Teema: Talven timanttippuu

TAVOITTEET:
Musiikilliset: Virittäydytään talviseen teemaan, jossa musiikillisena tavoitteena on korkea-matala-käsitepariin tutustuminen. Keskitytään kuuntelemaan, ja ilmaisemaan kuultua musiikkia maalaamisen ja liikkumisen kautta.
Kuvalliseen ilmaisuun liittyvät: Kuunnellaan "Pakkastähdet" -kappale, tehdään tunnelman mukainen maalaus. Harjoitellaan vesiväreillä maalaamista. Kokeillaan sokerin käyttämistä vesivärimaalauksen päälle.
Sosiaalis-emotionaaliset: Rohkaistutaan käyttämään omaa ääntä luontevasti. Harjoitellaan ryhmässä olemista. Keskustellaan kuullusta musiikista, sen herättämistä tunteista ja mielikuvista. Ilmaistaan itseä maalaten.
Psykomotoriset: Opetellaan keskittymään ja kuuntelemaan. Harjoitellaan reaktiokykyä sekä motorisia taitoja tasapainoharjoituksissa ja maalaamisessa.
Kognitiiviset: Opetellaan korkea-matala-käsiteparin hahmottamista. Harjoitellaan vesiväreillä maalaamista.
Esteettiset: Pyritytään tuottamaan esteettisiä elämyksiä talvisen "Timanttippuu" -teeman, musiikin ja kuvallisen ilmaisun kautta.

TOIMINNAN SISÄLTÖ JA MENETELMÄT:	VÄLINEET&MATERIAALIT
1. Aikulaulu: Hei hei sulle! Tervehditään kaikkia alkulaulussa, so-mi-melodiolla: Hei hei sulle, laulatko nimesi mulle? soolo: Minä olen Julia. tutti: Sinä olet Julia. Tervetuloa!	C,E,G -bassopalat
2. Lumiukko ja kevätaurinko Tehdään parettain lumiukko-harjoitus, jossa toinen on lapsi ja toinen lumiukko. Lapsi muovaa lumiukosta haluamansa näköisen, tämän jälkeen auringonsäteet (huivi) alkavat lämmittää lumiukkoa, ja se sulaa vähitellen vesilätäköksi. Säestyksessä piano. (korkea-matala)	Rytmiylvyn Pikku-kuplat s. 89 Piano, huivit
3. Timanttippuu Opettaja lukee lorua ja lapset saavat soittaa runoon efektiäänä kellopelillä, sopraanopaloilla, triangelilla, sormisymbaaleilla.	Kuuntelun aika s. 14 Matka joulun taloon s. 19 Kellopeli C- pentatoninen, c, d, e, g, a -sopraanopalat, triangelit, symbaali ja pehmeä malletti
4. Timanttippuu -musiikkiliikunta Tutustutaan glissandopilliin, kuunnellaan, onko ääni korkea vai matala, menossa ylös vai alas. Liikutaan sen mukaisesti. Oksat nousevat korkealle ja alas mentäessä ollaan puun juuria.	Glissandopilli

<p>5. Timanttipuu -maalauk Kuunnellaan "Pakkastähdet" -kappaletta, keskustellaan millaisia mielikuvia se herättää. Siirrytään maalaamaan vesiväreillä Timanttipuu -maalauk. Ripotellaan lopuksi maalauksen päälle sokeria.</p> <p>6. Loppulaulu: Loppuleija Keskustellaan loppulaulun yhteydessä, mitä tehtiin tällä kerralla muskarissa.</p>	<p>Kuuntelun aika CD 1: 9. Pakkastähdet Vesivärit (sinisen ja violetin eri sävyt), A3-paperiarkit, maalarinteippi, siveltimet, sokeria</p> <p>Lystitunti s. 66</p>
---	--

Lähteet, lisätiedot materiaaleista:

Alho, Eve; Hautsalo, Hilikka & Perkiö, Soili 1998. *Kuuntelun aika*. 3. painos. Porvoo: WSOY. Lisäksi kirjaan liittyvä äänite Kuuntelun aika CD.

Kaikkonen, Markku & Sopanen, Satu 2006. *Lystitunti*. Helsinki: Otava.

Kivelä-Taskinen, Elina 2008. *Rytmikylvyn Pikku-kuplat*. Espoo: Kultanuotti.

LIITE 7

TUNTISUUNNITELMA 23

Muskaristudion taidemuskari 2008-2009

Päivä: 17.3.2009

Teema: Eläinten karnevaali

TAVOITTEET:
Musiikilliset: Jatketaan tutustumista Camille Saint-Saënsin "Eläinten karnevaali" -teokseen ja sen eri eläimiin. Keskitytään kuuntelemaan ja muistelemaan kuvallisen ilmaisun kautta.
Sosiaalis-emotionaaliset: Harjoitellaan ryhmässä olemista ja toimimista. Keskitytään kuuntelemaan ja opetellaan itseilmaisua eri työtapojen kautta. Rohkaistutaan laulamaan alkulaulun vastausosuus yksin.
Psykomotoriset: Opetellaan keskittymään ja kuuntelemaan. Harjoitellaan reaktiokykyä sekä motorisia taitoja maalaamisessa ja soittamisessa.
Kognitiiviset: Jatketaan tutustumista "Eläinten karnevaali" -teokseen ja sen eri eläimiin musiikin. Kuunnellaan musiikkia, yritetään kuvitella, millaisia ääniä eläinten karnevaalin loppuparaatista kuuluu.
Esteettiset: Pyritään tuottamaan esteettisiä elämyksiä "Eläinten karnevaali" -teoksen, oman kuvallisen tekemisen, muovailun, kautta. Loppurentoutuksen saippuakuplat voivat tuottaa esteettisiä elämyksiä yhdessä musiikin kanssa.

TOIMINNAN SISÄLTÖ JA MENETELMÄT:	VÄLINEET&MATERIAALIT
<p>1. Aikulaulu: Hei hei sulle! Tervehditään kaikkia alkulaulussa, so-mi-melodiolla: Hei hei sulle, laulatko nimesi mulle? soolo: Minä olen Julia. tutti: Sinä olet Julia. Tervetuloa!</p> <p>2. Eläinten maalaaminen Maalataan viime kerralla muovailut eläimet. Kuunnellaan taustalla "Eläinten karnevaali" -teosta, ja tunnistetaan samalla mikä eläin on soimassa.</p> <p>3. Ääniä Eläinten karnevaali -piirustuksista Käsien pesun jälkeen siirrytään katselemaan viime kerralla tehtyjä piirustuksia. Mietitään, millaisia ääniä voisi kuulua eläinten karnevaalin kulkueesta. Laulu on muotoa ABABABA. A-osassa katsotaan eri piirustuksia ja lauletaan: "Eläimet marssii näin, kulkueessa peräkkäin." B-osassa jokainen saa vuorollaan esittää omasta piirustuksesta kuuluvat eläinten äänet.</p> <p>4. Akvaario Katsotaan, kuinka kauniita saippuakuplat ovat. Kuunnellaan "Akvaario"-osa loppurentoutuksena. Puolet lapsista saavat mennä köllöttemään patjalle ja puolet tulevat puhaltamaan saippuakuplia. Vaihdetaan toisin päin.</p>	<p>C,E,G -bassopalat Hedelmämarakassit</p> <p>Klassik für Kinder CD 3 11. Leijona (2,06) 15. Elefantti (1,36) 16. Kengurut (0,55) Suojapöytäliina, peitevärit, siveltimeet, vesikupit</p> <p>Eläinten karnevaali-piirustukset c, d, e, g –sävelpalat säestyksessä</p> <p>Klassik für Kinder CD3:17 (2,12) Saippuakuplapurtilot, patja</p>

5. Loppulaulu: Mä laulan ja tanssin	
-------------------------------------	--

Lähteet, lisätiedot materiaaleista:

Royal Philharmonic Orchestra & Licata, Andrea 1994. *Camille Saint-Saëns: Karneval der Tiere* -orkesteriteos äänitteellä Klassik für Kinder CD 3. Membran Music.

LIITE 8

TUNTISUUNNITELMA 26

Muskaristudion taidemuskari 2008-2009

Päivä: 7.4.2009

Teema: Taikoja ja teatteria

TAVOITTEET:
Musiikilliset: Havaitaan ja ymmärretään tutti-soolo-käsitepari eri työtapojen kautta; laulaen, soittaen sekä teatterin, keppinukella esittämisen kautta.
Sosiaalis-emotionaaliset: Harjoitellaan ryhmässä olemista ja toimimista. Yritetään opetella kuuntelemaan toisia ja antamaan toisille myös tilaa. Opetellaan itseilmaisua eri työtapojen kautta.
Psykomotoriset: Opetellaan keskittymään ja kuuntelemaan. Harjoitellaan reaktiokykyä ja motorisia taitoja soittamisessa ja noita-keppinukella esittämisessä.
Kognitiiviset: Kerrataan tutti-soolo-käsiteparia. Käytetään omaa mielikuvitusta ja ilmaistaan omia ajatuksia noita-käsinuken esittelyssä ja teatteriharjoituksessa. Tuotetaan omia loruja ja tarinoita.
Esteettiset: Pyritään tuottamaan esteettisiä elämyksiä noitateeman, teatterin ja musiikin kautta.

TOIMINNAN SISÄLTÖ JA MENETELMÄT:	VÄLINEET&MATERIAALIT
1. Helmiina -kana Helmiina-kana munii kaikille munamarakassit.	Helmiina-käsinukke Munamarakassit Vauvojen laulun aika s. 88
2. Alkulaulu: Hei hei sulle! Tervehditään kaikkia alkulaulussa, so-mi-melodialla: Hei hei sulle, laulatko nimesi mulle? soolo: Minä olen Julia. tutti: Sinä olet Julia. Tervetuloa!	C, E, G -sävelpalat Munamarakassit
3. Noitanuket -esittely Jokainen saa esitellä oman noita-keppinukan vuorollaan muille. Noidat loruilevat omilla sooloillaan haluamia asioita "Minä olen noita, taion sammakoita." Muut vastaavat tuttina "Sinä olet noita, taitot sammakoita. Simsalabim, simsalabim!"	Noita -keppinuket Olin laulukirja s. 222
4. Noitateatteri Jokainen saa mennä pareittain esittämään noitateatteria näyttämölle. Muut lapset pääsevät soittajiksi orkesteriin. Lauletaan jokaisen esityksen alkuun "Näyttämö" -laulu. Esittäjät saavat ensin päättää, millaisen esityksen esittävät ja laulun sanoja muutetaan sen mukaiseksi. Itse esitys on vapaata improvisointia nukeilla, kunnes chymes soi ja esitys päättyy aplodeihin.	Noita-keppinuket Nukketeatterinäyttämö "Näyttämö" -laulu "Kiiltomato näyttelee" -kirjasta D, A-sävelpalat ja malletit Chymes
5. Rentoutus: Makeishaltijattaren tanssi Kuunnellaan laulu loppurentoutuksena. Laulun aikana voi pitää silmiä kiinni ja haaveilla, mitä makeisia haltijatar taikoo.	Olin liikunta- ja kuunteluäänite 1 CD 19. Pähkinänsärkijä: Makeishaltijattaren tanssi (2,05)

6. Loppulaulu: Mä laulan ja tanssin	
-------------------------------------	--

Lähteet, lisätiedot materiaaleista:

Alho, Eve; Hautsalo, Hilikka & Perkiö, Soili 1995. *Vauvojen laulun aika*. 3. painos. Porvoo: WSOY.

Kaikkonen, Markku; Ollaranta, Ritva; Simojoki, Maija & Sopanen, Satu 2000. *Olin laulukirja*. Helsinki: Otava. Lisäksi kirjasarjaan liittyvä äänite Olin liikunta- ja kuunteluäänite 1 CD.

Murtomaa, Katriina & Harju, Eeva 2003. *Kiiltomato näyttelee*. Helsinki: WSOY, Oppimateriaalit.

LIITE 9

TUNTISUUNNITELMA 29

Muskaristudion taidemuskari 2008-2009

Päivä: 28.4.2009

Teema: Meren sintit & simpukat

TAVOITTEET:
Musiikilliset: Kerrataan vuoden aikana opittuja asioita; rytmisoitinten nimiä, dynamiikka- ja tempovaihteluita sekä soolo-tutti-käsiteparia. Valmistellaan matinean esitystä.
Sosiaalis-emotionaaliset: Harjoitellaan ryhmässä olemista ja toimimista, yritetään opetella kuuntelemaan toisia ja antamaan toisille myös tilaa. Opetellaan itseilmaisua eri työtapojen kautta.
Psykomotoriset: Harjoitellaan reaktiokykyä ja motorisia taitoja tanssin harjoittelussa, laululeikeissä ja maalaamisessa.
Kognitiiviset: Kerrataan vuoden aikana tutuksi tulleita musiikillisia asioita. Harjoitellaan uusi laulu, joka esitetään matineassa. Katsotaan taulua, keskitytään siihen ja käytetään mielikuvitusta.
Esteettiset: Pyritään tuottamaan esteettisiä elämyksiä meriaiheisen teeman myötä, taulun tarkastelulla ja siihen liittyvällä äänimaisemalla, sinisten huivien ja oman kuvallisen tuottamisen kautta.

TOIMINNAN SISÄLTÖ JA MENETELMÄT:	VÄLINEET&MATERIAALIT
<p>1. Aikulaulu: Hei hei sulle! Tervehditään kaikkia alkulaulussa, so-mi-melodiolla: Hei hei sulle, laulatko nimesi mulle? soolo: Minä olen Julia. tutti: Sinä olet Julia. Tervetuloa! Kerrataan eri rytmisoittimien nimiä sekä miten niillä soitetaan.</p>	<p>C, E, G -sävelpalat Triangelit, kapulat, putkipenaali, marakassi, käsirumpu, djembe</p>
<p>2. Kurkistus maalaukseen Katsotaan yhdessä Albert Edelfeltin "Leikkiviä poikia rannalla"-maalausta ja mietitään maalausta. Esimerkiksi seuraavia kysymyksiä: Keitä kuvassa on, mitä pojat ovat tekemässä, millainen ilma maalauksessa on, onko vesi kylmää vai lämmintä, olisiko kiva olla itse maalauksessa, mitä pojat ovat tehneet aiemmin ja mitä he aikovat seuraavaksi tehdä, onko joku joskus uittanut veneitä rannalla? Taustalla soi rannan äänimaisemaa. Mietitään yhdessä, mitä rannalla voi olla, entäpä vedessä?</p>	<p>Kuinka soikaan sininen - materiaalikansio Kuinka soikaan sininen CD 2: 14 Lempeä tuuli, aallot liplattavat rantaan Taulupohja, sinitarra</p>
<p>3. Hauki ui -laulu ja sorminukkeleikki Lauletaan ja leikitään tuttua laulua. Jokainen saa kalasorminukun ja merta kuvaa sininen patja, jonka päällä sorminukeilla leikitään. Yksi kaloista on hauki ja vaanii muita kaloja, pois-sanalla kaikki muut kalat hyppäävät ilmaan, ja hauki saa valita uuden hauen.</p>	<p>Rytmikylvyn Pikku-kuplat s. 116 Rytmikylvyn Pikku-kuplat CD: 25 Kalasorminuket</p>
<p>4. Suuret ja pienet aallot -laulu ja tanssi Opetellaan uusi laulu ensin kaikuna toistamalla. Sen jälkeen lauluun yhdistetään tanssi: A-osassa saa vapaasti tehdä sinisellä huivilla aaltoja ja B-osassa tehdään suuria ja pieniä</p>	<p>Rytmikylvyn Pikku-kuplat CD: 10 Hallaharsopalat</p>

<p>aaltoja huivilla laulun sanojen mukaisesti.</p> <p>5. Aaltojen maalaaminen Tehdään aaltohuivit matinean tanssiesitykseen. Maalataan hallaharsopaloja eri sinisillä ja valkoisella. Taustalla soi "Suuret ja pienet aallot".</p> <p>6. Loppulaulu: Mä laulan ja tanssin</p>	<p>Rytmikylvyn Pikku-kuplat CD: 10 Hallaharsot, erisävyisiä sinisiä ja valkoista valmisväriä, pensselit, maalauslusta</p>
---	---

Lähteet, lisätiedot materiaaleista:

Alho, Eve ; Hautsalo, Hilikka & Kangasniemi, Irene 2006. *Kuinka soikaan sininen. Taiteen monet kasvot alkuopetuksessa*. Helsinki: WSOY. Lisäksi kirjaan liittyvä äänite Kuinka soikaan sininen CD 2.

Kivelä-Taskinen, Elina 2008. *Rytmikylvyn Pikku-kuplat*. Espoo: Kultanuotti. Lisäksi kirjaan liittyvä äänite Rytmikylvyn Pikku-kuplat CD.