

SAMPSA JA LAULULINNUN ARVOITUS
Toimintatutkimus musiikkisadun toimivuudesta
esikouluikäisten päiväkotimuskarissa

Hannele Wilkman
Pro gradu -tutkielma
Musiikkikasvatus
3.5.2010
Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen	Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Hannele Wilkman	
Työn nimi – Title Samps ja Laululinnun arvoitus -toimintatutkimus musiikkisadun toimivuudesta esikouluikäisten päiväkotimuskarissa	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Huhtikuu 2010	Sivumäärä – Number of pages 114 s., liitteet 4 s.
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Pro gradu - tutkielmassa selvitetään 4–8-vuotiaille lapsille suunnatun musiikkisadun toimivuutta esikouluikäisten päiväkotimuskarissa. Musiikkisatu koostuu kuvitetusta sadusta sekä opettajan oppaasta, joka sisältää sadun pohjalta sävellettyjä lauluja ja muita eri työtapoihin (soittaminen, musiikkiliikunta, musiikin kuuntelu, sanataide, draama, kuvataide) liittyviä työskentelyohjeita. Tavoitteena on tutkia, miten itse valmistettu musiikkisatu soveltuu käytettäväksi varhaisiän musiikkikasvatuksessa.</p> <p>Kyseessä on laadullinen toimintatutkimus, jonka aineistonkeruu suoritettiin yhdessä Jyväskylän kaupungin päiväkodin esikouluiryhmissä syksyn 2006 ja kevään 2007 välisenä aikana. Muskarikertoja oli yhteensä 18. Tutkimuksessa tarkastellaan havaintoaineiston pohjalta, mitkä ovat musiikkisadun ja opettajan oppaan vahvuudet ja kehitettävät osa-alueet. Tutkielmassa pohditaan lisäksi taideaineiden integraation merkitystä varhaisiän musiikkikasvatuksessa. Aineistonkeruun menetelminä käytin osallistuvaa havainnointia päiväkirjan muodossa, videohavainnointia sekä muskarilaisilla teetettyjä alku- ja loppukyselyitä.</p> <p>Aineistonkeruun edetessä muotoutui vielä uusi tutkimuskysymys, jossa tarkastellaan toimintatutkimuksen kohteena olleen lapsiryhmän dynamiikkaa ja ryhmän toimintaan vaikuttaneita asioita, joihin lukeutui muun muassa yhteistyöongelmat lastentarhanopettajan kanssa.</p> <p>Tutkimuksessa kävi ilmi, että musiikkisatu innosti ja kiinnosti esikouluikäisten lapsiryhmää sekä mahdollisti elämyksellisiä kokemuksia muskarissa. Etenkin taideaineiden keskinäinen integraatio monipuolisti sadun käsittelyä sekä lisäsi ulottuvuuksia luovaan tekemiseen ja kokemiseen muskarissa. Tutkimukseen osallistunut lapsiryhmä vaikutti voimakkaasti materiaalin testaamiseen, mistä syystä musiikkisadun toimivuutta tulisi kokeilla uudelleen toisenlaisella muskariryhmällä. Päiväkoti ei ollut paras mahdollinen tutkimusympäristö, sillä lastentarhanopettajan kanssa kohdatut erimielisyydet sekä tutkijana toimiminen päiväkodin ulkopuolisena henkilönä vaikuttivat lapsiryhmän käyttäytymiseen negatiivisesti.</p>	
Asiasanat – Keywords varhaisiän musiikkikasvatus, sadut, toimintatutkimus, lapsiryhmän toiminta, taideintegraatio	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksen kirjasto	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

SISÄLLYS.....	2
1 OLIPA KERRAN HYVÄN TAHDON MAASSA.....	5
2 VARHAISIÄN MUSIIKKIKASVATUS MUSIIKINOPETUKSEN KENTÄSSÄ.....	7
2.1 VARHAISIÄN MUSIIKKIKASVATUKSEN TAVOITTEET	7
2.2.1 Musiikkileikkikoulun tavoitteet.....	8
2.2 MUSIIKILLISET TYÖTAVAT MUSKARISSA	11
2.3 TAITO- JA TAIDEAINEIDEN INTEGRAATIO VARHAISIÄN MUSIIKKIKASVATUKSESSA.....	16
2.3.1 Integraatio käsitteenä.....	16
2.3.2 Aikaisemmat tutkimukset	17
2.3.3 Taideaineiden integraation merkitys varhaisiän musiikkikasvatuksessa.....	18
2.4 SATUJEN MERKITYS LAPSEN LUOVUUDEN JA MIELIKUVITUKSEN KEHITYKSELLE.....	20
2.4.1 Aikaisemmat tutkimukset	21
2.4.2 Satuja sisältävät opetusmateriaalit.....	22
2.5 MILLAINEN ON ESIKOULUIKÄINEN MUSKARILAINEN?	23
2.5.1 Yleinen kehitys	23
2.5.2 Musiikillinen kehitys	26
3 LAPSIRYHMÄ JA SEN ERITYISPIIRTEET	29
3.1 TOIMIVAN LAPSIRYHMÄN TUNNUSMERKKEJÄ	29
3.2 VERTAISRYHMÄN MERKITYS LAPSELLE	31
3.3 TUTKIMUKSEEN OSALLISTUNUT PÄIVÄKOTIRYHMÄ	33
4 TUTKIMUSASETELMA.....	35
4.1 TUTKIMUSONGELMAT	35
4.2 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN.....	35
4.2.1 Otteita vastavalmistuneen ja kokeneen opettajan yhteistyöstä.....	37

4.3 TOIMINTATUTKIMUS	46
4.4 AINEISTONKERUUMENETELMÄT.....	49
4.5 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	55
5 MUSKAREIDEN SUUNNITTELU JA TOTEUTUS.....	56
5.1 SATU MUSKARIN PUNAISENA LANKANA	56
5.2 MUSKARISSA KÄYTETYT TYÖTAVAT SEKÄ NIIDEN TAVOITTEET JA SISÄLLÖT.....	57
6 KYSELYIDEN TULOKSET	62
6.1 ALKUKYSELY	62
6.2 LOPPUKYSELY.....	70
6.3 ALKU- JA LOPPUKYSELYIDEN VERTAILUA	76
7 MUSIIKKISADUN TOIMIVUUS PÄIVÄKOTIMUSKARISSA	78
7.1 MUSKARIRYHMÄN SUHTAUTUMINEN SATUUN	78
7.2 OPETTAJAN OPPAAN MATERIAALIN JA ERI TYÖTAPOJEN TOIMIVUUS MUSKARISSA.....	79
7.2.1 Laulut.....	79
7.2.2 Soittotehtävät.....	85
7.2.3 Musiikin kuuntelu.....	88
7.2.4 Musiikkiliikunta.....	89
7.2.5 Sanataide.....	91
7.2.6 Draama ja ilmaisu.....	93
7.2.7 Kuvataide.....	95
8 MUSKARIRYHMÄ TOIMINTATUTKIMUKSEN KOHTEENA	96
8.1 MUSKARIRYHMÄN DYNAMIIKKA.....	96
8.1.1 Ryhmän toimintaan vaikuttaneet asiat.....	99
8.1.2 Oma toimintani ryhmän ohjaajana	101
9 TULOSTEN TARKASTELU.....	103
9.1 MATERIAALIN VAHVUUDET	103
9.2 MATERIAALIN KEHITETTÄVÄT OSA-ALUEET	104

9.3 MATERIAALIN TOIMIVUUS ESIKOULUIKÄISTEN MUSKARISSA	105
10 JA SEN PITUIINEN SE.....	107
LÄHTEET.....	110
LIITTEET.....	115

1 OLIPA KERRAN HYVÄN TAHDON MAASSA...

*Hitaan lapsen sielu ei ehdi mukaan
liian kiireisessä maailmassa.
Se tahtoo viivytellä, istuskella, miettiä.
– Tästä en lähde ennen kuin käsitän.
Se tahtoo sukeltaa satuun,
upota sinne,
jäädä sadun sisälle nukkumaan.*

(H. Anhava 1990)

Olen opiskellut Jyväskylän yliopistossa musiikkikasvatusta pääaineena vuodesta 2004. Näiden opintojen lisäksi valmistuin musiikkipedagogiksi Jyväskylän ammattikorkeakoulusta keväällä 2006 suuntautumisvaihtoehtona varhaisiän musiikkikasvatus. Tein AMK-opinnäytetyönä 4–8-vuotiaille lapsille suunnatun Sampsa ja Laululinnun arvoitus -musiikkisadun, joka koostuu kirjoittamastani ja kuvittamastani sadusta sekä opettajan oppaasta, joka sisältää sadun pohjalta säveltämiäni lauluja ja muita eri työtapoihin liittyviä työskentelyohjeita.

Sain ajatuksen musiikkisadun tekemisestä ammattikorkeakouluopintojeni opetusharjoittelun aikana. Sävelsin lauluja ja kirjoitin loruja omille harjoitteluryhmilleni, ja saamani positiivinen palaute ja kannustus rohkaisivat jatkamaan. Halusin ilmaista opinnäytetyössäni monipuolisuuttani muusikkona ja opettajana, sekä luovaa ja taiteellista osaamistani.

En testannut opinnäytetyöni käytännön toimivuutta ammattikorkeakoulussa, joten halusin tutkia pro gradu -tutkielmassani sitä, miten tekemäni musiikkikasvatusmateriaali soveltuu käytettäväksi varhaisiän musiikkikasvatuksessa. Olin kiinnostunut erityisesti lasten reaktioista materiaalia kohtaan sekä materiaalin käyttökelpoisuudesta opettajan näkökulmasta tarkasteltuna.

Käsittelin AMK-opinnäytetyöni teoriaosuudessa sadun määritelmiä, erityispiirteitä ja satujen merkitystä lapselle. Kirjoitin lisäksi lastenmusiikista ja musiikin vaikutuksesta lapsen yleiselle ja musiikilliselle kehitykselle. (Wilkman 2006.) Keskityn pro gradu -tutkielmassani toimintatutkimuksen raportointiin.

Tutkimukseni on laadullinen toimintatutkimus, jossa toimin sekä opettajana että tutkijana. Suoritin tutkimukseni aineistonkeruun esikouluikäisten päiväkotiryhmässä. Käytin aineistonkeruumenetelminä osallistuvaa havainnointia, josta kirjoitin päiväkirjaa, videohavainnointia sekä alku- ja loppukyselyä. Halusin selvittää kyselyiden avulla lasten kokemuksia ja mielipiteitä materiaalista sekä muskarin toiminnasta. Teetin kyselyt sekä tutkimuksen alku- että loppupuolella verratakseni vastauksia keskenään ja havaitakseni mahdolliset muutokset lasten kokemuksissa tutkimuksen aikana.

Tutkimuskysymykseni jäsentyivät kolmeen alakohtaan: Ensimmäiseksi halusin selvittää, mitkä ovat musiikkisatuni ja opettajan oppaan vahvuudet sekä kehitettävät osa-alueet. Toiseksi tutkin, miten tekemäni materiaali soveltuu käytettäväksi esikouluikäisillä. Kolmantena seikkana pohdin tutkielmassani taideaineiden integraation merkitystä varhaisiän musiikkikasvatuksessa, sillä musiikkisatuni integroi etenkin sanataidetta ja musiikkia, mutta myös muita taito- ja taideaineita keskenään.

Tutkimukseni edetessä kohtasin ennalta-arvaamattomia seikkoja, joihin halusin etsiä vastauksia. Selvitin työssäni, millainen on sattumanvaraisesti koottu muskariryhmä toimintatutkimuksen kohteena. Tarkastelin muskariryhmän dynamiikkaa ja ryhmän toimintaan vaikuttaneita asioita sekä omaa toimintaani ryhmän ohjaajana. Lisäksi aineistonkeruuseen vaikuttivat tutkimuksen alkupuolella yhteistyöongelmat lastentarhanopettajan kanssa, mikä herätti kysymyksen kahden auktoriteetin vaikutuksesta lapsiryhmän toimintaan.

Haluan kiittää tutkimukseen osallistunutta päiväkotiryhmää, lastentarhanopettajaa ja päiväkodin johtajaa hyvästä yhteistyöstä. Erityiskiitoksen ansaitsee tutkielmani kielenhuollon osalta tarkastanut Ville Virsu.

2 VARHAISIÄN MUSIIKKIKASVATUS MUSIIKINOPETUKSEN KENTÄSSÄ

Varhaisiän musiikkikasvatus on alle kouluikäisille lapsille annettua taidekasvatusta. Lapsi voi saada varhaisiän musiikinopetusta parhaimmillaan sikiöstä kouluikäiseksi asti. Varhaisiän musiikkikasvatuksella tarkoitetaan musiikkileikkikoulutoiminnan lisäksi päiväkotien ja kerhojen musiikkikasvatusta, alle kouluikäisten lasten soitonopetusta ja kodissa tapahtuvaa musisointia (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piironen & Mäkinen 2001, 9).

Keskityn tutkimuksessani musiikkileikkikoulun näkökulmaan, koska olen valmistunut kyseisen alan asiantuntijaksi. Käytän musiikkileikkikoulusta *muskari*-lyhennettä, koska se on yleisesti käytössä oleva termi. Muskareita järjestetään eri-ikäisille lapsiryhmille, sillä varhaisiän musiikkikasvatuksen opetus on lähes poikkeuksetta ryhmäopetusta (Marjanen 2005, 13). Tarjonta on monipuolista, sillä nykyään perinteisten muskareiden lisäksi on myös erilaisia taideintegraatiomuskareita, joista voi valita mieleisensä (esim. tanssi- ja ”värikylypy”-muskarit). Tutkimukseni päiväkotimuskari edustaa taideintegraatiosuuntausta, jossa pääpaino on sanataiteen ja musiikin integroinnissa.

2.1 Varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteet

Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet (2005) painottaa musiikillisia elämyksiä ja kokemuksia varhaisiän musiikkikasvatuksessa. Siinä määritellään varhaisiän musiikinopetuksen tehtävä seuraavasti:

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 muodostavat opetuksen keskeisen sisällön. Elämysten avulla, leikin keinoin harjaannutetaan lapsen musiikillista muistia ja musiikin kuunteluvalmiuksia sekä tuetaan hänen kognitiivista, emotionaalista, motorista ja sosiaalista kehitystään. (Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005, 9.)

Suomen musiikkileikkikoulunopettajat (MLKO ry), nykyinen Varhaisiän musiikinopettajat (VaMO ry), on kirjannut tavoitteet alle kouluikäisten lasten musiikkikasvatukselle:

1. Myönteisen asenteen herättäminen musiikkia kohtaan
2. Musiikin tiedollisten ja taidollisten valmiuksien luominen ja kehittäminen
3. Yksilön kokonaispersoonallisuuden tasapainoinen kehittäminen ja sosiaalisen kasvun edistäminen
4. Suomalaisen kansanperinteen elvyttäminen ja säilyttäminen
5. Luovan toiminnan säilyttäminen ja kehittäminen

(Hongisto-Åberg ym. 2001, 176.)

Varhaisiän musiikkikasvatuksen kautta halutaan tarjota jokaiselle lapselle onnistumisen elämyksiä, hyvät valmiudet musiikkiharrastuksen jatkamiseen, mahdollisuus luovuuden kehittämiseen ja tilaisuus taideaineiden yhdistämiseen (Marjanen 2002, 1). Marjanen toteaa, että varhaisiän musiikkikasvatuksen keskeisiä periaatteita ovat mahdollisuus musiikin kokonaisvaltaiseen kokemiseen, elämyksiin ja leikkiin (Marjanen, 2005, 13).

Yhteenvedona eri määritelmistä voidaan todeta, että tärkeimpinä varhaisiän musiikkikasvatuksen tehtävinä pidetään myönteisen, elinikäisen musiikkisuhteen syntymistä, musiikillisten tietojen ja taitojen kehittymistä sekä lapsen kokonaisvaltaisen kasvun tukemista. Näihin tavoitteisiin pyrittäessä tulisi muistaa leikin, luovan toiminnan ja elämyksellisyyden merkitys.

2.2.1 Musiikkileikkikoulun tavoitteet

Varhaisiän musiikinopettajat ry:n mukaan musiikkileikkikoulutoiminnan tarkoituksena on herättää lapsen kiinnostus ja rakkaus musiikkia kohtaan sekä luoda ja kehittää musiikillisia perusvalmiuksia pätevän opettajan johdolla. ”Toiminta tukee lapsen kehitystä kokonaisvaltaisesti kannustaen lasta muun muassa itseilmaisuun, yhdessä tekemiseen ja itsenäiseen ajatteluun”. (VaMO ry. 2009.)

Marjanen (2002) painottaa musiikkileikkikoulun tavoitteellisuutta. Hänen mukaansa toiminnalle asetetaan ikätasosta riippuen aina tavoitteet. Sen tulee olla suunnitelmallista, pitkäjänteistä työtä. (Marjanen 2002, 1.) Tavoitteita asetettaessa tulee huomioida paitsi lapsiryhmän ikä, myös yleinen kehitystaso ja musiikillinen valmiustaso.

Musiikkileikkikoulunopettaja laatii pidemmän aikavälin kausisuunnitelman (esim. kuukausi tai lukukausi), jonka pohjalta tehdään tuntikohtaiset suunnitelmat. ”Etukäteen asetetut tavoitteet antavat toiminnalle suunnan ja motivoivat sen toteuttajaa” (Hongisto-Åberg ym. 2001, 172). Toiminnassa edetään aina suurista kokonaisuuksista kohti pienempiä osia, helposta monimutkaisempaan. Musiikkileikkikoulunopettaja suunnittelee jokaisen muskarin mieltien valmiiksi tunnin tavoitteet ja toiminnot, joilla tavoitteet pyritään saavuttamaan. Tuntisuunnitelmien tavoitteet pohjautuvat kausisuunnitelmaan merkittyihin tavoitteisiin, ja näin toiminnasta tulee päämäärätietoista ja suunnitelmallista.

Musiikkileikkikoulun päätavoitteena on aina *musiikillinen* tavoite, jonka saavuttamista muut tavoitteet tukevat. Musiikillinen tavoite on toiminnan ydin ja muut tavoitteet kietoutuvat sen ympärille. Näin ne rakentavat yhdessä toiminnasta ja kokemuksista kokonaisvaltaisia. Muita tavoitteita musiikillisen tavoitteen lisäksi ovat kognitiivinen, sosiaalis-emotionaalinen, psyykomotorinen ja esteettinen tavoite. (Marjanen 2002, 4.)

Kognitiiviset tavoitteet liittyvät tiedon vastaanottamiseen ja käsittelyyn. Keskeisiä ovat muistamiseen ja opitun asian mieleen palauttamiseen liittyvät toiminnot. Kognitiivisen tavoitteen avulla voidaan kiinnittää huomiota kielen, luovuuden ja keskittymiskyvyn kehittämiseen. Muskarissa opetellaan musiikin peruskäsitteitä (nopea-hidas, korkea-matala jne.) sekä tutustutaan erilaisiin symboleihin (nuottikirjoitus, dynaamiset merkit jne.). (Marjanen 2002, 5–6.)

Uuden asian oppiminen ja vanhan kertaaminen kuuluvat kognitiivisiin toimintoihin. Näitä taitoja harjoitetaan jokaisessa muskarissa esimerkiksi opeteltaessa uusia lauluja ja leikkejä, joita sitten kerrataan seuraavilla tapaamiskerroilla. Muskarissa musisointi tapahtuu lähes poikkeuksetta kuulonvaraisesti oppimalla, joten muistiin tallentaminen ja mieleen palauttaminen korostuvat. Muskarissa tulisi käyttää vuorotellen uutta ja vanhaa materiaalia, jotta nämä taidot harjaantuisivat.

Sosiaalis-emotionaaliset tavoitteet pyrkivät kehittämään sekä lapsen sosiaalisia taitoja että tunne-elämää. Muskarissa on tärkeää luoda turvallinen ja lämmin ilmapiiri, jossa lapsi saa harjoitella vuorovaikutusta, ryhmässä toimimista, suvaitsevaisuutta sekä muiden huomioimista. Opettaja auttaa lasta tunteiden ilmaisussa ja hallitsemisessa sekä tukee itsetunnon kehitty-

mistä ja myönteisen minäkuvan syntymistä. Lapselle on annettava mahdollisuus kokea hyväksytyksi tulemisen tunteita. (Marjanen 2002, 7-8.)

Opettajan antama malli on lapsille tärkeä: osoittamalla omia tunteita, olemalla aito ja välitön sekä tulemalla toimeen ihmisten kanssa erilaisissa tilanteissa opettaja näyttää, miten toimia vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Muskarissa harjoitellaan sosiaalisia taitoja yhdessä muun muassa leikkien, musiikkiliikunnan ja soittotehtävien avulla. Koska muskari on ryhmätoimintaa, lapsi harjoittelee paitsi vertaisryhmässä toimimista myös yksilönä olemista. Tästä syystä opettajan tulee antaa palautetta lapsille sekä yksilöllisesti että koko ryhmälle yhdessä.

Keskustelemalla lasten kanssa esimerkiksi kuunnellusta musiikista tai luetusta runosta voi tukea lapsen itsetunnon kehitystä. Lapsi kokee olevansa merkityksellinen, kun hänelle annetaan mahdollisuus kertoa omista mielipiteistään, havainnoistaan tai tunteistaan. Tällainen kokemus vahvistaa lapsen positiivista minäkuvaa. Samasta syystä opettajan kannattaa hyödyntää lapsilta saamiaan ideoita muskarissa.

Psykomotorisia tavoitteita asetettaessa pyritään kehittämään psyykkisen prosessin seurauksena syntyvää lihastoimintaa. Psykomotorisia kykyjä ovat muun muassa tasapaino, käden ja silmän koordinaatio, reaktionopeus sekä sorminäppäryys. Muskarissa kiinnitetään huomiota lapsen liikunnallisten kykyjen kehittymiseen ja turvalliseen liikkumiseen. Soittotehtävien avulla harjoitellaan käden ja silmän koordinaatiota, ja laululeikkien kautta tutustutaan omaan kehoon. (Marjanen 2002, 8-9.)

Psykomotorinen tavoite tulee parhaiten esiin soitto- ja liikuntatehtävissä. Soittamisessa korostuu nimenomaan käden ja silmän koordinaatio. Esimerkiksi soittamalla sävelpalaa malletilla voidaan harjoittaa silmän ja käden tarkkaa yhteistyötä. Opettaja helpottaa tai vaikeuttaa soitto-tehtävien tasoa ryhmän tarpeiden mukaan, jolloin psykomotorinen vaikeusaste vastaavasti laskee tai nousee.

Musiikkiliikunta on oiva tapa harjoitella muun muassa reaktionopeuden kehittämistä. Muskarissa voidaan käyttää leikkiä, jossa liikutaan musiikin soidessa, mutta kun musiikki lakkaa, pysähdytään ja jähmetytään esimerkiksi patsaaksi.

Esteettisen alueen tavoitteena on ”lasten esteettisen ajattelun, intuitiivisuuden, tunteen ja aistihavaintojen kehittäminen”. Tämän tavoitteen kautta pyritään tukemaan lapsen esteettisen tajun kehittymistä ja auttamaan lasta havaitsemaan, säilyttämään ja suojelemaan kauneutta ympärillään. Esteettisen musiikkikasvatuksen tärkeimpänä päämääränä on kehittää lapsen luonnollista herkkyyttä suhteessa musiikkiin. Jokainen kokee musiikin kokonaisvaltaisesti, ja juuri se on toiminnassa olennaisinta. (Marjanen 2002, 9-11.)

Esteettinen tavoite on kenties vaikein määrittellä muskareita suunniteltaessa. Haasteena on muotoilla selkeä ja konkreettinen tavoite. Tärkeintä muskarissa on, että opettaja tutustuttaa lapset eri taiteenlajeihin (esim. kuvataide ja draama) elämyksellisesti ja antaa muskarilaisille mahdollisuuden harjoitella havaintojen tekemistä ja itsensä ilmaisua niiden kautta. Muskariopettaja auttaa lapsia muodostamaan oman näkemyksensä esimerkiksi siitä, millaista musiikkia he pitävät hyvänä ja itselleen mieluisana.

2.2 Musiikilliset työtavat muskarissa

”Musiikki on kuin aurinko, jonka säteet voivat koskettaa lapsen kehityksen kaikkia osa-alueita” (Wood 1982, 26).

Näin kuvaili Donna Wood musiikin kokonaisvaltaista merkitystä lapsen kehitykselle. Musiikin eli auringon säteinä toimivat musiikilliset työtavat, joita ovat laulaminen, soittaminen, musiikin kuuntelu ja musiikin mukaan liikkuminen. Näillä työtavoilla voidaan vaikuttaa lapsen fyysiseen kehitykseen (liikkumisen perustaidot, koordinaatio), emotionaaliseen kehitykseen (tunteiden ilmaisu, dramatisointi), älylliseen kehitykseen (musiikilliset käsitteet, kieli, sanavarasto) sekä sosiaaliseen kehitykseen (itseluottamus, kyky osallistua yhteiseen toimintaan). Lisäksi lapsen luova ongelmanratkaisukyky kehittyy ja lapsi kokee musiikin kautta iloa ja onnellisuutta. (Wood 1982, 26.)

Musiikilliset työtavat ovat muskaritoiminnan tärkeimmät työvälineet. Niiden avulla opettaja mahdollistaa musiikin kokemisen ja oppimisen monipuolisesti ja elämyksellisesti. Varhaisiän musiikkikasvatuksessa hyödynnetään myös merkittäviä opetusmetodeja: Kodály'n solmisaa-

tion, Orffin rytmikasvatukseen, improvisointiin ja soittimistoon sekä Dalcrozen musiikkiliikuntaan painottuvia menetelmiä.

Laulaminen ja äänenkäyttö

Laulaminen on luonteva ilmaisukanava ja voimavara, jonka kautta voimme käsitellä ja ilmaista erilaisia tunteita, rentoutua ja virkistyä, luoda yhteishenkeä, omaksua ja säilyttää oman maan kulttuuria sekä tutustua muiden maiden kulttuureihin. Laulaminen on puheen tavoin luonnollinen tapa käyttää ääntä, ja sen tulisi perustua ihmisen tarpeeseen ilmaista itseään, ei pakkoon tai velvollisuuteen. (Hongisto-Åberg ym. 2001, 106.)

Unkarilaisen musiikkipedagogi Zoltan Kodály'n mukaan kaiken musiikkikasvatuksen perustana on laulaminen. Hän painottaa laulumateriaalin laadukkuutta, laulujen vaikeusasteen huomioimista sekä lorujen käyttöä. Lapsille opettavien laulujen tulisi olla ammattitaitoisesti tehtyjä, ja lauluihin sekä loruihin pitäisi liittyä jokin motivoiva leikki. (Hongisto-Åberg ym. 2001, 108.)

Laulamisen ja äänenkäytön tulisi siis muodostaa luonnollinen perusta kaikelle musiikilliselle toiminnalle ja opetukselle. Omaa ääntä voidaan käyttää paitsi laulamisen ja loruilemisen väliinäänä myös yhtenä kehosoitinena. Muskarissa voidaan tehdä esim. äänipartituureja tai elävöittää satuja ja tarinoita oman äänen avulla. Loruillessa kannattaa kiinnittää huomiota äänen vivahteikkaaseen käyttöön. Omaan ääneen tutustumalla ja sillä ”leikkimällä” voidaan löytää erilaisia tapoja ilmaista itseä. ”Lapsia tulisi rohkaista ja innostaa oman äänensä löytämiseen ja erilaisten äänenkäyttötapojen kokeilemiseen” (Hongisto-Åberg ym. 2001, 106).

Muskarissa tulisi kiinnittää huomiota myös terveelliseen ja luonnolliseen laulamiseen ja äänenkäyttöön. Opettajan antama malli on erittäin merkittävä. Lapset tarvitsevat ääntään käyttävän aikuisen mallin, joka ohjaa heitä omassa äänenkäytössään kohti terveellistä ja luontevaa tapaa. (Hongisto-Åberg ym. 2001, 110.) Äänenkäytön harjoituksia voidaan tehdä muskarissa leikinomaisesti mielikuvia apuna käyttäen. Sadut ja tarinat ovat tähän tarkoitukseen hyviä apuvälineitä, ja näin lapsi huoltaa ääntään huomaamattaan piilo-opetuksen kautta.

Soittaminen

Oman virikkeellisen kasvatusoppaansa Orff Schulwerkin kehittäneen Carl Orffin mukaan musiikkikasvatuksen lähtökohtana on rytmikasvatus. Hänen luomansa menetelmä perustuu hyvin vahvasti soittamiseen, sillä siinä käytetään oman kehon lisäksi Orff-soittimistoa, rytmisoittimia ja melodiasoittimia. Orffilaisuudessa rytmin kokeminen on kaiken ydin. Musiikin syke koetaan fyysisesti, ja se ilmaistaan soittaen ja tanssien. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 184–186; Hongisto-Åberg ym. 2001, 197.)

Urhon mukaan soittamisen tavoitteena on muun muassa tarjota mahdollisuus musiikilliseen keksintään ja yhteistoimintaan, vedota lasten omatoimisuuteen sekä tukea nuotinluvun oppimista. Lapsi nauttii saadessaan aikaan ääniä, joten äänileikit sopivat hyvin jo musiikkileikkikoulujen toiminnoiksi. (Linnankivi ym. 1988, 162.)

Muskarissa käytettävät soittimet voidaan jakaa keho-, rytm- ja melodiasoittimiin. Varhaisiän musiikkikasvatuksessa voidaan myös valmistaa lasten kanssa yksinkertaisia soittimia. Kehosoittimet ovat lapsen ensimmäiset soittimet. Ne ovat helposti kaikkien hyödynnettävissä. Kehosoittimina voidaan käyttää omaa ääntä, käsiä ja jalkoja ja niin edelleen. (Hongisto-Åberg ym. 2001, 116.) Niillä voidaan säestää ja elävöittää lauluja tai loruja. Kehosoittimia voidaan keksiä lasten kanssa yhdessä lisää, ja samalla lapsi tutustuu omaan kehoonsa ja sen eri ”soittamismahdollisuuksiin”. Rytm- ja melodiasoittimiin (laattasoittimet) tutustuttaessa tavoitteina voidaan pitää mm. soittimen sointiväriin kuuntelua ja tunnistamista, oikean soittotavan hallintaa sekä soittimen käsittelyä niin, ettei se mene rikki (Hongisto-Åberg ym. 2001, 137).

Soittotehtävissä harjoitellaan yhteiseen sykkeeseen osallistumista, erilaisia rytmiostinatoja, oman vuoron odottamista, soolo-tuttisointoa sekä käden ja silmän koordinaatiota. Tehtävät pitää suunnitella lasten ikä- ja taitotasoa huomioiden, jotta jokaisen olisi mahdollista kokea onnistumisen elämyksiä.

Musiikin kuuntelu

Kuunteleminen on aktiivista toimintaa, joka vaatii keskittymistä ja havaintojen tekoa. Aktiivisen kuuntelutaidon kehittämisestä onkin tullut yksi varhaisiän musiikkikasvatuksen tärkeistä

tavoitteista. ”Kuunteleminen, kuuntelemisen taito, on kaiken toiminnan lähtökohta ja oppimisen perusedellytys”. (Hongisto-Åberg ym. 2001, 91.)

Ihminen tarvitsee musiikkia erilaisissa tilanteissa eri tavoin, mutta yhtä tärkeää on hiljaisuus nykypäivän ääniä täynnä olevassa maailmassa. Jatkuva taustamusiikki heikentää kykyä kuunnella, minkä lisäksi melusaaste vaikuttaa keskushermostoomme aiheuttaen muun muassa levottomuutta, päänsärkyä, ärtyneisyyttä ja hermostuneisuutta (Hongisto-Åberg ym. 2001, 90). Aikuisten tehtävänä on huolehtia lapsen mahdollisuuksista olla rauhassa ilman jatkuvia taustaärsykeitä. Näin myös lapsi oppii arvostamaan hiljaisuutta. Jotta osaisimme ja jaksaisimme kuunnella, tulisi korviemme saada myös levätä.

Musiikin didaktiikka - teoksessa (Linnankivi ym. 1988, 216–217) on kirjattu kuuntelukasvatuksen yleiset tavoitteet, joita voidaan hyödyntää myös varhaisiän musiikkikasvatuksessa:

- Musiikin kuuntelun tarpeen herättäminen
- Luovan musiikillisen ilmaisun ja ajattelun kehittäminen
- Esteettistä mielihyvää tuottavien kokemusten lisääminen
- Musiikin vastaanottokyvyn sekä musiikkiin liittyvien kokemusten edistäminen ja laajentaminen
- Kuunteluvalmiuksien lisääminen kehittämällä sointiväri-, rytmi-, melodia-, harmonia- ja muototajua sekä voimakkuuden vaihtelujen kokemista
- Musiikin tuntemuksen edistäminen
- Kuunneltavan musiikin valinta- ja arviointikyvyn kehittäminen

Aktiiviselle musiikin kuuntelulle on määritelty myös erilaisia lajeja: luova kuuntelu, keskittynyt kuuntelu sekä sisäinen kuuntelu. *Luovassa kuuntelussa* ilmaistaan musiikin herättämiä mielikuvia ja tunteita esimerkiksi liikkuen, maalaten tai dramatisoiden. *Keskittyneessä kuuntelussa* tarkkaillaan musiikin eri elementtejä (musiikkinäytteen soittimet, efektit, teemat). *Sisäisen kuuntelun* avulla ihminen pystyy kuulemaan sävellyksiä mielessään eli luomaan sisäisen kuulokuvan ilman ulkoista kuuloärsykettä. (Hongisto-Åberg ym. 2001, 93.) Näillä erilaisilla kuuntelutavoilla opettaja voi motivoida lapsia keskittyneeseen musiikin kuunteluun ja kokemiseen.

Musiikkiliikunta

Musiikkiliikunnan pioneerina pidetään sveitsiläistä musiikkipedagogia Emile Jaques-Dalcrozea. Hänen luomansa musiikkikasvatusmenetelmä pohjautuu ajatukseen lapsen luontaisesta liikerytmistä. Dalcrozen kehittämän työtavan pääperiaatteena on muodostaa läheinen yhteys yksilön ja musiikin välille, koska hänen mukaansa musiikin alku- ja ydinelämys on liike. (Linnankivi ym. 1988, 193; Hongisto-Åberg ym. 2001, 155.)

Lasten on helpointa kuvata liikkein erilaisia musiikissa tapahtuvia ilmiöitä. Dalcroze painottaa sitä, että kaikki musiikin elementit ja musiikin herättämät tuntemukset koetaan ensin kehonliikkeen avulla, jonka jälkeen vasta otetaan oma ääni ja muut soittimet mukaan. ”Korva ja keho ovat ensimmäiset soittimet”. (Hongisto-Åberg ym. 2001, 196.)

Musiikkiliikunnan tavoitteena on kehittää rytmittämistä, keskittymistä- ja kuuntelukykä, kontakti- ja kommunikointikykyä, reaktio- ja koordinaatiokykyä sekä liikunnallisia perusvalmiuksia. Rytmikasvatus on kenties tärkein musiikkiliikunnan osa-alue, sillä rytmi on vahvasti läsnä arjessa rytmittäen toimintaamme. Musiikkiliikunnan keinoin voidaan myös hahmottaa kokonaisvaltaisesti musiikin peruselementtejä: muotoa, kestoja, melodiaa, tempoa, harmoniaa, dynamiikkaa, rytmiä ja sointiväriä. (Hongisto-Åberg ym. 2001, 156–157.) Esimerkiksi temponvaihteluihin (hidas-nopea) voidaan tutustua liikkumalla ensin hitaasti kuin karhut ja sitten nopeasti kuin hiiret. Säestys auttaa mielikuvaan ja liikkeeseen eläytymisessä. Tempon muutokset koetaan liikkeen avulla unohtamatta leikkiä, mielikuvituksellisuutta ja elämyksellisyyttä.

Musiikkiliikunta kehittää sekä luovaa itseilmaisua että kommunikointikykyä. (Hongisto-Åberg ym. 2001, 157.) Vapaassa liikunnallisessa toiminnassa voidaan käyttää erilaisia teema-tehtäviä motivoitina (Linnankivi ym. 1988, 201):

Ollaan syksyn lehtiä, jotka putoavat puista ja leijailevat tuulen mukana. Apuna voidaan käyttää teemaan sopivia värikkäitä huiveja, jotka kuvaavat lehteä. Eläydytään käden ja kehon liikkein musiikin rytmiin ja tunnelmaan.

Musiikkiliikuntaharjoituksia voidaan tehdä paitsi yksin myös pareittain tai ryhmissä. Esimerkiksi erilaiset tanssit ja piirileikit kehittävät sosiaalisia taitoja ja kommunikaatiokykyä. Li-

kunnan ja leikin avulla opitaan kokemaan läheisyyttä ja jakamaan omia tunteita (Hongisto-Åberg ym. 2001, 157).

2.3 Taito- ja taideaineiden integraatio varhaisiän musiikkikasvatuksessa

Varhaisiän musiikkikasvatuksessa hyödynnetään muita taito- ja taideaineita musiikillisten työtapojen ohella. Taito- ja taideaineet voidaan ajatella Puurulan (1996) mukaan laaja-alaisesti niin, että ne perustuvat elämyksiin, tunteisiin, toimintaan ja kokemuksiin. Ne ovat varhaislapsuudessa alkavaa, koko eliniän jatkuvaa humanin ihmisen kasvatukseen kuuluvaa toimintaa. (Puurula 1998, 12.) Sava (1987) näkee taito- ja taideaineiden yhteisinä piirteinä muun muassa ulospäin näkyvän tai kuuluvan, luonteeltaan nonverbaalin toiminnallisuuden ja tekemisen sekä yksilöllisen luomisprosessin, jonka tuloksena syntyy jokin konkreettinen tuotos. (Virkkala & Suojala 1998, 117.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) mukaan lapselle merkitykselliset taiteelliset peruskokemukset syntyvät kasvuympäristössä, jossa vaalitaan musiikillista, kuvallista, tanssilista ja draamallista toimintaa, kädentaitoja sekä lasten kirjallisuutta. Tällaisissa kokemuksissa korostuvat intensiivisyys ja lumous, jotka tempaavat lapsen mukaansa. ”Taiteessa lapsella on mahdollisuus kokea mielikuvitusmaailma, jossa kaikki on mahdollista ja leikisti totta”. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 23–24.) Tutkimukseni kohteena olevassa musiikkisadussa on integroitu sanataidetta sekä draamallista ja kuvallista toimintaa musiikkikasvatukseen. Tarkastelen erityisesti sanataiteen ja musiikin välistä integraatiota.

2.3.1 Integraatio käsitteenä

Integraatio-käsite pohjautuu latinankieliseen sanaan *integratio*, joka tarkoittaa eheyttämistä. Integraatiolle ei ole kuitenkaan olemassa yhtä kaiken kattavaa määritelmää, joten sen merkitykset vaihtelevat kontekstin mukaan. Sillä tarkoitetaan muun muassa yhdistämistä, sulauttamista, yhtäläiseen asemaan saattamista ja yhtenäisen kokonaisuuden muodostamista. (Puurula 1998, 15; Ruismäki 1998, 30.)

Integroinnissa on kysymys yhdistämisestä: yhdistettävät asiat tukevat toisiaan ja laajentavat sitä kautta kokonaisuutta. ”Integrointi siis tähtää toiminnan tai opittavan asian syvällisempään ja laajempaan hallintaan ja ymmärtämykseen”. (Ruismäki 1998, 34.) Integrointi myös tukee ihmisen kokonaisvaltaista kehitystä, sillä oppiminen vahvistuu, elämyksellisyys toteutuu ja ilo ja hauskuus ovat läsnä. Lasten kanssa voidaan työstää samaa asiaa eri taidekeinoin, jolloin aihe monipuolistuu ja oppimisessa korostuvat kokemuksen ja elämyksen merkityksellisyys. (Ruismäki 1998, 41.)

Taito- ja taideaineita integroidaan paitsi muihin oppiaineisiin myös toisiinsa. Puurula esittelee kolme käsitettä, jotka tuovat uusia näkökulmia taito- ja taideaineiden keskinäiseen integraatioon: monitaiteellisuus, poikkitaiteellisuus ja integroitu opetus. *Monitaiteellisessa* opetuksessa eri aineista koostuva opettajaryhmä työskentelee yhteisen teeman parissa jakaen opetusajan suuryhmäopetuksen ja oman aineen opetuksen kesken. *Poikkitaiteellista* opetus on silloin, kun kaikkia taiteen keinoja käytetään yhteisen päämäärän hyväksi erittelemättä oppiaineita toisistaan. Integroinnin vaativimmassa ja pisimmälle viedyssä muodossa, *integroidussa* opetuksessa, taiteiden väliset rajat alkavat hämärtyä. Tämä vaatii kuitenkin opettajalta laajempaa koulutusta kuin yhden taideaineen opinnot. (Puurula 1998, 23.) Musiikkisatuni on poikkitaiteellinen kokonaisuus, jossa on yhdistelty eri taiteen lajeja tukemaan ja monipuolistamaan musiikillista toimintaa.

2.3.2 Aikaisemmat tutkimukset

Heini Mansikkakorpi (2009) käsittelee Jyväskylän yliopistoon tekemässään taidekasvatuksen pro gradu - tutkielmassa taideintegraatiota varhaisiän musiikkikasvatuksessa. Tutkielmaan liittyy opetuskokeilu ”Taidemuskari”, jonka opetuksessa oli tavoitteena integroida monipuolisesti taiteen eri osa-alueita (kuvataide, tanssi, sanataide, teatteri/draama) musiikkikasvatukseen. Kohderyhmänä olivat 4–5-vuotiaat lapset. Mansikkakorpi toimi sekä opetuksen suunnittelijana että opettajana.

Mansikkakorven havaintoaineiston pohjalta tekemien päätelmien perusteella vaikuttaa siltä, että varhaisiän musiikkikasvatuksessa tapahtuva taideintegraatio on musiikin, taiteen ja leikin välistä vuorovaikutusta. Leikillisuus on toiminnan kantava elementti. Taideintegraatio on kuin

leikkivää tutkimista, jossa ”kokeillaan erilaisia tekniikoita ja menetelmiä sekä harjoitellaan itseilmaisua niiden kautta”. Leikki ilmenee toiminnassa eläytymisenä eri työtapoihin. (Mansikkakorpi 2009, 38.)

Aineistosta kävi ilmi taideintegraation mahdollistavan musiikkikasvatukseen uudenlaisia elämyksiä:

”Elämyksellisyyden voisi nähdä yhdeksi lähtökohdaksi varhaisiän musiikkikasvatus kontekstissa tapahtuvaan taideintegraatioon, sillä elämykset ovat yhtymäkohta eri taiteiden ja lapsen kokemusmaailman välille”. (Mansikkakorpi 2009, 41.)

Mansikkakorpi havaitsi, että leikki, taideintegraatio ja musiikillinen tavoite sulautuivat toiminnassa yhteen mielikuvituksen ja eläytymisen avulla (Mansikkakorpi 2009, 42).

Mansikkakorpi huomauttaa, että taideintegraation mahdollisuudet ovat pitkälti kiinni pedagogista, hänen taide- ja oppimiskäsityksistään ja luovuudestaan. Pedagogi vaikuttaa omilla valinnoillaan taiteiden hierarkian syntymiseen. Mansikkakorpi huomasi käytännön opetustyössä, että taideintegraatiossa on rajattomasti toteuttamistapoja ja mahdollisuuksia, sillä ”jokainen taiteenlaji tarjoaa omanlaisensa lähestymistavat ja menetelmät opetettavaan aiheeseen”. (Mansikkakorpi 2009, 54–55.)

2.3.3 Taideaineiden integraation merkitys varhaisiän musiikkikasvatuksessa

Musiikin didaktiikka - teoksessa (Linnankivi ym. 1988) esitellään neljän musiikillisen työtapavan lisäksi viides, integrointia sisältävä *luovan toiminnan* työtapana. Linnankiven ja kumppaneiden mukaan musiikinopetuksessa tulisi kehittää kokonaisilmaisua liittämällä erilaisiin musiikillisiin toimintoihin ilmaisua ja draamaa, kuvan tekemistä ja havainnointia, runoja, loruja ja satuja sekä tanssia. Esimerkiksi musiikin herättämät tuntemukset voidaan ilmaista piirtäen, tai vastaavasti havainnoidusta kuvasta voidaan tehdä äänimaisema. Opettajan oma luovuus ja aktiivisuus ovat tärkeitä. Musiikinopetuksessa pyritään myös edistämään lapsen eri aistien, kuulon, näön ja tuntoaistin, yhteistoimintaa. (Linnankivi ym. 1988, 206–213.) Varhaisiän musiikkikasvatuksessa luova toiminta on koko ajan läsnä ja kietoutuu kaikkeen toimintaan ilman,

että se erotellaan omaksi työtavakseen. Eri taiteenlajit täydentävät toisiaan sekä luovat yhdessä monipuolisempia elämyksiä ja kokonaisuuksia.

Taideaineiden keskinäisen integroinnin vahvuutena on moniaistisen kokemuksen syntyminen. Ruismäki uskoo, että muun muassa monissa konserteissa havaittu eri aistien integroitu kokemus lienee aistinautinnollisten kokemusten huippu (Ruismäki 1998, 33). Turunen (2005) kuvailee lapsen olemusta varhaislapsuudessa *kokonaisvaltaiseksi aistiksi*. Hän tarkoittaa sillä lapsen elämän vahvaa keskittymistä aistihavaintoihin. (Turunen 2005, 27.) Lapset havainnoivat moniaistisesti eli käyttävät havainnoissaan useita aisteja yhtä aikaa. Se on heille luontainen tapa saada tietoa ympärillään olevista asioista. Lapset antavat havainnoilleen ja elämyksilleen valitsemansa muodon leikin, musiikin, kuvataiteen, sanataiteen tai tanssin maailmasta. (Hassi 1994, 30.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan taiteellisessa tekemisessä aistit aktivoituvat ja lapsi saa kokemuksen eri aistialueiden yhdistelmistä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 23). Tästä syystä taiteellinen työskentely on lapselle merkityksellistä ja kokemusmaailmaa tukevaa toimintaa.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) painotetaan taidekokemusten merkittävää vaikutusta lapsen emotionaaliseen, tiedolliseen ja taidolliseen kehitykseen. Lapsen luovuus, mielikuvitus ja itseilmaisu harjaantuvat taiteen tekemisen kautta. ”Leikin sekä tutkivan ja kokeilevan taiteellisen toiminnan avulla lapsi etsii tietoa itsestään ja ympäröivän maailman ilmiöistä”. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 14.) Musiikkileikkikoulutoiminta on tärkeässä asemassa lapsen luovuuden ja mielikuvituksen, itseilmaisun, leikin ja moniaistisuuden tukijana ja kehittäjänä.

Muskarin tavoitteisiin kirjattu esteettinen tavoite sisältää ajatuksen taiteiden välisestä integraatiosta. Esteettisessä musiikkikasvatuksessa yhteistyö muiden taideaineiden kanssa on tärkeää, koska niitä yhdistää yhteinen päämäärä. Vahvuuksina tällaisessa toiminnassa on esimerkiksi se, että vastakohtien kautta voidaan osoittaa jokaisen taiteenlajin erikoislaatuisuus. On myös mahdollista osoittaa periaatteet, joiden perusteella kaikki taiteenlajit kuuluvat ”samaan perheeseen”. (Marjanen 2002, 11.)

Olen samaa mieltä Mansikkakorven (2009) kanssa siitä, että viime kädessä muskariopettajan oma perehtyneisyys ja kiinnostuneisuus muita taideaineita kohtaan sekä pedagoginen ajattelu

ja luovuus vaikuttavat eniten siihen, miten paljon ja millaista integrointia musiikkileikkikoulu- toiminnassa tehdään. Taideaineiden keskinäinen integraatio vaatii opettajalta paitsi tietoja, taitoja ja näkemystä myös mielikuvitusta ja rohkeutta.

2.4 Satujen merkitys lapsen luovuuden ja mielikuvituksen kehitykselle

Sadut ja kertomukset ovat lapsen mielikuvituksen kehitykselle vahva kasvualue ja tie mahdollisuuksien maailmaan. Mielikuvituksen kehitys on sidoksissa lapsen kokemuksiin ja kulttuuriympäristöön. Lapsen mielikuvituksen tuotteissa yhdistyvät hänen aikaisemmat kokemuksensa ja kuvittelu. Sadussa lapsi voi tutkia erilaisia mahdollisuuksia, ylittää havaintomaailman rajoja ja luoda kuvakielen avulla pohjaa abstraktille ajattelulle. (Heinonen & Suojala 2001, 145.) Ylösen näkemyksen mukaan asioiden käsittäminen ja käsitteleminen kuvitteellisella tasolla on niin luovuuden kuin muiden henkisten ominaisuuksien perusta, ja näin ollen sadut kehittävät abstraktia ajattelua. (Ylönen 2000, 28.)

Turunen on kuvannut lapsen kuvatajunnan eli kuvitteellisuuden kehittymistä. Hänen mukaansa varhaislapsuuden kolmas kolmannes (5–7 vuotta) on kuvatajunnan ”huippu”, joka näkyy mielikuvituksen vapautumisena ja laajentumisena. Kuvatajunnalla hän tarkoittaa havaintoja, mielikuvia ja mielikuvitusta eli fantasiaa. Ensimmäisellä kolmanneksella (0–2 vuotta) lapsen kokemusta hallitsevat välittömät havainnot, tässä ja nyt tapahtuvat asiat. Toisella kolmanneksella (2,5–5 vuotta) lapsen mieleen kertyy paljon mielikuvia, jotka ovat kuitenkin muuttumattomia. Näin lapsen näkemys ympäröivästä maailmasta on melko jäykkä. Viimeisellä kolmanneksella lapsen mielikuvat voivat muuttua ja hän luo uusia maailmoja mielikuvituksessaan. (Turunen 2005, 54–55.)

Ylönen (2000) on kuvannut samaa asiaa seuraavasti: Aluksi lapset tekevät havaintoja katselukirjoista. Tällaiset havaintoihin perustuvat kokemukset luovat pohjaa kuvitteellisuudelle. Pikkuhiljaa lapsen ajattelu alkaa avartua, ja silloin siirrytään kohti kuvitteellisen ymmärtämistä. Lapsi ymmärtää satujen olevan mielikuvituksen tuotetta. Fantasiaan lisätään jatkuvasti uusia asioita, jotka omaksutaan vähitellen. ”Kuvitteellisuuden toimiminen edellyttää mielikuvia”. Jotta lapsi pystyy seuraamaan satua, on hänen kyettävä muodostamaan mielikuvia ja osattava muokata niitä ja luoda uusia kerronnan edetessä. (Ylönen 2000, 35–36.)

Mielikuvituksen voima tulee Turusen mielestä erityisen selvästi esiin saduissa, sillä ne aktivoivat lapsen mielikuvitusta. “Sadut vahvistavat lapsen mielikuvitusta ja ovat oivallista “ravintoa” hänen sisäisyydelleen”. (Turunen 2005, 56–57.)

Lapsille sadun kuunteleminen on tärkeää, sillä he voivat samalla kuvitella mielessään, miltä sadun henkilöt ja tapahtumapaikat näyttävät. Tämä rikastuttaa lapsen luovuutta ja mielikuvitusta. Saduissa jätetään usein jokin asia avoimeksi tai jokin tilanne ratkaisematta, jolloin lapsen mielikuvitukselle jää tilaa keksiä omia ratkaisuja. Lapset kertovat ja luovat satuja mielellään myös itse, ja sen avulla pääsemme osalliseksi lapsen kokemusmaailmasta ja saamme tietoa lapsen ajatuksista. (Jarasto & Sinervo 1997, 211–216.)

2.4.1 Aikaisemmat tutkimukset

Hilkka Ylönen (1998) on tutkinut lasta sadun kuulijana, näkijänä ja kokijana päiväkodissa. Tutkimus kohdistui neljään 5–7-vuotiaaseen samassa, tavallisessa päiväkotiryhmässä olevaan lapseen, joista kolmella oli havaittu tunne-elämän ongelmia ja yhdellä ei ollut huomattu mitään erityistä. Tarkoituksena oli selvittää, mitä päiväkodissa käsiteltävä satu lapselle merkitsee ja miten he sadun ymmärtävät. Tutkimuksessa käytettiin yhtä satua, Oz- maan taikurin tarinaa, kahdeksan kuukauden ajan yhdistämällä siihen muun muassa liikuntaa, kuvataidetta, nukketatteria ja draamaa.

Satu kuuluu päiväkotien jokapäiväiseen toimintaan. Monipuolinen eri taideaineita integroiva käsittely ja lapsen osallistuminen satuun ovat päiväkodin keinoja, jotka poikkeavat kodin toimintamahdollisuuksista. (Ylönen 1998, 156.) Sadun toteuttaminen niin monipuolisesti kuin hänen omassa tutkimuksessaan tehtiin, on tavallisessa päiväkodissa liian työlästä (Ylönen 1998, 158).

Ylönen huomasi, että luettaessa samaa satua useina jaksoina jäävät henkilöt ja niiden ominaisuudet helpommin mieleen kuin vain kerran kuullussa sadussa. Sadun henkilöistä ja tapahtumista voidaan keskustella ja käydä läpi epäselviä kohtia tai oikaista väärinkäsityksiä. (Ylönen 2000, 157.)

Kun satua luetaan lapsiryhmälle, keskittymistä haittaavia tekijöitä on paljon. ”Kehollisuudessa nälkä tai väsymys voi vähentää tajunnallisuuden toimintaa, situationaalisuudessa vieressä istuva toveri saattoi viedä lapsen huomion osakseen”. Lähtökohtana on, että päiväkotitarjoaja sadulle olosuhteet, joissa on mahdollisimman vähän häiriöitä. Sadun vastaanottamiseen vaikuttavat valittu satu ja se, miten sitä esitetään. Tutkimuksessa kävi ilmi esimerkiksi se, että levottomille lapsille satuun keskittymisen ja sen myötä kiinnostumisen edellytys oli juuri oikea ja innostava esitystapa. Onnistuneimmaksi osoittautui näytelmä. (Ylönen 1998, 165.) Ylönen on sitä mieltä, että sadun kotona lukeminen palvelee lasta eniten, sillä rauhallinen ympäristö ja kiireetön tilanne tukevat henkisten ominaisuuksien kehittymistä niin, että muodostuu suotuisa kokonaisuus (Ylönen 1998, 160).

Tutkimuksessa ilmeni, että jos 5–7-vuotiaalle normaalisti kehittyvälle lapselle on luettu satuja kotona, hän pääsee päiväkodissakin sisälle satuun ja osaa käyttää sitä elämänsä rikastuttamiseen huolimatta siitä, luetaanko satua vai edetäänkö siinä muulla tavoin. Niiden lasten kanssa, joilla on esim. tunne-elämän ongelmia tai vaikeuksia keskittyä satuun, on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, ettei satu jää heille tarkoituksettomaksi. Sadusta tulisi keskustella ja oikoa mahdolliset väärinkäsitykset. Näin saataisiin myös selville, mitä merkityksiä sadusta välittyy lapselle. (Ylönen 1998, 165.) Ylösen mukaan ”päiväkodilla on hyvät mahdollisuudet ohjata lasta sadun kuulijana, näkijänä ja kokijana” (Ylönen 1998, 166).

2.4.2 Satuja sisältävät opetusmateriaalit

Oman musiikkisatuni inspiraationa toimivat *Löytöretki musiikkimaassa* (1996) sekä *Kuuntelun aika* (1995). Ensin mainittu on tehtäväkirja, joka on tarkoitettu nuottikirjoituksen, rytmikan ja säveltapailun alkeiden opiskeluun. *Löytöretki musiikkimaassa* yhdistää sadun ja musiikin teorian toisiinsa. Lapsi osallistuu itse juonen etenemiseen tehtäviä tekemällä. Alhon, Hautsalon ja Perkiön yhteistyönä syntynyt *Kuuntelun aika* taas painottaa kuuntelukasvatuksen tärkeyttä. Kuunteluun houkuttelee yhdistämällä runoja, loruja, satuja, liikettä ja kuvia musiikillisiin työtapoihin. Kirjassa on paljon lyhyitä satuja, joihin on liitetty lauluja, kuvallisen ilmaisun ohjeita, soittotehtäviä sekä ehdotuksia musiikkiliikuntaan.

Vastaavia sanataidetta ja musiikkia integroivia materiaalipaketteja ovat muun muassa Saahinkaisen samettiviitta (2000) ja Tassutellen ja tanssien (2001).

Oma musiikkisatuni eroaa edellä mainituista niin, että kyseessä on yksi yhtenäinen satu, johon kuuluu olennaisena osana sadun henkilöihin ja tapahtumiin liittyviä lauluja sekä muita eri työtapoihin liittyviä toimintaehdotuksia. Musiikilliset työtavat ja taideaineiden keskinäinen integraatio mahdollistavat sadun monipuolisen ja elämyksellisen käsittelyn. En halunnut painottaa mitään tiettyä osa-aluetta esimerkiksi keskittymällä pelkästään musiikinteoriaan.

2.5 Millainen on esikouluikäinen muskarilainen?

Toimintatutkimukseni muskarilaiset olivat esikoululaisia, joilla tarkoitetaan 5–7-vuotiaita lapsia. Esikouluikäinen täyttää viimeistään esikouluvuotensa aikana kuusi vuotta, joten keskityn kuvailemaan nimenomaan kuusivuotiaan lapsen kasvun ja kehityksen piirteitä.

2.5.1 Yleinen kehitys

Kuusivuotias lapsi elää eräänlaista ”pikku murrosikää”, jossa on kysymys oman tahdon vahvistumisesta. Lapsen itsenäistyminen näkyy muun muassa siinä, että hän arvostelee auktoriteetteja ja erityisesti vanhempiaan välillä hyvin ankarasti. Lapsi elää hämmentyneisyyden aikaa, sillä vaikka hän ei voi sietää auktoriteetteja, hänelle aikuiset ovat silti eräänlaisia tovereita, joilta saada apua. (Jarasto & Sinervo 2001, 68- 70.)

Kuusivuotias alkaa ensi kertaa elämässään todella epäillä omia kykyjään. Hän haluaisi osata jo paljon enemmän kuin mihin on edellytyksiä. Tämä saattaa johtaa passiivisuuteen tai siihen, että lapsesta kuoriutuu kiusanhenki, joka häiritsee ja arvostelee muita peittääkseen oman epävarmuutensa. Kuusi–seitsemänvuotiaat lapset arvostavat ryhmätoimintaa enemmän kuin muut ikäryhmät, mutta tunnetilojen vaihtelut aiheuttavat ongelmia. Siksi aikuisten apu ryhmäleikeissä on tarpeen. On tärkeää, että lasten kielteiset leimat yritetään poistaa, jotta ne eivät aiheuta liikaa vahinkoa lapselle. (Jarasto & Sinervo 2001, 71.)

Toimintatutkimukseni muskariryhmän pojilla oli havaittavissa uhma- ja murrosiästä tuttuja piirteitä, kuten esimerkiksi rajojen kokeilua, mielialojen vaihtelua ja aikuisia uhmaavaa käyttäytymistä. Muutama poika haki huomiota ajoittain joko häiritsemällä toimintaa tai käyttäytymällä passiivisesti. Ryhmän ilmapiiri oli melko ailahtelevainen, mikä on osittain selitettävissä juuri lasten itsenäistymiseen liittyvillä ”kasvukivuilla”.

Kuusivuotias on omaksunut sosiaalisesta ympäristöstään suuren määrän arvoja ja asenteita kuten esimerkiksi sukupuoliroolit. Lapsi kokeilee rajojaan ja harjoittelee kasvamista. (Karling, Ojanen, Sivén, Vihunen & Vilén 2008, 170.) Kuusivuotias oppii leikin lomassa tarpeellisia taitoja, kuten esimerkiksi oman vuoron odottamista, kohteliaisuutta ja toisten huomioimista. Hän haluaa muistuttaa toisia lapsia niin vaatetukseltaan kuin tavoiltaan. Tytöt leikkivät tyttöjen kesken ja pojat poikien. Vastakkaisen sukupuolen ”inhoaminen” on normaalia. Poikien mielileikkeihin lukeutuvat majojen rakentaminen ja nikkarointi, tytöt leikkivät kotia ja puukeutuvat aikuisten vaatteisiin. ”Jos koolla on sekä tyttöjä että poikia, vievät poikien villimmät leikit yleensä voiton”. (Otsamo & Ypyä 2001, 31.)

Tutkimukseni muskariryhmä oli poikavoittoinen, ja huomasin tyttöjen jäävän hieman poikien vauhdikkaamman toiminnan jalkoihin. Toisaalta ryhmän kolme tyttöä eivät muodostaneet omaa ryhmäänsä, vaan he ottivat rohkeasti osaa poikien toimintaan. Tytöt myös antoivat pojille vertaispalautetta näiden käyttäytymisestä varsinkin silloin, jos joku pojista käyttäytyi sopimattomasti.

Turunen jakaa varhaislapsuuden kolmeen vaiheeseen; 0–2 vuotta, 2,5–5 vuotta ja 5–7 vuotta (Turunen 2005, 27). Lapsi on olemukseltaan kuin kokonaisvaltainen aisti. ”Lapsen elämä keskittyy paljolti aistitoimintoihin ja välittömään elämiseen tässä ja nyt”. Lapsi aistii herkästi ympäristönsä tunnelmat. Hän on ”aisti-elämys-tahto-olento”, joka on aina tekemässä jotain. ”Tekeminen liittyy lapsella yleensä välittömästi havaintoihin; teko on suora vastaus niihin”. (Turunen 2005, 60.)

Kuusivuotiaan sanavarasto kasvaa huimaa vauhtia, ja lapsi sekä puhuu että kysyy paljon. Suosittuja ovat erityisesti hauskat lorut, vitsit ja tuttujen laulujen sanojen kääntäminen hölmömpään muotoon. Myös kirjoitettu ja luettu teksti ovat tärkeitä. Lapsi haluaa, että hänelle luetaan. ”Kielellinen kehitys on oleellisen tärkeää. Se on asia, jota voi edesauttaa lukemalla,

keskustelemalla, kuuntelemalla ja lapsen kysymyksiin vastaamalla”. (Jarasto & Sinervo 2001, 73–74.) Kuusivuotias hallitsee jo 14 000 sanaa ja on kiinnostunut kirjaimista sekä lukemisesta. Lapsi osaa kertoa tarinoidessaan paljon yksityiskohtia ja opettelee ymmärtämään käsitteiden erilaisia merkityksiä. Sanavarasto on kehittynyt huomasti, mutta abstraktit käsitteet ovat vielä vaikeita. (Karling ym. 2008, 136–137.)

Muskariryhmän lapset pitivät kovasti sadun lukemisesta, ja se tuntui olevan muskarin odotetuksi hetki. He eläytyivät myös vahvasti lukemiini runoihin. Lisäksi laulun sanojen vääntely hassumpaan muotoon tuli tutuksi ilmiöksi tutkimukseni loppupuolella: laulaessamme Pöllölaulua muutama poika lauloi pöllö-sanana sijasta pelle (Päiväkirja 9.1.2007).

Kun lapsen kieli ja mielikuviut monipuolistuvat, hän alkaa kysellä paljon ja vastausten kautta hän oppii, miten aikuiset suhtautuvat asioihin ja miten he ilmaisevat käsityksensä. Lapset matkivat mielellään aikuisia ja idealisoivat yleensä esimerkiksi vanhempiaan. Lapset tarvitsevat ihanteita, jotka tukevat itsearvostusta. Idealisaatiot ilmentävät lapsen mielikuviutuksen kehitystä. Mielikuviutuksen ansiosta myös lapsen sosiaaliset suhteet laajenevat, sillä yhteys tovereihin on sisäisempi ja tunne-elämältään monimutkaisempi. (Turunen 2005, 57–59.)

Leikki-ikäinen kuusivuotias harjoittelee innokkaasti liikkumisen perustaitoja. Tässä iässä lapsi oppii käyttämään lihaksiaan monipuolisesti. Aikuisten tehtävänä on motivoida lasta omaehtoiseen liikkumiseen ilman liiallista rajoittamista. (Karling ym. 2008, 128–129.) Kuusivuotiaalla on jatkuva tarve liikkua. Hänen on usein vaikea kestää hiljaista työskentelyä, ja siksi kuusivuotias vaikuttaa rauhattomalta ja levottomalta. Se ei silti tarkoita, ettei hän olisi kiinnostunut ympärillään tapahtuvista asioista. Sen sijaan istumaan pakottaminen tappaa kiinnostuksen lopullisesti. (Jarasto & Sinervo 2001, 72.) Tämä oli muskarissa haastavaa, sillä lapset olivat levottomia ja heillä tuntui olevan ehtymätön tarve liikkua. Toiminnassa kuitenkin tarvittiin myös keskittymiskykyä, mikä aiheutti ristiriidan lasten rauhattomuuden kanssa.

Kuusivuotias elää siis voimakkaan kehityksen vaihetta eri osa-alueilla. Tämä aiheuttaa lapsessa levottomuutta, ja sen vuoksi hän tarvitsee runsaasti aikuisen kannustusta ja rohkaisua. ”Tärkein eväs on luottamus omiin voimiin ja kykyyn selvitä”. Huomionarvoista on se, että lasta ei saisi pelotella pian alkavalla koulutaipaleella eikä häntä saisi muistuttaa siitä, miten

hän mahtaakaan tulla toimeen koulussa. Tällainen negatiivinen huomauttelu luo turhaa jännitystä, ja lapsen ilo kouluun menemisestä himmenee. (Jarasto & Sinervo 2001, 74.

2.5.2 Musiikillinen kehitys

Lapsen musiikillinen kehitys on yksilöllistä ja perustuu sekä perimälle että ympäristön vaikutukselle (Paananen 2009, 150). Keskityn tarkastelemaan esikouluikäisen tyypillistä musiikillista kehitystä.

Ruokosen kokoaman alle kouluikäisen ja alkuopetusikäisen lapsen musiikillisen kehityksen taulukon mukaan kuusivuotias tajuaa sävelkorkeuden, rytmin ja melodian läsnäolon ja laulaa opettettuja lauluja yhä tarkemmin (Ruokonen 2001, 126). Esikoululaisten kanssa voidaan jo kiinnittää huomiota oikeaan laulutekniikkaan ja monipuoliseen äänenkäyttöön: musiikillisessa toiminnassa voidaan esimerkiksi harjoitella ääni-imitaatiota (matkitaan eläinten ääniä kaiku-leikkinä ja niin edelleen). Lapsen mielikuviutus ja muisti saavat harjoitusta, kun kerrataan tuttuja lauluja ja keksitään niihin omia improvisointeja. (Hongisto-Åberg ym. 2001, 81.) 6–7-vuotiaiden melodian improvisointi keskittyy Paanasen tutkimuksen mukaan joko rytmikuvioiden tai tonaalisesti tärkeiden sävelien toistoon (Paananen 2009, 149).

Kuusivuotiaiden kanssa voidaan harjoitella perus- ja melodiarytmiä samanaikaisesti. Lapset voivat esimerkiksi taputtaa sanarytmiä ja kävellä sykkeessä yhtä aikaa, sillä he osaavat käyttää käsiä ja jalkoja itsenäisesti. (Ruokonen 2001, 126.) Tutkimuksissa on havaittu, että kyky pitää yllä säännöllistä pulssia pidempiä aikoja ja kyky tuottaa synkroniassa klikin mukana kehittyvät huomattavasti ikävuosien 5–7 aikana (Paananen 2003, 42). Näin muun muassa lapsen osallistuminen perussykkeeseen taputtamalla tai soittamalla paranee merkittävästi esikouluikäisessä. Perussykkeen tuottaminen onnistui toimintatutkimuksen muskariryhmällä hyvin, ja jotkut lapsista pystyivät jopa laulamaan ja soittamaan perussykettä samaan aikaan koko laulun ajan.

Kuusivuotias nauttii musiikillisista rytmätansseista ja -leikeistä. Hän kehittyy tempon ja sykkeen tarkemmassa kehollisessa toteutuksessa musiikkiliikunnan keinoin. (Ruokonen 2001, 126.) Musiikkiliikunta mahdollistaa myös kehonhallinnan harjoittelun, sillä esikoululaisen

kasvavien raajojen mittasuhteet muuttuvat ja raajojen hallinta voi olla joskus vaikeaa. Musiikillisilla liikuntaleikeillä voidaan tukea muun muassa tasapainon sekä reaktio- ja koordinaatiokyvyn kehittymistä. (Hongisto-Åberg ym. 2001, 51.) Hienomotorisia taitoja voidaan kehittää esimerkiksi soittamisen avulla: esikouluikäisten kanssa voidaan opetella kanteleen tai nokkahuilun soiton alkeita, sillä tässä ikävaiheessa lapsi on usein innokas aloittamaan soitonopiskelun (Ruokonen 2001, 126). Alkukyselyiden ja lasten omien kommenttien perusteella usea muskarilainen oli kiinnostunut opettelemaan jonkin instrumentin soittoa. Ylipäänsä soittaminen oli muskarissa yksi suosituimmista työtavoista.

Esikoululaisen luontaista tiedollista kiinnostusta kirjoittamista ja lukemista kohtaan voidaan hyödyntää musiikin teorian peruskäsitteiden omaksumisessa (Hongisto-Åberg ym. 2001, 80). Kehitysjaksoa, jossa lasta alkavat kiinnostaa musiikin kieli ja symbolit, kutsutaan symbolisen ajattelun vaiheeksi. Esikouluikäinen oppii ymmärtämään ja demonstroimaan musiikin peruskäsitteitä: hän ymmärtää esimerkiksi, mitä käsitteet forte (voimakkaasti) ja piano (hiljaa) tarkoittavat, ja pystyy tuottamaan niiden mukaisia ääniä musiikillisessa toiminnassa. (Ruokonen 2001, 124.) Nuottikirjoituksen opettelu ei ole tässä vaiheessa välttämättömyys, sillä se voi ”irrationalisena abstraktiona romuttaa koko luovan lähestymisen musiikkiin, joka kuitenkin on ollut aikaisemman musiikkikasvatuksen kantavana ajatuksena.” (Hongisto-Åberg ym. 2001, 82.) Tutustuimme tutkimuksen muskariryhmän kanssa fortin, mezzofortin ja pianon käsitteisiin, ja he oppivat ne hienosti. Lapset tunnistivat symbolit, muistivat mitä ne tarkoittivat ja pystyivät soittamaan dynamiikan vaihteluita kehosoittimilla ja rummuilla.

Paanasen (2009) musiikillis-kognitiivinen malli selittää musiikillisten toimintojen oppimisjärjestystä ja sitä, miten lapsi käyttää musiikin perusrakenteita toiminnassaan. Malli käsittää kolme ensimmäistä kehitysvaihetta osavaiheineen: sensomotorisen (4–18 kk), relationaalisen (1,5–5 v.) ja dimensionaalisen (5–11 v.) vaiheen. Paananen huomauttaa, että mallin esittämät ikäjaksot on käsitettävä keskimääräisinä yksilöllisen vaihtelun vuoksi. On esimerkiksi tavallista, että ”musiikillisesti lahjakkaat lapset ovat yhden osavaiheen muita edellä, mikä merkitsee useamman vuoden kehityksellistä eroa”. Muskariryhmän lapsissa oli havaittavissa selviä kehityksellisiä eroja, sillä parilla tytöllä ja pojalla musiikilliset taidot olivat muita edellä. He pystyivät suorittamaan esimerkiksi monimutkaisempia soittotehtäviä, ja etenkin yksi tytöistä (*t1*) kaipasi toimintaan haasteita.

Paanasen mallin perusteella esikoululainen kuuluu dimensionaalisen vaiheeseen, jossa kehittyvät musiikillisen tapahtumarakenteen hierarkkiset suhteet, kuten metri, ryhmittely ja tonaalinen järjestelmä. 5–7-vuotiaat ovat yksitahoisen koordinaation eli dimensionaalisen vaiheen ensimmäisessä osavaiheessa. (Paananen 2009, 142–144.) Rytmin improvisoinnissa tarkkaavuus kohdistuu joko pulssin johdonmukaisuuteen tai rytmiseen ryhmittelyyn. Lapsi hallitsee paremmin samavaiheisia rytmejä, jotka alkavat metrisesti vahvalla iskulla. Tonaliteetti (duurimolli) hahmotetaan suurpiirteisesti, mutta asteikon viisi ensimmäistä säveltä erottuvat muita tärkeämpiä melodian improvisoinnissa. Sointukulkujen tuottaminen on vielä hyvin puutteellista. (Paananen 2003, 212.)

Paanasen mukaan musiikillisessa kehityksessä on havaittavissa yleisiä vaiheita, jotka eivät kuitenkaan ole tiukasti ikään sidottuja. Musiikilliset taidot kehittyvät erilaisten tilanteiden ja tehtävien kautta, ja huomionarvoista on se, että jotkin perustaidot on opittava ennen toista. Musiikillinen kehitys ei siis voi olla sattumanvaraista, vaikka se voi sisältää hyppäyksiä ja taantumakausia. (Paananen 2009, 150–151.)

3 LAPSIRYHMÄ JA SEN ERITYISPIIRTEET

3.1 Toimivan lapsiryhmän tunnusmerkkejä

Sosiaalinen vuorovaikutus

Hyvin toimivassa ryhmässä kommunikaatio on yhteyttä luovaa. Tämä edellyttää avointa vuorovaikutusta eli selkeää viestintää lähettäjän ja vastaanottajan välillä. Avoimessa kommunikoinnissa punnitaan asioita sekä omalta että toisen kannalta. Palautteella on tärkeä merkitys, sillä lähettäjä on kiinnostunut siitä, ymmärtääkö vastaanottaja hänen viestinsä oikein. Ryhmän ohjaaja pystyy helpottamaan keskinäistä vuorovaikutusta pysäyttämällä tapahtumien kulun tarvittaessa ja tarkistamalla, ovatko osapuolet ymmärtäneet toisiaan. Kommunikaatio toimivassa ryhmässä perustuu aktiiviseen kuuntelemiseen, jossa kuuntelija pyrkii eläytymään puhujan maailmaan ja ymmärtämään, mitä puhuja ajattelee ja tuntee. (Himberg & Jauhiainen 1998, 121–122.)

Normit

”Normi eli toimintasääntö on vuorovaikutuksen muoto, johon tukeutuen ryhmä saa jäsenensä toimimaan yhdenmukaisesti”. Normit siis määrittelevät, miten ihmisten tulisi ajatella ja käyttäytyä. Normien noudattamista tuetaan palkkioilla ja rangaistuksilla eli mukautumisesta palkitaan ja poikkeamisista rangaistaan. Normit voivat olla virallisia eli julkilausuttuja (esim. säännöt) tai epävirallisia piilonormeja. (Himberg & Jauhiainen 1998, 129.)

Normien noudattamiseen liittyy vahvasti sosiaalinen kontrolli: ihmiset tarkkailevat toisiaan ja antavat palautetta normien vastaisesta käytöksestä. Toimivassa ryhmässä yhteisten normien mukainen toiminta yhdenmukaistaa käyttäytymistä ja helpottaa sosiaalista kanssakäymistä. Kun ryhmän jäsenet tietävät, mitä heiltä odotetaan ja mitä he voivat odottaa muilta, on ryhmän toiminta järjestäytyneitä ja melko ennustettavaa. Ilman normeja ryhmän toiminta saattaisi olla sekavaa ja aiheuttaa konflikteja sekä vetäytymistä ryhmästä. (Laine 2005, 187.)

Koheesio

Ryhmän koheesio eli kiinteys tarkoittaa ryhmän kaikkien jäsenten yhteensä tuntemaa veto-voimaa ryhmää kohtaan eli yhteenkuuluvuuden tunnetta. Vahvan koheesio-ryhmässä jäsenet sitoutuvat voimakkaasti ryhmään ja sen jäseniin sekä osallistuvat ryhmän toimintaan aktiivisesti. (Laine 2005, 190.)

Voimakas koheesio vaikuttaa myönteisesti sekä yksilöön että ryhmään. On havaittu, että tällaisessa ryhmässä on hyvä ilmapiiri – jäsenet viihtyvät, kommunikoivat runsaasti keskenään ja kunnioittavat toistensa toimintaa. Myönteiset vaikutukset huomataan myös ongelmatilanteissa, koska niistä pystytään keskustelemaan avoimesti ja siedetään myös kritiikkiä. (Laine 2005, 192.)

Koheesio vaihtelee ryhmän luonteen (avoin/sidottu ryhmä) ja jäsenten iän mukaan. Päiväkodin lapsiryhmät ovat niin sanottuja sidottuja ryhmiä, joissa ryhmänmuodostus ei perustu vapaaehtoisuuteen kuten avoimissa ryhmissä. Lapset voivat kuitenkin kokea yhteenkuuluvuutta sekä sitoutumista ryhmään ja sen toimintaan. Sidotusta ryhmästä on vaikea irtisanoutua, ja sen toiminnan on jatkuttava heikostakin koheesiosta huolimatta. (Laine 2005, 191–193.)

Lapset ottavat kantaa aikuisten luomiin normeihin ja sääntöihin ja pyrkivät siten saamaan hallinnan tunnetta erilaisiin tilanteisiin. Tämä voi ilmetä esim. niin, että lapset haluavat neuvotella normeista ja toisaalta muuttaa niitä tilanteiden mukaan. Lasten vertaisryhmän koheesio vahvistuu, kun ryhmä vastustaa yhdessä aikuisten kontrollia. Samalla lapset voivat peilata itseään ryhmän jäsenenä ja vertaisryhmän omat säännöt ja toimintatavat selkiytyvät. (Lehtinen 2001, 85.) Normien ja aikuisten asettamien sääntöjen arvostelu ja kyseenalaistaminen on siis tärkeää lapsiryhmän kiinteyden kannalta eikä näin ollen pelkästään negatiivinen ilmiö.

Muun muassa päiväkotiryhmissä lapset luovat omaa vertaiskulttuuriaan keskinäisessä vuorovaikutuksessa ottamalla mallia aikuisilta, mutta tulkitsemalla ja muokkaamalla aikuiskulttuuria omanlaisekseen. Vertaiskulttuurilla tarkoitetaan melko vakaata toimintojen, arvojen ja merkitysten kokonaisuutta, jonka lapset jakavat keskenään. Lasten oma kulttuuri lisää vertaisryhmän kiinteyttä ja yhdistää ryhmän jäseniä toisiinsa. Ryhmänä halutaan myös erottua muista ryhmistä ja siten osoittaa ryhmän koheesiota. Vertaiskulttuuria rakennettaessa syntyy usein

konflikteja, joita voidaan pitää yhtenä olennaisena elementtinä vertaiskulttuurille. Konfliktit voidaan nähdä vertaisryhmää organisoivana ja keskinäisiä asemia vahvistavina prosesseina. (Lehtinen 2001, 84–86.)

Ryhmän ohjaaja

Ryhmän ohjaajan tehtävänä on poistaa yhteistyön mahdollisia esteitä, sillä ryhmän koheesio ja jäsenten väliset läheiset tunnesuhteet vaikuttavat ryhmän perustehtävän suorittamiseen (Himberg & Jauhiainen 1998, 107). Etenkin sidottujen ryhmien koheesioon tulisi kiinnittää huomiota. Ryhmän johtajalla on Laineen mukaan suurin vaikutus myönteisen sosiaalisen ilmapiirin muotoutumiseen. Lapsiryhmässä aikuinen voi kannustaa muiden kunnioittamisessa, tunteiden ilmaisussa, positiivisessa vuorovaikutuksessa ja hyväksytyksi tulemisessa. Tämä lisää lasten välistä myönteistä kanssakäymistä ja ryhmän koheesiota. (Laine 2005, 193–194.)

Kronqvistin (2001) mukaan lapsiryhmissä, joissa on enemmän vapautta, vastavuoroisuutta ja keskustelua, on todettu enemmän ristiriitoja, mutta toisaalta enemmän lasten keskinäistä neuvottelua sekä kykyä ratkaista riidat ilman aikuisen liikaa puuttumista. Toimiva lapsiryhmä tarvitsee kaikesta huolimatta silti aikuisen tukea. Aikuinen on merkittävässä roolissa konfliktien ratkaisemisessa ja erityistä tukea tarvitsevien lasten auttamisessa. ”Aikuinen ja vertaisryhmä ovat yhdessä niitä rakennustelineitä, jotka tarjoavat lapselle optimaalisen kasvun ainekset”. Kronqvist on sitä mieltä, että aito dynamiikka syntyy siellä, missä neuvotellaan ja ratkaistaan riitoja aidoissa tilanteissa. (Kronqvist 2001, 74–75.)

3.2 Vertaisryhmän merkitys lapselle

Vertaisryhmällä tarkoitetaan yksilön ikätovereita, ystäviä ja kavereita (Karling ym. 2008, 167). Lehtinen (2001) käyttää vertaissuhde-nimitystä kuvaamaan samanikäisten, kehitykseltään samalla tasolla olevien lasten ja nuorten vuorovaikutusta. Hänen mukaansa tällainen suhde on tasavertaisten yksilöiden suhde, jossa tasavertaisuudella viitataan esimerkiksi ikään, sosiaaliseen asemaan ja yhtäläisiin tietoihin ja taitoihin. (Lehtinen 2001, 80–81.) Laineen mukaan vertaisryhmä ja vertaissuhde ovat läheisiä käsitteitä. Vertaissuhteet ovat samantapaisessa asemassa olevien ihmisten välisiä suhteita ja tyyppillisiä vertaisryhmiä ovat päiväkotiryhmä ja

koululuokka. (Laine 2005, 195.) Keskityn tutkimuksessani tarkastelemaan lapsiryhmää vertaisryhmä-käsitteen näkökulmasta.

Vertaisryhmän avulla lapsi voi harjoitella monia erilaisia taitoja, esim. sosiaalisia taitoja, empatiakykyä ja taitoa asettua toisen asemaan (Lehtinen 2001, 81). Ryhmässä toimiessaan lapsi rohkaistuu harjoittelemaan taitojaan monipuolisen leikin varjolla. Leikin ja toiminnan kautta lapsi opettelee esimerkiksi oman vuoron odottamista, toisten huomioimista ja kuuntelemista sekä eri rooleissa olemista. Kun lapsi toimii ryhmässä muiden ikätovereidensa kanssa, hän oppii joustamaan omista tarpeistaan ja minäkeskeisyyden tilalle alkaa kehittyä toimiva vuorovaikutus. (Jarasto & Sinervo 2001, 164.)

Ikätovereiden kanssa toimiminen rakentaa myös lapsen sosiaalista identiteettiä. Lapsen minäkuva selkiintyy, sillä toimiessaan ryhmässä lapsi vertailee ja peilaa itseään muihin ja löytää samalla itsestään ja toisista uusia puolia. Keskinäisessä vuorovaikutuksessaan lapset rakentavat sosiaalisia asemia, vertaavat omaa asemaansa muihin ja saavat kokemuksia ryhmään kuulumisesta. (Lehtinen 2001, 81; Jarasto & Sinervo 2001, 163).

Vertaisryhmä on lapselle tärkeä paitsi sosiaalisen myös emotionaalisen kehityksen kannalta. Jaraston ja Sinervon mukaan ikätoverit ovat merkittävä ryhmä lapsen itsetunnolle, koska ne antavat itseluottamusta ja luovat turvallisuutta (Jarasto & Sinervo 2001, 159). Jos lapsella on pitkään ongelmia vertaisryhmässä, se voi tarkoittaa fyysistä, sosiaalista ja emotionaalista ryhmän ulkopuolelle ajautumista ja vakavaa syrjäytymisriskiä (Laine 2005, 208).

Laineen mukaan on paljon näyttöä siitä, että lapsen ja nuoren kehitystä tukee se, että hän kokee olevansa vertaisryhmässä pidetty ja hyväksytty. Päinvastainen tilanne on taasen riskitekijä lapsen ja nuoren kehitykselle. Jos lapsi tai nuori kokee tyytymättömyyttä, negatiivisia kontakteja ja konflikteja vertaisryhmässään, on hänen käyttäytymisessään yleensä ongelmia. (Laine 2005, 206–207.) Vaikka ryhmään sopeutuminen on lapselle stressitekijä, se on silti erittäin tärkeä oppimiskokemus (Jarasto & Sinervo 2001, 162).

3.3 Tutkimukseen osallistunut päiväkotiryhmä

Toimintatutkimukseni lapsiryhmä koostui päiväkodin kuusivuotiaista esikoululaisista. En tuntenut lapsia entuudestaan, eikä muskariin valikoitu lapsia. Ryhmässä oli 13 lasta, joista kolme oli tyttöjä; ryhmä oli siis hyvin poikavoittoinen. Tutkimusryhmä täyttää Penningtonin (2005) mielestä pienryhmän kokomääritelmän, sillä hänen mukaansa pienryhmän jäsenmäärä on 2–30 henkilöä (Pennington 2005, 9).

Ryhmään tuli yksi poika lisää tammikuun 2007 alussa, mutta hän ei ollut mukana kuin yhdeksä muskarissa. Rajaan hänet näin ollen tutkimukseni ulkopuolelle. Yksi poika (*pC*) siirrettiin pois muskariryhmästä tutkimuksen loppuvaiheessa lastentarhanopettaja Liisan toimesta. Syyinä tähän oli pojan muita muskarilaisia häiritsevä käyttäytyminen ja lastentarhanopettajan mukaan pojan haastavuus ohjattavana. Pääosin kaikki lapset olivat aina paikalla, paitsi 28.11.2006, jolloin vain yhdeksän lasta oli muskarissa.

Ryhmän kolme tyttöä tasapainottivat muskaria. He olivat rauhallisia, innostuneita muskarista ja lähtivät toimintaan reippaasti mukaan ja ottivat minuun kontaktia. Yksi tytöistä (*t1*) oli erityisen musikaalinen ja taitava. Hänellä oli selvästi aikaisempaa muskarikokemusta ja hän nautti kaikesta toiminnasta. Välillä huomasin tytön passivoituvan, koska hän olisi tarvinnut lisää haasteita. Hän turhautui, kun toiminta keskeytyi levottomuuden takia. Tyttö halasi minua lähes jokaisen muskarin lopussa. Hän myös sanoi kymmenennen muskarin päätteeksi, että kaikki tykkäävät minusta tai ainakin hän (Päiväkirja 28.11.2006).

Toinen tytöistä (*t2*) oli taiteellinen, hyvin tyttömäinen pikkuprinsessa, joka piti kaikesta toiminnasta. Hän oli ajoittain hieman varovainen ja jännitti esim. nokkahuilulla soittamista (Päiväkirja 21.11.2006). Kolmas tyttö (*t3*) tykkäsi muskarista, mutta vetäytyi syrjään ja oli hyvin hiljainen ja arka. Tyttö otti minuun vähiten kontaktia, vaikka hän halasi minua usein muskarin jälkeen. Tyttö ei uskaltanut tai halunnut kertoa omia ajatuksiaan eikä esimerkiksi keksinyt sadulle omaa lopetusta, vaikka yritin rohkaista häntä (Päiväkirja 23.1.2007). En halunnut kuitenkaan painostaa tyttöä liikaa kommunikointiin. Vaikutti siltä, että hän halusi olla enemmän tarkkailijan roolissa.

Pojat jakaantuivat rauhallisiin ja levottomiin yksilöihin. Ryhmän energiset pojat olivat iloisia, innokkaita ja pääosin kiinnostuneita muskarista, mutta heillä oli selkeitä vaikeuksia keskittyä toimintaan. Se ilmeni mm. levottomana liikehdintänä ja malttamattomuutena sekä pelleilynä ja metelöimisenä. Erityisesti kaksi poikaa erottui joukosta. Toinen pojista (*p3*) oli hyvin kovaääninen, huusi paljon ja haki jatkuvasti huomiota osakseen. Jos hän ei esim. saanut soittaa jotakin soitinta, hän kieltäytyi soittamasta ollenkaan (Päiväkirja 26.9.2006). Toinen poika (*p5*) taas osoitti selvästi, ettei halua olla muskarissa eikä pidä toiminnasta. Hän osoitti mieltään ja häiritsti merkittävästi muiden keskittymistä.

Toinen puolisko koostui selvästi rauhallisemmista pojista sekä yhdestä melko passiivisesta pojasta (*pD*). Kerron lisää muskariryhmän dynamiikasta luvussa 8.

4 TUTKIMUSASETELMA

4.1 Tutkimusongelmat

Tutkimukseni päätehtävä on:

Miten tekemäni musiikkisatu ja opettajan oppaan materiaali soveltuvat käytettäväksi varhaisiän musiikkikasvatuksessa.

Tutkimukseni pääkysymykset jäsentyvät seuraavanlaisesti:

- a) Mitkä ovat musiikkisadun ja opettajan oppaan vahvuudet ja kehitettävät osa-alueet?
- b) Miten musiikkisatu ja muu materiaali soveltuvat esikouluikäisille lapsille?
- c) Millainen merkitys taideaineiden integroinnilla on varhaisiän musiikkikasvatuksessa?

Tutkimuksen edetessä kohtasin haasteita, joihin en ollut osannut varautua. Niiden herättämien ajatusten vuoksi haluan löytää vastauksia myös seuraaviin kysymyksiin:

- d) Millainen lapsiryhmä sattumanvaraisesti koottu muskariryhmä on toimintatutkimuksen kohteena?
 - Millainen ryhmädynamiikka muskariryhmällä oli?
 - Mitkä seikat vaikuttivat ryhmän toimintaan?
 - Miten olisin voinut opettajana muuttaa ryhmän toimintaa?
 - Miten kahden auktoriteetin läsnäolo vaikutti lapsiryhmän toimintaan?

4.2 Tutkimuksen suorittaminen

Suoritin toimintatutkimukseni aineistonkeruun yhdessä Jyväskylän kaupungin päiväkotien esikouluryhmistä syksyn 2006 ja kevään 2007 välisenä aikana. Toukokuussa 2006 sain vinkin etsiä tutkimukseen sopivaa lapsiryhmää päiväkodeista. Pidín ehdotusta erittäin toimivana ja käyttökelpoisena ja päätin tarttua siihen.

Olin tehnyt vuoden mittaisen päiväkotiharjoittelun musiikkileikkikoulunopettajan opinnoissani, joten minulla oli heti varteenotettava päiväkoti mielessä. Elokuun alussa soitin päivä-

kodin johtajalle, joka innostui toimintatutkimuksestani. Päiväkodissa oli toivottu lisää musisointia, ja johtaja osasi ehdottaakin jo tiettyä esikouluryhmää muskariani varten. Johtaja informoi minua myös tutkimusluvan hankkimisesta. Sain luvan Jyväskylän kaupungin sosiaali- ja terveystalvvelukeskukselta 16.8.2006.

Kävin eskariryhmän vanhempainillassa 5.9.2006 esittäytymässä vanhemmille ja kertomassa tutkimuksestani. Jaoin vanhemmille tiedotteen, jossa annoin lisätietoa tutkimuksen tarkoituksesta, kestosta ja lasten yksityisyyden suojusta. Vanhemmat saivat lisäksi tutustua musiikkisatuun. ”Vanhemmat olivat innostuneita ja kiinnostuneita”. (Päiväkirja 5.9.2006.)

Pidin syksyn ensimmäisen muskarin 12.9.2006 ja syyslukukauden viimeisen joulukuun 12. päivänä. Aloitin muskarit joululoman jälkeen 9.1.2007, ja tutkimuksen viimeinen muskari oli 20. helmikuuta. Yhteensä pidin 18 muskaria, ja niitä oli säännöllisesti tiistai-aamuisin kerran viikossa lomina ja omaa sairastumistani sekä päiväkodille sopimatonta ajankohtaa lukuun ottamatta. Muskarit olivat pituudeltaan 30–45 minuuttia riippuen toiminnasta ja lasten keskittymisestä.

Muskariryhmän lasten yksityisyyden suojaamiseksi merkitsen tyttöjä *t*-kirjaimella ja poikia *p*-kirjaimella. Olen numeroinut (esim. *p3*) ne lapset, jotka palauttivat alku- tai loppukyselyn omalla nimellään varustetuissa kirjekuorissa. Muussa tapauksessa olen merkinnyt kirjaimen perään toisen ison kirjaimen (esim. *pA*).

Pidin muskareita melko tilavassa huoneessa, jossa oli piano, pöytiä ja tuoleja, leluja, kaappeja ja soittimia. Huone oli erotettu viereisestä pienemmästä tilasta haitariovella. Tilan etuna oli se, että siellä mahtui liikkumaan ja pystyin hyödyntämään tilaa eri toimintoja varten. Haittapuolena olivat sisäikkunat, joista päiväkodin muut lapset välillä tirkistelivät ja sitä kautta häiritsivät muskaria. Tosin ikkunoiden eteen laitettiin verhot, mutta ne eivät aina estäneet häiriköintiä. Hankaluuksia toivat myös tilassa olevat lelut ym. virikkeet, jotka kiinnostivat muskarilaisia ja saivat välillä keskittymisen herpaantumaan. Avarampi tila olisi mahdollistanut enemmän liikkumavaraa ja tilaa hengittää. Nyt lapset olivat melko lähekkäin koko ajan, mikä lisäsi levottomuutta. Tilan ahtaus aiheutti ongelmia erityisesti musiikkiliikunnassa.

Tein yhteistyötä kahden eskariryhmän lastentarhanopettajan ja päiväkodin johtajan kanssa. Tutkimukseni aineistonkeruun alkuvaiheessa kävin läpi mielenkiintoisen, hämmentävän ja ajatuksia herättävän tapahtumasarjan toisen eskariryhmän lastentarhanopettajan kanssa. Tilanne tuli valitettavana yllätyksenä ja kärjistyi lopulta erimielisyyksiin ja yhteistyön päättymiseen.

4.2.1 Otteita vastavalmistuneen ja kokeneen opettajan yhteistyöstä

Pohdin tässä luvussa, miten kahden auktoriteetin läsnäolo saattoi vaikuttaa muskarin toimintaan ja ryhmänhallintaan. Analysoin lisäksi tapauksen vaikutuksia omaan opettajuuteeni ja tutkimukseni onnistumiseen. Tuon ilmi tapahtuman kautta oppimiani asioita sekä kehitystehäviä tulevaa opettajantyötä varten. Lastentarhanopettajien nimet on muutettu heidän yksityisyytensä suojaamiseksi.

Yhteistyön alkutaipaleella

Aloittaessani tutkimukseni aineistonkeruuta otin ensin puhelimitse yhteyttä tulevan muskari-ryhmäni lastentarhanopettajaan Liisaan, joka oli itsekin uusi työntekijä eikä kuulunut siis päiväkodin vakituiseen henkilökuntaan. Lastentarhanopettaja vaikutti hyvin kiinnostuneelta musiikkisadustani. Hän halusi saada toimintani kautta lisää virikkeitä omaan musiikinopetukseensa. (Päiväkirja 14.8.2006.)

Pidimme Liisan kanssa 17.8.2006 päiväkodissa palaverin, jossa sovimme muun muassa muskarin ajankohdan, aineistonkeruun kokonaiskeston ja muita käytännön asioita. Esittelin hänelle samalla sadun ja muun materiaalin. Lastentarhanopettaja oli innostunut tutkimuksestani. Tapaamisemme perusteella koin tulevan yhteistyömme mielekkäänä ja hedelmällisenä.

Lastentarhanopettaja kertoi pitävänsä 5-vuotiaiden muskarin minun eskariryhmälle pitämäni muskarin tuntisuunnitelman pohjalta, mitä hieman ihmettelin. Toisaalta olin jo ammattikorkeakouluopintojeni päiväkotiharjoittelussa huomannut, että silloinen lastentarhanopettaja halusi hyödyntää uutta materiaalia, koska sai sitä minun kauttani niin helposti. Näin kävi kui-

tenkin samalla ilmi, että Liisa olisi paikalla jokaisessa muskarissani, jotta hän näkisi, mitä siellä tapahtuu.

“Olin mielissäni ajatuksesta, koska saisin lisää palautetta materiaalistani, mutta pelottaa, että hän puuttuu liikaa toimintaan. Täytyy sopia yhteiset säännöt sitä varten”. (Päiväkirja 17.8.2006.)

Lastentarhanopettaja kopioi luvallani sadun ja muuta materiaalia omaa opetustaan varten. Olin mielissäni siitä, että musiikkisatuani haluttiin käyttää muskarissa, ja toivoin kuulevani häneltä palautetta materiaalin toimivuudesta.

Orastavia ongelmia kahden auktoriteetin välillä

Lastentarhanopettaja Liisa osallistui eskariryhmän kanssa muskariin ensimmäisestä kerrasta lähtien 12.9.2006. Hän istui lasten kanssa penkillä ja oli kuin yksi muskarilaisista. Hän musisoi mukana sekä ohjeisti ryhmän lapsia. Liisa oli hyvin dominoiva eikä antanut minulle tarvitsemaani työrauhaa. Hän oli paikalla seitsemässä perättäisessä muskarissa syyslukukauden aikana.

Yksi merkittävistä häiriötekijöistä liittyi lastentarhanopettajan käyttäytymiseen muskarissa. Hän puuttui toimintaan heti ensimmäisen muskarin alusta saakka, kun olimme vasta tutustumassa lasten kanssa toisiimme:

”Liisa puuttui lasten puuhiin, mikä hieman häiritsi. Toisaalta hyvä näin ensimmäisellä kerralla. Sovimme, ettei Liisa tästä lähin puutu enää lasten toimintaan. Hyvä, koska pystyn muodostamaan omaa auktoriteettiani”. (Päiväkirja 12.9.2006.)

Kuitenkin jo seuraavan muskarikerran aikana lastentarhanopettaja piti lapsille pitkän puhutellun toiminnan muututtua riehumiseksi. Liisa yritti selvittää lapsilta syytä heidän käyttäytymiseensä.

”Ensin lapset sanoivat, ettei muskari kiinnosta, mutta lopulta kaikkia kuitenkin kiinnosti. Lapset pyysivät anteeksi, mutta minusta tuntui todella pahalle. Pelkään jo hieman seuraavaa kertaa. En aio luovuttaa, vaan haluan näyttää heille, että olen yhtä lailla auktoriteetti”. (Päiväkirja 19.9.2006.)

Lapset kokeilivat rajoja ja testasivat minua auktoriteettina. Lastentarhanopettaja kuitenkin puuttui muskareissa etenkin poikien metelöimiseen ja riehumiseen. Tämä söi uskottavuuttani, sillä en päässyt itse tilanteen herraksi. Toki hän teki myös hyviä ja välttämättömiä ratkaisuja poistaessaan toiminnasta muita häiritsevät lapset edesauttaen näin muskarin sujuvuutta, mutta hänen olisi pitänyt antaa minun hoitaa vaikeatkin tilanteet.

Toisen muskarin jälkeen aloin jännittää lasten reaktioita ja käyttäytymistä, sillä en halunnut, että toiminta jouduttaisiin keskeyttämään riehumisen tai muun häiriköinnin takia. Olin hyvin epävarma omasta auktoriteetistani, opetuksestani sekä kokeilemastani materiaalista. Koin, että lastentarhanopettajalta saamani epäluottamus ja jatkuva negatiivinen palaute heijastuivat vahvasti omaan toimintaani. Pelkäsin tekeväni virheitä enkä pystynyt olemaan rento oma itseni. Ajattelin lasten keskittymiskyvyn puutteen johtuvan siitä, että he eivät pitäneet muskarin toiminnasta. Tähän ajatukseen vaikutti myös Liisan jatkuva huomauttelu lasten kokemusmaailman huomioimisesta ja se, että hänen mielestään esikouluikäisten musiikinopetuksessa pitäisi käyttää isommille lapsille ja nuorille suunnattua musiikkia. Hän käytti omassa opetuksessaan nuorten musiikkia ja antoi lasten tuoda omia, aikuisille suunnattuja levyjä päiväkotiin (esim. Lordin levy). Liisa epäili, että materiaalini on liian lapsellista esikoululaisille eivätkä lapset siksi kiinnostu toiminnasta.

Lastentarhanopettaja ohjaavan opettajan roolissa

Lastentarhanopettaja kommentoi opetustani ja toimintaa kesken muskarin sekä jokaisen muskarin päätteeksi. Hän antoi minulle palautetta aivan kuin olisi ollut ohjaava opettajani opetusharjoittelussa. Häntä ei tietääkseni ollut määrätty ohjaamaan opetustani, sillä olin kuitenkin jo valmistunut musiikkileikkikoulunopettajaksi. Lastentarhanopettaja oli hyvin tietoinen koulutuksestani, mutta vaikutti siltä, että hänellä oli tarve päästä tuomaan esille omaa pätevyyttään.

Sain lastentarhanopettajalta myös rakentavia kommentteja, joiden avulla muokkasin toimintaani. Esimerkiksi ensimmäisen muskarin jälkeen hän sanoi, että ”alkulauluun kuuluvat taputukset eivät vielä onnistuneet, kun lapset keskittyivät laulamiseen” (Päiväkirja 12.9.2006). Se oli hyvä huomio, ja muutin opetustani seuraavalla kerralla niin, että taputin lasten kanssa sen sijaan, että olisin säestänyt laulua kitaralla.

Kolmannen muskarin jälkeen lastentarhanopettaja huomautti jännittyneisyydestäni ja kommentoi lisäksi muskarissa käyttämäni huiviliikuntaa:

”Liisan mielestä pojat hieman arastelivat huiviliikuntaa. Hänen mielestään pojat tarvitsevat jännitystä ja aktiivista toimintaa (välillä voisi kokeilla eri tempoja yms.). Liisa oli myös sitä mieltä, että liikuntaosuus olisi voinut toimia niin, että kaikki lapset olisivat olleet yhtä aikaa lattialla.” (Päiväkirja 26.9.2006.)

Omien havaintojeni perusteella kaikki lapset pitivät huiviliikunnasta, enkä huomannut minäkäänlaista arastelua. Itse asiassa yksi pojista (*p3*) jopa toivoi, että olisi liikuttu heti uudestaan huivien kanssa. Kommentoin päiväkirjaani, että lapset nauttivat silminnähdyn toiminnasta, joten Liisan näkemykselle ei ollut mielestäni perusteita. (Päiväkirja 26.9.2006.)

Neljännestä muskarista lastentarhanopettaja Liisa antoi positiivista palautetta kehumalla muskarin hyvää tunnelmaa. Hän sanoi myös nähneensä minun nauttivan toiminnasta. Liisa oli kuitenkin epäillyt, kuinka lapset jaksaisivat innostua pupu-teemasta. ”Minä näin uskomattoman innostuneita lapsia, joista yksikään ei tuonut ilmi, että se olisi tylsää” (Päiväkirja 10.10.2006).

Lisäksi lastentarhanopettaja huomautti Pupu-laulun toisen säkeistön sanoista. Ne olivat hänen mielestään epäloogiset, mikä oli totta (”Pupun viikset tuntee kaikenlaiset tuokset”). En ollut itse huomannut asiaa, ja aion tehdä sanoihin muutoksen. Tämä oli tarpeellinen huomautus, josta on konkreettista hyötyä.

Lastentarhanopettaja painotti useita kertoja palautteessaan toiminnan viemistä lähemmäs lapsen kokemusmaailmaa, minkä huomioin tuntisuunnitelmia tehdessäni. Tämän seikan hän otti esille ensimmäisen kerran jo toisen muskarin jälkeen. Tässä lastentarhanopettajan palaute viidennestä ja kuudennesta muskarista:

”Liisa kommentoi, etteivät lapset innostuneet. Toiminta pitäisi saada intensiivisemmäksi ja lähemmäs lapsen kokemusmaailmaa. Kommentoin takaisin, etteivät lapset jaksaneet keskittyä, kun eivät olleet saaneet olla ulkona ennen muskaria”. (Päiväkirja 24.10.2006.)

”Liisa: Tunnetko 6-vuotiaan lapsen kokemusmaailmaa? Käytä opetuksessa enemmän mielikuvia ja intensiivisyyttä.” (Päiväkirja 31.10.2006.)

Tiesin lastentarhanopettajan omaavan parinkymmenen vuoden kokemuksen lasten parissa työskentelystä ja tiesin hänen tuntevan kuusivuotiaan lapsen kokemusmaailmaa paremmin kuin minä. Hän sai palautteellaan minut muokkaamaan opetustani kuusivuotiaille sopivammaksi, mikä oli merkittävä asia. Kuitenkin se tapa, jolla hän antoi palautetta, ei ollut rakentava ja yhteishenkeä nostattava. Tuntui siltä, että minua ei kohdeltu tasavertaisena kollegana.

Lastentarhanopettaja puuttumassa toimintaan

Yksi häiritsevimmistä seikoista oli se, että lastentarhanopettaja teki varoittamatta omavaltaisia muutoksia toimintoihin ja puuttui opetukseeni. Rärkein esimerkki lastentarhanopettajan sekaantumisesta toimintaan on viidennestä muskarista: Olimme leikkimässä Pupun vuodenajat -lorua. Reagoin syksyiseen lehtisateeseen katsomalla ulos ikkunasta. Samassa Liisa alkoi laulaa Lehdet lentää -laulua. Tekemämme toiminta keskeytyi laulamisen ajaksi, sillä aloimme laulaa lastentarhanopettajan mukana. Minua harmitti se, että olin itsekin juuri aikeissa aloittaa samaisen laulun laulamisen, mutta lastentarhanopettaja ehti ensin. Tuntui, että roolimme kääntyivät päinvastoin ja toiminnan vetovastuu siirtyi hänelle. (Päiväkirja 24.10.2006.)

Kuudennessa muskarissa opettelimme ”Kiipeämislaulua”, jonka avulla tutustutaan elämyksellisesti musiikillisiin käsitteisiin piano, forte, crescendo, diminuendo ja ritardando. Lastentarhanopettaja kommentoi innostavasti lapsille, että musiikkisanat ovat italiankielisiä. Lisäksi hän käytti mielikuvaa Laajavuoren hiihtohissistä harjoitellessamme lasten kanssa glissandoa. (Päiväkirja 31.10.2006.) Lastentarhanopettaja keksi vaivattomasti mielikuvia toiminnan aikana, mutta minulta se ei luonnistunut yhtä helposti. Menin ikään kuin lukkoon muskareissa, kun tiedostin olevani tilanneherkkyydeltäni hitaampi kuin lastentarhanopettaja.

Lastentarhanopettaja toi myös ilmi, jos ei itse osannut esim. loppulaulua (Päiväkirja 24.10.2006) tai ei ymmärtänyt mielikuvaa pupun korvista opettaessani lapsille kanteleen I-soinnun soittamista (Päiväkirja 10.10.2006). Välillä vaikutti siltä, että olin tullut pitämään hänelle täydennyskoulutusta, ja minulta meni ylimääräistä aikaa hänen ohjeistamiseensa.

Lastentarhanopettaja piti siis itsekin päiväkodissa muskaria ja käytti siellä materiaaliani. Keran Liisa oli unohtanut sadun lasten ulottuville, jolloin omat muskarilaiseni näkivät, mitä sadussa tapahtuu seuraavaksi. (Päiväkirja 30.1.2007.) Tämä tietysti vähensi sadun jännittävyyt-

tä, kun lapset tiesivät jo etukäteen, mitä on odotettavissa. Tällaisen toiminnan perusteella vaikutti sille, että Liisa ei piitannut tutkimuksestani tai sen onnistumisesta.

Tilanteen kärjistyminen

Viidennen muskarin jälkeen olin sitä mieltä, että minun olisi hyvä kokeilla olla lasten kanssa yksin ilman lastentarhanopettajan läsnäoloa.

”Ennen muskaria olin todella jännittynyt, koska olin ajatellut kysyä Liisalta voinko pitää muskarin yksin. Liisa tuli vasta juuri ennen muskaria töihin, ja kun kysyin asiasta, hän kieltäytyi. Hän sanoi: ”Olen tullut varta vasten muskariin ja työvuorojani on sen takia vaihdettu. Minulla on iltatöitä, ja saat pitää muskarin yksin joskus toiste. Minun pitää nähdä mitä teet muskarissa”. (Päiväkirja 31.10.2006.)

Näin hän eväsi minulta mahdollisuuden olla itsenäisesti opettajana. Aloin olla neuvoton tilanteen suhteen. Lisäksi lastentarhanopettaja oli kuudennen muskarin jälkeen sitä mieltä, että ryhmä pitäisi puolittaa, sillä nyt siellä oli ihan liikaa riehumista ja häiriköintiä.

Kävin 2.11.2006 keskustelemassa yliopistolla graduohjaajani kanssa lastentarhanopettajan osuudesta muskareihini. Ohjaajani vaati minua keskustelemaan tilanteesta päiväkodin johtajan kanssa. Kuulin ohjaajaltani myös opiskelijan tekijänoikeuksista ja tajusin olleeni liian hyväuskoinen antaessani lastentarhanopettajan kopioida materiaaliani. Koin tullessi hyväksikäytetyksi, ja harmitti, etten ollut mennyt aikaisemmin keskustelemaan ohjaajani kanssa tilanteesta.

Lähetin 3.11.2006 lastentarhanopettajalle sähköpostin, jossa kerroin keskustelleeni yliopiston ohjaavan opettajani kanssa muskarin puolittamisesta. Olimme tulleet siihen tulokseen, että se muuttaisi tutkimustani liikaa tässä vaiheessa, joten pitäisin edelleen vain yhtä muskaria. Lastentarhanopettaja vastasi samana päivänä viestiini, että koska hän on vastuussa lapsiryhmästä ja sen kasvatuksesta ja opetuksesta, hän ei näe sopivaksi jatkaa koko ryhmällä. ”Meidän kasvattajien ja opettajien pitää muokata opetustamme niin, että se palvelee lapsia, eikä meitä tai tutkimusta! Lapset ovat asia numero yksi!” Hän totesi myös, että kun ja jos tilanne rauhoittuu, niin sitten voidaan taas kokeilla muskaria koko ryhmällä.

Päätin kuitenkin itsenäisesti jatkaa muskaria koko ryhmän kanssa. Jännitin kovasti lastentarhanopettajan reaktiota päätökseeni. Olin valmis pitämään puoliani ja perustelemaan kantani.

”Ilmoitin Liisalle, että pidän koko ryhmälle muskarin, koska en halua ennen päiväkodin johtajan tapaamista tehdä radikaaleja muutoksia. Lastentarhanopettajan mielestä toiminnassa pitäisi olla tekemisen vapaus ja johtaja on marssijärjestyksessä viimeisenä. Liisa vaikutti loukkaantuneelta, mutta joustamattomalta, eikä hän selvästikään luota osaamiseeni. Harmi, että lapset kuulivat ja näkivät tämän keskustelun”. (Päiväkirja 7.11.2006.)

Kävimme muskarin jälkeen vielä toisen palaverin lastentarhanopettajan kanssa. Liisa painotti tarvetta puolittaa ryhmä, koska he joutuvat muussakin toiminnassa tekemään niin. Hän ei ymmärtänyt, miten tutkimus voi olla niin kapeakatseinen. Liisa myös tiedusteli, mitä aion keskustella johtajan kanssa. Jouduin painottamaan, että olen valmis opettaja, jolla on tutkinto. Lastentarhanopettaja sanoi: ”Haluan pestä käteni tästä, en halua nähdä muskaria, missä lapset voivat huonosti, ja joka menee pipariksi”. Liisa suostui lopulta katsomaan ensi kerran vielä koko ryhmällä, ja sitten pitäisi harkita uudelleen.

Kävin tapaamassa 8.11.2006 yliopiston professoria, jolle kerroin graduni tekemiseen liittyvistä ongelmista. Hän kertoi kahdesta periaatteesta: joko minun on muokattava toimintaani tai muiden on muokattava toimintaansa. Hän neuvoi minua olemaan yhteydessä päiväkodin johtajaan ja kertomaan perusongelman ei-hyökkäävästi. Professori kertoi voivansa keskustella päiväkodin johtajan kanssa ja voivansa tulla katsomaan muskaria tarvittaessa.

Menin tapaamaan päiväkodin johtajaa seuraavana päivänä pelonsekaisin tuntein, sillä jännitin hänen reaktiotaan ja sitä, saanko kerrottua asiani selkeästi ja asiallisesti. Hän otti minut ystävällisesti vastaan ja kuunteli mitä minulla oli kerrottavana. Hän ymmärsi heti tilanteen ja perusongelman. Hahmottelimme eri vaihtoehtoja tilanteen ratkaisemiseksi seuraavan päivän esi-ryhmien keskustelua varten. Ehdotuksenamme oli, että joko Liisa ja Maija (eskariryhmän toinen lastentarhanopettaja) ovat puoliksi paikalla tai sitten minä olen yksin Maija apunani. Johtaja kiitti minua reippaudesta, kun tulin keskustelemaan. Hänen mielestään oli tärkeää, että saan tehtyä tutkimuksen loppuun ilman suuria muutoksia. Olin helpottunut johtajan asenteesta ja siitä, että hän ymmärsi näkökantani.

Loppuratkaisu

Soitin päiväkodin johtajalle 12.11.2006, kuten oli sovittu, ja hän kertoi keskustelun tuloksen. Liisa ei ollut halukas muuttamaan toimintaansa, joten työskentelin nyt Maijan kanssa, eikä hän puutu opetukseeni. Johtaja sanoi, ettei se toimi, että ryhmässä on kaksi auktoriteettia. Hän toivotti minut taas tervetulleeksi päiväkotiin. ”Suuri kivi putosi sydämeltäni!” (Päiväkirja 12.11.2006.)

Jännitin kaikesta huolimatta Liisan reaktiota mennessäni pari päivää myöhemmin pitämään muskaria, vaikka tiesin, ettei hän ole paikalla. Tuntui, että hän hieman vältteli minua, mikä lienee ymmärrettävää. Tein yhteistyötä Maijan kanssa, ja se sujui selkeästi paremmin. Koin, että sain osakseni arvostusta, ja että minuun suhtauduttiin tasavertaisena opettajana. Sain olla muskariryhmän kanssa yksin, ja välillä Maija saattoi käydä vilkaisemassa, miten muskari sujuu.

Jouduimme pitämään Maijan ja lasten kanssa keskustelutuokion 9.1.2007 muskarikäyttäytymisestä. Tämä oli samanlainen tilanne kuin Liisan kanssa syksyn toisessa muskarissa 19.9.2006. Lastentarhanopettajien toiminnassa oli kuitenkin suuri ero:

”Vaikka Maija pääasiassa hoiti puhumisen, hän otti minut hienosti mukaan tilanteeseen. Koin olevani tasavertainen hänen kanssaan, ja hän koki selvästi sympatiaa minua kohtaan. Pohdimme, että olisi ollut parempi ottaa alusta alkaen pienempi ryhmä, tai sitten ryhmä olisi pitänyt puolittaa heti alkujaan. Lohdutti, kun Maija sanoi, että pitää olla itselleen armollinen”. (Päiväkirja 9.1.2007.)

Välillä tuntui, että kumpikin lastentarhanopettaja puuttui lasten käyttäytymiseen liian kärkeästi. En saanut sellaista itsenäistä työskentelyrauhaa kuin olin alun perin ajatellut. Aineistonkeruu kuitenkin helpottui merkittävästi lastentarhanopettajan vaihtumisen jälkeen.

Pohdintaa tilanteesta

Syksyn tapahtumat lastentarhanopettajan kanssa ovat pohdituttaneet minua kovasti. Näin jälkikäteen olen miettinyt, että lastentarhanopettaja oli ilmeisesti kuvitellut saavansa minulta jonkinlaista täydennyskoulutusta musiikin saralla. Hän oli niin aktiivisesti mukana toiminnassa ja antamassa minulle vertaispalautetta. Hänellä oli selvästi omat intressinsä, joita hän to-

teutti tutkimukseni avulla. Lähtökohta oli siis aivan väärä, sillä en ollut tullut ensisijaisesti auttamaan häntä kehittymään musiikinopettajana, vaan kehittämään omaa opettajuuttani ja harjoittelemaan tutkijana toimimista.

On myös kyseenalaista kopioida toisen suunnittelemat tunnit, eikä sellainen kehitä kenenkään omaa opettajuutta. Olen tästä lähin tiukempi tällaisen toiminnan suhteen enkä suostu hyväksikäytettäväksi. Lisäksi aion hankkia tietoa tekijänoikeuksista välttääkseni vastaavanlaiset tilanteet.

Tämä kokemus kirkasti minulle yhteistyökyvyn merkityksen. Kunnioituksen tulee olla molemminpuolista. Vaikka olinkin vastavalmistunut, olisin ansainnut enemmän arvostusta ja luottamusta kokeneemalta opettajalta. Tulevassa työssäni aion panostaa hyvään ja toimivaan yhteistyöhön sekä opettajakollegojen, muun henkilökunnan, että vanhempien kanssa. Kannustava ja positiivinen ilmapiiri vaikuttaa varmasti työnteon mielekkyyteen sekä lapsiryhmän hallintaan ja toimintaan.

Minun olisi pitänyt sopia lastentarhanopettajan kanssa selvät yhteiset pelisäännöt heti toiminnan alussa. En halunnut kuitenkaan astua kenenkään varpaille ja antaa itsestäni huonoa kuvaa, sillä tiedostin olevani vastavalmistunut opettaja eli melko kokematon lastentarhanopettajaan verrattuna. En uskaltanut sanoa rehellisesti, mitä haluan ja mitä ajattelen asioista. Tulevaisuudessa aion olla itsevarmempi, päättäväisempi ja määrätietoisempi. Kerron rohkeasti mutta diplomaattisesti omat näkemykseni ja mielipiteeni. Tämä on yksi tärkeimmistä kehitystehtävistäni sekä opettajana että ihmisenä.

Sain lastentarhanopettajalta tosin myös hyödyllisiä vinkkejä, joiden avulla muokkasini opetus- ja muskarin toimintaa. Tutkiessani tekemiäni tuntisuunnitelmia ja päiväkirjamerkintöjä huomasin, että lastentarhanopettaja oli oikeassa sekä mielikuvien käytön suhteen että toiminnan viemisessä lähemmäs lapsen kokemusmaailmaa. Olisin voinut käyttää enemmän mielikuvia, rekvisiittaa ja elämyksellisyyttä opetuksessani. Kiinnitin tähän kuitenkin huomiota muskareita suunnitellessani ja kehityin jatkuvasti, mutta tunsin silti vahvaa riittämättömyyden tunnetta.

Saan varmasti lisätietoa kokemuksen karttuessa eri-ikäisten lasten kokemusmaailmasta, ja täytyy muistaa, että jokainen ryhmä on erilainen. Minulla on ollut tutkimuksen jälkeen kuusi-vuotiaiden muskari, jossa ryhmä ja sen toiminta olivat aivan toisenlaisia. Toki olen myös kehittynyt opettajana merkittävästi työmuskareiden kautta. Kehitystehtävänäni tulee olemaan edelleen rohkeampi mielikuvien käyttö ja opetuksen elämyksellisyyteen panostaminen.

Opin tästä episodista myös sen, miten kannattaa antaa rakentavaa palautetta ja miten suhtautua saamaansa palautteeseen. Otan palautteen aina liian henkilökohtaisesti, joten minun tulee opetella tarkastelemaan kommentteja objektiivisemmin. Minun ei tarvitse olla kaiken palautteen suhteen samaa mieltä, ja minun pitää oppia suhtautumaan omaan osaamiseeni myönteisemmin. Haluan antaa itse palautetta positiivisessa hengessä, niin että siitä olisi konkreettista apua ja se herättäisi ajatuksia.

4.3 Toimintatutkimus

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen toimintatutkimus. Kvalitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä kokonaisvaltaisen tiedon hankinta ja aineiston kokoaminen luonnollisissa tilanteissa. Tutkittava kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti ja aineiston hankinnassa käytetään laadullisia metodeja. Tutkijaa pidetään tärkeänä tiedon kerääjänä, ja hänen pyrki- myksensä on tarkastella aineistoa yksityiskohtaisesti paljastaen odottamattomia seikkoja. Tutkimussuunnitelma muotoutuu tutkimuksen edetessä, ja tapauksia käsitellään ainutlaatuisina. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164.)

Toimintatutkimus ei ole varsinainen metodi, vaan väljä tutkimusstrateginen lähestymistapa, joka saa sisältönsä kulloiseltakin kohdealueeltaan. Heikkinen ja Jyrkämä (1999) nostavat kuitenkin esiin muutamia toimintatutkimusta kuvaavia avainsanoja, joita ovat reflektiivisyys, tutkimuksen käytännönläheisyys, muutosinterventio ja ihmisten aktiivinen osallistuminen. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 35–36.)

Toimintatutkimus on tilanne- ja ympäristökeskeistä, koska se saa alkunsa jostakin käytännön ongelmasta. Tutkijat pyrkivät toimintatutkimuksen avulla parantamaan sosiaalisia tai kasvatuksellisia käytäntöjään ja ymmärtämään niitä entistä syvällisemmin. Opettajan ja tutkijan

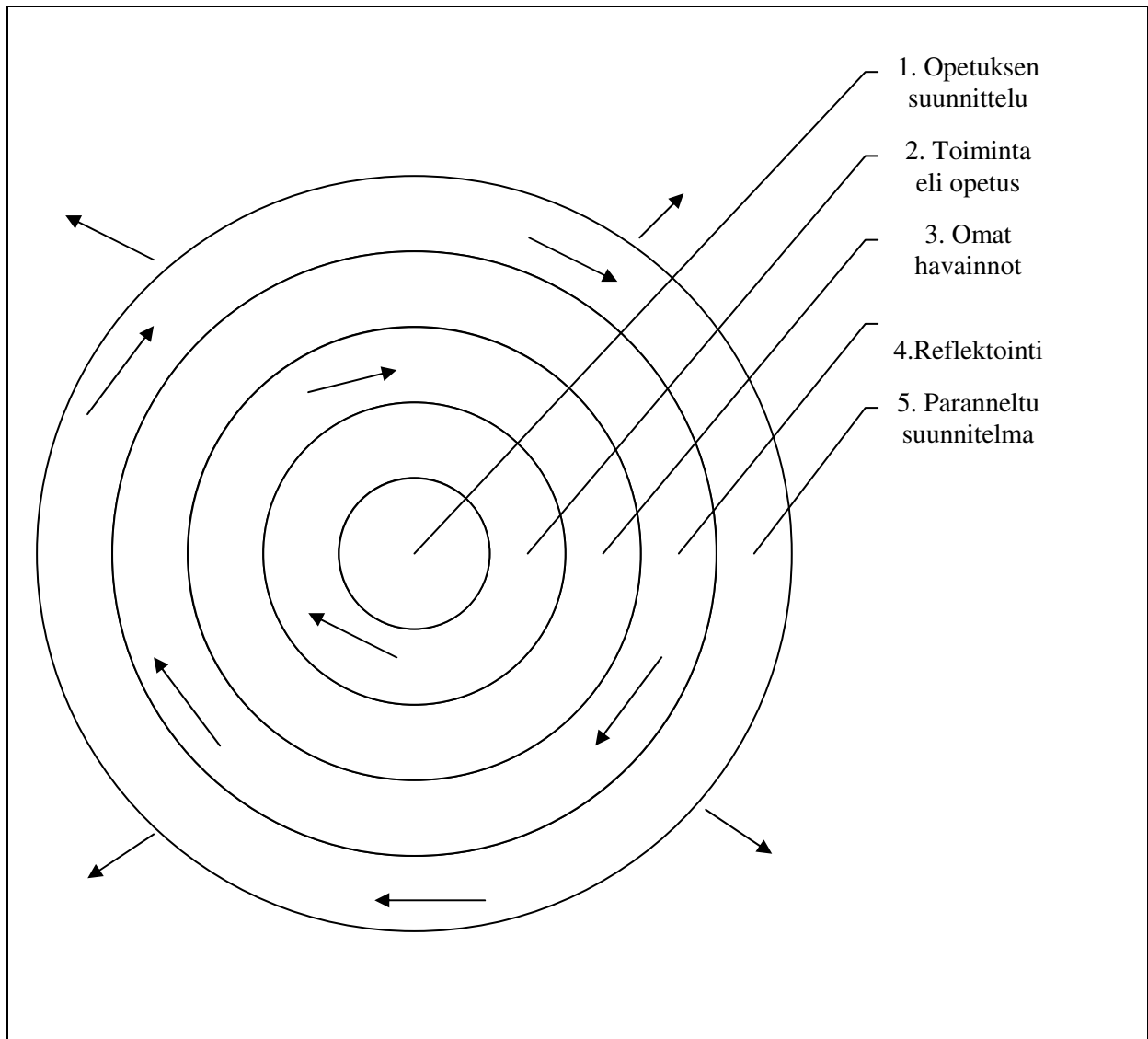
roolit sekoittuvat, ja erityispiirteidensä vuoksi sitä voidaan pitää arkielämään liittyvänä teollisenä toimintana ja ammatillisena oppimisprosessina. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 30–31.)

Toimin tutkimuksessani sekä opettajana että tutkijana. Koin luontevana testata itse musiikkikasvatusmateriaaliani, sillä halusin saada omakohtaista tietoa sen toimivuudesta opettajan näkökulmasta tarkasteltuna. En koskaan edes tullut ajatelleeksi sellaista vaihtoehtoa, että antaisin jonkun toisen kokeilla materiaaliani niin, että olisin itse toiminut pelkkänä observoijana.

Päädyin tutkimuksen aikana pohtimaan omaa opettajuuttani, arvojeni, asenteitani ja käsityksiäni (ihmis- ja oppimiskäsitys), jotka vaikuttavat opetukseeni. Syrjälän ja kumppaneiden (1994) mukaan toimintatutkimuksen lähtökohtana on, että oman työn ymmärtäminen ja kehittäminen voivat alkaa vasta kun ihminen alkaa reflektoida eli pohdiskella omia käytännön kokemuksiaan. Tällainen ammatillinen kehittyminen nähdään jatkuvana ja ainutlaatuisena prosessina. Juuri toimintatutkimus voi auttaa henkilökohtaisesti merkittävän tiedon löytymisessä. (Syrjälä ym. 1994, 35–36.)

Yksi toimintatutkimuksen keskeisimmistä piirteistä onkin *reflektiivisyys*, jonka kautta ihminen tarkastelee omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan ikään kuin ylimääräisellä silmällä. Toimintatutkimusta kuvaillaan usein kehänä, jossa toiminta, havainnointi, reflektointi ja toiminnan muuttaminen seuraavat toisiaan. Yleisimmin toimintatutkimus esitetään etenevänä spiraalina. Malli on saanut kritiikkiä kaavamaisuudestaan ja jopa kahlitsevuudestaan. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36–37.)

McNiff, Lomaz ja Whitehead (1996, 23) ovat esitelleet spiraalista vaihtoehtoisen version, joka ottaa paremmin huomioon toimintatutkimuksen projektiivisuuden – taipumuksen nostaa esiin uusia tutkimustehtäviä, joita ei ole toiminnan alussa hahmotettu. McNiffin ja kumppaneiden mallissa kehittyy lisäksi sivuspiraaleja, jotka kuvaavat ennakoimattomia ongelmia ja tutkimustehtäviä. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 38.)



KUVIO 1. Toimintatutkimuksen vaiheet Carr & Kemmisin (1986) sekä McNiff, Lomax ja Whiteheadin (1996) pohjalta (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 38; Kiviniemi 1999, 67).

Toimintatutkimuksen eteni sekä perinteisen spiraalimallin että sivuspiraalimallin mukaisesti. Kuvion spiraali on kuvattu kolmiulotteisena ylhäältäpäin katsoen. Spiraalin sisällä kulkevat nuolet esittävät toiminnan jatkuvaa etenemistä, kun taas spiraalin ulkopuolella olevat nuolet kuvaavat sivuspiraaleja.

Tein jokaisesta muskarista tuntisuunnitelman, josta kävi ilmi muskarin tavoitteet ja sisällöt. Opettaessani tein havaintoja toiminnan etenemisestä ja onnistumisesta ja arvioin samalla opetusta havaintojeni pohjalta. Muutin tuntisuunnitelmaani muskarin aikana, jos huomasin, että jokin suunnittelemani toiminto ei onnistu tai jos lapsiryhmän toiminta vaati minulta toisen-

laista reagointia. Reflektoin opetustani ja toimintaa paitsi muskarin aikana, myös kotona kirjoittamalla päiväkirjaa. Pohdin päiväkirjassani, mitkä asiat ja toiminnot olivat onnistuneet ja mitkä eivät. Tehdessäni seuraavan muskarin tuntisuunnitelmaa otin huomioon reflektoinnissa ilmi tulleet seikat ja tein tarvittavia muutoksia toiminnan parantamiseksi.

Tutkimuksessani korostui projektiivisuus, ja sivuspiraalimalli sopii hyvin kuvaamaan toimintatutkimukseni etenemistä. Tutkimuksen edetessä syntyi uusi ennakoimaton tutkimustehtävä lapsiryhmään ja lastentarhanopettajaan liittyen. Muotoilin neljännen tutkimusongelman aineistonkeruun aikana.

4.4 Aineistonkeruumenetelmät

Käytin tutkimuksessani aineistonkeruumenetelminä osallistuvaa havainnointia, josta kirjoitin päiväkirjaa, videohavainnointia ja kyselyä.

Osallistuva havainnointi ja päiväkirja

Osallistuva havainnointi on yksi havainnoinnin muodoista ja kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmistä. Se on vapaata ja luonnolliseen toimintaan mukautunutta havainnointia (Hirsjärvi ym. 2009, 214). Havainnoinnin etuna pidetään yleisesti sitä, että se tapahtuu tutkimuskohteen luonnollisessa ympäristössä, joten se soveltuu etenkin toiminnan ja käyttäytymisen kuvaamiseen sekä sen ymmärtävään tulkitsemiseen (Uusitalo 2001, 89).

Osallistuvaan havainnointiin liittyy havainnoitsijan osallistuminen ryhmän toimintaan olemalla jollakin tavalla ryhmän jäsen. Tyypillistä on, että tutkija osallistuu tutkittavien ehdoilla heidän toimintaansa. Tutkija pyrkii pääsemään osaksi ryhmäläisten maailmaa, jakamaan kokemuksia heidän kanssaan. (Hirsjärvi ym. 2009, 216.) Tuomi ja Sarajärvi ovat sitä mieltä, että mitä toimintatutkimuksellisemmasta näkökulmasta on kyse, sitä perustellumpaa on tutkijan aktiivinen tapahtumiin vaikuttaminen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 82).

Toimin tutkimuksessani sekä muskariopettajana että havainnoitsijana. Opettajana pystyin ottamaan kontaktia lapsiryhmään ja vaikuttamaan heidän toimintaansa. Olin tärkeä osa ryhmää

ja pääsin ohjaajana lähelle lapsia. Pyrkimyksenäni oli saada kokonaisvaltainen kuva tutkittavistani ja heidän kokemusmaailmastaan. Sain nähdä lasten aitoja reaktioita musiikkisatuani sekä muskarin toimintaa kohtaan. Havainnoidessani lapsiryhmää ja toiminnan onnistumista reflektoin ja muokkasin opetustani aktiivisesti. Tämä vaikutti merkittävästi tutkimukseen ja sen etenemiseen.

Penningtonin (2005) mukaan osallistuvan havainnoinnin suurimpia haittoja on se, että havainnoijalle voi tuottaa vaikeuksia olla objektiivinen ja hän voi vahingossa vaikuttaa ryhmään. Voi osoittautua myös liian vaativaksi olla samaan aikaan havainnoija sekä ryhmän toimintaan vaikuttava jäsen, ja onkin todennäköistä, että toinen rooleista kärsii. (Pennington 2005, 32–33.) Omassa tutkimuksessani havainnoijan rooli jäi toiselle sijalle, sillä toimiessani opettajana keskityin siihen selvästi enemmän. Testatessani omaa materiaaliani haastavinta oli pysyä objektiivisena tutkimukseni henkilökohtaisen luonteen takia.

Kirjoitin muskareista päiväkirjaa, johon kokosin eri työtapojen toimivuuteen liittyviä huomioita. Kirjasin lisäksi havaintojani lapsiryhmästä, sen dynamiikasta ja reaktioista toimintaa kohtaan. Kuvailin tutkimusympäristöä ja muita tutkimuksen suorittamiseen liittyviä seikkoja. Pystyin päiväkirjan avulla tekemään reflektointia ja muokkaamaan opetustani ryhmän tarvitsemaan suuntaan. Päiväkirja oli merkittävä työväline sekä aineistonkeruussa että analyysissä.

Kirjoitin päiväkirjaa muskareiden jälkeen käytännön syistä usein monta tuntia myöhemmin. Silloin en enää muistanut kaikkea tapahtunutta kovin yksityiskohtaisesti, joten muistikuvat ovat osittain puutteellisia.

Videohavainnointi

Pyysin lastentarhanopettajan avustuksella muskarilaisten vanhemmilta luvat videoida lapsiaan muskarissa. Kerroin lomakkeen saatetekstissä, että videointi auttaa minua arvioimaan opettajuuttani ja että se jää vain omaan yksityiseen käyttööni. Kaikki vanhemmat antoivat suostumuksensa.

Pääsin videoimaan ensimmäistä muskaria vasta 7.11.2006, sillä lastentarhanopettaja ei ollut saanut kaikilta vanhemmilta videointilupaa, vaikka aikaa niiden hankkimiseen oli ollut

10.10.2006 alkaen. Kannoin videokameran 24.10.2006 muskariin turhaan, sillä lastentarhanopettaja Liisa ei ilmoittanut minulle puuttuvista suostumuksista. Tämä hidasti olennaisesti aineiston keräämistä.

En ollut alun perin ajatellut kuvaavani muskareita kuin silloin tällöin lapsiryhmän, oman opetukseni ja ryhmänhallintani kehityksen sekä toiminnan etenemisen seuraamiseksi. Kun muskariryhmä osoittautui haastavaksi ja lastentarhanopettajan toiminta häiritsi muskaria, sain 6.11.2006 pro gradu -tutkielmani ohjaajalta kehotuksen videoida muskarit tästä eteenpäin. Tarkoituksena oli seurata tilanteen kehittymistä ja taltioida tärkeää aineistoa mm. kahden auktoriteetin läsnäolon vaikutuksista lapsiryhmään. En saanut lopulta videoitua kuin yhden muskarin, jossa lastentarhanopettaja oli vielä paikalla. Huomasin hänen välttelevän kameraa, joten videoinnista ei ollut sitä hyötyä mitä piti (Videointi 7.11.2006).

Videoin kaikkiaan viisi muskaria. Tila, jossa muskareita pidettiin, oli melko ahdas, joten kamera oli jokaisella kerralla samassa paikassa. Minun olisi kannattanut vaihtaa kameran paikkaa, jotta olisin nähnyt lapsiryhmän eri kulmista. Neljä muskaria on kuvattu niin, että kuvaan mahtuivat minun lisäksi vain noin kahdeksan yhdeksän lasta, jolloin viisi lasta jäi kuvan ulkopuolelle. Olin vaihtanut kameran paikkaa viidennen videoidun muskarin kohdalla, jolloin kuvasta jäi pois vain kaksi lasta. Tutkiessani videoituja muskareita keskityin havainnoimaan lapsiryhmän dynamiikkaa sekä opettajan ja lasten välistä vuorovaikutusta.

Videointi osoittautui hankalaksi, sillä minun oli vaikea käydä siirtämässä kameraa samalla kun opetin. Olisin tarvinnut toisen henkilön kuvaamaan, mutta ulkopuolisen sitoutuminen pitkäaikaiseen tutkimukseen olisi ollut melko epätodennäköistä. Toisaalta olisin voinut kuvata kahdella kameralla ja sijoittaa ne tilaan eri paikkoihin kuvaamaan muskaria kahdesta eri kulmasta. Tila oli kuitenkin melko pieni ja ahdas kahdelle kameralle, eikä minulla ollut käytännön syistä mahdollisuutta kuin yhteen kameraan.

Kameroiden sijoittelu ryhmän eteen ja videoinnista kertominen saattaa muuttaa ryhmän jäsenten normaalia toimintaa (Pennington 2005, 33). Huomasin tämän aineistonkeruun aikana, sillä lapset olivat äärimmäisen kiinnostuneita videokamerasta, ja se aiheutti usein ylimääräistä häiriötä. Videoilla näkyy, kuinka pojat käyvät pelleilemässä kameran edessä silloin, kun olen se-

lin kameraan. Tästä syystä jätin myös muskareita videoimatta, sillä tuntui, että kamera häiritsi sekä lapsia että omaa toimintaani.

Minun olisi kannattanut videoida kaikki muskarit, koska se olisi toiminut merkittävänä muistin apuna ja olisin voinut havainnoida enemmän lasten reaktioita ja ryhmän dynamiikkaa. Nyt videoitujen muskareiden määrä jäi vähäiseksi, eikä kyseisestä aineistonkeruumenetelmästä saatu kaikkea mahdollista hyötyä.

Kysely

Teetin muskarilaisille alku- ja loppukyselyn, joilla halusin selvittää lasten tietoja sekä erityisesti mielipiteitä muskarista ja siellä tehdyistä toiminnoista. Minua kiinnosti myös se, muuttuvatko lasten näkemykset tutkimuksen aikana, joten teetin kyselyn sekä tutkimuksen alkupuolella että tutkimuksen päätteeksi.

Tekemäni kyselyt täyttivät informoidun kyselyn tunnuspiirteet (ks. Hirsjärvi 2009). Jaoin kirjekuorissa olleet kyselylomakkeet lapsiryhmälle henkilökohtaisesti ja kerroin heille samalla kyselyn tarkoituksesta. Lastentarhanopettajan neuvosta kerroin lapsille kirjekuoren sisällön, jotta he eivät avaisi kuoria etukäteen. Kerroin myös vanhemmille kirjoittamassani saatekirjeessä, mitä kyselyn avulla on tarkoitus selvittää ja miten kyselylomake tulisi täyttää. Annoin myös ohjeet siitä, miten, milloin ja mihin lomake pitäisi palauttaa.

Kyselylomakkeen ideana oli, että vanhemmat täyttäisivät sen yhdessä lapsensa kanssa. Näin vanhempi ikään kuin haastattelisi lasta puolestani ja lapsi saisi ilmaista itseään avoimesti luotettavalle aikuiselle. Lastentarhanopettaja valmisti päiväkotiin pahvisen postilaatikon, johon kyselyt sai palauttaa. Näin ne pysyivät tallessa siihen saakka, kunnes tulin päiväkotiin niitä hakemaan.

Käytin tekemissäni kyselylomakkeissa sekä avoimia kysymyksiä että monivalintakysymyksiä. Hyödynsin myös strukturoidun ja avoimen kysymyksen välimuotoa, jossa valmiiden vastausvaihtoehtojen jälkeen esitetään avoin kysymys. Näin jätin vastaajille mahdollisuuden tuoda esille jonkin vaihtoehdon, jota en ollut itse tullut ajatelleeksi. (Hirsjärvi ym. 2009, 199.)

Avointen kysymysten etuina ovat vastaajien mahdollisuus ilmaista itseään omin sanoin ja se, että vastausten kautta voi osoittaa, mikä on keskeistä vastaajien ajattelussa ja mitä he tietävät aiheesta. Toisaalta avointen kysymysten kautta saatu aineisto on kirjavaa, luotettavuudeltaan kyseenalaista ja vaikeaa käsitellä. Monivalintakysymykset sallivat vastaajien vastata samaan kysymykseen niin, että vastauksia on mielekästä vertailla ja analysoida tietokoneella. Vastaukset ovat lisäksi vähemmän kirjavia. (Hirsjärvi ym. 2009, 201.)

Alkukysely

Alkukyselyn tarkoituksena oli selvittää lapsen suhdetta satuihin ja erityisesti hänen mielipiteensä muskarissa luetusta sadusta. Halusin myös tietää lasten aikaisemmasta muskaritaustasta, heidän kiinnostuksestaan musiikkia kohtaan sekä siitä, miten lapset kokivat muskarin ja sen eri työtavat. Kyselyn lopuksi lapset saivat kertoa toiveitaan muskarin suhteen.

Jaoin alkukyselyt lapsille päiväkodissa 24.10.2006. Pyrin saamaan kyselyn avulla vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

Taustatiedot: lapsen sukupuoli ja ikä

1. Kuinka usein kotona luetaan satuja?
2. Mitkä ovat lapsen lempisadut ja miksi?
3. Mitä lapsi pitää siitä, että muskarissa luetaan Sampsasta kertovaa satua?
4. Onko lapsi ollut aikaisemmin muskarissa?
5. Onko lapsi muuten kiinnostunut musiikista?
6. Onko lapsi ollut mielellään muskarissa?
7. Mikä muskarissa on ollut lapsen mielestä mukavinta?
8. Entä mikä on ollut ikävintä?
9. Mikä on ollut lapselle mieluisaa toimintaa muskarissa?
10. Mitä toivomuksia lapsella on muskarin suhteen?

Kysymykset 1, 3–4, 6 ja 9 olivat monivalintakysymyksiä, joissa piti ympyröidä itselle sopivin vastausvaihtoehto. Yhdeksännessä kysymyksessä oli valmiiden vaihtoehtojen lisäksi avoin kysymys. Loput viisi olivat avoimia kysymyksiä, joihin lapset vanhempien avustuksella saivat kertoa oman mielipiteensä.

Ensimmäisten kahden kysymyksen kautta halusin muodostaa yleiskuvan siitä, miten paljon lapset ovat satujen kanssa tekemisissä ja mistä saduista he itse pitävät. Lasten lempisatujen ja niihin liittyvien perustelujen avulla pystyin analysoimaan minkälaisista ominaisuuksista lapset saduissa nauttivat (esim. sadun päähenkilöt ja tapahtumat).

Lopuilla kysymyksillä halusin selvittää, miten lapset kokivat muskarissa olemisen, sadun lue-
kemisen ja eri työtavat.

Loppukysely

Teetin muskariryhmälle loppukyselyn tutkimukseni päätteeksi 13.2.2007. Loppukyselyn tarkoituksena oli saada selville, oliko lapsi pitänyt muskarissa luetusta sadusta ja mitä hän oli siitä kotona kertonut. Halusin myös selvittää lapsen mielipiteen muskarissa olemisesta ja sen, mistä hän oli siellä pitänyt ja mistä ei. Tiedustelin lisäksi, mikä muskarissa laulettu laulu oli jäänyt parhaiten lapselle mieleen. Kyselyn lopussa sai antaa muuta palautetta.

Taustatiedot: lapsen sukupuoli ja ikä

1. Onko lapsi maininnut/kertonut sadusta kotona?

*Mitä lapsenne on kertonut sadusta?

2. Pitikö lapsenne sadusta?

3. Mitä sadusta jäi lapselle mieleen?

4. Onko lapsenne pitänyt muskarissa olemisesta?

5. Mikä oli mukavinta muskarissa? Entä ikävintä?

6. Mikä työtapana oli lapsenne mielestä mieluisin?

7. Mikä muskarissa laulettu laulu on jäänyt parhaiten lapsenne mieleen?

Muuta palautetta

Loppukyselyn ensimmäinen kysymys on tarkoitettu vanhempien vastattavaksi. Halusin kuulla, oliko lapsi kertonut sadusta kotona vanhemmilleen, ja jos oli, niin mitä. Kysymyksen kautta sain tietoa siitä, miten paljon vanhemmat olivat tietoisia muskarissa luetusta sadusta.

4.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimusmenetelmien luotettavuutta käsitellään yleensä reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden avulla. Tutkimuksen *reliabiliteetti* tarkoittaa tutkimustulosten toistettavuutta eli kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. *Validiteetti* taas tutkii tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. (Hirsjärvi ym. 2009, 231; Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.) Validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden käyttäminen toimintatutkimuksen yhteydessä on vaikeaa. Etenkin jälkimmäinen on huonosti istuva käsite, sillä saman tutkimustuloksen saavuttaminen uudelleen on mahdotonta intervention eli muutokseen tähtäävän väliintulon jälkeen. (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 113–114.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta pitää kuitenkin arvioida. Hirsjärven ja kumppaneiden (2009) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta kohentaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta. Aineiston tuottamisen olosuhteet tulisi kuvata mahdollisimman totuudenmukaisesti. Myös aineiston analyysissä tehdyn luokittelun synty ja perusteet tulisi kertoa lukijalle. Tulosten tulkinnessa pätee sama tarkkuus, sillä tutkijan tulee kertoa, millä perusteella hän on päätelmänsä tehnyt. Tutkimusraportissa kannattaa siksi käyttää esimerkiksi suoria lainauksia aineistosta. (Hirsjärvi ym. 2009, 232–233.)

Olen raportoinut tutkimukseni eri vaiheet ja menetelmät tarkasti ja totuudenmukaisesti. Olen tuonut esille myös tutkimuksen ongelmia sekä muita merkityksellisiä seikkoja. Olen käyttänyt paljon suoria lainauksia aineistosta pohjustaakseni tekemiäni tulkintoja.

Tutkimuksen validiutta voidaan tarkentaa käyttämällä *triangulaatiota*. Sillä tarkoitetaan yksinkertaistetusti erilaisten metodien, tutkijoiden, tiedonlähteiden tai teorioiden yhdistämistä tutkimuksessa. Denzin (1978) on erotellut neljä triangulaation päätyyppiä: tutkimusaineistoon, tutkijaan tai teoriaan liittyvä triangulaatio sekä metodinen (metodologinen) triangulaatio. Käytin tutkimuksessani metodista triangulaatiota, joka tarkoittaa useiden metodien käyttöä aineiston keräämisessä. Denzin puhuu metodisen triangulaation kohdalla metodin sisäisestä ja toisaalta metodien välisestä alaluokasta. Omassa tutkimuksessani on kyse jälkimmäisestä, sillä keräsin tietoa samasta ilmiöstä sekä havainnoinnin että kyselyn avulla. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 143–145.)

5 MUSKAREIDEN SUUNNITTELU JA TOTEUTUS

Pidin tutkimuksen aineistonkeruun aikana 18 muskaria tiistai-aamuisin kello 10 alkaen. Muskareiden kesto oli 30–45 minuuttia lapsiryhmän keskittymisestä ja muskarin toiminnasta riippuen. Muskarit rakentuivat sadun pohjalta, ja muu toiminta kietoutui sen ympärille. Olennaisinta oli sadun lisäksi opettajan oppaan laulujen ja muihin työtapoihin liittyvien toimintaehdotusten testaaminen.

Käytin opetuksessani kolmea laulua, yhtä soitinrunoa ja kolmea runoa leikki- ja kuunteluhetkissä itsetekemäni materiaalin lisäksi. Rajaan ne kuitenkin tutkimukseni ulkopuolelle ja keskityn tarkastelemaan oman materiaalin toimivuutta.

5.1 Satu muskarin punaisena lankana

Sampsa ja Laululinnun arvoitus -sadun juoni on seuraavanlainen: Pieni poika nimeltä Sampsa kuulee metsästä kaunista laulua ja päättää lähteä selvittämään, kuka sitä laulaa. Matkan varrella Sampsa kohtaa monenlaisia metsäneläimiä, jotka auttavat häntä selvittämään laulun arvoituksen. Käy ilmi, että Laululintu on jäänyt mörön vangiksi ja yrittää saada apua laulunsa avulla. Sampsa päättää pelastaa Laululinnun, mutta jääkin itse mörön vangiksi. Silloin muut metsäneläimet Rouva Siilin ja Herra Pöllön johdolla rientävät apuun ja saavat lopulta pelastettua sekä Sampsan että Laululinnun. Möröstä tulee kaikkien ystävä, ja metsään palaa rauha. Tarinan lopuksi Laululintu lennättää Sampsan turvallisesti kotiin.

Sadun teemoina ovat erilaisuus, toisten hyväksyminen ja ystävyys. Halusin opettaa lapsille satuni avulla suvaitsevaisuutta sekä ystävyden tärkeyttä.

Sampsa ja Laululinnun arvoitus -satu on jaettu viiteentoista lukuun. Luonnostellessani satua en tiennyt kuinka pitkä tarinan pitäisi olla ja sain opiskelijakollegaltani vinkin jakaa tarina lukuihin. Ajatuksenani oli, että musiikkituokioilla voisi lukea yhden luvun tapaamiskertaa kohden. Lukuihin jakaminen helpotti siis tarinan rakentamista ja muun materiaalin sisällön muodostamista. (Wilkman 2006, 17.) Lähdin suunnittelemaan toimintatutkimukseni aikataulua juuri sillä ajatuksella, että lukisin tarinaa yhden luvun yhtä muskarikertaa kohden.

Luin muskariryhmälle luvut 1–8 ennen joululomaa ja loput tammi-helmikuussa. Käsittelin lukuja 3–4 ja 6–9 kaksi muskarikertaa, koska niihin liittyi eniten kertausta vaativia lauluja ja muuta materiaalia. Viidellä muskarikerralla en lukenut satua ollenkaan, koska keskityimme edellisellä kerralla harjoiteltujen laulujen kertaamiseen ja muihin työtapoihin. Muskareiden loppua kohti jouduin tiivistämään lukutahtia, jotta ehdimme käydä sadun loppuun. Näin ollen luin tammikuusta alkaen satua säännöllisesti yhden luvun viikossa.

Satu toimi teemaan virittäjänä ja punaisena lankana jokaisella muskarikerralla koko tutkimuksen ajan. Sen tarkoituksena oli herättää lasten mielenkiinto ja motivaatio toimintaa kohtaan. Tästä syystä luin satua suurimmaksi osaksi muskarin alkupuolella.

Lukiessani satua eläydyin eri henkilöihämmöihin ja tapahtumiin sekä näytin itse tekemääni kuvitusta. Luvuissa 10 ja 13 ei ole kuvitusta, koska niissä kerrotaan möröstä, jota en piirtänyt ollenkaan. Halusin tietoisesti jättää tilaa lasten omalle mielikuvitukselle. Apo (2001) toteaa artikkelissaan Klassinen satutraditio, että jos lapselle luetaan satuja ääneen, hän oppii itse kuvittamaan tarinan mielessään. Tällaisessa tilanteessa lapsen on myös helpompi säädellä mielikuviansa pelottavuutta ja suojella itseänsä pelottavilta yksityiskohdilta kuin valmiiksi kuvitettua satua seuratessaan. (Wilkman 2006, 20.)

5.2 Muskarissa käytetyt työtavat sekä niiden tavoitteet ja sisällöt

Käytin muskarissa musiikillisten työtapojen lisäksi draamaan ja kuvataiteeseen integrointia. Käytetyin työtapana oli laulaminen ja vähiten käytetty kuvataiteeseen integrointi. Halusin tehdä muskareista monipuolisia ja elämyksellisiä musiikillisten työtapojen ja taideaineiden integroinnin avulla. Joissain muskareissa painottui jokin tietty toiminta, esim. draama, sillä ne veivät valmisteluineen ja toteutuksineen reilusti aikaa. Pääosin suunnittelin muskareista toimintaltaan mahdollisimman vaihtelevia.

Laulaminen

Materiaalipaketissa on kaksitoista itse tekemääni laulua. Näistä yhdeksän soveltuu lasten laulettaviksi. Paketin kahteentoista lauluun sisältyvät myös muskarin alku- ja loppulaulu. Kolme

kappaletta – Kaikki ollaan ystäviä, Unilaulu ja Laululintu – on tarkoitettu aikuisen laulettaviksi. Unilaulu on sävelletty rentoutus- ja kuunteluhetkeä varten, ja Laululintu on instrumentaalikappale, jonka opettaja esittää laulaen tai soittaen.

Tavoitteena oli, että lapset oppisivat laulamaan uusia lauluja reippaasti ja rohkeasti ääntään käyttäen. Toisena tavoitteena oli tutustua äänenkäytön mahdollisuuksiin harjoittelemalla dynamiikan vaihteluita oman äänen avulla.

Laulamista oli jokaisessa muskarissa. Lauloimme keskimäärin kolmea laulua muskarikertaa kohden. Testasin lopulta kymmentä materiaalipaketin laulua. Alku- ja loppulaulun lauloimme jokaisella muskarikerralla. Eniten lauloimme Siilin piikit- ja Pöllö -lauluja, kumpaakin kolmella muskarikerralla. Pupu- ja Nyt apuamme tarvitaan -lauluja lauloimme kahdella muskari-tuokiolla. Kävimme läpi Metsään- Kiipeämislaulua- ja Kaikki ollaan ystäviä -lauluja yhdessä muskarissa. Mörkö ja Unilaulu jäivät kokeilematta.

Soittaminen

Soittamista oli keskimäärin joka toisessa muskarissa. Päiväkodilla oli oma soitinvalikoima, johon kuului rytmisoittimia, laattasoittimia (kellopele, ksylofoni ja metallofoni), piano ja kitara. Käytin myös omia soittimiani (kitara, kantele, nokkahuilu). Sain lainaksi yhdelle muskarikerralle seitsemän sävelpalaa, joita soitimme 14.11.2006.

Soittotehtävien tavoitteena oli harjoitella perussykkeen ja sanarytmien soittamista sekä kehosoitimilla että rytmisoittimilla. Muita tavoitteita olivat muiden muassa soolo-tuttisoiton, oman soittovuoron odottamisen, partituurinsoiton ja yhteismusisoinnin harjoittelu.

Käytin paljon kehosoitimia säestyksenä esimerkiksi lauluissa Siilin piikit ja Nyt apuamme tarvitaan. Tutustuimme musiikin dynamiikkaan ja sen vaihteluihin (p-mf-f) oman äänen ja muiden kehosoitinten avulla. Harjoitelimme rytmisoitinten soittoa mm. äänimaiseman luomisessa ja musiikkiliikunnassa. Opettelimme lisäksi soitinsäestyksiä lauluihin Pupu ja Siilin piikit. Soittotehtävissä kokeiltiin myös haastavampien instrumenttien, kuten esimerkiksi kantele, kitara ja piano soittamista.

Musiikin kuuntelu

Musiikin kuuntelua oli jokaisessa muskarissa, koska se linkittyy vahvasti kaikkeen toimintaan. Esimerkiksi musiikkiliikunnassa on välttämätöntä kuunnella musiikkia, jotta voi eläytyä musiikin tunnelmaan ja liikkua sen mukaan.

Tärkeimpänä tavoitteena oli lasten kuuntelu- ja keskittymiskyvyn harjoittaminen musiikin kuuntelun avulla. Tätä harjoiteltiin etenkin soittamisessa ja musiikkiliikunnassa sekä kuuntelutuokioissa. Tutustuimme myös luovaan kuunteluun ilmaisemalla musiikin herättämiä mielikuvia huiivia liikuttamalla.

Yksi opettajan oppaan lauluista, Laululintu, on instrumentaalikappale, jonka esitin lapsille. Se oli ainoa varsinaisessa kuunteluhetkessä kokeilemani tekemäni laulu. Käytin muissa kuunteluharjoituksissa lauluja ja runoja, jotka ovat muiden tekijöiden tuotantoa.

Musiikkiliikunta

Musiikkiliikuntaa oli lähes jokaisessa muskarissa. Harjoittelimme musiikin rytmin sykkeeseen osallistumista, eri eläiminä liikkumista ja huiviliikuntaa. Tavoitteena oli mm. liikkuminen rohkeasti itseään ilmaisten, reaktionopeuden kehittäminen, koreografian mukaan liikkuminen sekä musiikin peruskäsitteisiin (hidas-nopea, korkea-matala) tutustuminen liikkeen avulla.

Kokeilimme musiikkiliikuntaa yhtä aikaa koko ryhmän kanssa sekä jakamalla ryhmän puoliksi tai muutaman hengen ryhmiin. Näin lapset saivat harjoitella kontaktinottamista ja kommunikointia muiden kanssa.

Sanataide

Materiaalipaketti sisältää neljä lorua: Metsäretki, Pupun vuodenajat, Siili ja Viisas pöllö. Loruihin liittyy erilaisia tavoitteita: Metsäretki-lorun avulla harjoitellaan perussykettä ja sana-

rytmejä, Pupun vuodenajat -lorussa tutustutaan vuodenaikojen eroihin elämyksellisesti pupun näkökulmasta, Siili- loru käsittelee hidas-nopea-käsiteparia ja Viisas pöllö -lorussa lapset saavat keksiä oman leikkikoreografian.

Kokeilin muskarissa Metsäretki- Pupun vuodenajat- ja Siili -lorujen toimivuutta. Metsäretki- loru oli mukana syksyn toisessa ja kolmannessa muskarissa. Pupun vuodenajat- ja Siili -lorua käytin yhdessä muskarissa syksyn aikana. Viisas pöllö -loru jäi kokeilematta.

Tutustuimme sanataiteeseen myös niin, että lapset saivat keksiä oman tarinan antamaani aiheeseen (Pöllön joulu). Jokainen sai sanoa vuorollaan yhden lauseen, ja lauseista muodostui yhtenäinen kertomus. Tavoitteena oli kannustaa lapsia keksimään rohkeasti ja omaperäisesti jatkoa tarinalle. Halusin tukea lasten luovuuden kehittymistä sekä yhteistoiminnallisuutta.

Draama ja ilmaisu

Teimme kolmessa muskarissa varsinaisia draamaharjoituksia: Tule!, Peili ja Hirviöhippa. Ensin mainitussa harjoiteltiin kontaktinottoa katseen avulla sekä reaktionopeutta. Peiliharjoituksessa toimittiin pareittain ja tarkoituksena oli ilmaista musiikin herättämiä mielikuvia huivin liikkeellä sekä matkia parin tekemää huivin liikettä. Hirviöhippa taas toimi lämmittelynä ja muskarin teemaan virittäjänä. Siinä harjoiteltiin Tule! -harjoituksen tavoin kontaktinottoa ja nopeaa reagointia. Edellä mainitut harjoitukset tehtiin kukin yhdellä muskarikerralla: Tule! ja Peili marraskuun 2006 muskareissa ja Hirviöhippa helmikuun 2007 muskarissa.

Kokeilimme muskariryhmän kanssa myös kahden pienen näytelmän valmistamista. Näytelmät liittyivät vahvasti satuun ja sen tapahtumiin. Ensimmäinen näytelmä toteutettiin marraskuussa 2006, ja siinä esitettiin sadun luku 7 dramatisoituna. Toinen näytelmäharjoitus tehtiin tammikuun 2007 lopussa, jolloin näyttelimme yhden muskarilapsen satuun ideoiman lopetuksen.

Draaman ja ilmaisun tavoitteena oli tuottaa lapsille uusia elämyksiä ja antaa mahdollisuus harjoitella itsensä ilmaisemista. Tarkoituksena oli myös lisätä lasten yhteistoiminnallisuutta ja keskinäistä kommunikaatiota.

Kuvataide

Kuvataiteeseen integrointia oli muskarissa selkeästi vähiten. Hyödynsin kuvataidetta opetuksessa näyttämällä lapsille muskarin kulloiseenkin teemaan liittyviä valokuvia tai piirroskuvia. Tutkimme kuvia ja teimme niistä havaintoja. Virittäydyimme esimerkiksi äänimaiseman soittamiseen katselemalla valokuvaa metsästä tai pupun vuodenaajat -loruun tutkimalla piirroskuvia pupusta eri vuodenaikoina. Lisäksi näytin lapsille satuun liittyvää kuvitusta, jota he saivat tarkastella ja havainnoida.

Säästin kuvataiteeseen integrointia erityisesti tiettyä toimintoa varten, jotta se ei menettäisi viehätystään. Halusin käyttää kyseistä työtapaa sadun merkittävän hahmon, mörön, piirtämiseen, sillä en ollut itse piirtänyt mörköä kuvittaessani satua. Halusin nähdä, millaisia mörköjä lapset olivat omassa mielikuvituksessaan luoneet satua kuunnellessaan.

Kuvataiteen tavoitteena oli draaman ja ilmaisun tavoin tuottaa elämyksiä ja käsitellä satua ja muita muskarin teemoja monipuolisemmin. Tarkoituksena oli rikastuttaa lapsen mielikuvitusta ja antaa hänen ilmaista itseään.

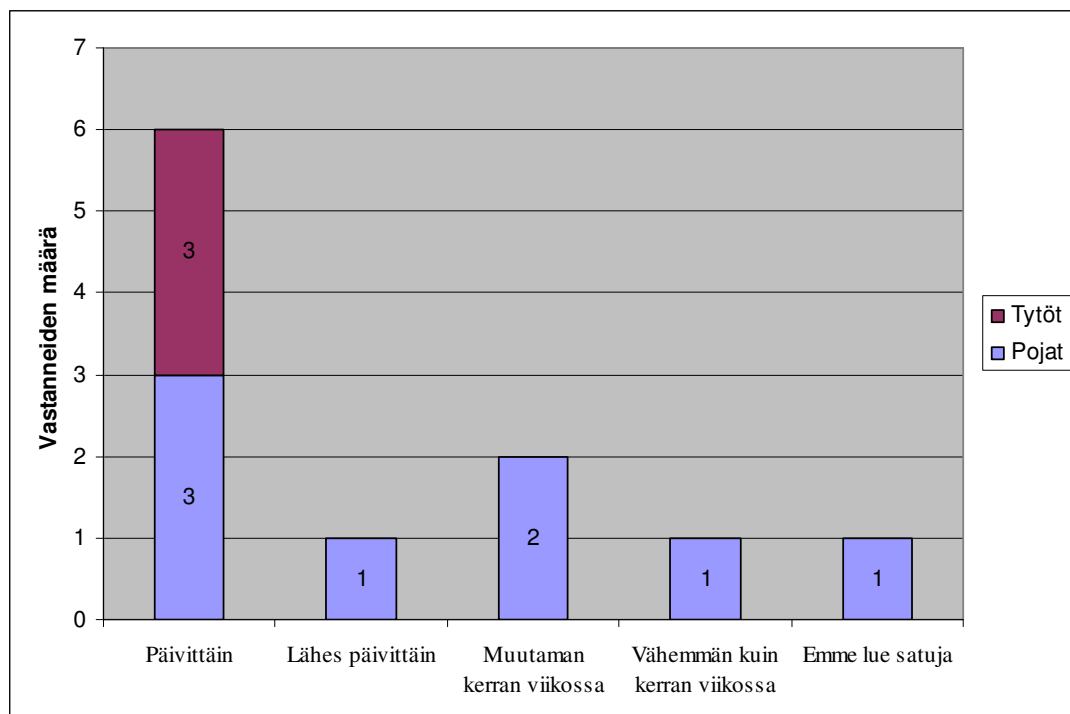
6 KYSELYIDEN TULOKSET

6.1 Alkukysely

Alkukyselyyn vastattiin viiden muskarikerran perusteella. Annoin vanhemmille viikon verran aikaa täyttää alkukysely kotona yhdessä lapsensa kanssa. Kaksi kyselyä toimitettiin päiväkoitiin viikon myöhässä annetusta päivämäärästä. Kyselyitä palautettiin 7.11.2006 mennessä yksitoista, joista kolme oli tytön ja kahdeksan pojan vanhempien täyttämää. Palauttamatta jäi kaksi kyselyä. Yhden tytön (*t3*) kyselyn toista sivua ei ollut täytetty ollenkaan, ja pyysin vanhempia täyttämään sen, minkä he ystävällisesti tekivätkin. Yhden pojan kyselystä (*p4*) oli jätetty vastaamatta neljään kysymykseen, mikä on lähes puolet kyselyn kysymyksistä. Kaksi poikien kyselyä (*p6*, *p7*) palautettiin ilman kirjekuorta.

Taustakysymyksistä kävi ilmi, että muskariryhmän lapsista kymmenen oli kuusivuotiaita ja yksi poika viisivuotias (*p2*).

1. Kuinka usein kotona luetaan satuja?



KUVIO 2. Satujen lukeminen kotona

Yli puolelle kyselyyn vastanneista lapsista luettiin satuja päivittäin. Kaikki kolmea tyttöä kuuluivat tähän ryhmään. Tämän kysymyksen kohdalla löytyi myös toinen ääripää eli se, että kotona ei lueta satuja lainkaan. Kaksi poikaa (*p1*, *p8*) sai vastausten perusteella hyvin vähän tai ei ollenkaan kokemuksia satujen lukemisesta kotona. Vastausten perusteella selvä enemmistö lapsista sai kuunnella satuja kotona säännöllisesti.

2. Mitkä ovat lapsenne lempisadut (mainitse enintään kolme)? Miksi?

Yhden pojan (*p8*) kyselyssä ei ollut vastattu tähän kohtaan ollenkaan. Tämän pojan kyselystä käy ilmi, ettei heillä lueta satuja kotona, sillä he ympyröivät ensimmäisen kysymyksen vastausvaihtoehdon ”emme lue satuja”.

Pojat:

Yli puolessa vastauksista puuttuvat perustelut, joten niistä ei voi päätellä, mistä asioista ja ominaisuuksista pojat ovat valitsemisessaan saduissa pitäneet. Lempisatuina on mainittu paljon sarjakuvia sekä kuvakirjoja (esim. Aku Ankka, Tatu ja Patu sekä Avaruuskirja). Vastauksissa on kuitenkin mukana myös perinteisiä satuja, kuten esimerkiksi Pekka Töpöhäntä, Peppi Pitkätossu ja Vaahteramäen Eemeli. Muumi -kirjat ja Vaahteramäen Eemeli ovat poikien vastausten perusteella suosituimmat sadut.

Poikien lempisatuja näyttää yhdistävän hauskuus ja jännitys. Tämä käy ilmi muutamista perusteluista:

- *Dinosaurukset; koska sadussa on dinoja, Kaislikossa suhisee, herra rupikonna vauhdissa; koska sadussa on sammakko, joka tekee hassuuksia (p3)*
- *Vaahteramäen Eemeli, Topi ja Tessu: hauskoja juttuja (p5)*
- *Peppi Pitkätossu; koska Peppi on voimakas ja voi nostaa hevosen. Rosvot on jänniä. Vaahteramäen Eemeli; koska se tekee metkuja, Aku Ankka; karhukopla on kiva, kun ne yrittää varastaa Roope-sedän rahat. (p6)*

Yhden pojan (*p7*) lempisaduiksi on mainittu Liikkuva linna sekä Look and learn Books, jotka poikkeavat muista vastauksista.

Tytöt:

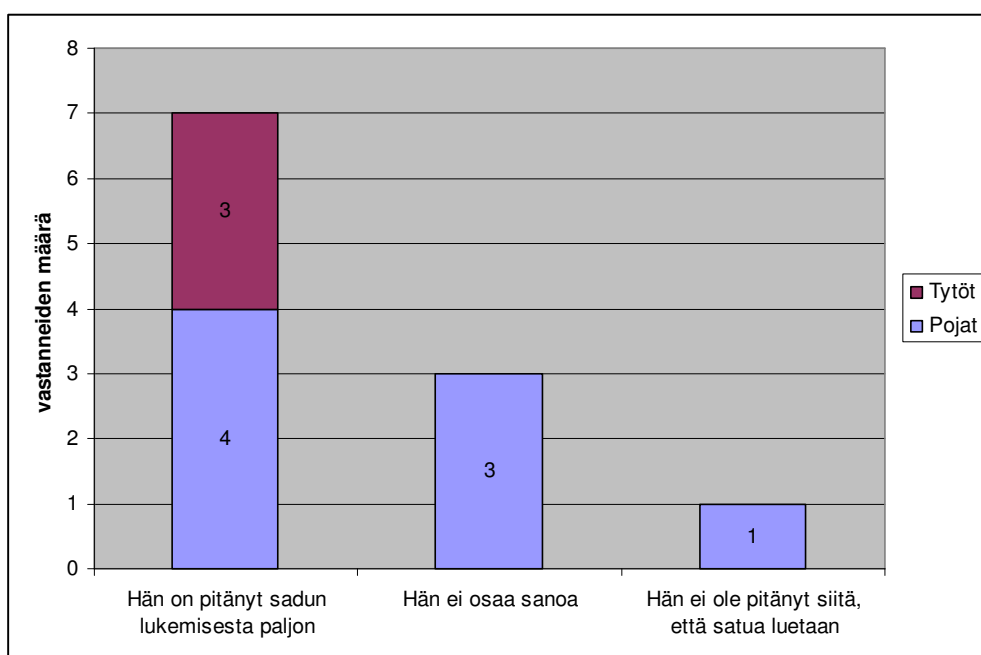
Tyttöjen lempisatuina mainitaan suurimmaksi osaksi prinsessasadut (Lumikki, Prinsessa Ruusunen), mutta yhden tytön (t1) vastauksesta huomaa hänen pitävän myös ”poikamaisemmista” saduista (Karvanoppien uusi auto). Kahden tytön (t1, t2) lempisatuna on mainittu lisäksi Peter Pan.

Tytöt olivat perustelleet omia lempisatujaan seuraavasti:

- Peter Pan; tykkään Peter Panista ja Helinästä (t1)
- Peter Pan, Prinsessasadut; ovat jännittäviä (lapsen omaa kertomaa) (t2)
- Lumikki, Prinsessa Ruusunen, Tuhkimo; lapsi elää prinsessavaihetta (vanhemman kommentti) (t3)

Mielenkiintoisena yksityiskohtana pidän sitä, että sadun päähenkilön sukupuolella ei välttämättä ole väliä lapsille, sillä yhden pojan (p6) lempisatuna on Peppi Pitkätossu ja parin tytön (t1, t2) lempisatuna Peter Pan. Lapset voivat siis samaistua myös eri sukupuolta olevaan tarinan päähenkilöön. Tästä voisi päätellä, että Sampsu-satu on sopinut sekä pojille että tytöille.

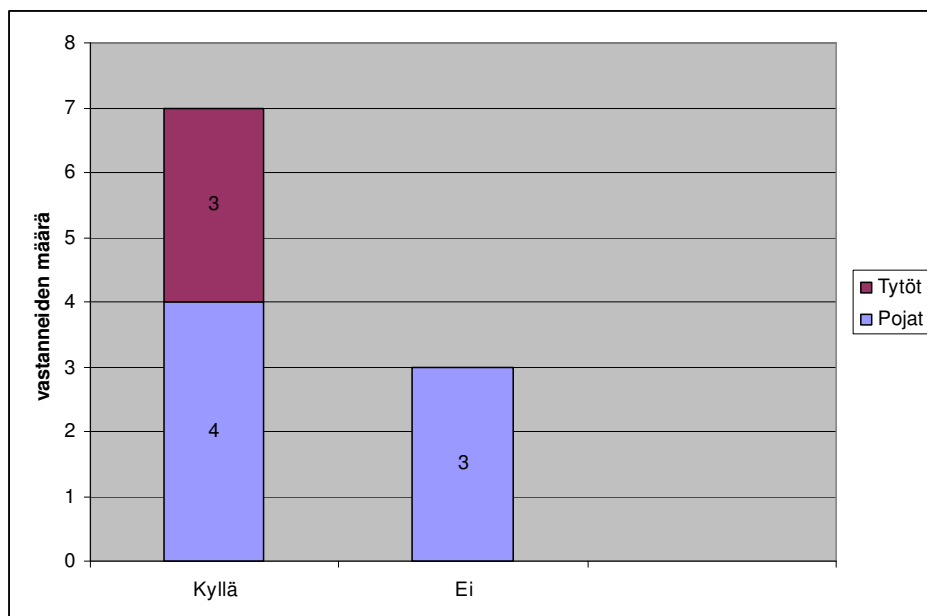
3. Mitä lapsenne on pitänyt siitä, että muskarissa luetaan Sampsasta kertovaa satua?



KUVIO 3. Lasten mielipide sadun lukemisesta muskarissa

Suurin osa kysymykseen vastanneista lapsista on pitänyt sadun lukemisesta muskarissa paljon. Yhden tytön (*t3*) kyselyssä sana “paljon” on laitettu sulkeisiin. Tästä vastausvaihtoehdosta olisi voinut jättää kyseisen sanan (paljon) pois, koska se ei ollut olennaista. Vastaukseksi olisi riittänyt se, että lapsi on ylipäänsä pitänyt sadun lukemisesta.

4. Onko lapsenne ollut aikaisemmin muskarissa?



KUVIO 4. Lasten muskaritaustat

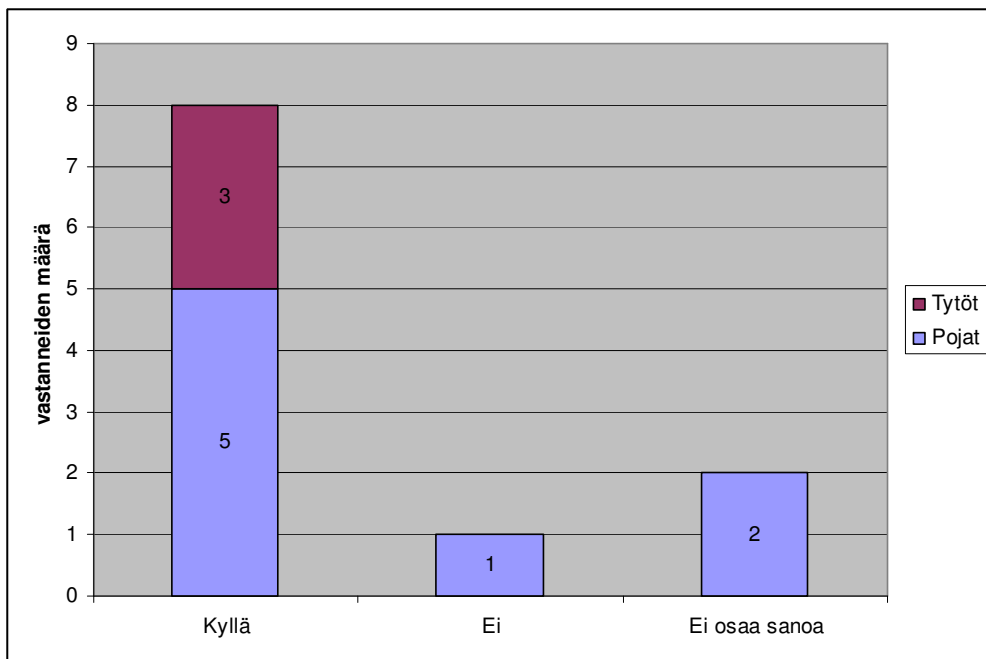
Suurimmalla osalla lapsista oli aikaisempia kokemuksia muskarissa olemisesta. Kaikki kolme tyttöä olivat olleet muskarissa aiemmin. Kolmella pojalla (*p3*, *p7*, *p8*) ei ollut muskaritaustaa. Yhdessä pojan (*p4*) kyselyssä tätä kohtaa ei ollut täytetty.

5. Onko lapsenne muuten kiinnostunut musiikista?

Kaikki kyselyyn vastanneet muskariryhmän lapset ovat kiinnostuneita musiikista. Vastauksista nousee esiin erityisesti kiinnostus musiikin kuuntelua, soittamista ja laulamista kohtaan. Sekä tyttöjä että poikia kiinnosti opetella soittamaan jo haastavampia instrumentteja, kuten esim. pianoa, lyömäsoittimia, kitaraa ja huilua. Yksi tyttö (*t3*) ja yksi poika (*p6*) ovat vastausten perusteella soittaneet aikaisemmin jotakin instrumenttia, mutta soitto-innostus on jostain syystä hiipunut. Tässä lasten vastauksia:

- Kyllä; pianonsoitto, lyömäsoittimet, kitara kiinnostaa. (p2)
- Olisi kiva oppia soittamaan huilulla ja kitaralla (p3)
- Tykkää kuunnella musiikkia, esim. Kolme muskettisoturia, Grazy frog. Aikaisemmin “soitteli” kitaraa, nyt se innostus vähän hiipunut. (p6)
- Kyllä on kiinnostunut. Tällä hetkellä ei soita mitään mutta haluaisi opetella. Tykkää kuunnella musiikkia ja tanssia. (p5)
- Kyllä!!! Laulaa paljon+ kuuntelee musiikkia. Aloitti viulusoiton, mutta jää toistaiseksi. Lastenbalettia harrastaa toista vuotta. (t3)
- Kyllä, laulamista ja soittamisesta (rummut yms. rytmisoittimet). (t2)

6. Onko lapsenne ollut mielellään muskarissa?



KUVIO 5. Lasten mielipide muskarissa olemisesta

Selvä enemmistö kyselyyn vastanneista lapsista viihtyi muskarissa. Kaksi poikaa (p5, p8) ei ole osannut sanoa mielipidettään. Kyseisillä pojilla ei ollut aikaisempaa muskarikokemusta, mikä käy ilmi kysymyksestä nro. 4. Yksi poika (p4) ei ole ollut mielellään muskarissa. Hänen kyselystään puuttui vastaus neljänteen kysymykseen, joka käsitteli aiempaa muskaritaustaa.

7. Mikä muskarissa on ollut lapsen mielestä mukavinta?

Mukavinta muskarissa oli lasten mielestä ehdottomasti soittaminen. Soittimina on mainittu erityisesti kitara, piano ja kantele. Myös laulaminen on ollut suosittua, ja eritoten alkulaulu on jäänyt lasten mieleen. Lisäksi kolme lasta on maininnut Sampsasta sadun vastauksissaan. Tässä muutama lasten kommentti:

- *soittaminen- kitaran ja pianonsoitto, Sampsasta lukeminen (p2)*
- *Sampsasta satu on mukavin. Alkulaulusta tykkää myös. (p6)*
- *vähän kaikki (p8)*
- *Sampsasta tai kanteleen soittaminen (t2)*
- *alkulaulu (t3)*

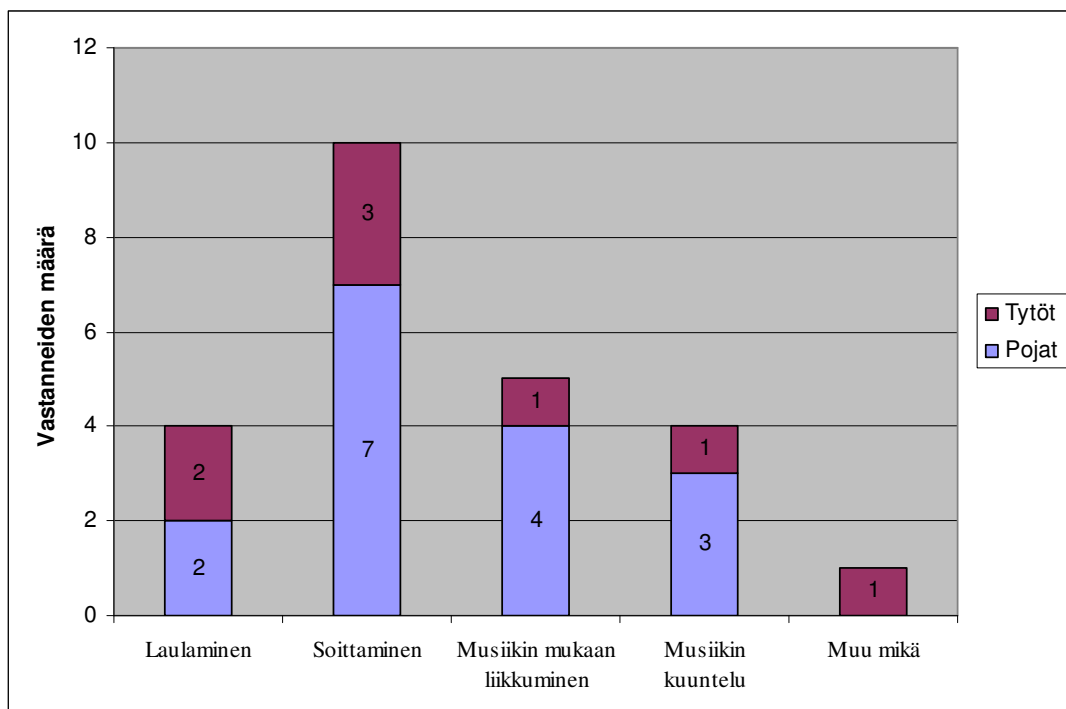
Yhden pojan (p1) vastauksena ovat *huivileikit, piilosilla olo ja musiikin kuuntelu (saa tuoda levyjä)*. Näitä asioita ei kuitenkaan ole tehty muskarissa. Käytimme huiveja kerran apuna musiikkiliikunnassa, mutta en ole varma, onko poika tarkoittanut ”huivileikeillä” kyseistä toimintaa. Ilmeisesti hänellä ovat sekoittuneet muskarissa ja yleensä päiväkodissa tehdyt toiminnot keskenään.

8. Entä mikä on ollut ikävintä?

- *kun pitää lopettaa ja haluaisi vielä jatkaa (t3)*
- *Ikävintä on, kun pitäisi osallistua johonkin leikkiin eikä jaksais (haluais?) (p6)*
- *toisten lasten meluaminen (p7)*
- *kestää niin kauan (p5)*
- *”Jos siellä on tuhmia lapsia... Hannelekin on joskus ollu surullisen näköinen (sen takia)” (p2)*

Kolme lasta, kaksi tyttöä (t1, t2) ja yksi poika (p3), oli vastannut tähän kysymykseen ”ei mikään”, joten sen perusteella voi päätellä, että he pitivät muskareista ja siellä olemisesta. Yksi poika (p1) ei osannut sanoa, mikä muskarissa oli ollut ikävintä. Kolmen pojan (p2, p7, p8) vastauksista käy ilmi, että heitä häiritsi muiden lasten meluaminen. Mielenkiintoista oli, että tyttöjen vastauksissa ei näy ollenkaan se, että heitä olisi haitannut häiritsevä käyttäytyminen. Yhden pojan (p4) kyselyssä ei ollut vastattu tähän kohtaan. Vastauksista huomaa eroja lasten kokemusmaailmassa: yhden pojan (p5) mielestä muskari kestää liian kauan, kun taas yksi tyttö (t3) koki, että muskari loppuu kesken, kun on vasta päässyt vauhtiin.

9. Mikä on lapsellenne mieluisaa toimintaa muskarissa?



KUVIO 6. Mieluisimmat toiminnot muskarissa

Vastausten perusteella ylivoimaisesti suosituinta toimintaa oli soittaminen. Toiseksi pidettyä oli musiikin mukaan liikkuminen, ja kolmannen sijan jakoivat laulaminen ja musiikin kuuntelu. ”Muu mikä”- vaihtoehtoon oli vastannut yksi tyttö (*t3*) ”että saa itse soittaa”.

Jos ympyröit useampia, mikä oli mieluisinta?

Kahdeksassa kyselyssä oli ympyröity useampia vaihtoehtoja. Niistä piti valita mieluisin, mutta kolmessa kyselyssä (*p3*, *p8*, *t3*) oli jätetty valinta tekemättä. Kahden tytön (*t1*, *t2*) mielestä laulaminen oli mieluisinta. Kaksi poikaa (*p4*, *p5*) valitsi soittamisen, ja yhden pojan (*p7*) mielestä musiikin kuuntelu oli mieluisin työtapana.

10. Mitä toivomuksia lapsellanne on muskarin suhteen?

Kaksi poikaa (*p1*, *p3*) ei ollut osannut vastata. Yhdessä pojan (*p4*) kyselyssä ei ollut lainkaan vastausta.

Tässä kysymykseen vastanneiden lasten toiveita:

- *soitettaisiin enemmän (p8)*
- *kestäisi vähemmän aikaa (p5)*
- *luettaisiin Sampsasta enemmän (p2)*
- *haluaa oppia soittamaan rumpuja ja metallofonia (p7)*
- *laulettaisi ja puhuttaisi juttuja (p8)*
- *että olisi rauhallista, eikä pojat riehuisi (lapsen omaa kertomaa) (t2)*
- *enemmän musiikkileikkejä (t1)*
- *toivoisin, että saisin joka kerta soittaa (t3)*

Lapset toivoivat muskariin lisää soittamista, laulamista ja leikkimistä. Myös sadun lukemista toivottiin. Yhden tytön (t2) vastauksesta huomaa, että häntä on häirinnyt poikien riehuminen. Kuitenkaan kyseinen tyttö ei kokenut rauhattomuutta ikävänä asiana muskarissa, sillä hän oli vastannut kysymykseen nro. 8 ”ei mikään”. Poika (p5), joka toivoi, että muskari kestäisi vähemmän aikaa, kertoi ikävimmäksi asiaksi muskarin liian pitkän keston kysymyksessä nro. 8. En siitä syystä ihmetellyt, että hän toivoi muskarin keston olevan lyhyempi. Mielenkiintoisena toiveena koin pojan (p8) vastauksen, että ”puhuttaisi juttuja” muskarissa. Epäselväksi jää, mistä asioista hän haluaisi muskarissa jutella.

Muskarissa ei ollut mahdollista soittaa rumpuja ja metallofonia, sillä niitä ei ollut soitinvalikoimassa. Siitä syystä ihmettelen, miten yksi poika (p7) osasi toivoa näiden instrumenttien soiton opettelua.

6.2 Loppukysely

Vanhemmilla oli alkukyselyn tapaan viikko aikaa täyttää loppukysely lapsensa kanssa. Kyselyitä palautettiin 20.2.2007 mennessä kahdeksan, joista kaksi oli tytön ja kuusi pojan kyselyä. Palauttamatta jäi viisi kyselyä. Tiedustelin vielä kolme viikkoa myöhemmin päiväkodilta mahdollisesti palautettuja kyselyitä, mutta niitä ei ollut.

1. Onko lapsi maininnut/kertonut sadusta kotona?

Puolet kyselyyn vastanneista lapsista oli maininnut tai kertonut vanhemmilleen sadusta kotona. Yhdessä pojan (*p2*) kyselyssä oli ympyröity vastausvaihtoehto ”ei”, ja kirjoitettu lisäys *vähän*. Hän oli siis kertonut sadusta kotona. Kolme lasta, kaksi poikaa (*p3*, *p10*) ja yksi tyttö (*t3*), eivät olleet maininneet sadusta vanhemmilleen.

Mitä lapsenne on kertonut sadusta?

Kahdessa pojan (*p3*, *p10*) ja yhdessä tytön (*t3*) kyselyssä oli tyhjää tämän lisäkysymyksen kohdalla. Kyseiset lapset eivät olleet kertoneet tai maininneet sadusta kotona, mikä käy ilmi edellisestä kysymyksestä. Näin ollen vanhemmat eivät siis ole voineet vastata tähän kysymykseen.

Tässä lasten sadusta kertomia asioita:

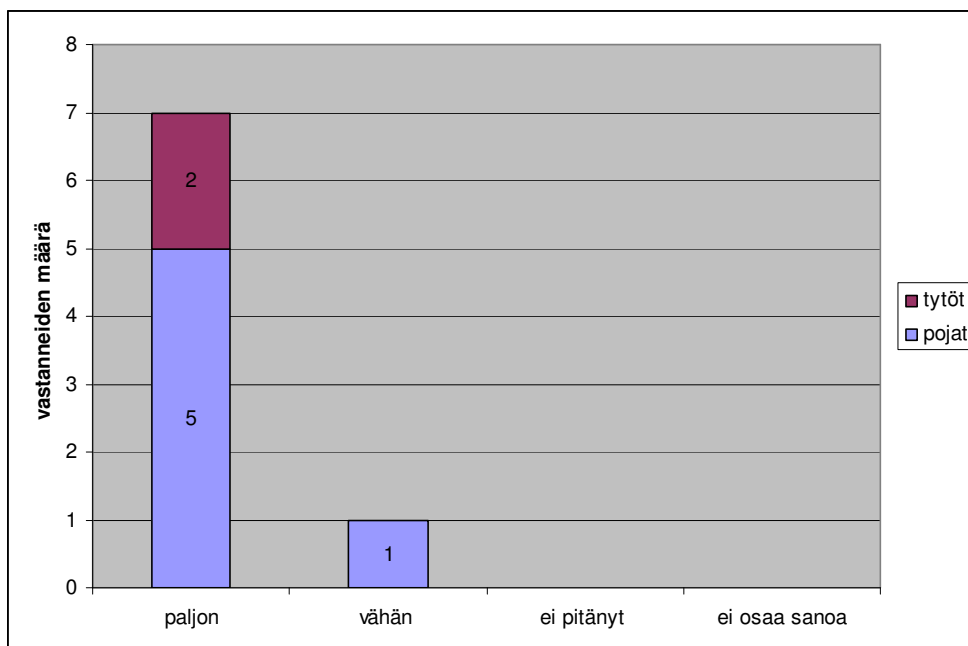
- *Mörkö laittoi laululinnun häkkiin ja sitä lähti pelastamaan Sampsa- poika. Sampsa-kin joutui häkkiin. Rouva Siili ja herra Pöllö kutsuivat kaksi hiiriveljestä apuun+ herra Myyrän. Menivät pelastamaan Sampsaa. Herra Myyrä tekee hyvää ruokaa ja mörkö haistaa sen. Hiiret, pöllö, siili pelastavat Sampsan ja laululinnun. (p9)*
- *Mörkö ja se oli ilkeä. Tykkäsin. (p5)*
- *Sampsa pelasti laululinnun. Hannele on itse tehnyt kaikki laulut ja sadun. (t2)*
- *Sampsan jääminen mörön luolaan vangiksi. (p2)*
- *Sampsa meni pelastamaan laululintua. (p8)*

Etenkin poikien vastauksista huomaa, että he muistivat hyvin sadun kolme päähenkilöä eli Sampsan, Laululinnun ja Mörön. Lapsille näyttää jääneen mieleen varsinkin se, että Sampsa pelasti Laululinnun tarinan lopussa.

Erityisesti yhden pojan (*p9*) vastaus on todella yksityiskohtainen ja tarkka. Hänen kertomansa kuvaus liittyy sadun loppuosaan. On ymmärrettävää, että poika muisti sadun lopun kyselyä täytettäessä niin hyvin, koska satu oli luettu muskarissa parin edellisten viikon aikana. Ainoa tyttö (*t2*), jonka vanhemmat olivat vastanneet tähän kysymykseen, oli kiinnittänyt huomiota etenkin siihen, että minä olin tehnyt sadun ja laulut itse.

Lisäkysymys oli tarkoitettu vanhempien vastattavaksi, mutta vaikuttaa siltä, että parissa kyselyssä kysymykseen ovat vastanneet lapset (*p9*, *p5*). Päätelen näin siksi, että toisen pojan (*p9*) vastaus on niin yksityiskohtainen ja toisen pojan (*p5*) vastauksessa tulee ilmi pojan oma mielipide ("*tykkäsin*"). Minun olisi kannattanut kirjoittaa kysymykseen lisäohje siitä, että vanhemman on tarkoitus vastata tähän avoimeen kysymykseen. Näin olisi voitu välttyä väärinkäsityksiltä, joita nyt on havaittavissa näiden parin vastauksen perusteella.

2. Pitikö lapsenne sadusta?



KUVIO 7. Lasten mielipide sadusta

Lähes kaikki kyselyyn vastanneet lapset pitivät sadusta paljon. Vain yhden pojan (*p8*) vastaus erosi muista, sillä hän oli pitänyt sadusta *vähän*. Vastausvaihtoehtoja ”ei pitänyt” ja ”ei osaa sanoa” ei ollut ympyröity ollenkaan. Vastauksista voi päätellä, että satu oli lapsille mieluinen ja he nauttivat siitä.

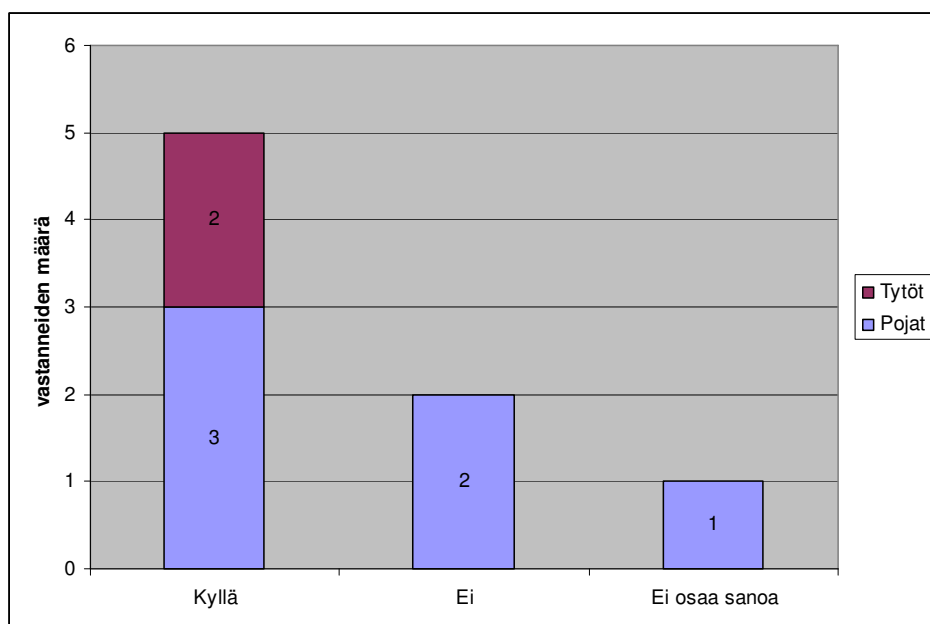
3. Mitä sadusta jäi lapselle mieleen?

- Kun Sampsa jäi häkkiin ja empatiaa mörköä kohtaan, joka oli yksinäinen ja halusi itselleen kaverin (laululinnun) (p9)
- Se, kun Sampsa jäi laululinnun kanssa häkkiin. (t3)
- Mörkö (p5)
- Kun Sampsa menee metsään (p2)
- Mörkö, joka vangitsi pienen laululinnun. Ei muuta. (p10)
- Sampsa- satu (p3)
- Kun Sampsa pelasti laululinnun (t2)

Kahdelle pojalle (p5, p8) oli jäänyt sadusta mieleen erityisesti mörkö. Se mainitaan myös muissa vastauksissa (p10). Yksi pojista (p9) on jopa tuntenut empatiaa yksinäistä mörköä kohtaan. Sampsan jääminen Laululinnun kanssa vangiksi ja siihen liittyvät tapahtumat on mainittu parissa vastauksessa (t3, t2). Se on sadun jännittävimpiä kohtia, ja ilmeisesti siitä syystä se on muistettu niin hyvin. Yhdelle pojalle (p3) oli jäänyt vastauksen ”Sampsa-satu” perusteella mieleen joko koko satu tai pelkästään sadun päähenkilön nimi Sampsa.

Ylipäänsä lapsille jääneet mielikuvat liittyivät sadun loppuosan tapahtumiin. Kukaan ei maininnut vastauksissaan sadun alkupuolen eläinhahmoja, kuten esimerkiksi Rouva Siiliä.

4. Onko lapsenne pitänyt muskarissa olemisesta?



KUVIO 8. Lasten mielipide muskarissa olemisesta

Yli puolet kyselyyn vastanneista lapsista piti muskarissa olemisesta. Kaksi poikaa (p5, p8) ei pitänyt muskarista, ja yksi poika (p3) ei osannut sanoa mielipidettään. Yhden pojan (p5) kyselyssä oli lisäkirjoitus siitä, miksi poika ei pitänyt muskarissa olemisesta:

Koska pitää istua paikoillaan. Laulut huonoja. Enemmän heviä ja rokkia sekä räppiä. Tanssia olisi saanut olla; breikkiä. Laulut pikkuvauvojen lauluja.

5. Mikä oli mukavinta muskarissa?

- *Sampsa- satu (p3)*
- *Sampsa, leikit (p5)*
- *Opetella lauluja ja leikkejä (t2)*
- *Sadun kuuntelu (p8)*
- *Kun saa soittaa eri soittimia (t3)*
- *Sampsasta lukeminen (p2)*
- *Tarinat (p10)*
- *Laulaminen ja leikkiminen (p9)*

Vastauksista käy erittäin hyvin ilmi se, että satu on ollut todella suosittu lasten keskuudessa. Myös laulaminen, leikkiminen ja soittaminen ovat olleet lapsille mieluisia asioita muskarissa. Yhden pojan (p10) vastauksena on ”tarinat”, jonka oletan tarkoittavan juuri Sampsasta kertovaa satua. Poika voi myös tarkoittaa lasten itsensä muskarissa tekemiä tarinoita. Poikien vastauksissa näkyy sadun merkittävyys, kun taas lauluista, leikeistä ja soittamisesta ovat ehkä hieman yllättäen nauttineet eniten pelkästään tytöt. He eivät ole maininneet vastauksissaan satua ollenkaan.

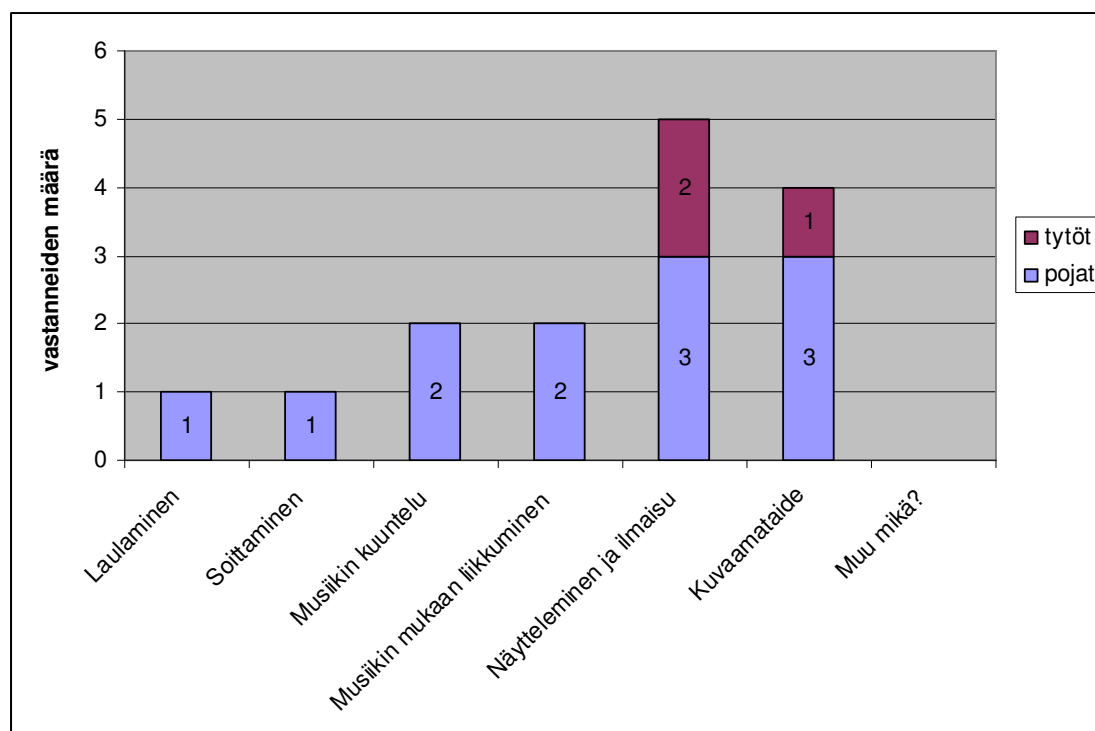
Entä ikävintä?

- *muut pojat hölmöilee (p10)*
- *paikallaan istuminen (p8)*
- *kun ei paljoa laulettu lauluja vaan juteltiin, (suttua) oli ikävintä (p2)*
- *Kun välillä muskarissa oli kauhea mekkala...(t2)*
- *kaikki huutaa (p9)*
- *piti istua paikallaan. Laulut oli surkeita. (p5)*
- *laulaminen (p3)*
- *Kun siellä aina melutaan (t3)*

Ikävimmäksi asiaksi muskarissa lapset kokivat metelin, paikallaan istumisen ja laulamisen. Yhden pojan (p2) vastauksesta huomaa myös sen, että muskarissa jouduttiin keskustelemaan

paljon häiritsevistä käyttäytymisestä. Tuollaiset keskustelut koettiin ikävänä asiana. Valitettavasti en saanut selvää pojan vastauksen loppuosasta. Lisäksi yksi poika (*p5*) kritisoi muskarissa laulettuja lauluja huonoiksi.

6. Mikä työtapa oli lapsenne mielestä mieluisin?



KUVIO 9. Mieluisin työtapa muskarissa

Vastausten perusteella voidaan todeta, että suosituin työtapa oli näytteleminen ja ilmaisu. Toiseksi pidetyin oli kuvaamataide, ja kolmannen sijan jakoivat musiikin kuuntelu ja musiikin mukaan liikkuminen. Laulamisen ja soittamisen oli valinnut sama poika (*p9*).

Jos ympyröit useampia, mikä oli mieluisinta?

Yhdessä pojan (*p9*) kyselyssä oli ympyröity kaikki kuusi vaihtoehtoa, mutta mieluisin niistä oli näytteleminen. Yhdessä tytön (*t2*) kyselyssä oli ympyröity kaksi vaihtoehtoa, joista mieluisimmaksi oli valittu myös näytteleminen. Toisen pojan (*p8*) kyselyssä oli ympyröity kaksi vaihtoehtoa, joista ei ollut kuitenkaan päätetty, kumpi oli mieluisampi.

Yhden pojan (p2) kyselyyn oli lisätty kuvaamataide-vastausvaihtoehdon perään lisämainintana ”mörön piirtäminen”.

Koin hieman yllättäväksi sen, että kuvaamataide oli valittu toiseksi mieluisimmaksi työtavaksi, sillä sitä oli vain yhdellä muskarikerralla. Mörön piirtäminen tapahtui kuukausi ennen loppukyselyn jakamista. Ilmeisesti se on ollut kuitenkin lapsille mieluisa kokemus.

7. Mikä muskarissa laulettu laulu on jäänyt parhaiten lapsenne mieleen?

- Alkulaulu (p2)
- Siilin piikit on terävät niin... (p8)
- Pöllölaulu (t3)
- Alkulaulu: Hauska nähdä ystäväin... (p9)
- Pöllö- laulu (p5)
- Siilin piikit on terävät niin... (p10)
- Pöllö (t2)

Yhdessä pojan kyselyssä (p3) ei ollut vastattu tähän kysymykseen.

Kolme muskarissa laulettu laulua nousee vastauksissa ylitse muiden: Alkulaulu, Siilin piikit ja Pöllö-laulu. Kahden tytön (t2, t3) suosikkina on juuri viimeksi mainittu pöllöstä kertova kapale.

Alkulaulu on varmasti jäänyt lasten mieleen siitä syystä, että sitä on laulettu jokaisen muskarin alussa. Pöllö -laulu muistettiin todennäköisesti siksi, että se oli viimeinen laulu, joka muskarissa opeteltiin. Siilin piikit on yllättävin vastaus, sillä laulua laulettiin jo marraskuussa 2006.

Muuta palautetta:

Kolme poikaa (p3, p5, p10) oli antanut palautetta, joista yhden pojan (p5) kyselyyn oli kirjoitettu pidempi kommentti:

Enemmän isommille lapsille suuntautuvaa musiikkia. Lapsista lähtöisin olevaa musiikillista toimintaa. Toiveet huomioiden. Tämän ikäisillä tanssi ei ehkä aina ole piirileikkejä.

Kolmessa pojan kyselyssä ei ollut palautetta (*p2, p8, p9*).

Yksi tytöistä (*t2*) oli antanut positiivista palautetta ja vanhemmat kiittivät muskarista, kun taas toisen tytön kyselyssä (*t3*) ei ollut kommentteja.

6.3 Alku- ja loppukyselyiden vertailua

Yksi merkittävimmistä eroista kyselyiden välillä oli palautusprosentti. Loppukyselyiden palauttamisessa kävi selvästi suurempi kato kuin alkukyselyiden kohdalla. Alkukyselyitä jäi palauttamatta kaksi, kun taas loppukyselyitä puuttui viisi kappaletta.

Tyttöjen ja poikien kyselyiden palauttamisessa oli eroja. Tytöiltä palautettiin kaikki alkukyselyt, ja vain yhden tytön (*t1*) loppukysely jäi palauttamatta. Tyttöjen osalta palautusprosentti oli siis hyvä. Vastaavasti poikien alkukyselyitä palautettiin kahdeksan kappaletta ja kaksi puuttui. Loppukyselyiden kohdalla palautuksia tuli kuuden kyselyn verran, ja neljä jäi puuttumaan. Etenkin loppukyselyiden palautus oli näin ollen heikompaa poikien osalta. Alkukyselyitä palautettiin kaiken kaikkiaan tunnollisemmin.

En pystynyt vertailemaan alku- ja loppukyselyiden tuloksia kunnolla keskenään, sillä vain neljän pojan (*p2, p3, p5, p8*, sekä kahden tytön (*t2, t3*) kummatkin kyselylomakkeet palautettiin.

Alku- ja loppukyselyissä oli kolme samaa kysymystä:

- 1) Onko lapsenne ollut mielellään muskarissa?
- 2) Mikä muskarissa on ollut lapsen mielestä mukavinta? Entä mikä on ollut ikävintä?
- 3) Mikä on lapsellenne mieluisin työtapa muskarissa?

Ensimmäisessä kysymyksessä ei ollut suurta eroa kyselyiden välillä. Suurin osa kyselyihin vastanneista lapsista oli pitänyt muskarissa olemisesta koko tutkimuksen ajan. Alkukyselyn vastausten perusteella kaksi poikaa (*p5, p8*) ei ollut osannut sanoa mielipidettään muskarista, mutta loppukyselyn kohdalla kyseiset pojat eivät olleet pitäneet muskarista. Sen sijaan poika

(p4), joka ei ollut alkukyselyn aikoihin ollut mielellään muskarissa, oli muuttanut mielipidettään loppukyselyn kohdalla.

Toisessa kysymyksessä oli jo selvästi eroja kyselyiden välillä. Alkukyselyn perusteella soittaminen, laulaminen ja sadun kuuntelu olivat lasten mielestä mukavinta muskarissa. Loppukyselyssä taas satu oli noussut mukavimmaksi asiaksi. Myös laulut ja leikit olivat lasten mieleen. Soittaminen oli loppukyselyiden perusteella vasta kolmanneksi suosituinta toimintaa.

Muskarin ikävimmäksi puoleksi koettiin kummassakin kyselyssä meteli. Tämä mainittiin loppukyselyssä selvästi useammin kerran kuin alkukyselyssä. Tähän kysymykseen oli vastannut loppukyselyssä jokainen, kun taas alkukyselyssä mielipiteensä oli kertonut yhdeksän lasta yhdestätoista. Tosin kolmen lapsen vastauksena oli ”ei mikään”, jota ei loppukyselyistä löytynyt.

Myös kolmannen kysymyksen kohdalla oli merkittävä ero kyselyiden välillä. Alkukyselyssä lapsille mieluisimmat työtavat olivat soittaminen ja musiikin mukaan liikkuminen. Loppukyselyissä valinnat olivat muuttuneet täysin, sillä lapset olivat pitäneet eniten näyttelemisestä ja ilmaisusta sekä kuvaamataiteesta. Tässä on huomattava, että näitä kahta vaihtoehtoa ei ollut valittavissa alkukyselyssä, koska niitä käytettiin vasta tutkimuksen keskivaiheilta lähtien.

7 MUSIIKKISADUN TOIMIVUUS PÄIVÄKOTIMUSKARISSA

7.1 Muskariryhmän suhtautuminen satuun

Heti ensimmäisestä muskarikerrasta lähtien lapset kuuntelivat satua tarkasti ja innostuneesti. Lukiessani satua lapset keskittyivät todella hyvin eikä vilkkaasta ryhmästä kukaan sanonut sanaakaan. Vaikka muskarissa olisi ollut muuten levotonta, alkaessani lukea satua tilanne rauhoittui selvästi ja lapset keskittyivät kuuntelemaan.

Kyselin lapsilta usein edellisen luvun tapahtumista kertauksen vuoksi, ja he pystyivät kertomaan hienosti ja yksityiskohtaisesti, mitä sadussa oli tapahtunut. Jos joku lapsista oli ollut edellisellä kerralla pois muskarista, muut lapset kertasivat sadun tapahtumat hänelle tarkasti (esim. Päiväkirja 19.9.2006).

Yksi ryhmän vilkkaimmista pojista (*p4*) otti sadun omakseen ja kyseli usein ”Missä Sampsä?” ja ”Miksi Sampsä ei ollut viimeksi?”. Totesin päiväkirjassani 26.9.2006, että ”on hienoa huomata, miten Sampsä on tehnyt vaikutuksen erityisesti yhteen ryhmän levottomimmista pojista”. Hän myös vaati yhdessä muskarissa, että sillä kertaa olisi pitänyt lukea kaksi lukua sadusta, kun edellisellä kerralla ei oltu luettua satua ollenkaan (Päiväkirja 12.12.2006). Hän halusi selvästi kuunnella satua säännöllisesti ja saada selville, mitä sadussa tulee tapahtumaan.

Sain kuulla lapsilta positiivisia kommentteja satuun liittyen. Esimerkiksi yksi tyttö (*t1*) sanoi ennen muskaria, että kaikki tykkäävät Sampsasta tai ainakin hän (Päiväkirja 28.11.2006). Huomasin, että satu sai lapset innostumaan, ja yksi poika (*p1*) jopa kysyi, miksi en voisi kirjoittaa lisää satuja (Päiväkirja 30.1.2007). Totesin toiseksi viimeisen muskarin jälkeen päiväkirjaani sadusta, että ”Tämä on aina se osa muskarista, johon lapset keskittyvät. He todella kuuntelevat ja eläytyvät tarinaan”. (Päiväkirja 13.2.2007.)

Sain myös paljon kehuja piirustustaidostani etenkin ryhmän pojilta: ”Kuinka olet Hannele osannut piirtää noin hienot kuvat?” (Päiväkirja 31.10.2006) ja ”Miten osaat piirtää noin hienosti?” (Päiväkirja 30.1.2007). Lapset katsoivat kuvia hyvin tarkasti ja huomasivat, jos joku hahmoista puuttui kuvasta. Joku jopa kysyi, että missä on Matti Myyrä, koska häntä ei näkynyt luvun 12 kuvassa (Päiväkirja 6.2.2007). Matti Myyrä mainittiin pelkästään tekstissä, enkä

ollut piirtänyt häntä kuvaan ollenkaan. Tämä osoittaa, että satua on kuunneltu todella intensiivisesti. Lapset myös ihmettelivät, miksi en ollut piirtänyt sadun mörköä (Päiväkirja 30.1.2007). Halusin jättää tilaa heidän omalle mielikuvitukselleen.

Lapsia kiinnosti sadun juoni kovasti, ja he arvuuttelivat, mitä sadussa mahtaa tapahtua seuraavaksi. Esimerkiksi neljännessä muskarissa yksi pojista (*p4*) epäili, että metsässä on mörkö ja toinen poika (*p3*) muisteli, että metsässä laulaa joku (Päiväkirja 10.10.2006). He yrittivät selvästi keksiä, kuka metsässä asustaa ja mitä siellä tulee tapahtumaan. Lapset ymmärsivät, että koska olen kirjoittanut sadun, tiedän, mitä siinä tapahtuu. Sadusta erityisesti kiinnostunut poika (*p4*) huomautti, että ”Sä varmaan tiedät kenet Sampsa kohtaa, kun olet kirjoittanut tän sadun?” (Päiväkirja 31.10.2006).

7.2 Opettajan oppaan materiaalin ja eri työtapojen toimivuus muskarissa

7.2.1 Laulut

Lauloimme muskarissa aina alku- ja loppulaulun. Ne toivat toimintaan struktuuria, ja säännöllisen toistamisen avulla lapset oppivat laulut erittäin hyvin.

Alkulaulu: Tervehdys

Lauloimme alkulaulun penkeillä istuen ja säestin laulua kitaralla. Opettaessani laulua ensimmäisellä muskarikerralla oletin lasten oppivan lauluun liittyvän leikin nopeasti, jotta voisin säestää heitä. Huomasin kuitenkin, että he tarvitsivat minua näyttämään mallia. (Päiväkirja 12.9.2009.)

Jouduin aluksi lisäämään soitinyllätyksiä alkulauluun motivoidakseni lapsia laulamaan. Esimerkiksi ne, jotka lauloivat erityisen reippaasti, saivat soittaa jotakin soitinta. Käytin soitinyllätyksestä nimeä Taikapussi, sillä piilotin erilaiset rytmisoittimet pussiin, josta lapset saivat ne jännittävästi poimia. Kierrätin soittovuoroa niin, etteivät samat lapset päässeet soittamaan jokaiselle muskarikerralla, vaikka etenkin yksi tyttö (*t1*) lauloi aina todella reippaasti ja kuuluvasti. Totesin neljännellä muskarikerralla, että ”Taikapussi toimii kuin häkä”. (Päiväkirja

10.10.2006). Kuudennen muskarin jälkeen kirjoitin päiväkirjaani, että ”lapset haluavat kovasti laulaa alkulauluamme. Taikapussi innostaa lapsia ja kaikki haluaisivat soittaa. Olen ilmeisesti osannut tehdä svengaavan alkulaulun!”(Päiväkirja 31.10.2006.)

Seitsemännellä muskarikerralla tein uuden muutoksen alkulauluun. Lauloimme laulun ensin kaikki yhdessä ja sitten vielä erikseen kahdelle, reippaimmin laulaneelle lapselle. Lapset olivat iloisia, kun heille laulettiin erikseen ja he saivat erityistä huomiota muulta ryhmältä. Seuraavassa muskarissa palasimme alkuperäiseen ajatukseen laulaa alkulaulu kaikki yhdessä, kun tuntui, että lapsille erikseen laulaminen oli jo kulunut idea.

Kun alkulaulu tuli lapsille yhä tutummaksi, pystyimme laulamaan sen ilman ylimääräistä motiivointia. Saattoipa käydä niinkin, että hädin tuskin ehdin itse lauluun mukaan (Päiväkirja 12.12.2006). Lapsia innosti lopulta myös se, kun he saivat laulaa ilman minua. ”Alkulaulu menee aina reippaasti ja etenkin silloin, kun kerron, että lapset saavat laulaa itsekseen ja minä vain kuuntelen” (Päiväkirja 13.2.2007).

Loppulaulu: On hetki tullut lopettaa

Loppulaulu on tahtilajiltaan $\frac{3}{4}$ (valsse), ja lauloimme sitä aluksi piirissä seisoen. Huomasin, että se ei onnistu, koska lapset keskittyivät laulamisen sijaan repimään toisiaan käsistä. Piirin muodostaminen ja siinä pysyminen tuottivat merkittävästi ongelmia.

Kahdeksannella muskarikerralla päätin, että laulamme loppulaulun penkeillä istuen ja samalla keinuon. Olisin voinut tehdä muutoksen jo aikaisemmin, jotta olisimme voineet keskittyä laulamiseen, mutta halusin lasten harjoittelevan piirissä olemista. Istuminen toimi kuitenkin lopulta paremmin, vaikka loppulauluun ei silti jaksettu keskittyä enää niin hyvin, kun tiedettiin, että muskari on loppuillaan (Päiväkirja 12.12.2006).

Aluksi loppulaulu vaikutti olevan melodialtaan lapsille hieman haastava, mutta kertauksen avulla he oppivat sen hyvin. Kuudennessa muskarissa huomasin, että lapset osasivat laulun jo paljon paremmin ja siitä eteenpäin laulaminen parani edelleen. Tutkimuksen loppupuolella, 15. muskarissa, annoin lasten laulaa ilman minua ja sekin onnistui hienosti (Päiväkirja 30.1.2007).

Metsään!

Metsään! -laulu on laululeikki, jota kokeiltiin pelkästään toisessa muskarissa. Laulun ideana on virittää metsäiseen tunnelmaan ja tukea sadun etenemistä. Lauloin laulua ja näytin samalla mallia, miten laulun aikana liikutaan. Huomasin, että lapset eivät osanneet marssia tilassa vapaasti niin kuin olin suunnitellut, vaan lähtivät tekemään jonomuodostelmaa. Mietin, onko päiväkodissa yleensä tapana liikkua hyvin strukturoidusti, jolloin vapaa liikunta ei ole niin luontevaa. Kaksi poikaa jäi passiivisesti penkeille makaamaan. Muutama poika riehui marssiessa ja totesin, ettei toiminta onnistu. En ottanut pianosäestystä mukaan, koska epäilin, että jos en liiku lasten kanssa, voi rauhattomuus vain yltyä. Säestys olisi kuitenkin tuonut lauluun rytmikkyyttä, mutta nyt marssirytmä jäi puuttumaan. Taustamusiikki-cd olisi helpottanut merkittävästi toimintaa tämän laulun kohdalla. (Päiväkirja 19.9.2006.)

Pupu

Pupu -laulua opeteltiin neljännessä ja viidennessä muskarissa. Aloin opettaa laulua niin, että lauloin kaikki kolme säkeistöä ja näytin samalla lapsille lauluun liittyvän leikin. He tulivat aluksi mukaan pelkästään leikkiin, mutta pikku hiljaa lapset myös lauloivat. Kolmannessa säkeistössä yksi pojista (p8) keksi oman tavan tehdä pupun pörröhäntä, ja me muut otimme hänestä mallia. Harjoittelimme lauluun kehorytmisäestyksen taputtamalla perussykettä reisiin (mielikuvana pupun rytmitassut). Se onnistui hyvin. (Päiväkirja 10.10.2006.) Seuraavalla muskarikerralla kertosimme laulun ja lapset muistivat sen hienosti. Kokeilimme yhden pojan (p1) ehdotusta taputtaa perussykettä reisiin samalla jalkoja tömistäen. Se oli haasteellista jopa minulle! (Päiväkirja 24.10.2006.)

Lapsilta tuli omia ehdotuksia, joihin pyrin tarttumaan. Se, että lapset pääsivät kokeilemaan omia ideoitaan, toi mielekkyyttä toimintaan. Pupu-laulu toimi hyvin, mutta olisi vaatinut lisää toistoa. Sen olisi voinut laulaa vielä kuudennen muskarikerran aluksi.

Kiipeämislaulu

Kiipeämislaulun tarkoituksena on tutustua musiikin dynamiikkaan eli pianoon, forteen, crescendoon ja diminuendoon. Laulu linkittyy vahvasti sadun tapahtumaan, jossa Sampsa kiipeää

valtavan mäen yli. Pyysin lapset lattialle kyykkyyyn istumaan ja lähdimme kiipeämään sieltä ylöspäin. Samalla lisäsin lauluäänen voimakkuutta. Lauoin laulua, ja lapset liikkuvat hyvin mukana. B-osan liikkuminen ei ollut itsellenikään selvä, ja lapset vain rojahtivat maahan maakaamaan. Minun olisi pitänyt suunnitella b-osa alun perin selvemmin ja ohjeistaa se lapsille paremmin. Jälkikäteen pohtien siinä voisi liikkua nopeasti tehden samalla käsillä aaltomaista liikettä, joka kuvastaisi liukumäkeä. Laulun loppua kohti tempon on tarkoitus nopeutua, joten sama nopeutus toteutettaisiin myös liikkussa.

Lapset eivät laulaneet kunnolla mukana ja minun olisi pitänyt vaatia heiltä laulamista. He keskittyivät liikkumiseen, mikä on kuitenkin ymmärrettävää. Jaoin lapset puoliksi: toinen ryhmä esitti ison mäen ja toinen pienen mäen ylityksen. Liikkujat keskittyivät mukavasti, mutta oman vuoron odottajat eivät malttaneet olla hiljaa. Jätin laulun uudelleen laulamisen väliin, koska en uskonut lasten motivaation riittävän. (Päiväkirja 31.10.2006.)

Laulu jäi kenties hieman irralliseksi, mutta toisaalta se liittyi oleellisesti vain yhteen sadun luvuista, eikä se sopinut seuraavien muskarikertojen toimintaan. Laulu olisi silti kannattanut kerrata, jolloin lapsetkin olisivat tulleet ehkä jo paremmin mukaan lauluun.

Siilin piikit

Siilin piikit -laulua laulettiin kolmella muskarikerralla (7.–8. ja 10. muskarit). Opetin aluksi vain ensimmäisen säkeistön käymällä laulun sanat nopeasti läpi. Otimme kehorytmin (jalka-jalka-taputus) heti mukaan. Seisoimme piirissä, mutta aivan kuten loppulaulussa piirin muodostaminen ja siinä pysyminen eivät tahtoneet onnistua. Ensimmäisellä kerralla laulettaessa muutama poika passivoitui, mikä tuntui oudolta. Laulaminen ei saanut kovin suurta suosiota. Menimme takaisin penkeille istumaan ja kokeilimme laulua uudelleen. Lapset eivät innostuneet, ja se harmitti minua. En alkanut tästä syystä opettaa heille toisen säkeistön sanoja, vaikka olin niin suunnitellut. (Päiväkirja 7.11.2006.)

Toisella kerralla kertosimme laulun ja lapset muistivat sen hyvin, etenkin kun se laulettiin ilman kehorytimiä. Kolmannella kerralla lapset osasivat kehorytmin ja laulun entistä paremmin. Opettelimme b-osaan uuden kehorytmin (2 x rintakehä ja 2 x reidet vuorokäsin taputtaen). Se oli lasten mielestä vaikeampi, mutta meni kuitenkin aika mukavasti. Lapsista huomasi innos-

tuneisuuden ja saimme laulettua oikein hienosti ilman turhaa metelöintiä. Jaoin lapset kahtia joukkueiksi ja laitoin lattialle maalarinteipistä viivat, joilla joukkueet seisoivat. Puolet lapsista lauloi a-osassa ja puolet b-osassa. Pientä väsyneisyyttä oli havaittavissa, joten en jatkanut laulamista pidempään. Kokeilimme vielä laulaa laulua hitaasti ja sitten nopeasti sekä tempoa kiihdyttäen. Lapset pitivät tästä todella paljon! (Päiväkirja 28.11.2006.) Hauskuus ja jännitys varmasti motivoivat ja innostivat.

Siilin piikit -laulu opittiin hienosti. ja kehorytmit sopivat selvästi lauluun. Laulun toinen säkeistö jäi opettelematta, mutta se ei haitannut. Parasta oli, että laulusta innostuttiin hieman nihkeästä alusta huolimatta, ja lapset muistivat sen mainiosti vielä kahden viikon tauon jälkeen.

Pöllö

Lauloimme Pöllö-laulettua kolmessa muskarissa (11.–13.). Ensimmäisellä kerralla esitin laulun ensimmäisen säkeistön lapsille ja he kuuntelivat kohtalaisesti. Kun aloimme opetella laulua, lasten keskittyminen herpaantui täysin. Etenkin laulun b-osan huhuilukohta sai muutamat pojat pelleilemään. (Päiväkirja 12.12.2006.)

Seuraavan kerran lauloimme laulua joululoman jälkeen. Olin yllättynyt siitä, miten hyvin lapset sen muistivat, vaikka edelliskerta oli ollut sekava. Jaoin lapset puoliksi, ja kokeilimme vuorolaulua. Toinen ryhmistä pelleili, ja pari poikaa lauloi pöllö-sanalla sijasta pelle. Kysyin lapsilta, kumpi ryhmä onnistui laulamaan paremmin, ja he valitsivat saman kuin minä. Olin tyytyväinen tähänkin vähään, mitä laulusta saimme tällä kertaa irti. (Päiväkirja 9.1.2007.)

Seuraavalla kerralla kertosimme aluksi laulun ensimmäisen säkeistön ja se muistettiin edelleen hyvin. Jouduin kuitenkin heti huomauttamaan muutamalle pojalle, että pelle ei ole sama kuin pöllö. Opettelimme toisen säkeistön, mistä lapset olivat innoissaan. Otimme lauluun myös leikin mukaan. Lapset oppivat uudet sanat hienosti ja leikkivät mukana. Oli mukava tunne laulaa, kun lapset olivat rauhallisia. (Päiväkirja 16.1.2007.)

Pöllö-laulusta pidettiin, mutta jostain syystä se aiheutti lapsissa hieman huvittuneisuutta. Laulun sanojen muuntelu kuuluu tämänikäisten toimintaan (ks. luku 2.5), mutta se häiritsi muiden oikeilla sanoilla laulamista.

Mörkö

Mörkö -laulu oli tarkoitus ottaa virittäytymisenä mörön piirtämiseen 13. muskarikerralla. Olin ajatellut esittää laulun lapsille ennen kuin he alkavat kuvitella, miltä mörkö voisi näyttää. Lopulta jätin tämän laulun kokeilematta, koska tuntui, että olisi hyvä edetä nopeammin. Kuitenkin tärkeimpänä syynä oli se, että en uskaltanut esittää laulua lastentarhanopettajan läsnä ollessa. Pelkäsin hänen ajattelevan, että laulu on liian pelottava ja raaka kuusivuotiaille. Se onkin sanoiltaan melko pelottava. Tässä oikeastaan kiteytyy se, että olin hyvin epävarma omasta materiaalistani ja jännitin etenkin aikuisten reaktioita. (Päiväkirja 16.1.2007.) Näin jälkikäteen harmittaa, että en esittänyt laulua, koska se olisi voinut olla etenkin vauhdikkaampien poikien mieleen.

Nyt apuamme tarvitaan!

Nyt apuamme tarvitaan! -laulua harjoiteltiin kahdessa tutkimuksen loppupään muskarissa (16.–17.). Laulun joka toisessa tahdissa on taukoa laulamisesta ja tarkoitus pelkästään taputtaa neljä kertaa. Kun aloimme opetella laulua, lapset eivät niinkään laulaneet vaan taputtivat mukana ja pelleilivät. He lauloivat taukokohdissa muun muassa ”eikä”. Yritin kiinnittää lasten huomion uudelleen vaihtamalla kehorytmejä, ja niissä lapset olivat ilahduttavasti mukana. Pyysin lapsia nousemaan ylös ja marssimaan paikoillaan, mutta he lähtivät liikkeelle. Pyysin lapset takaisin paikoilleen. Seisoin heidän edessään, ja otimme marssijalat, muut kehorytmit ja laulun mukaan. Se onnistui melko hyvin. (Päiväkirja 6.2.2007.)

Seuraavassa muskarissa taukokohdissa eikä-sanana laulaminen jatkui, mistä jouduin huomauttamaan parille pojalle. Sanoin, että tarkoituksena on olla hiljaa ja tehdä vain kehorytmit. Ihan yllättäen keksin lisätä mukaan vähän leikkiä: jos ei pysynyt hiljaa, putosi pelistä pois eikä saanut enää laulaa ja tehdä kehorytmejä. Pojat, joille olin huomauttanut aikaisemmin pelleilystä, tippuivat heti pelistä pois. Muut lapset kuitenkin keskittyivät hyvin, ja otin heiltä vas-

taan ideoita kehorytmeihin liittyen. Tällä kerralla laulu onnistui jo paremmin ja leikki toi siihen lisää intensiivisyyttä, haastetta ja hauskuutta. (Päiväkirja 13.2.2007.)

Kaikki ollaan ystäviä

Laulu Kaikki ollaan ystäviä on tarkoitettu lähinnä aikuisen laulettavaksi, mutta olin ajatellut opettaa lapsille ainakin laulun kertosäkeistön. Laulu sopi muutenkin hyvin muskarin ajankohtaan, sillä seuraavana päivänä oli ystävänpäivä. Esitin heille laulun, mutta vain rauhalliset lapset kuuntelivat. Emme päässeet opettelemaan laulua ollenkaan, koska käyttäytyminen oli niin levotonta. Minua harmitti kovasti, mutta emme voineet jatkaa, koska muutamat pojat eivät keskittyneet ja kuunnelleet ollenkaan. (Päiväkirja 13.2.2007.)

Unilaulu

Jätin Unilaulun kokonaan testaamatta tutkimuksessani. Se on tarkoitettu aikuisen esitettäväksi rentoutus- ja kuunteluhetkeä varten. Laulu ei ollut mielestäni olennainen toiminnan tai tutkimuksen kannalta, ja se on ylipäänsä vapaavalintainen kappale opettajan oppaan materiaalissa.

7.2.2 Soittotehtävät

Äänimaisema syksyisestä metsästä

Virittäydyimme ensin tunnelmaan kuuntelemalla cd:ltä metsän ääniä, haistelemalla lehtiä ja katselemalla kuvia metsästä. Jokainen sai valita, mikä metsäneläin haluaa olla. Sen jälkeen jaoin rytmisoittimet sekä metallofonin ja kanteleen. Soitinten jaosta syntyi ongelmia, sillä yksi pojista (p3) olisi halunnut kanteleen, ja kun hän ei sitä saanut, hän kieltäytyi soittamasta ollenkaan. Myös metallofonista syntyi kiistaa.

Saatuamme soittimet jaettua pyysin lapsia pitämään silmiään kiinni, jotta he voisivat keskittyä rauhassa äänimaisemaan. He eivät kuitenkaan malttaneet pitää silmiään kiinni. Annoin lapsille soittovuoron koskettamalla heitä olkapäähän. He odottivat hyvin omaa vuoroaan, mutta soitto oli välillä aika voimakasta. Minun olisi kannattanut muistuttaa, miten eläin liikkuu, jotta soitto olisi ilmentänyt vahvemmin mielikuvaa eläimestä.

Lapset eivät malttaneet lopettaa soittoa, sillä he olivat siitä niin innoissaan. Totesin päiväkirjassani, että soittamista tulee lisätä muskareihin. Yksi pojista (p3) halusi kokeilla kannelta, ja niin kierrätin sitä jokaisen lapsen luona. Lapset tykkäsivät ja olivat innostuneita kanteleensoitosta. Muut soittimet olisi pitänyt kerätä ennen kanteleen soittamista pois, koska ne vain häiritsivät.

Laulujen soitinsäestykset

Harjoittelimme muskariryhmän kanssa soitinsäestykset Pupu- ja Siilin piikit -lauluihin.

Pupu-laulussa soitimme orkesterissa kanteletta, pianoa, kitaraa ja metallofonia. Olin valinnut nämä haastavat soittimet motivoitakseni lapsia, ja koska he olivat kiinnostuneita näistä soittimista. Ideana oli, että puolet lapsiryhmästä laulaisi ja toinen puoli soittaisi. Laulaminen ja soittaminen yhtä aikaa eivät kuitenkaan onnistuneet. Laulajat eivät muistaneet laulaa, ja minulla oli vaikeuksia ohjata laulajia ja soittajia yhtä aikaa. ”Päädyin laulamaan, koska jos olisin taputtanut perussykettä, niin laulajatkin olisivat alkaneet taputtaa”. Soittaminen sen sijaan onnistui hienosti, ja etenkin kitaristit yllättivät minut keskittyneisyydellään ja taitavuudellaan. Soittamista hankaloitti se, että lasten oli vaikea seurata minua ja soittaa samaan aikaan. Varsinkin piano oli sijoitettu tilaan huonosti, sillä pianistit olivat selin minuun enkä saanut heihin kontaktia. (Päiväkirja 10.10.2006)

Otin heti soitinsäestyksen lauluun mukaan, sillä meillä ei ollut kuin kaksi kertaa aikaa harjoitella Pupu-laulua. Totesin kuitenkin, että suunnitellut tähän toimintoon liikaa uusia asioita omaksuttavaksi yhdellä kertaa. Tämä oli liian kunnianhimoinen suunnitelma, mutta toisaalta jäin miettimään, eivätkö lapset jaksaneet keskittyä liian helpon toiminnan takia?

Seuraavalla kerralla kerratessamme soitinsäestyksen laulajat unohtivat edelleen laulaa ja soittajat eivät pystyneet seuraamaan minua soittaessaan. Pianolla improvisoineet pojat eivät jaksaneet keskittyä ja toiminta oli melkoisen sekavaa. (Päiväkirja 24.10.2006.) Ilmeisesti olin suunnitellut vain liian monimutkaisen toiminnon, jota en itsekään pystynyt hallitsemaan.

Siilin piikit -laulussa jaoin lapset kahteen joukkueeseen ja käytin apuna mielikuvaa jalkapallojoukkueesta. Punainen joukkue soitti kitaraa, kellopelejä ja sävelpaloja, sininen joukkue me-

tallofonia, kanteletta ja sävelpaloja. Olin piirtänyt partituurin, jossa oli punaisia ja sinisiä palloja joukkueiden mukaan. Niiden tarkoituksena oli auttaa lapsia havaitsemaan oma soittovuoronsa. Perussykkeessä soitto onnistui aika hyvin, mutta partituurin katsominen ja soittaminen yhtä aikaa eivät menneet niin hyvin. Lapset eivät heti ymmärtäneet, että heidän pitäisi soittaa vain oman pallon aikana. Toisella kerralla tämä onnistui hieman paremmin. Muutama onnistui jopa laulamaan ja soittamaan yhtä aikaa (esim. *tI*). Mukana oli myös liikaa eri soittimia, ja etenkin kitaransoitto oli lapsille haastavaa. Olisi ollut parempi soittaa pelkillä sävelpaloilla, mutta niitä ei riittänyt koko ryhmälle.

Musiikin dynamiikkaan tutustuminen

Ensimmäisessä muskarissa käsitelimme *p*-merkkiä (piano), joka tarkoittaa ”hiljaa”. Jutelimme lasten kanssa, mistä kaikesta lähtee hiljaisia ääniä. Kokeilimme tehdä hiljaisia ääniä oman äänen avulla. Näytin *p*-merkin, jonka lapset tunnistivat kaunokirjaimeksi. ”Yksi poika (*pI*) sanoi, että jos sen kääntäisin ja siihen lisäisi viivan, se olisi nuotti”. Olisin voinut ottaa tähän toimintaan jo soittimia mukaan, koska se olisi innostanut lapsia aivan eri tavalla. Nyt muutama poika käyttäytyi jopa hieman asiattomasti. Huomasin, että olin varannut liikaa aikaa tälle toiminnalle ja että omasta opetuksestani puuttui selvästi vielä joustoja ja tilanneherkkyyttä. (Päiväkirja 12.9.2006.)

Tutustuimme kuudennessa muskarissa *f*-merkkiin (forte), joka tarkoittaa ”voimakkaasti”. Harjoittelimme tuottamaan sitä omalla äänellä. Olisin voinut käyttää reilusti enemmän mielikuvia tai sitten olisin voinut kysyä lapsilta, mistä kaikesta kuuluu voimakas ääni. Kertasimme lisäksi *p*-merkin, ja lapset muistivat sen hienosti. (Päiväkirja 31.10.2006.)

Seuraavalla muskarikerralla laitoin tuolien selkänojiin kiinni laput, joissa oli merkit *p-mf-f*. Kertasimme ne ja opettelimme *mf*-merkin (mezzoforte), joka tarkoittaa ”melko voimakkaasti”. Vertasin dynamiikan vaihteluita erilaisiin sateisiin (vesisade, lumisade, kaatosade). Soitimme niitä käsirummuilla. Lapset keskittyivät yllättävän hyvin. Muutama lapsi pääsi johtamaan orkesteria minun sijastani, ja se toimi hienosti. Suurin osa lapsista jaksoi soittaa mukana mainiosti, ja olin erittäin positiivisesti yllättynyt. Tämä osio sai paljon suosiota! (Päiväkirja 7.11.2006.)

Seuraavan kerran harjoittelimme musiikin dynamiikkaa vasta 23.1.2007. Lapset muistivat käyttämäni merkit hienosti, tosin fortin kohdalla oli hieman hakuammuntaa. Olin kuitenkin iloinen, että näin pitkän ajan jälkeen lapset muistivat vielä merkit. Muistutin mitä eri sateen muotoja olimme käyttäneet. Kapellimestareiksi pääsi kolme lasta. Lapset olivat innoissaan mukana, ja kaikki olisivat halunneet kapellimestareiksi. Rumpuja soitettiin penkkirivi kerrallaan. Lapset keskittyivät kapellimestariin enemmän kuin soittoon, mutta kaikki olivat silti hienosti mukana, jopa yksi pojista (*p5*), jota ei muskarin toiminta niin kovasti ole kiinnostanut. Yksi ryhmän pojista (*p3*) metelöi ja haki huomiota. En päästänyt häntä kapellimestariksi, vaan valitsin kapellimestareiksi hyvin käyttäytyneitä tai etäisiä ja passiivisia lapsia. (Päiväkirja 23.1.2007.)

7.2.3 Musiikin kuuntelu

Musiikin kuuntelu osoittautui lapsiryhmälle todella haastavaksi etenkin soittamisessa ja musiikkiliikunnassa. Kuitenkin varsinaisissa kuuntelutuokioissa lasten keskittyminen oli intensiivisempää. Huomionarvoista oli se, että kuunteluun keskityttiin, jos siihen liittyi jokin erityispiirre. Esimerkiksi kun esitin runon Tunteellinen siili (Kirsi Kunnas) siilikäsinuken avulla, lapset kuuntelivat yllättävän hienosti. Huomasin yhden pojan kasvoista, kuinka hän oikein eläytyi siilin suruun ja osoitti näin empatiakykyä. (Päiväkirja 14.11.2006.)

Laululintu

Olin säveltänyt materiaaliini kolme kuuntelua varten tarkoitettua laulua ja testasin niistä varsinaisesti Laululintu-kappaletta. Esitin sen neljässä muskarissa laulaen ja säestäen itseäni pianolla. Ensimmäisen kerran lauloin kappaletta tutkimuksen aineistonkeruun ensimmäisessä muskarissa. Lapset kuuntelivat mukavasti, joskin pientä kuiskimista oli havaittavissa (Päiväkirja 12.9.2006). Seuraavan kerran Laululintua kuunneltiin seitsemännessä muskarissa. Lapset olivat aluksi levottomia, mutta kun aloitin laulun laulamisen, vaikutti siltä, että he kuuntelivat. Huomasin, että piano on huonossa paikassa, koska olin selin lapsiin. Yksi poika (*p3*) halusi kuunnella laulua ja antoi palautetta toisten poikien häiriköinnistä. Kun tein jyrinää pianolla, lapset terästäytyivät. Se kiinnitti heidän huomionsa uudelleen ja toi mukanaan jännitystä. (Päiväkirja 7.11.2006.)

Kolmannen kerran esitin laulun 14. muskarissa. Tällä kertaa lapset kuuntelivat kerrassaan hienosti. Tosin se, että soitin pianoa selkä lapsiin päin, vaikutti muutamiin poikiin, sillä he eivät istuneet penkillä, kun käännyin katsomaan. Lauloin laulun vain kerran, sillä arvelin, etteivät lapset jaksa keskittyä pidempään. (Päiväkirja 23.1.2007.)

Viimeisen kerran Laululintu kuunneltiin tutkimuksen viimeisessä muskarissa. Soitin laulun pianolla. Laulussa tapahtui muutos, sillä sadun onnellisen lopun kunniaksi olin muuttanut kappaleen mollimelodian duuriksi. Lapset kuuntelivat hienosti, ja Laululinnun tarina sai iloisen lopun. (Päiväkirja 20.2.2007.)

7.2.4 Musiikkiliikunta

Musiikkiliikunnassa ryhmän haasteina olivat vapaa liikkuminen tilassa sekä musiikin ja ohjeiden kuuntelu.

Muskarijuna

Heti ensimmäisessä muskarissa kokeilemani muskarijuna -liikunnan toteutus herätti minussa ihmetystä. Lapset eivät kuunnelleet musiikkia liikkuessaan, enkä viitsinyt huutaa ohjeita musiikin päälle. Tosin huomasin lasten olevan myös todella innoissaan, joten ajattelin kuuntelemisen unohtuneen siitä syystä. Olin suunnitellut antavani lapsille mahdollisuuden toimia veturinkuljettajana, mutta liikkuessamme aloin epäillä, ettei se onnistuisi. Tästä toiminnosta opin, että minun tulee ohjeistaa lapsille selvästi ja hyvissä ajoin ennen toimintaa, mitä on tarkoitus tehdä. (Päiväkirja 12.9.2006.)

Huiviliikunta

Kokeilin ryhmällä huiviliikuntaa. Kuvailin lapsille heidän olevan syksyn lehtiä ja jaoin huivit penkkiriveittäin. Neljä lasta liikkui siis kerrallaan. Ensimmäinen ryhmä liikkui hienosti ja he keskittyivät huivin liikuttamiseen (kolme poikaa ja tyttö). Toinen ryhmä muistutti syysmyrskyä. Musiikkia tuskin kuuli (kaksi poikaa ja kaksi tyttöä). Kolmas ryhmä oli myös vauhdikas ja etenkin yksi poika riehui huivin kanssa. Olin yllättynyt, kun yksi pojista (p3) toivoi, että

otettaisiin tämä uudestaan. Taputimme joka esityksen jälkeen. Lapset hihittelivät katsellessaan toistensa esityksiä mikä oli selvästi heille mieluisaa. (Päiväkirja 26.9.2006.)

Eläiminä liikkuminen

Kokeilimme paljon eri eläiminä liikkumista. Harjoittelimme viidennessä muskarissa pupuina liikkumista. Alustin liikunnan mielikuvien avulla: Puput loikkivat metsässä ketun vaaniessa niitä. Kun musiikki lakkaa, pitää jähmettyä patsaaksi, jottei kettu huomaa. Tämä onnistui yllättävän hyvin. Patsaaksi jähmettyminen oli lapsista hauskaa. He myös kuuntelivat musiikkia oikein hyvin. (24.10.2006.)

Kahdeksannessa muskarissa liikuimme karhuina, pupuina ja siileinä. Lapset rauhoittuivat hienosti, kun kuiskasin jokaisen korvaa jonkin eläimen. Laitoin musiikin soimaan, mutta se jäi lähinnä taustahälinäksi. Tunnistin ketkä lapsista liikkuvat pupuina, mutta karhuina ja siileinä liikkuneet eivät erottuneet. Pojat lähinnä riehuivat liikkumisen sijaan. Pyysin lapset istumaan, kun meteli äityi liian kovaksi. Ihmettelin päiväkirjassani, miksei mielikuvien mukaan liikkuminen onnistu tällä ryhmällä. Pohdin erityisesti sitä, pitäisikö musiikkiliikunnassa olla aina selvät ohjeet miten liikutaan. Tavoitteena tässä toiminnossa oli lapsen rohkea itsensä ilmaiseminen liikkuen, ja se ei toteudu, jos näytän valmiiksi mallia miten pitäisi liikkua. (Päiväkirja 14.11.2006.)

Kokeilimme yhdistää musiikkiliikunnan ja soittamisen 12. muskarissa Pöllöt ja hiiret -toiminnossa. Jaoin lapset pöllöihin ja hiiriin sekä rummun ja marakassin soittajiin. Olin alun perin suunnitellut soitettavaksi rumpuja ja triangeleja, mutta jouduin korvaamaan triangelit marakasseilla, koska triangeleista puuttuivat nauhat. Valittavissa olleista soittimista marakassi kuvasti mielestäni parhaiten hiirtä. Näytin lapsille heidän istumapaikkansa. Ennen kuin aloitimme, minun olisi pitänyt tarkentaa, missä pöllöt ja hiiret liikkuvat. Hyvin lapset kuitenkin pysyivät siinä tilassa, mitä olin ajatellut. Soittajat soittivat hyvin ja seurasivat samalla liikkujia. Annoin pianosta äänimerkin, ja se toimi hyvin, koska lapset oikein kääntyivät katsomaan mistä ääni kuuluu. Tämä toiminta onnistui mukavasti. Kun oli tarkoitus vaihtaa rooleja, tilanne karkasi käsistä. Muutamat lapset alkoivat leikkiä sirkusta, eikä kukaan kuunnellut. Totesin, ettemme voi tehdä vaihdosta, ja käskin lapset penkeille istumaan. Kiltit lapset kärsivät, ja tämä harmitti itseänikin. (Päiväkirja 9.1.2007.)

7.2.5 Sanataide

Metsäretki-loru

Harjoittelimme loruja toisella ja kolmannella muskarikerralla. Virittäydyimme loruun juttelemalla siitä, mitä kaikkea metsässä voi nähdä. Lorun a-osassa nimittäin kysytään samaa asiaa (Oon metsään mä matkalla, mitä siellä nähdä saan?). B-osassa lapset saavat kertoa omia ehdotuksiaan. Ryhmän lapset eivät olleet kovin kekseliäällä tuulella, sillä vain muutama osasi kertoa, mitä metsässä voi nähdä. Näytin heille valokuvaa metsästä, mutta se olisi kannattanut näyttää ennen keskustelua herättämään mielikuvia. Silloin siitä olisi ollut enemmän hyötyä, mutta toisaalta halusin kuulla lasten omista havainnoista ilman liikaa johdattelua.

Kuvan katselu johti asiattomaan höpöttämiseen, ja otin ”Sampsan askeleet” eli taputin perussykettä reisiin, jotta saisin huomion takaisin. Yritimme taputtaa eri tavoin perussykettä reisiin, ja tartuin lasten ideoihin. Tämäkin aiheutti rauhattomuutta. Lähdimme liikkumaan jonossa ja taputimme sanarytmejä eri kehonosiin. Muutama poika pelleili ja riehui, ja ohjasin lapset istumaan lattialle. Kerroin ettemme voi jatkaa toimintaa riehumisen takia ja että se tuntuu minusta ikävälle. (Päiväkirja 19.9.2006.)

Seuraavalla kerralla pohjustin loruja näyttämällä lapsille valokuvia eri eläimistä, jotka pyysin tunnistamaan ja joiden sanarytmit pyysin taputtamaan. Lapset osasivat taputtaa oikein taitavasti. Esitin Metsäretki-lorun, ja lapset tulivat hyvin mukaan. Perussykkeen taputus sujui rauhallisen mallikkaasti. Laitoin käsirummun kiertämään, ja lapset saivat soittaa siihen jonkin eläimen sanarytmin. Kaikki muut keksivät oman eläimensä nopeasti ja soittivat mainiosti paitsi yksi ryhmän huomionhakuisimmista pojista (*p3*). Lapset maltoivat odottaa ensin lorun a-osan ja vasta sitten soittivat rummulla eläimen sanarytmin. (Päiväkirja 26.9.2006.)

Metsäretki-loru onnistui toisella kerralla selvästi paremmin, mikä oli lasten paremman keskittymisen ansiota. Loru soveltuu hyvin perussykkeen ja sanarytmien harjoitteluun. Jäin miettimään, olisiko rekvisiitan runsaampi käyttö auttanut loruun virittäytymisessä ensimmäisellä kerralla?

Pupun vuodenaajat -loru

Pupun vuodenaajat -lorun käsittely jäi hyvin lyhyeksi viidennessä muskarissa. Lorun ajatuksena oli tutustua vuodenaikoihin pupun näkökulmasta. Näytin kuvia pupuista eri vuodenaikoina. Lapset nimesivät vuodenaajat ja kertoivat omat lempivuodenaikansa. Näyttäessäni kuvia luin samalla jokaisen vuodenaajan kohdalla yhden säkeistön lorusta.

Mietimme miten eri tavoin puput hyppivät eri vuodenaikoina, ja se oli mukavaa. Esimerkiksi yksi tytöistä (*t2*) näytti kuinka pitkälle pupu voi hypätä syksyllä. Toiminta keskeytyi yllättäen lastentarhanopettajan lauluun ”Lehdet lentää”. Olin suunnitellut ottavani loruun keksimäni leikin, jos aika riittäisi, mutta suunnitelmiin tuli lastentarhanopettajan toiminnan vuoksi muutos. (Päiväkirja 10.10.2006.)

Olisin halunnut käsitellä loruja pidempään ja yhdistää vuodenaikoihin sopivaa rekvisiittaa mukaan. Toisaalta aikaa oli muskarissa rajallisesti, eikä loru ollut materiaalin kannalta merkittävä.

Siili-loru

Siili-loru ei saatu harjoiteltua ollenkaan kahdeksannessa muskarissa. Lorun avulla tutustutaan hidas-nopea-käsitepariin liikkumalla. Tarkoitukseni oli lukea loruja lasten liikkuesssa samaan aikaan. Kysyin lapsilta aluksi, millainen siili on ja sanoin, että lähdetään liikkumaan siileinä. Minun olisi pitänyt ensin lukea loru ja liikkua se heille malliksi, sillä nyt lapset villiintyivät täysin. Tein virheen ohjeistamisessa ja loruun virittäytymisessä. Keskeytin toiminnan ja pyysin lapset takaisin istumaan. (Päiväkirja 14.11.2006.)

Viisas pöllö-loru

Tätä loruja en päässyt testaamaan ajanpuutteen vuoksi.

Pöllön joulu -tarina (lasten keksimä)

Jokainen sai keksiä vuorollaan yhden lauseen yhden sanan sijasta, koska lapset eivät ymmärtäneet, mitä ”yksi sana” tarkoittaa. He alkoivat itsestään muodostaa lauseita, se toimi paremmin ja tarina valmistui nopeammin. Jokainen keksi ainakin yhden lauseen, suurin osa kaksi. Kirjoitin tarinan ylös ja luin sen heille lopuksi. Lapset kuuntelivat sitä huvittuneina ja kiinnostuneina. He selvästi nauttivat omien tuotoksien tekemisestä. Kirjoitin tarinan puhtaaksi ja annoin jokaiselle oman kopion muistoksi. (Päiväkirja 12.12.2006.)

7.2.6 Draama ja ilmaisu

Ilmaisuharjoitukset

Testasin ryhmällä kolme ilmaisuharjoitusta: Tule!, Peiliharjoitus ja Hirviöhippa.

Tule! -harjoituksessa harjoittelimme katsekontaktin ottoa ja nopeaa reagoitua. Teimme piirin, ja käytin mielikuvana haita. Selitin säännöt ja näytin mallia, mutta lapset eivät ihan ymmärtäneet ohjeistustani. Ideana on, että piirin keskellä oleva on ”hai”, joka lähtee kulkemaan valitsemaansa uhria kohti. Uhri yrittää katsekontaktin avulla saada jonkun pelastamaan itsensä, ja katseen huomattessaan pelastaja huutaa uhrille Tule! Näin uhri pelastuu ja kävelee pelastajan paikalle. Alun epäselvyyksien jälkeen tämä toiminta oli aika suosittua, ja lapset tykkäsivät niin, etteivät olisi malttaneet lopettaa. Katsekontaktin ottamisessa ja huomaamisessa oli haastetta, mutta tärkeintä oli hauskuus ja jännittävyys. (Päiväkirja 7.11.2006.)

Peiliharjoitus toteutettiin pareittain. Jaoin lapsille eriväriset huivit. Välttääkseni turhat häiriöt suunnittelin etukäteen, ketkä laitan pareiksi. Olin itse yhden pojan (*pC*) parina. Kerroin lapsille ohjeet, ja suurin osa näytti ymmärtäneen ne. Peiliharjoitus oli tuttu ainakin yhdelle tytöistä (*t2*). Kaksi poikaa (*pB* ja *pD*) eivät ymmärtäneet tai halunneet tehdä harjoitusta, mutta esimerkiksi tyttöpoikapari (*t2* ja *pA*) yllätti hienolla huivinliikuttamisella. Musiikkikin kuului, koska meteliä ei ollut lainkaan. (Päiväkirja 28.11.2006.)

Kolmas ilmaisuharjoitus, Hirviöhippa, liittyi mainiosti sadun mörköteemaan. Menimme lasten kanssa vapaalle lattiatilalle, ja yritin kertoa hirviöhippan säännöt. Huomasin, että olisi kannat-

tanut istua penkeillä, jotta lapset olisivat keskittyneet paremmin kuuntelemiseen. Videokamera vei hirveästi lasten huomiota, eikä liikkumisesta meinannut tulla mitään. Vihdoin sain selvitettyä tärkeimmät ohjeet, ja pääsimme kokeilemaan hippaa. Meno oli vauhdikasta, ja toiminnan tiimellyksessä yksi tytöistä (*t3*) liukastui liian pitkiin housunlahkeisiin. Hän itki hieman, mutta mitään vakavaa ei päässyt tapahtumaan. Jatkoimme hipan loppuun, mutta kolme poikaa (*p1*, *p2* ja *pA*) meni piiloon penkkien taakse. He eivät meinanneet totella, mutta lopulta saimme heidät kiinni. Näin saimme hipan lopetettua. (Päiväkirja 6.2.2007.)

Näytelmät

Valmistimme muskariryhmän kanssa kaksi pientä näytelmää, jotka liittyivät vahvasti sadun tapahtumiin. Ensimmäinen näytelmä toteutettiin yhdeksännessä muskarissa. Dramatisoimme sadun luvun 7 tapahtumat. Luin ensin luvun ja näyttelin samalla mukana. Lapset jaksoivat keskittyä kohtalaisen hyvin kuuntelemiseen. Sitten kerroin, että teemme luvusta näytelmän. He olivat innoissaan, mutta rooliasujen ja soittimien jakamisessa meni aikaa, ja sillä välin kun autoin joitakuita, muut herpaantuivat.

Näytelmä sujui kuitenkin mukavasti. Pääosien esittäjät (*p5*=Sampsaa ja *t1*=Laululintu) näyttelivät hienosti roolejaan! Olin hyvin yllättynyt Sampsaa esittävän pojan innokkuudesta, koska hän oli ainut, joka halusi olla Sampsaa. Myös kaksi poikaa (*pA* ja *pD*) yllättivät positiivisesti, koska he olivat koko muskarin ajan hienosti mukana. Passiiviset pojat eivät enää olleetkaan niin passiivisia. Minun olisi pitänyt tajuta, että muurahaisia ja oravia esittävät lapset eivät voi liikkua, sillä toiminta karkasi hieman käsistä. Hiirineito (*t2*) soitti nokkahuilua hyvin arasti, ja muut lapset eivät tainneet oikein kuulla. Hän sanoi, ettei osaa soittaa. Kannustin häntä sanomalla, ettei tarvitse osata, riittää kun saa soittimesta äänen. Lapset tykkäsivät tästä harjoituksesta, vaikka olivatkin levottomia. (Päiväkirja 21.11.2006.) Videolta näkyy, kuinka lapset keskittyvät hienosti näytelmän valmistamiseen ja kuinka he nauttivat roolivaatteista ja muusta rekvisiitasta. Ryhmä toimii hyvin yhdessä, tosin yksi pojista (*p3*) huutaa kovaäänisesti ja häiritsee muita. (Videointi 21.11.2006.)

Toinen näytelmä toteutettiin tutkimuksen loppupuolella. Lapset olivat saaneet keksiä sadulle oman lopetuksensa, ja teimme valitsemastani ehdotuksesta näytelmän. Luin lapsille valitsemani ehdokkaan, jonka oli keksinyt yksi ryhmän tytöistä (*t2*). Jaoin roolit, ja asettelin

näyttelijät paikoilleen. Aloin kertoa tarinaa omin sanoin. Kun Sampsa ja kumppanit menivät mörön luo, yksi pojista (*p5*) alkoi pelleillä. Toinen poika (*p1*) totesi, että otetaan uusiksi. Aloitimme alusta, ja nyt toimintaa häirinnyt poikakin oli kunnolla. Näytelmä onnistui hienosti, ja lapset todella eläytyivät rooleihinsa. Näytelmä ei ollut kovin pitkä, ja olisimme voineet vaihtaa rooleja, mutta minusta tuntui, että yksi kerta riitti. Menimme istumaan, mutta moni lapsista jäi pelleilemään roolivaatteidensa kanssa. Jouduin hieman korottamaan ääntäni, ja lapset tottelivat heti. Kysyin heidän mielipiteitään näytelmästä: seitsemän lapsen mielestä näytelmä oli kiva, yhden pojan mielestä kummallinen, yhden tytön mielestä huono (hän ei osannut perustella miksi) ja yhden pojan mielestä lyhyt. Yksi poika kommentoi näytelmän olleen tylsä. (Päiväkirja 30.1.2007.)

7.2.7 Kuvataide

Tärkeimpänä tarkoituksena kuvataiteen integroimisessa muskariin oli mörön piirtäminen. Laitoin musiikkia soimaan ja pyysin lapsia kuvittelemaan mielessään miltä mörkö voisi näyttää. Pyysin heitä sulkemaan silmänsä. Kun musiikki alkoi soida, lasten jalat alkoivat tömistää perussykkeessä. Tartuin hetkeen: teimme jonon, ja lähdin kuljettamaan jonoa ympäri luokkaa. Sanoin, että hiivitään hiljaa, ettei mörkö herää. Kaksi poikaa (*p3*, *p5*) alkoi pelleillä, ja lastentarhanopettaja puuttui tilanteeseen. Muut lapset seurasivat jonoa todella hyvin. Menimme istumaan, kun huomasin liikkumisen riittävän.

Kaikki saivat piirtää oman mörkönsä A4 -kokoiselle valkoiselle paperille värikynillä. Toiminta oli yllättävän hiljaista ja onnistui mukavasti. Kolme poikaa (*p1*, *p3*, *p4*) aiheutti hieman ylimääräistä meteliä. Yksi pojista (*p3*) piirsi asiattoman kuvan, jonka hän lopulta rypisti, eikä suostunut näyttämään sitä muille. Aikaa piirtämiselle oli tarpeeksi, ja kaikki (paitsi *p3* ja *pD*), näyttivät kuvansa muille. Huomasin, että toinen pojista (*pD*) oli itkun partaalla piirustuksensa kanssa, koska se oli hänen mielestään huono. (Päiväkirja 16.1.2007.) Videon perusteella lapset keskittyivät erittäin hyvin piirtämiseen, vaikka he saivat itse valita istumapaikkansa. Piirustukset olivat hienoja, ja jokainen sai esitellä omansa. Lapsista huomasin innostuksen päästä piirtämään oma mörkö. (Videointi 16.1.2007.)

8 MUSKARIRYHMÄ TOIMINTATUTKIMUKSEN KOHTEENA

8.1 Muskariryhmän dynamiikka

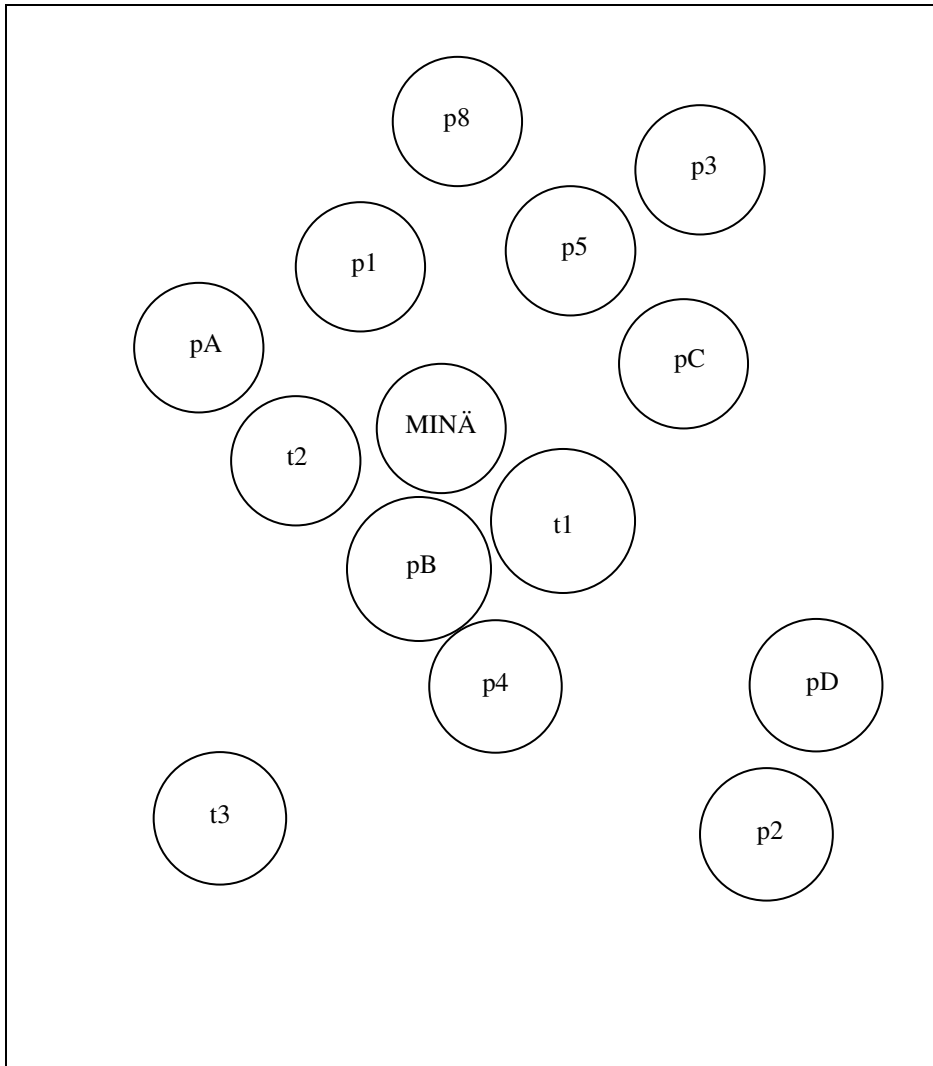
Muskariryhmällä oli valmis viestintärakenne, sillä olin päättänyt istumajärjestyksen heidän puolestaan. Tämä rajoitti lasten keskinäistä vuorovaikutusta. (Pennington 2005, 20.) Viestit ja kommunikointi kulkivat paljolti minun kauttani, sillä johdin keskustelua antamalla lapsille puheenvuoroja. Halusin heidän oppivan odottamaan omaa vuoroaan ja kuuntelemaan muita. Lapset käyttivät viittaustekniikkana peukalon näyttämistä, mikä oli päiväkodissa tapana. Toki lapset myös huutelivat ja puhuivat keskenään etenkin siirtymien ja odottamisen aikana.

Istuin ryhmän ohjaajana lasten edessä heidän istuessaan puolikaaren muotoon sijoitetuilla kolmella penkillä. Ryhmän kolme tyttöä istuivat jokainen yhdellä penkillä rauhoittamassa poikien käyttäytymistä. Ensimmäisellä penkillä istuivat tytön (*t3*) lisäksi huomionhakuinen poika (*p3*), hiljainen poika (*p2*) ja toiminnasta vetäytynyt poika (*pD*). Toisella penkillä istuivat tyttö (*t2*), kolme vauhdikasta poikaa (*p4*, *p8*, *pC*) ja yksi rauhallinen poika (*pB*). Kolmannele penkille sijoitin tytön (*t1*) lisäksi dominoivan pojan (*p5*), vauhdikkaan pojan (*pA*) ja provosoitavissa olevan pojan (*p1*). (Videointi 7.11.2006.) Vaihdoin yhden pojan (*p8*) istumaan tytön (*t1*) ja pojan (*pA*) väliin, kun huomasin, että pojat (*p4* & *p8*) provosoivat toisiaan. Tämä vaihdos helpotti tilannetta. (Videointi 14.11.2006.)

Olin eniten vuorovaikutuksessa toisen ja kolmannen penkkirivin lasten kanssa, sillä näillä riveillä istuivat ryhmän rauhattomimmat pojat. Hiljaisemmat ja vetäytyvämmät lapset jäivät ilman huomiota, koska puheliaammat ja levottomammat lasten veivät aikaani. Esimerkiksi havainnoidessani ensimmäistä videoitua muskaria huomasin, etten ollut ottanut toiminnan aikana ollenkaan kontaktia kahteen ensimmäiseen penkkirivin lapseen (*t1*, *p2*) (Videointi 7.11.2006). Pyrin vuorovaikutukseen jokaisen lapsen kanssa, mutta minun olisi pitänyt kiinnittää enemmän huomiota mm. henkilökohtaisen palautteen antoon.

Kuvio 10 esittää tutkimuksen kohteena olleen muskariryhmän kommunikaatorakennetta. Pallojen sijoittelusta ja niiden välisistä etäisyyksistä selviää, miten lapset kommunikoivat keskenään ja miten paljon olin vuorovaikutuksessa eri lasten kanssa. Kuvio perustuu tutkimuksen

aineistonkeruun viimeisen muskarin jälkeen 20.2.2007 tekemääni sosiogrammin muunnelluun.



KUVIO 10. Muskariryhmän kommunikaattiorakenne

Mielenkiintoista ryhmän tyttöjen kohdalla oli mielestäni se, että he olivat melko erillään toisistaan. Oletin, että tytöt olisivat tahtoneet olla enemmän kolmistaan poikavoittoisessa ryhmässä, mutta näin ei käynyt. Tytöt olivat hiljaisia ja rauhallisia, mutta osallistuivat toimintaan aktiivisesti. Yksi tytöistä (*t1*) meni välillä poikien riehumiseen mukaan, mutta se oli hyvin lyhytaikaista (Videointi 14.11.2006).

Ryhmissä voi havaita mielestä erilaisia minään suuntautuneita rooleja: padonrakentajat (jäykät ja vastahankaiset ryhmän jäsenet), huomionkipeät (yrittävät saada jatkuvasti muiden hu-

mion), dominoijat sekä välttelijät (ottavat muihin etäisyyttä eivätkä osallistu täysin ryhmän toimintaan) (Pennington 2005, 90–91). Tutkimuksen muskariryhmässä oli selvästi yksi huomionkipeä poika (*p3*), kolme dominoivaa poikaa (*p4*, *p5*, *pC*) ja yksi välttelijä (*pD*).

Huomionkipeä poika (*p3*) oli erittäin kovaääninen ja huusi paljon. Jos hän ei saanut tahtoaan läpi, hän kieltäytyi toiminnasta. Hän häiritsi huutamisellaan erityisen paljon ensimmäisen näytelmän tekoa. Videolla kuuluu todella voimakasta kiljumista ja huutoa. (Videointi 21.11.2006.)

Yksi dominoivista pojista (*p4*) oli kiinnostunut muskarissa olemisesta. Hän oli ryhmän hauskuuttaja ja nauratti muita lapsia omalla toiminnallaan. Toinen dominoiva poika (*p5*) oli ikään kuin ”jengin” johtaja, josta moni poika otti esimerkkiä. Hän sai halutessaan monet provosoitumaan ja villiintymään. Kyseinen poika ei omien kommenttiansa ja kyselyiden perusteella pitänyt muskarissa olemisesta. Hän nautti sadusta, mutta muuten hän piti toimintaa lapsellisenä ja muskarin kestoa liian pitkänä. Jos poika olisi ryhmän johtajana pitänyt toiminnasta, hän olisi saanut muutkin mukaan aivan eri tavalla. Kolmas toimintaa dominoinut poika (*pC*) viivästytti merkittävästi muskarin toimintaa omalla käytöksellään (Videointi 9.1.2007). Hän vaelteli ympäri tilaa, puhui ja riehui toisten poikien kanssa eikä kuunnellut ohjeita. Hänellä oli selvästi keskittymisvaikeuksia. Kyseinen poika siirrettiin tutkimuksen loppupuolella toiseen ryhmään muskarin ajaksi.

Vetäytyvä poika (*pD*) ei ollut kiinnostunut muskarista: hän ei laulanut, soittanut tai liikkunut. Hän vaikutti epävarmalle, sillä esim. piirtäessämme mörköä huomasin hänen olevan itkun partaalla, kun piirustus oli hänen omasta mielestään huono (Päiväkirja 16.1.2007). Pojan epävarmuus on varmasti vaikuttanut hänen toimintaansa muskarissa passivoivasti. Tosin poikkeuksena oli toinen videoimani muskari, jossa poika oli erittäin aktiivisesti mukana. Hän passiivoitui vain musiikkiliikunnan aikana. (Videointi 14.11.2006.)

Muskariryhmässä oli poikapari, joka yllytti toisiaan levottomaan käyttäytymiseen. Poikapari (*p2* & *pD*) muodostui hiljaisesta ja vetäytyvästä pojasta, joista jälkimmäinen sai toisen ajoittain villiintymään. He erottuivat selvästi ryhmästä, sillä he ottivat vain vähän kontaktia minuun tai muihin lapsiin.

Muskariryhmän koheesio ei ollut hyvä. Muutamit pojat vaikuttivat olevan mukana toiminnassa vasten omaa tahtoaan ja toivat sen ilmi häiritsemällä muita. Himberg ja Jauhiainen (1998) kuvailevat tällaisia ryhmän jäseniä käsitteellä nimellisjäsen. Tällä tarkoitetaan ryhmän jäsentä, joka tietää velvollisuutensa ryhmässä, mutta ei tunne kuuluvansa ryhmään eikä sitoudu siihen. Tällainen jäsen saattaa terrorisoida ryhmän toimintaa tiedostamattaan tai tietoisesti. (Himberg & Jauhiainen 1998, 105–106.)

Keskustelimme lasten kanssa useaan otteeseen muskarikäyttäytymisestä ja yhteisistä säännöistä (normit). Säännöistä oltiin yksimielisiä, mutta silti muutamat pojat kokeilivat rajoja jatkuvasti. Tämä selittynee osaksi eskari-ikäisten tunne-elämän myllerryksellä ja toisaalta lasten vertaiskulttuurin rakentamiseen liittyvillä seikoilla.

Muskariryhmässä valvottiin normien noudattamista aktiivisella sosiaalisella kontrollilla. Lapset antoivat toisilleen vertaispalautetta silloin, kun joku käyttäytyi asiattomasti. Esimerkiksi yksi pojista (*p3*) halusi kuunnella rauhassa Laululintu -laulun esitystäni, mutta kaksi poikaa (*p4, p5*) kuitenkin metelöivät ja riehuivat (Videointi 7.11.2006):

p3: Mä en halua kuunnella, kun muut höpöttää.

opettaja: En minäkään halua kuunnella.

p3: Mä laitan korvat lukkoon.

opettaja: Niin, me laitetaan kaikki korvat näin (kädet korvien päälle)

p1: Ettei kuulu tuhaustakaan.

opettaja: Aivan.

Toinen poika taas (*p4*) kommentoi toisille lapsille, ettei hän halua toiminnan keskeytyvän muiden pelleilyn takia (Päiväkirja 9.1.2007). Myös tytöt antoivat palautetta pojille. Yksi tytöistä (*t1*) totesi toimintaa häirinneelle, että ”kiitos vaan, kun et voinut käyttäytyä”. Tyttö olisi halunnut päästä soittamaan, mutta nyt se ei onnistunut, kun jouduimme keskeyttämään toiminnan. (Päiväkirja 9.1.2007.)

8.1.1 Ryhmän toimintaan vaikuttaneet asiat

Muskariryhmä tarvitsi paljon strukturoitua, selkeää järjestystä toimintaan. Tämän vuoksi muun muassa suunnittelin lasten istumajärjestyksen. Askartelin kolmanneksi muskarikerraksi

lapsille omat paikkakortit, joiden avulla pystyin ennaltaehkäisemään mahdollisia häiriöitä. En esimerkiksi laittanut vierekkäin lapsia, joiden tiesin provosoivan toisiaan. Luulen, että lapset olivat niin tottuneita päiväkodin rutiineihin ja tarkkaan järjestykseen, että se vaikutti paitsi heidän käyttäytymiseensä myös muskarin toimintaan.

Ennakointi ei kuitenkaan aina ollut mahdollista, ja vaikutti siltä, että spontaanit ja vapaat tilanteet olivat lapsille valtava haaste. Tämä kävi ilmi muun muassa musiikkiliikunnassa, sillä pojat eivät osanneet liikkua vapaasti tilassa ilman, että liikkuminen muuttui levottomaksi riehumiseksi. Erityisesti musiikin kuuntelu samaan aikaan liikkumisen kanssa ei onnistunut.

Soittaminen oli toinen työtapana, jossa piti kiinnittää erityistä huomiota organisointiin. Lasten into päästä soittamaan ja kokeilemaan erilaisia soittimia oli niin valtava, että se vaikutti toiminnan suunnitteluun. Minun piti miettiä hyvin tarkasti, missä vaiheessa jaan soittimet ja missä vaiheessa kerään ne pois, jotta vältettäisiin liikaa melua ja rauhattomuutta.

Ihmettelin sitä, että piirissä istuminen ja seisominen aiheuttivat ryhmälle paljon ongelmia. Vaikutti siltä, että lapset tarvitsivat hyvin selkeät istuma- ja seisomapaikat. Penkeillä istuminen toimi parhaiten, ja käytin maalarinteipistä tehtyjä viivoja apuna seisossamme ja laulaessamme mm. Siilin piikit -laulua. Tällöin toiminta onnistui ehdottomasti paremmin, ja pystyimme keskittymään olennaiseen. (Päiväkirja 28.11.2006.)

Etenkin loppukyselyiden perusteella muskarin ikävimmäksi asiaksi koettiin meteli. Tilanne huononi tutkimuksen aikana, sillä metelin ja häiritsevän käyttäytymisen olivat maininneet useimmat lapset loppukyselyissä kuin alkukyselyissä. Tämä oli vaikea ongelma muskarissa, koska suurin osa ajasta meni siihen, että yritin saada lapset kuuntelemaan ja olemaan hiljempaa. Meteli vaikutti lasten keskittymiseen ja toiminnan onnistumiseen negatiivisesti.

Muskari onnistui heti paremmin, kun lapsia oli paikalla vähemmän, esim. 28.11.2006. Saimme paljon enemmän aikaiseksi, ja muskarin tunnelma oli huomattavasti rauhallisempi ja positiivisempi. Tämän kerran jälkeen kaikki lapset tulivat halaamaan minua. Heistäkin varmasti tuntui mukavalta, kun muskari meni niin hienosti.

”Tämä oli paras muskari koko syksynä. Olen iloinen, että sain musisoida niiden lasten kanssa, jotka ovat todella innoissaan mukana. Saa nähdä, miten toiminta muuttuu, kun vilkkaimmat pojat tulevat mukaan.” (Päiväkirja 28.11.2006.)

Keskustelin lastentarhanopettaja Maijan kanssa siitä, että muskariryhmä olisi pitänyt jo alun perin puolittaa. Hän kertoi, että he joutuvat muussakin päiväkodin toiminnassa jakamaan esikoululaisten ryhmää puoliksi tai vielä pienempiin yksiköihin, joten ongelma ei liittynyt vain muskarin toimintaan. (Päiväkirja 9.1.2007.) Pennington (2005) toteaa ryhmäkoon vaikuttavan ryhmäkäyttäytymiseen, jäsenten väliseen viestintään, mahdollisuuksiin vaikuttaa ryhmän keskusteluun sekä ryhmää dominoivien jäsenten määrään. Suurissa ryhmissä yksilö kokee olevansa tunnistamattomampi ja vaikuttavansa lopputulokseen vähemmän, jolloin oman käyttäytymisen hallintaan kiinnitetään vähemmän huomiota. Suurissa ryhmissä myös me-henki laskee, ryhmän keskusteluun osallistuminen vähenee ja dominoivien jäsenten määrä nousee. 5–6 hengen ryhmissä jokaisen ryhmän jäsenen osallistuminen on yleensä tasaisempaa. (Pennington 2005, 79–80.) Muskariryhmä oli liian iso. En pystynyt huomioimaan kaikkia lapsia tasapuolisesti, sillä jouduin keskittymään dominoivimpien yksilöiden hallintaan.

8.1.2 Oma toimintani ryhmän ohjaajana

Huomasin oman opettajuuteni ja pedagogisen ajatteluni joutuvan koetukselle tutkimuksen aikana. Lapsiryhmän vaativuus ja valtava energisyys olivat minulle todellinen haaste. Aloin epäillä omaa auktoriteettiani etenkin, kun lastentarhanopettaja Liisa puuttui toimintaan ja kyseenalaisti osaamistani ratkaisevasti heti aineistonkeruun alkupuolella.

Koin vahvaa riittämättömyyden tunnetta opettajana, kun lapset eivät innostuneet toiminnasta tai kun levottomuus otti vallan. Koin, että minun tulisi tehdä jatkuvasti jotakin erityistä saadakseni lasten huomio ja keskittyminen kestävästi. Epäilin olevani tylsä opettaja, tai muskarien olevan lasten mielestä ikäviä. Näihin tunteisiin vaikutti varmasti se, miten lastentarhanopettaja Liisa oli kommentoinut materiaaliani ja toisaalta se, että hän antoi lasten kuunnella nuorille ja aikuisille suunnattua musiikkia, mikä innosti suurinta osaa pojista aivan eri tavalla. Liisa sabotoi opetustani pyrkimällä vain miellyttämään lapsia, kun taas minä yritin saada muskarilaisia kiinnostumaan heille varta vasten suunnatusta musiikista.

Tuntui epäoikeudenmukaiselta ns. kilttejä lapsia kohtaan, että he joutuivat kärsimään melusta ja toistuvista puhutteluista. Lapset kuitenkin halusivat minua usein, ensimmäisen kerran jo kolmannen muskarin jälkeen. Halaajina toimivat toisinaan yksi poika (*pB*) ja tyttö (*tI*), tai sitten jopa koko ryhmä. Tästä päättelin, että lapset pitivät minusta, mutta jostain syystä muskari-toiminta oli rauhatonta.

Lasten ohjeistaminen oli haastavaa, sillä he eivät malttaneet kuunnella ohjeita loppuun saakka. Koko ajan piti muistaa huomioida se, että antaa ohjeet hyvissä ajoin ennen toimintaa. Muuten tilanne karkasi hallinnasta. Tämä vaati minulta paljon ylimääräistä valmistautumista, enkä siltikään aina onnistunut.

Siirtymien eri toimintojen välillä olisi myös pitänyt olla huomattavasti nopeampia, sillä lapset ehtivät usein aloittaa höpöttämisen ja muun puuhastelun niiden aikana. Sen lopettamiseen meni turhaa aikaa ja energiaa. Koin, että jos hetkeksikään hellitin ohjat käsistäni, se kostautui välittömästi. Tämä teki omasta olostani muskarissa epämukavan ja hermostuneen. Näin jälkikäteen ajatellen olisin kaivannut lisää huumoria, rentoutta ja positiivisuutta omaan toimintaani. Opettajan oma tunnetila vaikuttaa lapseen, ja uskon, että positiivisuus ja innokkuus olisivat välittyneet lapsille.

Käytin todella paljon aikaa ja energiaa hiljaisuuden aikaansaamiseen ja lasten komentamiseen. Muskariin syntyi hieman negatiivinen ilmapiiri. Koin, että oli tärkeää keskustella lasten kanssa muskarikäyttäytymisestä, jotta kaikkien hyvinvointi parani, mutta toisaalta tästä ei ollut kuitenkaan hyötyä. Minua jäi todella harmittamaan se, että en opettajana saanut riehumista loppumaan, ja siksi kaikille jäi hieman epämiellyttävä olo.

Elämyksellisyyden lisääminen olisi voinut parantaa tilannetta. Huomasin, että kaikenlainen oheismateriaali ja konkreettiset esimerkit (mm. käsinuket ja valokuvat) kiinnostivat lapsia ja tekivät muskarista antoisamman. Tämän olisin voinut huomioida vielä paremmin suunnitlessani muskareita.

Näytin kuitenkin videoiden perusteella varmalta opettajalta, joka sai tilanteen pidettyä jokseenkin hallinnassaan. Välillä en ehkä tiennyt, miten toimia, ja vaikutin hieman luovuttaneelta, mutta oli silti selvää, että minä olen opettaja.

9 TULOSTEN TARKASTELU

9.1 Materiaalin vahvuudet

Materiaalini yksi ehdottomista vahvuuksista on satu. Se lumosi ja kiehtoi lapsia. Satu oli erittäin pidetty ja toivottu ohjelmanumero muskarissa. Lapset keskittyivät hyvin intensiivisesti sen kuuntelemiseen, ja vaikka muskarissa olisi ollut muuten levotonta, alkaessani lukea satua tilanne rauhoittui merkittävästi. Sadun suosio näytti kasvavan tutkimuksen edetessä, sillä loppukyselyssä lapset olivat nostaneet sadun mukavimmaksi asiaksi muskarissa.

Kyselyiden perusteella selvä enemmistö lapsista piti sadun lukemisesta muskarissa paljon. Sadun päähenkilön sukupuolella ei näyttänyt olevan merkitystä. Muskariryhmän tytöt ja pojat ovat voineet samaistua musiikkisatuni päähenkilöön Sampsaan. Samanlaiseen tulokseen päätyi Ylönen tutkimuksessaan päiväkotilasten sadun kokemisesta: hänen havaintojensa mukaan se, onko lapselle läheinen sadun henkilö samaa sukupuolta, ei ole aina tärkeää (Ylönen 2000, 40).

Toisena vahvuutena ovat musiikkisadun laulut. Loppukyselyn perusteella lapsille oli jäänyt mieleen erityisen hyvin kolme muskarissa laulettua laulua (Alkulaulu, Siilin piikit, Pöllölaulu). Alkulaulusta pidettiin jo alkukyselyn kohdalla, sillä pari lasta oli nimennyt sen mukavimmaksi asiaksi muskarissa. Lapset lauloivat näitä kolmea laulua erityisen reippaasti ja innostuneesti, mihin on varmasti vaikuttanut laulujen runsas toisto. Kertaamisen ja toiston avulla lapset oppivat ja muistivat laulut paremmin, mikä tuotti heille onnistumisen elämyksiä.

Kolmantena vahvuutena ovat materiaalissa käytetyt monipuoliset työtavat. Kyselyissä selvitettiin lasten mielipidettä mieluisimmasta työtavasta muskarissa. Alkukyselyiden perusteella soittaminen ja musiikin mukaan liikkuminen olivat suosituimmat. Loppukyselyiden kohdalla lapset olivat pitäneet eniten näyttöleimisestä ja ilmaisusta sekä kuvataiteesta. Lapset nauttivat selvästi monipuolisesta ja elämyksellisestä toiminnasta, sillä kaikki muskarissa käytetyt työtavat saivat kannatusta kummassakin kyselyssä. Lapset innostuivat muskareissa etenkin draama- ja ilmaisuharjoituksista, sekä laulamisesta ja soittamisesta. Mansikkakorven (2009) mukaan juuri elämyksellisyyden voisi nähdä yhtenä lähtökohtana varhaisiän musiikkikasva-

tuksessa tapahtuvassa taideintegraatiossa, sillä elämykset ovat yhtymäkohta eri taiteiden ja lapsen kokemusmaailman välillä (Mansikkakorpi 2009, 41).

9.2 Materiaalin kehitettävät osa-alueet

Opettajan näkökulmasta koin musiikkisadun ja opettajan oppaan materiaalin olevan liian laaja kokonaisuus. Tutkimukseni aineistonkeruu kesti puoli vuotta: näin laajan materiaalin läpikäynti etenkin päiväkotimuskarissa voi olla epätodennäköistä ja haastavaa. Opettajan oppaan työskentelyehdotuksia voisi karsia, jotta materiaalin käyttö ei tuntuisi liikaa muuta toimintaa rajoittavalta. Aineistonkeruun tiukan aikataulun vuoksi yritin testata mahdollisimman monta työskentelyehdotusta, mistä syystä pystyimme kertaamaan lauluja vain vähän. Toistaminen ja kertaaminen ovat kuitenkin hyvin tärkeitä oppimisen ja tavoitteiden saavuttamisen kannalta, joten materiaalin karsiminen helpottaisi toiminnan suunnittelua ja toteuttamista.

Lisäisin satuun myös jännittäviä ja hullunkurisia yksityiskohtia, sillä ne kiinnostavat etenkin poikia. Huomasin tutkimuksen aineistonkeruun aikana ja loppukyselyiden perusteella, että esim. sadun mörkö ja Sampsan jääminen mörön vangiksi olivat jännittävyudessaan poikien suosikkeja. Muskarin poikavoittoinen ryhmä kaipasi selvästi lisää vauhtia ja yllätyksiä toimintaan, ja näitä elementtejä voisi lisätä satuun ja muuhun materiaaliin.

Materiaalin lauluissa voisi olla enemmän vaihtelua, esim. tempoltaan nopeampia kappaleita sekä hassuja laulunsanoja ja suomen kielellä leikittelyä. Muskariryhmän pojat olivat erityisen energisiä, joten muutama rytmikkäämpi ja nopeampi laulu toisi materiaaliin lisää monipuolisuutta. Huomasin lasten nauttivan laulun sanojen muuntelusta hassumpaan muotoon (pöllö vs. pelle) Pöllö-laulun kohdalla. Materiaaliin voisi kirjoittaa jonkin hullunkurisen lorun sekä laulun, jotka toisivat kokonaisuuteen lisää hauskuutta ja huumoria.

Musiikkisadusta ja opettajan oppaasta puuttuvat laajat, pitkän aikavälin tavoitteet. Sain tästä palautetta AMK -opinnäytetyöni ohjaajalta, jonka mielestä materiaalistani jäi uupumaan tavoitteellinen ”punainen lanka”. Jokaisessa toiminnossa oli omat tavoitteensa, mutta materiaali-paketin pitkäjänteisyys tavoitteiden suhteen jäi keskeneräiseksi. Tällaisen tavoitteellisen punaisen langan lisääminen valmiiseen työhön on haastavaa, sillä se muuttaisi luultavasti opetta-

jan oppaan sisältöä merkittävästi. Kun teen tulevaisuudessa uutta materiaalia, aion ottaa tämän asian huomioon eri tavalla.

9.3 Materiaalin toimivuus esikouluikäisten muskarissa

4–8-vuotiaiden lasten ajatellaan olevan parhaassa satuiässä. Kuitenkin lapsen tausta, elämäntilanne, ominaisuudet ja kehitystaso vaikuttavat olennaisesti hänen satuikänsä (Ylönen 2000, 40). Satu kiinnosti ja innosti esikoululaisten muskariryhmää. He ymmärsivät, että kyseessä on satu ja mielikuvituksen tuote, mutta he eläytyivät siihen silti intensiivisesti. Suurin osa muskariryhmän lapsista kuunteli alkukyselyn perusteella satuja säännöllisesti kotona, joten sadut kuuluivat olennaisena osana heidän arkipäiväänsä. Muskarissa luettu satu antoi yhden kokemuksen lisää myös niille lapsille, joille luettiin kotona vähemmän tai ei ollenkaan satuja. Tutkimukseni lapsiryhmä oli innokkuutensa perusteella vielä selvästi satuiässä.

Materiaalin laulut sopivat esikouluikäisten laulettavaksi. Muutamit laulut olivat haastavampia (esimerkiksi Kiipeämislaulu, Nyt apuamme tarvitaan! ja On hetki tullut lopettaa), mutta ne laulut, joita kerrattiin enemmän, opittiin todella hyvin sekä melodian että sanojen osalta. Soitotehtävät olivat välillä hieman liian monimutkaisia siksi, että kaikille ei riittänyt samaa soitinta, jolloin osa muskarilaisista sai soitettavaksi vaikeamman soittimen. Muokkasin kuitenkin opettajan oppaan soitotehtäviä tutkimuksen lapsiryhmälle sopivaksi. Erityisen onnistuneita toimintaehdotuksia opettajan oppaassa olivat äänimaisema metsästä, dramatisointiharjoitus ja vaihtoehtoloppu.

Loppukyselyssä yhden pojan (p5) mielestä muskarin laulut olivat surkeita. Pojan vanhempi oli kirjoittanut kyselyn muuta palautetta - osioon, että muskarissa pitäisi olla enemmän isommille lapsille suunnattua musiikkia, toimintaa ja lasten toiveiden huomioonottamista. Lisäksi hän huomautti, ettei tämän ikäisillä tanssi ole aina piirileikkejä. Tämän asenteen huomasin myös käytännössä, kun ko. poika tanssi muskarissa breakdancea muiden odottaessa häntä loppupiiriin (Videointi 7.11.2006).

Myös ensimmäinen lastentarhanopettaja, Liisa, jonka kanssa työskentelin, painotti usein materiaalin ja toiminnan viemistä lähemmäs lapsen kokemusmaailmaa. Hänen mukaansa esikouluikäiset lapset eivät ole esim. kiinnostuneita pupuista. Sekä Liisan että edellä mainitun mus-

karilaisen kommentit saivat minut pohtimaan, sopiiko materiaalini kuusivuotiaille vai onko se sisällöltään liian lapsellinen? Pitäisikö materiaalin ikäsuositus muuttaa 4–8 vuotiaista 4–5-vuotiaisiin?

Lastentarhanopettaja suosi selvästi omassa toiminnassaan isommille lapsille ja nuorille suunnattua musiikkia. Huomasin päiväkodissa Hits for Kids -levyn, jonka kappalevalikoima koostui radion nuorille ja aikuisille suunnatuista hiteistä. Lisäksi Liisa antoi lasten tuoda omia levyjään päiväkotiin kuunneltavaksi levyraadin tapaan. Kerran tullessani pitämään muskaria huomasin muutaman pojan olevan pienessä huoneessa ovi kiinni kuuntelemassa Lordin levyä. Volyyymi oli kovalla, ja pojat hyppivät energisesti musiikin tahtiin. Toiminta näytti melko aggressiiviselta ja sai minut miettimään, miten pojat pystyisivät rauhoittumaan ennen muskaria. (Päiväkirja 24.10.2006.)

Muut muskariryhmän lapset näyttivät kuitenkin videoiden ja kyselyiden perusteella nauttivan toiminnasta, eikä se ollut heidän mielestään lapsellista tai tylsää. Usealla pojalla oli kuuntelu- ja keskittymisvaikeuksia, mutta he olivat kuitenkin kiinnostuneita muskarista ja siellä olemisesta.

YK:n lapsen oikeuksien yleissopimukseen on kirjattu muun muassa lapsen oikeus leikkiin sekä taide- ja kulttuurielämään. Lapsella on myös oikeus ilmaista vapaasti mielipiteensä kaikissa itseään koskevissa asioissa. Tällöin lapsen mielipide on otettava huomioon hänen ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti. Sopimuksessa mainitaan myös hyvin tärkeä seikka: lasten oikeudet ovat aikuisten velvollisuuksia. (Lapsiasiavaltuutettu. 2010.) Koin, että minun velvollisuutenani opettajana on suojella lasten oikeutta olla lapsi. Olin huolestunut tutkimukseni aikana siitä, että kuusivuotias lapsi ei ole kiinnostunut omalle ikäryhmälleen suunnatusta musiikista ja toiminnasta, vaan nuorten ja aikuisten asioista. Tämä oli havaittavissa toki vain yhden lapsen (p5) kohdalla, mutta hänen vaikutuksensa ryhmän toimintaan ja muskarin ilmapiiriin oli suuri.

10 JA SEN PITUINEN SE.

Varhaisiän musiikkikasvatus antaa lapselle mahdollisuuden kokea musiikkia kokonaisvaltaisesti unohtamatta elämysten ja leikin merkitystä toiminnassa. Tavoitteena on muun muassa tuottaa lapselle musiikillisia elämyksiä, tukea itseilmaisua, harjaannuttaa musiikillisia taitoja leikin avulla sekä kehittää ja säilyttää lapsen luovuutta (Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005, 9; Hongisto-Åberg ym. 2001, 176). Luova toiminta on olennainen osa varhaisiän musiikkikasvatusta. Se ei ole erillinen työtapo, vaan liittyy kaikkeen toimintaan. Taideaineiden integraatio muskarissa lisää ulottuvuuksia luovaan tekemiseen ja kokemiseen.

Musiikkisatu loi päiväkotimuskarissa vahvan ja intensiivisen kokemuksen. Sadun ja musiikin integraatioon perustuva materiaali innosti ja kiinnosti lapsia sekä mahdollisti elämyksellisiä hetkiä. Taideaineiden keskinäinen integraatio monipuolistaa opetusta, ja sen avulla voidaan työstää samaa asiaa eri taidekeinoja käyttämällä. Tällöin oppimisessa korostuu kokemuksen ja elämyksen merkityksellisyys. (Ruismäki 1998, 41.) Päiväkotimuskarissa satua ja sen tapahtumia käsiteltiin laaja-alaisesti ja monipuolisesti musiikillisten työtapojen sekä draaman ja kuvataiteen avulla.

Toimintatutkimuksen muskariryhmän lapset olivat innokkaita oppimaan uusia lauluja ja leikkejä: erityisesti paljon kertausta saaneet laulut opittiin huomattavan hyvin, ja lapset lauloivat reippaasti mukana. Muskarilaisten musiikillisessa kehityksessä oli havaittavissa selviä eroja: pari tyttöä ja pari poikaa tarvitsi enemmän haasteita esimerkiksi kehorytmiikkaan ja musiikki-liikuntaan liittyvissä toiminnoissa. Myös heidän keskittymisensä ja motivaationsa oli huomattavasti muita vahvempaa. Muskarilaiset olivat hyvin kiinnostuneita oppimaan etenkin eri soitinten soittoa, vaikka yhteissoitto oli ajoittain haastavaa. He olivat kiinnostuneita jo selkeistä soolo-instrumenteista (muun muassa kitara, rummut, piano), mutta niiden harjoitteluun ei ollut muskarissa mahdollisuutta.

Taideaineiden keskinäisen integraation määrään ja sisältöön vaikuttavat merkittävästi opettajan omat arvot, perehtyneisyys, rohkeus, luovuus sekä halu ja into kokeilla uusia lähestymistapoja. Musiikkileikkikoulunopettajan tulee vaalia omaa ”sisäistä lastaan”, sillä lapselle on

luontaista keksiä, leikkiä, kokeilla ja kuvitella. Muskaritoiminta perustuu pitkälti opettajan persoonaan ja mielikuvitukseen. Muskarissa suojellaan mielestäni sekä lapsen että opettajan luovuutta.

Tutkimuksen aikana inspiroiduin ajatuksesta valmistaa uutta materiaalia varhaisiän musiikkikasvatukseen. Voisin kokeilla yhdistää lyhyitä satuja, musiikillisia työtapoja ja taideaineiden integraatiota toisiinsa. Haluaisin tehdä räväkkää ja hullunkurista materiaalia, jossa voisin ilmaista itseäni vielä rohkeammin ja rennommin kuin Sampsa ja Laululinnun arvoitus -musiikkisadussa.

Tutkimuksen lapsiryhmä vaikutti voimakkaasti tutkimuksen etenemiseen ja materiaalin testaamiseen. Ryhmänhallintani kärsi merkittävästi, kun jouduin aineistonkeruun alkupuolella valtataisteluun lastentarhanopettajan kanssa. Muskarissa syntyi ristiriita sen suhteen, kumpaa aikuista lapset tottelivat ja uskoivat. En saanut tarvittavaa kunnioitusta ja tukea lastentarhanopettajalta, jotta olisin päässyt itse tilanteen herraksi. Jos ryhmää ohjaa kaksi aikuista, tulisi työnjaon olla erittäin selvä, jotta tällaisia tilanteita ei pääsisi syntymään. Olen ammattikorkeakouluopintojeni toisen vuoden periodiharjoittelussa tehnyt yhteistyötä toisen opiskelijan kanssa ja jo silloin huomasin, että toinen on melkein väistämättä dominoivampi, ellei työnjakoon kiinnitetä huomiota.

Uskon, että tilanteeseen vaikutti paljon myös se, että tutkimuksen muskarit toteutettiin päiväkodissa. Olin päiväkodin ulkopuolinen henkilö enkä ollut lapsiryhmän kanssa tekemisissä kuin muskarin aikana. Minulla on ollut tutkimuksen jälkeen yksityisen yhdistyksen järjestämä toinen esikouluikäisten muskari, johon lapset ilmoittautuivat vapaaehtoisesti ja sattumanvaraisesti. Tämän ryhmän toiminta oli aivan toisenlaista verrattuna päiväkotimuskarin ryhmään, sillä lapset ja heidän vanhempansa olivat hyvin sitoutuneita ja motivoituneita muskariin. Sain työskennellä lasten kanssa rauhassa ja luoda muskariin oman toimintakulttuurin. Sekä minä että muskarilaiset nautimme toiminnasta, ja ilmapiiri oli erinomainen.

Musiikkisatua ja muuta materiaalia tulisikin kokeilla vertailun vuoksi uudelleen toisella eskariryhmällä tai sitten kokonaan toisella ikäryhmällä. Materiaalini on tarkoitettu 4–8-vuotiaille, joten sen toimivuutta voisi testata esimerkiksi 4–5-vuotiaiden muskariryhmällä. Erityisen mielenkiintoista olisi kokeilla musiikkisatua muualla kuin päiväkotiympäristössä.

Tutkielmani päätössanoiksi olen valinnut loppuosan Helena Anhavan runosta ”He jotka syyttävät vanhempiaan pakkosyötöstä” vuodelta 1973. Se kiteyttää osuvasti tutkimukseni tärkeimmän teesin:

*Mielikuvitus, minänsäilytysvaisto,
omaisuutta, joka kannetaan mukana totisesti,
lapsen vaeltavalle mielelle pitäisi julistaa rauhoitusaika,
jotta jaksaisi olla aikuinen tässä maailmassa,
on saatava olla rauhassa lapsi.*

LÄHTEET

- Alho, E., Hautsalo, H. & Perkiö, S. (1995). *Kuuntelun aika*. Porvoo: WSOY.
- Anhava, H. (1990). Vuorosanoja: III Ihminen vuosikymmenmallia; He, jotka syyttävät vanhempiaan pakkosyötöstä. *Runot 1971–1990*. Keuruu: Otava.
- Anhava, H. (1990). Rajuilman jälkeen: Hitaan lapsen sielu. *Runot 1971–1990*. Keuruu: Otava.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2000). Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla www-muodossa: <http://www.oph.fi/ops/esiopetus/esiops.pdf>. (10.11.2009)
- Hassi, M. (1994). Taide- ja esteettinen kasvatus sekä taideopetus. Teoksessa Surakka, T. (toim.) *Lapsi keksii maailman uudelleen- Taide varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 28–32.
- Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. (1999). Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa Heikkinen, H. L.T, Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Juva: WSOY. 25–62.
- Heinonen, S-L. & Suojala, M. (2001). Lapsi elää satua. Teoksessa Karppinen, S., Puurula, A. & Ruokonen, I. *Taiteen ja leikin lumous*. Tampere: Tammer-Paino Oy. 144–156.
- Helsingin konservatorio. (2001). *Tassutellen ja tanssien*. 2. p. Jyväskylä: Gummerus.
- Himberg, L. & Jauhiainen, R. (1998). *Suhteita, minä, me ja muut*. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. 15. uud. p. Helsinki: Tammi.
- Holopainen, T., Hynninen, H., Korhonen, A., Laamanen, T. & Vapaavuori, P. (1996). *Löytöretki musiikkimaassa*. Oulu: Kustannus Pohjoinen/Kaleva kustannus Oy.

- Hongisto-Åberg, M., Lindeberg- Piiroinen, A. & Mäkinen, L. (2001). *Musiikki varhaiskasvatuksessa*. 4. p. Tampere: Tammer -Paino Oy.
- Huttunen, R., Kakkori, L. & Heikkinen, H.L.T. (1999). Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Juva: WSOY. 111- 135.
- Jarasto, P & Sinervo, N. (2001). *Alle kouluikäisen lapsen maailma*. 4. p. Jyväskylä: Gummerus.
- Karling, M., Ojanen, T., Siven, T., Vihunen, R. & Vilen, M. (2008). *Lapsen aika*. 11. uud. p. Helsinki: WSOY.
- Kiviniemi, K. (1999). Toimintatutkimus yhteisöllisenä projektina. Teoksessa Heikkinen, H.L.T, Huttunen, R. & Moilanen, P (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Juva: WSOY. 63–85.
- Kronqvist, E-L. (2001). ”Ystävykset yhdessä” – Vuorovaikutussuhteet lapsen kehityksessä. Teoksessa Hujala, E. (toim.) *Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta*. Jyväskylä: Gummerus. 59–77.
- Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Keuruu: Otava.
- Lehtinen, A-R. (2001). Vertaissuhteiden merkitys lasten elämässä. Teoksessa Hujala, E. (toim.) *Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta*. Jyväskylä: Gummerus. 79–100.
- Leinonen, A., Huovi, H. & Sneck, S. (2000). *Saahinkaisen samettiviitta*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Linnankivi, M. Tenkku, L. & Urho, E. (1988). *Musiikin didaktiikka*. Juva: WSOY.

- Mansikkakorpi, H. (2009). *Taideintegraatio varhaisiän musiikkikasvatuksessa. Taideintegraation tarkastelua ”Taidemuskari” - opetuskokeilun kautta*. Jyväskylän yliopisto: Pro gradu – tutkielma.
- Marjanen, K. (2002). *Varhaisiän musiikkikasvatus Suomessa vuonna 2002*. Johdatus varhaisiän musiikkikasvatukseen - kurssin moniste.
- Marjanen, K. (2002). *Musiikkileikkikoulun tavoitteet. Lukuvuosi 2002–2003*. Musiikkipedagogi (AMK). JAMK/KuMu.
- Marjanen, K. (2005). *Musiikkileikkikoulunopettaja, varhaismusiikkikasvatuksen ekspertti. Työelämä haasteena koulutukselle. Esimerkkitapauksena Jyväskylän ammattikorkeakoulu*. Jyväskylän yliopisto: Lisensiaatintyö.
- Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. (2005). Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla [www-muodossa: http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/taideyl_ops.pdf](http://www.muodossa.fi/julkaisut/maaraykset/ops/taideyl_ops.pdf). (25.9.2009)
- Otsamo, K. & Ypyä, R. (2001). *Kuusivuotias tarvitsee hellyyttä ja rohkaisua*. Vauva & leikki-ikä 6-7/2001.
- Paananen, P. (2003). *Monta polkua musiikkiin: tonaalisen musiikin perusrakenteiden kehittyminen musiikin tuottamis- ja improvisaatiotehtävissä ikävuosina 6–11*. Jyväskylän yliopisto: Väitöskirja.
- Paananen, P. (2009). Musiikillinen kyky, kehitysvaiheet ja yksilöllisyys. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) *Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura FISME r.y. 139–155.
- Pennington, D.C. (2005). *Pienryhmän sosiaalipsykologia*. Suom. Marja Ahokas. Helsinki: Gaudeamus.

- Puurula, A. (1998). Integrointi taidekasvatuksessa - monitahoisuus tavoitteena. Teoksessa Puurula, A. (toim.) *Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi: kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa*. Helsinki: Hakapaino. 9-27.
- Ruismäki, H. (1998) Musiikki osana taidekasvatusta ja elämää – näkökulma musiikkikasvatuksessa. Teoksessa Puurula, A. (toim.) *Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi: kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa*. Helsinki: Hakapaino. 29–47.
- Ruokonen, I. (2001). Äänimaisemia ja ilmaisun iloa musiikin kielellä. Teoksessa Karppinen, S., Puurula, A. & Ruokonen, I. *Taiteen ja leikin lumous*. Tampere: Tammer -Paino Oy. 120–143.
- Turunen, K. E. (2005). *Ikävaiheiden kriisit*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. uud. p. Helsinki: Tammi.
- Virkkala, S. & Suojala, M. (1998). Miten me sen teemme: Kokemuksia taito- ja taideaineiden opetuksen integroinnista lastentarhanopettajan koulutuksessa. Teoksessa Puurula, A. (toim.) *Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi: kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa*. Helsinki: Hakapaino. 109–122.
- Uusitalo, H. (2001). *Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan*. 1.-7. p. Jyväskylä: WSOY.
- Vamo ry. (2009) *Varhaisiän musiikinopetus*. Saatavilla www-muodossa: <http://www.vamory.org/musiikkileikkikoulut.php>. (8.9.2009)
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2005). Stakes. Saatavilla www-muodossa: <http://varttua.stakes.fi/NR/rdonlyres/DD04983E-D154-4FE4-90A1-E2690175BE26/0/vasu.pdf>. (11.11.2009)

- Wilkman, H. (2006). *Sampsa ja Laululinnun arvoitus- Musiikkikasvatusmateriaali 4-8-vuotiaille sisältäen satukirjan ja opettajan oppaan*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu: opinnäytetyö.
- Wood, Donna. (1982). *Move, Sing, Listen, Play. Preparing Young Children for Music*. Toronto: Thompson Limited.
- Yleissopimus lapsen oikeuksista. (2010). Saatavilla www-muodossa:
http://www.lapsiasia.fi/lapsen_oikeudet. (8.3.2010)
- Ylönen, H. (1998). *Taikahattu ja hopeakengät - sadun maailmaa: Lapsi päiväkodissa sadun kuulijana, näkijänä ja kokijana*. Jyväskylän yliopisto: Väitöskirja.
- Ylönen, H. (2000). *Loihditut linnut: Satujen merkitys lapselle*. Helsinki: Tammi.

LIITTEET

LIITE 1.

Toimintatutkimukseen liittyvä alkukysely

KYSELYLOMAKE MUSKARILAISTEN VANHEMMILLE JA MUSKARILAISILLE

Vastaa jokaiseen kysymykseen.

Lapsen sukupuoli: 1. Tyttö 2. Poika Ikä: _____ vuotta

1. Kuinka usein kotonanne luetaan satuja? (Ympyröi)

1. Päivittäin
2. Lähes päivittäin
3. Muutaman kerran viikossa
4. Vähemmän kuin kerran viikossa
5. Emme lue satuja

2. Mitkä ovat lapsenne lempisadut (mainitse enintään kolme). Miksi?

3. Mitä lapsenne on pitänyt siitä, että muskarissa luetaan Sampsasta kertovaa satua? (Ympyröi)

1. Hän on pitänyt sadun lukemisesta paljon
2. Hän ei osaa sanoa
3. Hän ei ole pitänyt siitä, että satua luetaan

4. Onko lapsenne ollut aikaisemmin muskarissa? (Ympyröi)

1. Kyllä
2. Ei

5. Onko lapsenne muuten kiinnostunut musiikista (instrumentin soitto, musiikinkuuntelu tms.)?

6. Onko lapsenne ollut mielellään muskarissa?

1. Kyllä 2. Ei 3. En osaa sanoa

7. Mikä muskarissa on ollut lapsenne mielestä mukavinta?

8. Entä mikä on ollut ikävintä?

9. Mikä lapsellenne on mieluisaa toimintaa muskarissa? (Ympyröi yksi tai useampi vaihtoehto)

1. Laulaminen
2. Soittaminen
3. Musiikin mukaan liikkuminen
4. Musiikin kuuntelu
5. Muu mikä _____

Mikäli ympyröit useampia, mikä niistä on kaikkein mieluisinta? _____

10. Mitä toivomuksia lapsellanne on muskarin suhteen?

Kiitos vastauksistanne!

LIITE 2.

Toimintatutkimukseen liittyvä loppukysely

KYSELYLOMAKE MUSKARILAISTEN VANHEMMILLE JA MUSKARILAISILLE

Vastaa jokaiseen kysymykseen.

Lapsen sukupuoli: 1. Tyttö 2. Poika

1. Onko lapsenne maininnut/ kertonut muskarissa luetusta sadusta kotona? (Ympyröi)

- a) Kyllä
- b) Ei

Mitä lapsenne on kertonut sadusta?

2. Pitikö lapsenne Sampsasta kertovasta sadusta? (Ympyröi)

- 1. Paljon
- 2. Vähän
- 3. Ei pitänyt
- 4. Ei osaa sanoa

3. Mitä sadusta on jäänyt lapsellenne erityisesti mieleen?

4. Onko lapsenne ollut mielellään muskarissa? (Ympyröi)

- 1. Kyllä
- 2. Ei
- 3. En osaa sanoa

5. Mikä oli lapsenne mielestä mukavinta muskarissa?

Entä ikävintä?

6. Mikä työtapa oli lapsenne mielestä mieluisin? (Ympyröi yksi vaihtoehto)

1. Laulaminen
2. Soittaminen
3. Musiikin kuuntelu
4. Musiikin mukaan liikkuminen
5. Näytteleminen ja ilmaisu
6. Kuvaamataide
7. Joku muu, mikä?

Jos ympyröit useampia vaihtoehtoja, mikä oli mieluisin? _____

7. Mikä muskarissa laulettu laulu on jäänyt parhaiten lapsenne mieleen?

Muuta palautetta:

AINEISTONKERUU ON PÄÄTTYNYT, KIITOS VASTAUKSISTANNE!