

Risto Kupiainen

# Musiikkileikinäytelmä

Draamatyökalu musiikin esiopetukseen

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikin tutkinto

Musiikkipedagogi (YAMK)

Opinnäytetyö

17.5.2018

Tekijä Otsikko  Sivumäärä Aika	Risto Kupiainen Musiikkileikkinäytelmä – Draamatyökalu musiikin esiopetukseen 41 sivua + 1 liite 17.5.2018
Tutkinto	Musiikkipedagogi (YAMK)
Tutkinto-ohjelma	Musiikin tutkinto
Suuntautumisvaihtoehto	Musiikkipedagogi
Ohjaajat	Tapani Heikinheimo, MuT Sanna Vuolteenaho, MuM
<p>Musiikkileikkinäytelmä on varhaiskasvattajien käyttöön kehittämäni kuunnelmallinen menetelmä, jonka avulla päiväkodissa voidaan toteuttaa itsenäisesti pienimuotoinen musiikkiteatteriprojekti. Draamatyökalun tavoitteena on tarjota esikoululaisille innostavia ja rohkeavia kokemuksia laulamisesta ja esittämisestä sekä herättää kiinnostusta taideharrastusta kohtaan.</p> <p>Opinnäytetyötäni varten sävelsin ja käsikirjoitin seitsemän minuuttisen musiikkileikkinäytelmän, joka perustuu Hölmöläistarinaan ”Valoa pirttiin”. Pianosäestyksen, laulut ja kerronnan tuotin äänitteelle, jonka avulla näytelmä toteutettiin esikouluryhmässä. Harjoituksia havainnoimalla pyrin selvittämään, miten menetelmä tukee esiopetukselle asetettuja tavoitteita. Laadullisessa havainnointitutkimuksessa oli piirteitä etnografiasta, sillä se tarkasteli taiteellisen prosessin toimintakulttuuria vieraassa ympäristössä.</p> <p>Havaintojeni mukaan narratiivinen taiteellinen leikki onnistui lapsilta, ja se näyttäytyi luonnollisena jatkumona leikkitaidon kehityksessä. Opettajan perusteellinen pohjustus näytelmän teemaan kantoi hedelmää, ja esitykselle löytyi kysyntää päiväkodin juhlatilaisuuksista. Projekti tavoitti useita esiopetuksen opetussuunnitelman tavoitteita, ja yllättäen se tarjosi myös potentiaalia kielelliseen kotouttamiseen.</p> <p>Vaikka menetelmän pedagogiikka ei perustu valmiin esityksen tavoitteeseen, tulkintani mukaan produktin tavoite motivoi opettajaa panostamaan prosessiin. Lasten toiminnassa korostui onnistumisista iloitseminen ja esityksen kehittäminen mahdollisuuksiin, ei puutteisiin, nojaten. Pohdintani mukaan leikillinen näkökulma auttaa kohdistamaan huomiota onnistumisiin myös ammattimaisessa työssä. Parhaimmillaan esittämisessä, samoin kuin leikissä, piilee tilaisuus henkilökohtaiselle kasvulle.</p>	
Avainsanat	musiikkileikkinäytelmä, varhaiskasvatus, musiikin esiopetus, leikki, draama, musiikkinäytelmä

Author Title	Risto Kupiainen Narrative Musical Play – A Drama Tool for Preschool Music Education
Number of Pages Date	41 pages + 1 appendix 17 May 2018
Degree	Master of Music
Degree Programme	Music
Specialisation option	Music Pedagogy
Instructors	Tapani Heikinheimo, DMus Sanna Vuolteenaho, MMus
<p>Narrative Musical Play is an auditory tool I developed for early childhood education. With the help of this method, kindergartens can implement a small-scale musical theatre project. The purpose of this drama tool is to provide exciting and encouraging experiences of singing and performing for pre-schoolers and to raise interest in art as a hobby.</p> <p>For my final project, I composed and wrote a seven-minute musical play based on a Finnish folk tale <i>Valoa pirttiin</i> (Light to the House). Then I produced a recording including piano accompaniment, three songs and spoken narration for a trial with a preschool group. During the trial, I made observations and investigated if the tool supports goals prescribed for pre-school education. This qualitative observation research has elements of ethnography, as it examined the culture of an artistic process in an unfamiliar environment.</p> <p>One of my observations was that narrative musical play worked out for the children and it appeared to be part of a natural continuum in the development of play skills. The preschool teacher's thorough introduction to the play's theme yielded positive results and the children got the opportunity to perform the play at kindergarten functions. The project managed to meet many educational goals in the preschool curriculum. An unexpected discovery was that the Narrative Musical Play also has potential to introduce non-native speakers to the Finnish language.</p> <p>Although the pedagogy behind the tool is not based on an aim for a finished performance, my interpretation is that by aiming for a stage production, the teacher was motivated to invest in the process. The children were noticeably happy for their success and they seemed to develop the performance based on possibilities rather than flaws. My conclusion is that a playful approach helps to devote attention to success also in professional work. At best, in performing, as well as in play, lies an opportunity for personal growth.</p>	
Keywords	musical play, early childhood education, preschool music education, play, drama, musical theatre

## Sisällys

1	Johdanto	1
2	Näyttämönä päiväkot	4
2.1	Esiopetus	4
2.2	Musiikki päiväkodissa	4
2.3	Leikki ja taide	5
2.4	Draama päiväkodissa	8
3	Pääroolissa musiikki	11
3.1	Musiikkiteatteri	11
3.2	Musiikkileikinäytelmä	11
3.3	Opetusmateriaali	14
3.4	Opetuksen tavoitteet	16
4	Yleisönä tutkija	19
4.1	Havainnointi	19
4.2	Etnografia	20
5	Kritiikkinä käytäntö	22
5.1	Kentällä	22
5.2	Johtopäätökset	30
6	Pohdinta	33
	Lähteet	38
	Liitteet	1

## 1 Johdanto

Play, play, play – leikkiä, näytellä, soittaa. Suomeksi kolme erilaista sanaa, mutta englannin kielen yhdenmukaisuus vihjaa, että toiminnoissa on pohjimmiltaan jotain samaa. Oivallus ei liene uusi, paitsi oivaltajalle itselleen. Voiko musiikin ja taiteen nähdä leikkikenttänä, jossa järjestetään erilaisia pelejä? Opiskelut, työt, yleisöt ja kriitikot tulevat ja menevät, mutta utelias sisäinen lapsi, joka leikkiessään instrumentillaan näyttelee musiikkia, pysyy samana. Niinpä kiinnostuin varhaiskasvatuksesta: mitä voisin oppia musiikista ja opettamisesta esikoululaisilta, jotka tasapainoilevat vapaan leikin ja vähitellen lisääntyvien vaatimusten keskellä – samalla hankkien valmiuksia tulevaan koulumaailmaan? Minä puolestani lopettelin kouluputkeani viimeisenä korkeakouluvuoteni – kuinka kauas mahdoin olla etääntynyt ennen koulua kukoistaneesta leikin hengestä?

Opinnäytetyöni on pienimuotoinen etnografinen havainnointitutkimus. Sen keskiössä on esikouluikäisille säveltämäni musiikkileikinäytelmä, jonka käytännön toteutusta seurasin espoolaisessa esikouluryhmässä. Aineisto muodostui kahdesta havainnointikäynnistä sekä viestinvaihdosta esikoulun opettajan kanssa. Opinnäytetyössäni pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiin: 1) Miten musiikkileikinäytelmän materiaali toimii käytännön kokeilussa? 2) Miten projekti saavuttaa esiopetuksen tavoitteita? (Taulukko 1)

Musiikkileikinäytelmä yhdistää musiikki- ja draamakasvatuksen elementtejä yhdeksi projektiksi, jossa lapset pääsevät aktiivisesti esiintymään laulaen, liikkuen ja näytellen. Sen pedagogiikka perustuu opetushallituksen näkemykseen, jonka mukaan yksi esikoulun tehtävistä on kehittää lasten ilmaisua ”musiikillisen, kuvataiteellisen, käsitöiden sekä suullisen ja kehollisen ilmaisun perustaitoja harjoittelemalla” (Opetushallitus 2016a, 31). Musiikin näkökulmasta projektin tavoitteena on tukea mutkattoman suhteen syntymistä laulamiseen sekä tarjota lapsille kokemuksia narratiivisesta musiikillisesta toiminnasta.

Aiemmat opinnäytetyöt musiikin ja draaman yhdistämisestä alle kouluikäisten kasvatuksessa käsittelevät pääasiassa ”sadutus”-tekniikkaa, jonka avulla lapset ovat keksineet juonen omaan musikaalinsa (Nevanperä 2014) tai kehittäneet tarinan taustamusiikin soidessa luomiensa kuvien pohjalta (Nikkonen 2012). Saduttamalla luotuun tarinaan on

myös yhdistetty olemassa olevia kansansävelmiä (Karjalainen 2017). Opinnäytetöitä sävelletystä lasten musiikkiteatterista on tehty muun muassa lasten ideoimasta mutta aikuisten esittämästä ”minimusikaalista” (Kosonen & Zouiter 2016) sekä koko päiväkodin 60 lasta, 10 aikuista ja kymmenittäin vanhempia työllistäneestä musikaaliprojektista (Kestilä 2016). Painopiste aiemmissa projekteissa on ollut niiden ainutkertaisuudessa: ne ovat osallistaneet lapsia paikallisesti projektin ajan. Omassa opinnäytetyössäni pyrin kehittämään tuotteen, joka soveltuu laajemmin varhaiskasvattajien käyttöön. Ensisijaisena tavoitteena on luoda helposti käytettävissä oleva materiaali musiikista ja draamasta kiinnostuneille lastentarhanopettajille oman ryhmänsä kanssa toteutettavaksi. Materiaalin erityispiirre on sen siirrettävyys: projekti on mahdollista toteuttaa eri päiväkodeissa oman näköisensä ilman ulkopuolisia tekijöitä.

Henkilökohtainen tarve projektille nousi mielenkiinnosta harjoitella tarinallista säveltämistä niin, että joku hyötyisi siitä. Ratkaisu löytyi pedagogisesta näkökulmasta: säveltämällä opetusmateriaalia muiden käyttöön voisin sekä kehittää kykyjäni että tukea taiteen esiopetusta. Kokemukseni mukaan musiikkipedagogin työnkuva voi olla monimuotoinen. Pedagogista osaamista voi hyödyntää erilaisten musiikkioppilaitosten lisäksi yhteistyössä koulujen, teattereiden, päiväkotien ja muiden toimijoiden kanssa. Teorian ja käytännön yhteispelillä sekä mielikuvitusta käyttämällä voidaan kehittää uusia työtapoja ja kokeiluja, jotka ylläpitävät mielenkiintoa myös omaa työtä kohtaan. Samalla omien musiikillisten taitojen monipuolinen valjastaminen yhteiskunnan hyödyksi on vahvasti musiikkipedagogin koulutusta vastaavaa toimintaa.

Toiveet tämän projektin pitkän tähtäimen yhteiskunnallisista vaikutuksista liittyvät musiikkiin harrastuksena. Esikoulu on ensimmäinen oppivelvollisuuden määrittämä kohtauspiste koko ikäluokalle. Siksi esikoululaisille suunnatut innostavat musiikkiprojektit tarjoavat tasapuolisen mahdollisuuden kiinnostua musiikista harrastuksena. Lyhyen tähtäimen tavoitteena projekti pyrkii tarjoamaan lastentarhanopettajille ja muille varhaiskasvattajille keinon musiikkia ja draama yhdistävään toimintaan. Toivon projektin luovan tekijöilleen yhteisiä muistoja sekä myönteisen kokemuksen ryhmänä toimimisesta. Yhteiseen tavoitteeseen pyrkiminen edustaakin opinnäytetyöni keskeisintä teemaa, yhteisöllisyyttä, joka vastakohtana oman edun tavoittelulle, kilpailulle ja vastakkainasettelulle edustaa arvoni pedagogina.

Kappaleessa kaksi taustoitaa aluksi teoriaa, johon musiikkileikinäytelmä nojaa. Tarkastelen lyhyesti varhaiskasvatusta, musiikkikasvatuksen roolia päiväkodissa sekä leikin ja

draaman käsitteitä esikouluympäristössä. Kappaleessa kolme kohdistan huomion musiikkiteatteriin ja hahmottelen, minkälaisen viitekehyksen teoriatausta muodostaa musiikkileikinäytelmälle. Lisäksi peilaan projektia esiopetuksen tavoitteisiin. Kappaleessa neljä tutustun etnografiseen havainnointiin tutkimusmenetelmänä sekä hahmottelen rajausta käytännön tutkimukselleni. Kappaleessa viisi esittelen havaintoni musiikkileikinäytelmän kokeilusta espoolaisessa päiväkodissa ja teen johtopäätöksiä tutkimuskysymyksiini nojaten.

## 2 Näyttämönä päiväkot

### 2.1 Esiopetus

Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan alle kouluikäisten hoitoa, kasvatusta ja opetusta kodeissa ja päiväkodeissa. Kansainvälinen vastine varhaiskasvatukselle, ”early childhood education”, kattaa monissa maissa myös Suomessa alkuopetuksiksi kutsutut 1.-2. luokat. (Rantala 2014, 60) Varhaiskasvatusta voidaan pitää yhtenä oppijan tärkeimmistä elämänvaiheista, sillä siellä syntyy pohja itsetunnolle, sosiaalisuudelle, luovuudelle ja tiedonhalulle (Jantunen 2011, 11). Varhaiskasvatuksella on monia tavoitealueita, joista yksi on taidekasvatus. Se lähtee periaatteesta, jonka mukaan kaikille kuuluu tasa-arvoinen mahdollisuus taiteelliseen kokemiseen (Karppinen, Puurula & Ruokonen 2001, 6).

Esiopetus on osa varhaiskasvatusta ja kaikkien kuusivuotiaitten oikeus ja velvollisuus. Oppivelvollisuusikää edeltävänä vuonna järjestettävä esiopetus pyrkii vahvistamaan lapsen oppimisedellytyksiä myönteisten oppimiskokemusten avulla. Innostuminen, kokeileminen ja uuden oppiminen ovat esiopetuksen jokapäiväisiä tavoitteita. Pitkäjänteisempi tavoite on tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostaman kokonaisuuden eli niin kutsutun laaja-alaisen osaamisen kehittyminen. Tärkeää esiopetuksessa on yhdessä ja vuorovaikutuksessa toimiminen esimerkiksi leikin, liikunnan ja taiteen kautta, jolloin lapsi oppii hahmottamaan itsensä osana ryhmää ja yhteisöä. Esiopetus noudattaa valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita, joiden mukaan laaditaan paikalliset opetussuunnitelmat. Tällä pyritään takaamaan laadukas ja yhtenäinen esiopetus koko maahan. (Opetushallitus 2016a, 8-16)

Innostuminen, kokeileminen, vuorovaikutus ja leikki ovat kaikki hyviä lähtökohtia opin-  
näytetyöni pedagogiikalle. Mutta miten tavoitteita voisi saavuttaa musiikin ja draaman kautta?

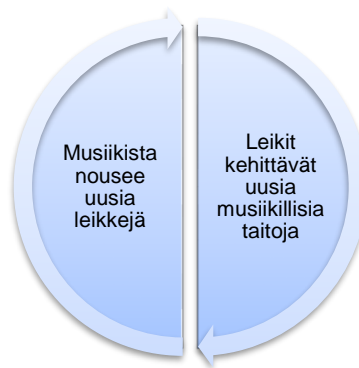
### 2.2 Musiikki päiväkodissa

Musiikkikasvatuksen merkitys nähdään nykyisin hyvin laajana: sen perimmäinen tavoite on auttaa lasta kasvamaan musiikin avulla ”kelvolliseksi yhteiskunnan jäseneksi” (Rantala 2014, 50). Musiikkikasvatusta annetaan monenlaisissa kouluissa ja musiikki-insti-



tuutioissa erilaisin tavoittein ja keinoin. Alle kouluikäisten musiikinopetus järjestetään tyypillisesti musiikkileikkikouluissa, joiden juuret vievät aina 1800-luvulle seurakunnan pyhäkouluun. Varsinaisesti musiikkileikkikoulutoiminta on kuitenkin kehittynyt ja vakiintunut 1940-luvulta eteenpäin aina nykyiseen muotoonsa seurakunnissa, kansalais- ja työväenopistoissa, musiikkioppilaitoksissa ja yksityisissä musiikkileikkikouluissa. (Rantala 2014, 88-89) Myös päiväkodilla on tehtävänsä musiikillisten valmiuksien kehittämisessä. Päiväkodin varhaiskasvatus nojaa näkemykseen, jonka mukaan musiikilliset valmiudet kehittyvät erityisesti ”leikinomaisen musiikillisen toiminnan” kautta (Opetushallitus 2016b, 41-42). Leikinomaisessa toiminnassa lapset tutustuvat samalla eri taiteenaloihin ja kulttuuriperintöön.

Esiopetuksessa musiikin tehtävä on sekä sivistää että kehittää. Se on ovi kulttuuriin ja edistää samalla lapsen tiedollisia ja taidollisia valmiuksia (Ruokonen 2001, 121-123). Yksi esiopetuksen keskeisistä toimintatavoista on ohjattu leikki (Opetushallitus 2016a, 18). Musiikin osalta onkin huomattu, että oma-aloitteiset leikit voivat sopivalla ohjauksella johtaa uusien musiikillisten taitojen kehittymiseen. Näin muodostuu positiivinen kierre: musiikista nousee uusia leikkejä, jotka puolestaan kehittävät uusia musiikillisia taitoja. (Ruokonen 2001, 129)



Kuvio 1. Positiivinen kierre: musiikista nousee uusia leikkejä, jotka puolestaan kehittävät uusia musiikillisia taitoja (Ruokonen 2001, 129).

### 2.3 Leikki ja taide

Kansakoulunopettaja Vilho Reima (1913, 3-9) nuhteli 1900-luvun alussa suomalaista leikkikulttuuria: ”Suomen kodeissa ei ole oikeata ymmärrystä ja myötätuntoa *lasten leikkeihin*.” Aikansa arvostettuna kansanvalistajana Reima piirtää vaivatta yhteyden leikkittömän lapsuuden ja aikuisiän saamattomuuden, riettauden ja raskasmielisyyden välille.

Hän korostaa luterilaista käsitystä työn palkitsevuudesta ja esittää, että juuri leikkivästä lapsesta kasvaa ”työntoinen ja -kykyinen, reipas ja vaikeudet voittava, pää pystyssä kulkeva” aikuinen. Tällaiset aikuiset oppivat hänen mukaansa nauttimaan työstään, eivätkä ole kuin puusta pudonneita: kuhnailevia ja peukalo keskellä kämmentä.

Nuhteissaan Reima osuu naulan kantaan myös nykytutkimuksen valossa. Riikonen (2013, 178-185) kirjoittaa 100 vuotta myöhemmin työhyvinvointia käsittelevässä kirjassaan nykyajan ”leikkisästä käänteestä” ja ”leikin potentiaalisesta kiinnostavuudesta työn kannalta”. Jälleen Suomen kansa saa kuulla kunniansa: ongelmia on asenneilmastossa, johtamistavoissa, organisaatiokulttuurissa ja turvallisuushakuisessa yrittäjyydessä. Ratkaisuksi Riikonen tarjoaa leikkillisyyttä – tosin tällä kertaa aikuisille. Riikonen näkee tilanteeseen sopivan leikkillisyyden jopa hyvän kanssakäymisen edellytyksenä ja ennen kaikkea asenteena, jota voi soveltaa mihin tahansa toimintaan. Leikin vastakohtana voidaan hänen mukaansa pitää yksiselitteistä ja vakavaa, jopa huolestunutta ja pelokasta suhtautumista todellisuuteen. Leikkiin ryhtyminen edellyttääkin ehdottomuudesta ja tosikko-aisuudesta irrottautumista.

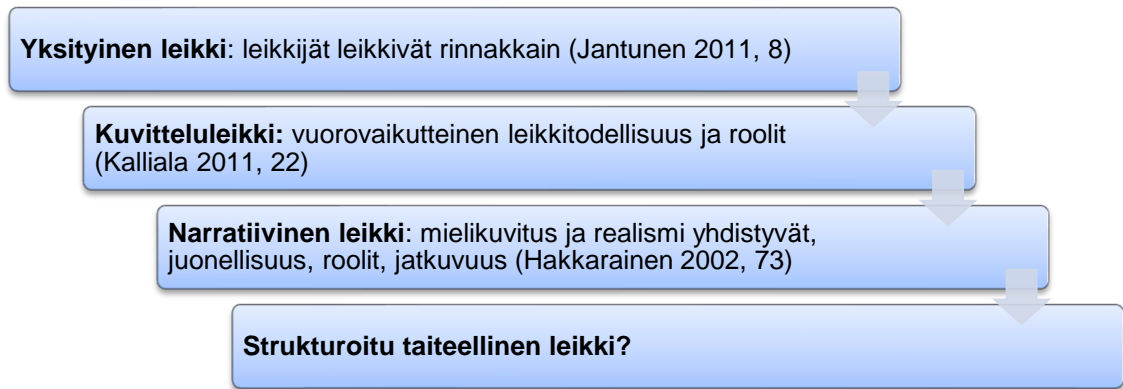
Laveimmassa muodossaan leikki on laaja yleiskäsite, joka kattaa sisäänsä kaikenlaiset pelit ja urheilun, tanssin ja musiikin, esitykset ja harrastukset – ikään katsomatta. Usein leikkiä ja peliä voidaan käyttää myös synonyymeinä sekä tutkimuksessa että eri kielissä. (Hänninen 2003, 15) Tarkemmin rajaten leikki voidaan määritellä itsetarkoitukselliseksi ja ulkoisista motiiveista vapaaksi spontaaniksi toiminnaksi (Kalliala & Tahkokallio 2001, 34; Toivanen 2010, 16; Sinkkonen 2001, 30). Leikissä on lupa nähdä asioita normaalista poikkeavalla tavalla ilman arkitodellisuuden kahleita (Karppinen, Puurula & Ruokonen 2001, 6; Anttila 2001, 78). Siinä mielessä leikki muistuttaa taidetta: kumpikin nojaa omiin sisäisiin sääntöihinsä, jotka voivat erota paljonkin normaalin elämän ilmiöistä. Joskus sisäiset säännöt voivat olla tiukkoja, kuten esimerkiksi niin kutsutuissa sääntöleikeissä (Kalliala & Tahkokallio 2001, 58; Kalliala 2011, 16), joissa yhteiset pelisäännöt ovat edellytys leikin synnylle. Toisinaan taas sisäisiä sääntöjä ei ole juuri lainkaan, jolloin leikki vaikuttaa vain ”hauskalta ja viihdyttävältä touhuamiselta” (Hänninen, 2003, 30). Oli leikissä sääntöjä tai ei, leikkijät muodostavat keskenään yhteisymmärryksen siitä, milloin kyseessä on leikki (Jantunen 2011, 13).

Kallialan & Tahkokallion (2001, 57-59) mukaan ”leikki kukoistaa siellä, missä myös muu toiminta on korkeatasoista”. Esimerkiksi musiikki, liikunta ja draama voivat johdatella leikkiin, jolloin leikin ohessa uudet tiedot ja taidot kehittyvät ja jäsentyvät sivutuotteina.

Vaikka lapsen päämäärä on suorituspainesta vapaa leikki, aikuinen voi nähdä leikissä oppimisen mahdollisuuksia ja opetussuunnitelman tavoitteita. Musiikki, liikunta ja draama ovat samalla leikin ilmaisukeinoja, joiden yhdisteleminen on lapselle spontaania ja luontevaa (Opetushallitus 2016b, 41-42). Eri ilmaisukeinojen välillä liikkuessaan lapsi aktivoituu monipuolisesti: 1) liikkuminen, tanssiminen ja dramatisoiminen kehittävät fyysisiä taitoja; 2) laulaminen ja ääniefektien tekeminen kehittävät äänenhallintaa; 3) tarkkaileminen, imitoiminen, dialogi ja vuorotellen johtaminen kehittävät sosiaalisia taitoja; 4) sanojen tulkitseminen kehittää kognitiivisia taitoja ja 5) musiikin herättämät tunteet kehittävät emotionaalisia taitoja (Niland 2009, 19).

Leikin ja oppimisen suhdetta avaa hyvin sen tarkastelu lapsen näkökulmasta: ”Lapsi ei leiki oppiakseen, mutta leikki on – oppimista” (Lautela 2011, 33). Leikissä voi nähdä potentiaalisen oppimisalustan monille tärkeille taidoille, jopa oppimiselle itselleen (Toivonen 2007, 80). Toisaalta leikin valjastamista opetuskäyttöön on myös kritisoitu, kuten Sinkkonen (2001, 30) napakassa kommentissaan leikin ohjaamisesta: ”Kasvattamisen ja opettamisen voi jättää muihin yhteyksiin.” Nykyisin lapsilähtöinen esiopetus pyrkiikin löytämään aikaa kummallekin leikin muodolle: sekä koulumaailmaan valmistavalle tavoitteelliselle leikinomaiselle oppimiselle että lapsen oma-aloitteiselle ja vapaalle leikille (Lautela 2011, 33). Aikoinaan myös kansankynttilä Vilho Reima (1913, 32) erotteli toisistaan vapaan ja järjestetyn leikin, joista jälkimmäisestä lapsi oppii hänen mukaansa ”järjestystä, sääntillisyyttä ja yhteistoimintaa”.

Leikkejä voidaan luokitella eri kategorioihin. Lapsen kehityksen myötä leikkitaito kehittyy rinnakkaisesta ja yksityisestä leikistä vuorovaikutteisempaan ja narratiivisempaan suuntaan (Kuvio 2). Yksi leikkityyppi on niin sanottu kuvitteluleikki, jota Kalliala (2011, 22) kuvailee mahtipontisesti ”leikin kuningaslajiksi”. Siinä leikkijät jakavat yhteisen, keksityn todellisuuden, joka poikkeaa normaalista elämästä. Kuvitteluleikki perustuu rooleihin eli siihen, että leikkijä on olevinaan jotain muuta kuin oikeasti on. Usein roolit syntyvät leikissä jäljittelyn ja matkimisen kautta. Se miten leikkijä suhtautuu ympäröiviin ilmiöihin roolista käsin, on oleellista kuvittelun kannalta. Myös Jantunen (2011, 8) asettaa vuorovaikutteisen roolileikin ikään kuin kuninkaalliseen asemaan, leikkitaidon huipentumaksi.



Kuvio 2. Vuorovaikutuksen ja narratiivisuuden lisääntyminen leikkitaidon kehittyessä. Kuvio pohjautuu Jantunen (2011,8), Kallialan (2011, 22) ja Hakkaraisen (2002, 73) näkemyksiin.

Hakkarainen (2002, 73) korostaa leikin ja oppimisen yhteyttä. Kun leikissä on mukana sekä rooleja että juonellisia elementtejä, syntyy alusta niin kutsutulle narratiiviselle oppimiselle. Narratiivisessa oppimisessä kuvitteellisuus yhdistyy realistisiin elementteihin. Esimerkiksi leikin sankari voi joutua seikkailuihin, joissa hänellä on ratkaistavanaan joku arkinen ongelma, mutta sankari onkin itse lohikäärme. Leikki ja todellisuus yhdistyvät tällöin vaivattomasti kansansatua muistuttaviksi seikkailuiksi. Narratiivista oppimista on kuvattu niin sanotuksi ”siirtymävaiheen toimintajärjestelmäksi” (Hakkarainen 2002, 76), joka ei ole enää vain juonellista roolileikkiä muttei vielä koulumaista järjestelmällistä oppimistakaan.

Mutta miten yhdistää leikki ja strukturoitu taiteellinen toiminta? Narratiivisen leikin periaate on, että aikuiset auttavat ylläpitämään teeman mukaista toimintaa ja lapset määrittelevät toteutuksen leikin estetiikan kautta (Hakkarainen 2002, 76). Kenties tällaisen työnjaon soveltaminen ennalta määritellyyn muotoon voisi luoda puitteet toiminnalle, jossa on sekä vapautta että strukturia. Voisiko musiikkia, leikkiä ja draamaa yhdistävä toiminta olla leikin uusi ”kuningaslaji”, niin kutsuttu strukturoitu taiteellinen leikki?

#### 2.4 Draama päiväkodissa

Draamalla viitataan tässä opinnäytetyössä draamakasvatukseen, joka on teatterillista ilmaisua hyödyntävä osallistava työtapa. Siinä tärkeintä on yhdessä toimiminen, ei niinkään valmiin esityksen tuottaminen. Tuotannollisen päämäärän sijaan draaman kautta pyritään saavuttamaan lapsen kehitystä edistäviä taiteellisia, kulttuurillisia ja kasvatuksellisia tavoitteita. Tällöin leikki ja teatterin dramaturgilliset keinot tuodaan tietoisesti mukaan kasvatustyöhön. (Toivanen 2010, 8-10)

Satuihin ja kertomuksiin perustuvalla pedagogiikalla on tuhansien vuosien historia. Laulut, kuvat ja kertomukset ovat välittäneet moraalisia opetuksia ja tärkeitä tietoja sukupolvelta toiselle jo ennen kirjoitustaitoa (Rantala 2014, 31). Draamakasvatus pohjaa yleensä joko improvisoituun tai kirjoitettuun tekstiin. Teksti muodostaa pohjan ja kehyksen toiminnalle, jonka toteuttamiseen lapsi osallistuu aktiivisesti ja opastetusti (Heikkinen 2005, 23; 29-30). Siksi draama soveltuu opetuskäytössä erityisesti kirjallisuuteen ja tarinoin tutustumiseen (Toivanen 2007, 29).

Traditioon tutustumisen lisäksi draama tarjoaa myös mahdollisuuden uuden kulttuurin luomiselle (Heikkinen 2005, 33), sillä draaman sivutuotteena syntyvää materiaalia voi käyttää myöhemmin esityksellisiin tarkoituksiin. Silloin näkökulma vaihdetaan tietoisesti prosessin tavoitteesta produktin tavoitteeksi – draamasta teatteriksi ja kokemisesta esittämiseksi (Toivanen 2010, 10). Esittäväksi draamaksi kutsutaan draaman genreä, jossa on tarkoitus valmistaa jotain yleisölle katsottavaksi (Heikkinen 2005, 77). Esittävää draamaa voidaan pitää myös synonyyminä teatterille (Martinez-Abarca & Nurmi 2015, 37). Usein leikkiin, draamaan tai esiintymiseen viittaavat termit saattavat sivuta samaa ilmiötä hieman eri näkökulmista, mutta eron tekeminen ”leikin”, ”leikkidraaman”, ”draamaleikin” ja ”draaman” käsitteiden välille ei ole niinkään oleellista kuin se, että lapsille järjestetään mielekästä ja aktiivista toimintaa (Kalliala 2011, 27).

Samoin kuin leikkiin heittäytyään usein kokonaisvaltaisesti (Riikonen 2013, 178; Martinez-Abarca & Nurmi 2015, 14), usein jopa tilanteen vaativalla vakavuudella (Riikonen 2013, 182), myös draaman tekemiselle on luonteenomaista kokonaisvaltainen heittäytyminen ja roolissa toimiminen (Heikkinen 2005, 30). Draaman tekeminen voikin pohjata leikkiin, jolloin opettaja pyrkii tietoisesti tuomaan vapaaseen leikkiin mukaan sisältöä ja tavoitteita (Toivanen 2010, 16). Esimerkiksi draamatyötavassa ”teatterileikki” (Toivanen 2007, 37) opettaja on itse mukana leikissä ja ohjaa sen kulkua sisältä käsin. Teatterileikki soveltuu esikoululaisten tutkimusmatkaksi tarinoin ja hahmoin, sillä se hyödyntää lasten omaa jokapäiväistä teatteria eli spontaania rooleista käsin leikkimistä. Rooleihin heittäytyminen ja imitoiminen onkin lapselle luontevaa. Leikkiessään lapset kehittelevät myös omia variaatioitaan rooleistaan ja imitoinnin kohteistaan (Niland 2009, 18).

Opinnäytetyöni musiikillinen draama perustuu näkemykseen situatiivisesta oppimisesta (Ahonen 2004, 23-26). Situatiivisen teorian mukaan oppilaan osallisuus opittavaan asiaan kasvaa vähitellen tarkkailijasta kohti taitavaa toimijaa. Esiopetuksessa toteutettavassa projektissa osallisuus on lähtökohtaisesti enemmän kuin tarkkailua mutta ei vielä

mestaritason toimintaakaan. Tässä työssä osallisuus rajataan valmiilla draamatekstillä ja lauluilla, jotka edustavat lapsille omaksuttavaa kulttuuria. Traditioiden omaksuminen vuorovaikutuksellisen toiminnan kautta on situatiivista oppimista parhaimmillaan.

Yksi näkökulma esittävään draamaan eli teatteriin on, että sen ei tarvitse olla uutta ja erilaista, elämää suurempaa – vaan teatteri syntyy vastaanottajalle, joka katsoo ja kuuntelee uudella tavalla (Salzman & Desi 2008, 124). Näkökulma johdattelee ajatukset itseohjautuvan leikin ja sitä sivusta seuraavan katsojan suhteeseen: voiko myös leikki näytettyä katsojalle teatterina? Entä miten musiikki ja draama yhdistyvät niin, että leikkiin päästään sisään myös musiikin kautta?

### 3 Pääroolissa musiikki

#### 3.1 Musiikkiteatteri

Musiikkiteatteri voi laajan määritelmän mukaan olla mitä vain esittävää toimintaa, jossa teatteri ja musiikki yhdistyvät tavalla tai toisella. Näin ollen yhtä lailla niin ooppera kuin musiikkivideokin on musiikkiteatteria. (Salzman & Desi 2008, 5-7). Jäsentyneemmässä määritelmässä musiikkiteatteri nähdään monialaisena taidemuotona, joka rakentuu neljästä elementistä: 1) puhuttu kieli, 2) liike, 3) visuaalisuus ja 4) musiikki. Puhuttu kieli voi laveasti ajateltuna olla mitä tahansa symbolista ilmaisua, samoin kuin liike voi olla kaikkea tarkan koreografian ja vapaan kehollisen ilmaisun väliltä. Visuaalisuus puolestaan voi olla edustettuna esimerkiksi lavastuksessa, puvustuksessa, valoissa tai kuvina, ja musiikki voi olla laulettua tai soitettua, solistista tai kollektiivista, rytmikkaa tai sävelta-soja. Elementtejä voidaan painottaa eri tavoin eri yhteyksissä. (Salzman & Desi 2008, 13).

Suomalaisessa teatterihistorian kirjoituksessa (Seppälä 2010, 268-271) puhutaan ”amerikkalaisesta musikaalista”, joka nähdään jatkumona 1900-luvun alun tanssi- ja laulutaitoa korostaville opereteille. Operettien lisäksi samaan kategoriaan niputetaan muun muassa parodioiva ja viihteellinen ”musiikkifarssi” sekä ajankohtainen ja nokkela ”loistorevyy”. Modernia musiikinäytelmää, englanniksi ”musical play”, voidaankin pitää alkujaan eurooppalaisen operetin amerikkalaistuneena versiona (Sears 2002, 121). Karkeasti rajaten musiikkiteatteri kukoisti ennen toista maailmansotaa Wienissä ja Berliinissä sen varhaisemmissa muodoissa, ja sodan jälkeen uusiksi keskuksiksi nousivat New York ja Lontoo, joissa operetin sijaan alettiin tehdä ”musiikinäytelmiä” (Seppälä 2010, 272). Termillä ”uusi musiikkiteatteri” viitataan esitysmuotoon, joka jättää ulkopuolelleen oopperan, operetin ja perinteisen musikaalin (Salzman & Desi 2008, 5). Sitä tehdään perinteen jatkumona mutta vapaana vanhoista muodoista ja estetiikoista.

#### 3.2 Musiikkileikinäytelmä

Musiikkileikinäytelmä on opinnäytetyötäni varten kehittämäni menetelmä, joka yhdistää musiikin esiopetuksen, leikin ja draamakasvatuksen elementtejä yhdeksi projektiiksi. Projektin tuotoksena syntyy pienimuotoinen esitys, joka perustuu draamatyötapaan ”kertominen ja tekeminen” (Toivanen 2007, 42). Työtapaa sovelletaan yksinkertaisimmillaan

niin, että lapset toimivat tilanteessa ryhmänä kertojan ohjeiden mukaan. Kyky vastaanottaa ohjeita onkin esikoululaisilla juuri kehittymäisillään (Lautela 2011, 42), ja se muodostaa projektin pedagogisen lähtökohdan. Samalla hyödynnetään esikoululaisilla yleensä jo pidemmällä olevaa kykyä oppia jäljittelyn kautta. Musiikilliset valmiudet kehittyvät draamatoiminnan rinnalla laulujen kuljettaessa tarinaa eteenpäin ja luodessa tilanteisiin tunnelmaa (Toivanen 2010, 62). Äänitteenä toteutettavan projektin on tarkoitus soveltua kaikille esikouluryhmille, sillä ainoa välttämättömyys sen toteuttamiselle on cd-soitin tai muu äänentoistolaitte.

Ajatus musiikkileikinäytelmästä nousee varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden näkemyksestä, jonka mukaan laulaminen ja musiikin mukana liikkuminen tarjoavat lapselle tärkeitä kokemuksia yhdessä tekemisestä, pienimuotoisten musiikkiesitysten harjoittelu-prosessista sekä esiintymistilanteiden tuomista onnistumisen tunteista (Opetushallitus 2016b, 41-42). Vaikka opettajan työ on useimmiten sidottu opetussuunnitelman tavoitteisiin, siihen sisältyy myös pedagogisia vapauksia: tapa, jolla tavoitteisiin pyritään voi vaihdella opettajan mieltymysten ja kykyjen mukaan (Husu 2000, 131). Opinnäytetyöni pyrkii tuottamaan työkalun niille opettajille, jotka ovat kiinnostuneita musiikista ja draamasta. Lapset suhtautuvat hyvin luontevasti taiteeseen, leikkiin ja kertomuksiin, joten niiden yhteisen leikkauspisteen löytäminen tarjoaa mahdollisuuksia lasten maailman mukaiselle pedagogiikalle (Rantala 2014, 87).

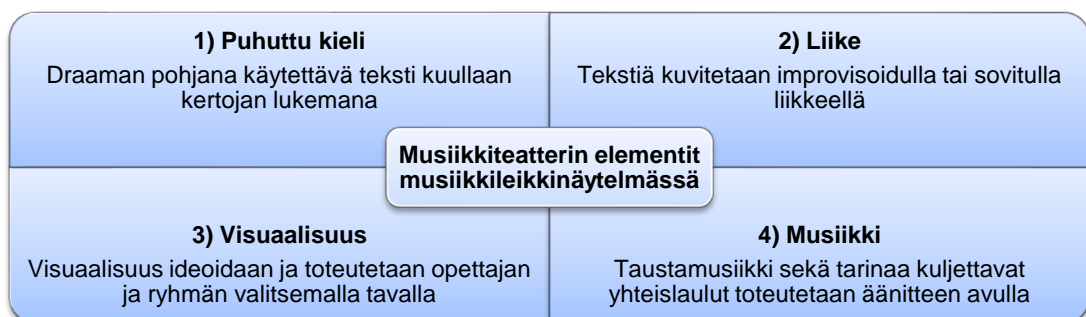


Kuvio 3. Opinnäytetyön viitekehys integroituu musiikkileikinäytelmän käsitteen ympärille.



Opinnäytetyössäni esitellyt käsitteet muodostavat viitekehyksen musiikkileikinäytelmän ympärille (Kuvio 3). Lähtökohtana on esiopetuksen opetussuunnitelman eli OPS:in perusteiden mukaiset opetuksen tavoitteet. Sen vastakkaisena napana on teatteri ja siihen sisältyvä valmiin tuotteen tavoite. Leikki on oleellinen esiopetuksen sisältö, ja se toimii myös porttina draamatoimintaan. Kokemuksellinen draama on opinnäytetyössä keskeisessä osassa, mutta draaman vieminen esitettävään muotoon luo yhteyden teatteriin. Musiikkiteatteri on yksi teatterin muoto, ja sen osatekijät ovat samalla musiikin esiopetuksen keinoja. Musiikin esiopetus taas on yksi esiopetuksen OPS:in perusteiden osa-alueista.

Toteuttamalla Salzmanin & Desin (2008, 13) musiikkiteatterin elementtejä: 1) puhuttu kieli, 2) liike, 3) visuaalisuus ja 4) musiikki (ks. 3.1) musiikkileikinäytelmässä sen draamatoiminta näyttäytyy alkeistason musiikkiteatterina (Kuvio 4). Draaman pohjana käytettävä teksti on puhuttua kieltä, joka kuullaan kertojan suusta äänitteeltä. Kertojan kuvailema toiminta toteutetaan joko improvisoiden tai yhdessä sovitulla tavalla, ja se edustaa musiikkiteatterin liike-elementtiä. Opettaja ja lapset saavat vapaasti ideoida näytelmän visuaalisuuden ja toteuttaa sen haluamassaan mittakaavassa ja valitsemallaan tavalla. Draamatyöskentelylle on tyypillistä hyvin vähäinenkin visualisointi, sillä ”fiktio syntyy ja täydentyy osallistujien toiminnan ja mielikuvituksen avulla” (Toivanen 2010, 62). Lavastus voi syntyä esimerkiksi saatavilla olevia huonekaluja ja tarvikkeita hyödyntäen. Lautela (2011, 44) puolestaan mainitsee maalaamisen esimerkkinä käyttökelpoisesta työtavasta esikoulussa. Näytelmän musiikki kuullaan äänitteeltä, joten lastentarhanopettajalta ei vaadita erityistä musiikillista harjaantuneisuutta kuten pianonsoitto- tai nuotinlukutaitoa, joskin kaikki musiikillinen osaaminen on opettajalle hyödyksi. Lapset osallistuvat musiikin tuottamiseen laulamalla kolme ennalta opeteltavaa yhteislaulua, jotka integroituvat tarinaan ja kuljettavat sitä eteenpäin.



Kuvio 4. Salzmanin & Desin (2008, 13) musiikkiteatterin elementit musiikkileikinäytelmässä.

### 3.3 Opetusmateriaali

Tutkimukseni perustuu päiväkotia varten tuotettuun opetusmateriaaliin: musiikkileikki-näytelmän käsikirjoitukseen, nuotteihin ja äänitteeseen. Käsikirjoitus (Liite 1) sisältää lisäksi lyhyen pohjustuksen materiaalin toimintaperiaatteesta. Musiikkileikinäytelmä perustuu kuulonvaraiseen ja ohjeistavaan draamatekniikkaan, mikä helpottaa näytelmän muistamista. Kertojan äänitteelle lausuma teksti johdattaa toimintaan, jonka toteuttamisessa opettaja on apuna ohjaajan roolissa.

**KERTOJA:**

1. Hölmöläiset elivät tavallista onnellista elämää Hölmöläisten kylässä...  
2. Eräänä aamuna Hölmöläiset heräsivät vihaisen näköisinä haukotellen...

...He nukkuivat kaikki yhden ahtaan pirtin lattialla - pirtin, jonka olivat itse rakentaneet...  
...Heitä oli alkanut vaivata se, että heidän pirtissään oli himskatin pimeä...

Kuva 1. Pianopartituurissa säestys on ajoitettu kertojan tekstin mukaan.

Pienoisnäytelmän aiheeksi valikoitui Hölmöläistarina *Valoa pirttiin*, jossa on sopivan yksinkertainen juoni, toiminnallisia elementtejä sekä erikokoisille ryhmille sopiva pääroolijoukko. Tein tarinasta oman sovitukseni (Liite 1), ja sävelsin kerronnalliseen estetiikkaan nojaten tarinaan kolme laulua sekä taustamusiikin. Taustamusiikki tukee tarinan tunnelmaa ja mukailee sen tapahtumia (Kuva 1). Pianosäestyksen, laulut ja kerronnan kirjoitin pianopartituuriin kolmelle nuottiriville (Kuva 2), joiden perusteella tuotin musiikkileikki-näytelmän äänitteen. Äänitteen avulla näytelmä voidaan toteuttaa päiväkodissa ilman ulkopuolisia resursseja. Laulut on esilauettu naisäänellä, jotta ne soivat samasta oktaavista lasten kanssa. Kertoja puolestaan on miesääni, jotta se erottuu lauluista.

13

14

15

16

Lat - ti - al - la lei - kit - te - lee jouk - ko var - jo - ja. Au - rin - koi - set sä - teet muo - dos - ta - vat sar - jo - ja. On

13

17

18

19

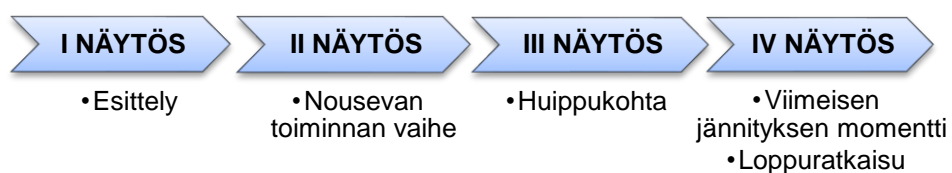
20

21

mie - li jäl - leen vir - ke - ä ja pois - sa synk - kyys sit - ke - ä: lai - te - taan vie - lä yk - si ik - ku - nal

Kuva 2. Säestys tukee esiäänitettyä laulua, joka puolestaan tukee lasten laulua.

Tarinan pituus kuunnelman kaltaisella äänitteellä on seitsemän minuuttia. Kuunnelma on jaettu neljään osaan, neljään näytökseen, jotka mukailevat 1800-luvulla eläneen kirjailijan Gustav Freytagin klassikoksi muodostunutta draaman mallia (Hosiasluoma 2016, 262). Niin sanotun Freytagin pyramidin mukaan tarinan rakenne perustuu viiteen vaiheeseen (Kuvio 5).



Kuvio 5. Freytagin draaman malli (Hosiasluoma 2016, 262) sovellettuna musiikkileikin näytelmän käsikirjoitukseen (Liite 1: Käsikirjoitus).

Ensimmäinen vaihe on ”esittely”, jossa kuvataan latautunut alkutilanne. Hölmöläisten tapauksessa esitellään Hölmöläiset ja pimeän pirtin ongelma. Seuraavaksi koittaa ”nousevan toiminnan vaihe”, jossa viereisen kylän Maija ja Matti ehdottavat Hölmöläisten ongelmaan ratkaisuksi ikkunoita. Hölmöläiset innostuvat ajatuksesta, jolloin pimeän mökin konflikti lähtee kärjistymään kohti ”huippukohtaa”. Kliimaksissa ensimmäinen ikkuna on valmis ja valo pääsee vihdoin sisään. Huippua seuraa laskeva toiminta, ja Hölmöläisten

tapauksessa ikkunoita tehdään nopeasti liikaa, kunnes koko pirtti romahtaa. Niin kutsutussa ”viimeisen jännityksen momentissa” Hölmöläiset katselevat talonsa raunioita ja miettivät kantaansa uuteen tilanteeseen. Siinä missä Freytagin malli perustuu klassiseen tragediaan, Hölmöläisten tarinalla on onnellinen loppu; viimeinen vaihe eli ”katastrofi” kääntyy riemuksi, kun pimeään pirtin sijaan Hölmöläiset saavat vihdoin riittävästi valoa.

### 3.4 Opetuksen tavoitteet

Esikoulun opetusta ohjaava esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2016a) on sisällöltään laaja ja monipuolinen. Varhaiskasvatus on ensi sijassa valmistavaa opetusta, jossa lapselle tarjotaan valmiuksia ja potentiaalia myöhemmälle oppimiselle monilla eri elämän osa-alueilla (Hakkarainen 2002, 40). Toisin sanoen: varhaiskasvatuksessa luodaan perusta tietojen ja taitojen elinikäiselle oppimiselle (Opetushallitus 2016a, 12). Koska musiikkileikinäytelmä on pedagoginen työväline esikouluopetuksen käyttöön, se pyrkii olemaan esiopetuksen tavoitteiden ja hengen mukainen. Tavoitteena on lasten mutkaton ja luonteva suhtautuminen musiikkiin ja esiintymiseen. Parhaimmillaan musiikki toimii porttina esiintymiseen, joka puolestaan tukee laulamista. Projekti ei pyri kehittämään systemaattisesti vain musiikillisia taitoja, vaan musiikkia ja draamaa hyödynnetään laajempien tavoitteiden hyväksi.

Taulukkoon 1 olen koonnut esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016a) mainittuja opetuksen tavoitteita, jotka sopivat yhteen musiikkileikinäytelmän pedagogiikan kanssa. Vasemmassa sarakkeessa luetellaan opetuksen tavoitteita. Keskimmäisestä sarakkeesta ilmenee mainittujen tavoitteiden sijainti opetussuunnitelman perusteissa. Kolmannessa sarakkeessa hahmottelen, miten tavoitteeseen pyritään musiikkileikinäytelmän harjoitusprosessissa.

<b>Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainittu opetuksen tavoite</b>	<b>Sivulla (Opetushallitus 2016a)</b>	<b>Miten tavoitteeseen pyritään musiikkileikinäytelmän harjoitusprosessissa?</b>
Innostuminen	12	<i>Sopivalla haastetasolla ja toiminnallisuudella</i>
Uuden kokeileminen	12	<i>Harjoittelemalla narratiivista esiintymistä, tarinan ja laulun yhdistämistä</i>
Lasten oppimisedellytysten parantaminen	13	<i>Kehittämällä kuullun ymmärtämistä ”kertominen ja tekeminen” -tekniikan avulla (Toivanen</i>

		<i>2007, 42) sekä harjoittelemalla monia erilaisia taitoja yhden projektin kautta</i>
Sivistäminen	13	<i>Tutustumalla Hölmöläistarinoiden kansanperinteeseen</i>
Sosiaalisten taitojen vahvistaminen	14	<i>Toimimalla ryhmänä sekä harjoittelemalla vuorottelua ja muiden kuuntelemista</i>
Minäkäsityksen vahvistuminen	14	<i>Arvostavalla vuorovaikutuksella, monipuolisilla oppimiskokemuksilla sekä kannustavalla palautteella (Opetushallitus 2016a, 14)</i>
Yhdessä tekeminen ja yhteisöllisyys	15	<i>Pyrkimällä yhteiseen tavoitteeseen ja jakamalla vastuutehtäviä tasapuolisesti</i>
Tunnetaidot ja kauneudentaju	15	<i>Samastumalla emotionaalisesti tarinan juoneen (Hakkarainen 2002, 75) sekä harjoittelemalla tiettyä estetiikkaa edustavaa musiikkinäytelmää</i>
Toiminnan kautta oppiminen	16	<i>Osallistumalla toiminnalliseen projektiin, joka johdattelee laulamiseen, näyttelemiseen ja kuvittamiseen</i>
Tavoitteellinen yhteistyö muiden kanssa	16	<i>Pyrkimällä valmistamaan yhteinen esitys</i>
Laaja-alainen osaaminen eli kyky käyttää tietoja ja taitoja tilanteen vaatimalla tavalla	16	<i>Tutustumalla esittämisen harjoitusprosessiin, jossa opetellaan ensin yksittäisiä tietoja ja taitoja, ja sitten hyödynnetään niitä oikeissa näytelmän kohdissa</i>
Muistin ja mielikuvituksen kehittyminen esimerkiksi lorujen, musisoinnin ja draamatoiminnan avulla	17	<i>Harjoittelemalla musiikkileikkinäytelmää, joka yhdistää tekstin, musiikin ja draaman</i>
Monilukutaito (kattaa myös puhutun auditiivisen tekstin)	18	<i>Harjoittelemalla draamatyötappaa ”kertominen ja tekeminen” (Toivanen 2007, 42), joka tässä projektissa toteutetaan auditiivisella tekstillä</i>
Musiikillisen, visuaalisen, suullisen ja kehollisen ilmaisun kehittyminen	31	<i>Heittäytymällä musiikkiteatterilliseen toimintaan, jossa yhdistyvät mainitut neljä ilmaisumuotoa (Salzman &amp; Desi 2008, 13)</i>

Taulukko 1. Keinoja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisiin opetuksen tavoitteisiin pyrkimiseksi musiikkileikkinäytelmän kautta.

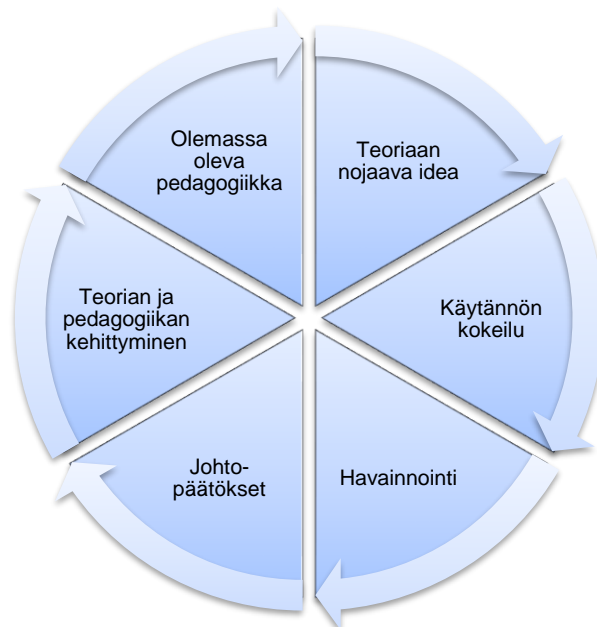
Tarkoitus ei ole saavuttaa kaikkia opetuksen tavoitteita yhdellä kertaa, mutta taulukon avulla on mahdollista tarkkailla menetelmän soveltuvuutta esiopetuksen henkeen. Jos projekti edistää edes muutamia taulukon tavoitteista ja on hengeltään niiden mukainen, sen pedagoginen merkitys on perusteltavissa. Tavoitteiden toteutumisen mittaaminen on kuitenkin hankalaa. Ensinnäkin on vaikea osoittaa, etenkin tämän tutkimuksen rajatuissa puitteissa, miten yksittäinen tavoite toteutuu kunkin lapsen kohdalla. Varsinkin, jos musiikkileikinäytelmään suhtautuu narratiivisena oppimisena, prosessissa on kyse sosiaalisesta ryhmäilmioistä, "narratiivisesta oppimisyhteisöstä" (Hakkarainen 2002, 74; 76), jossa ryhmä toimii ja oppii yhdessä. Esikoulun toiminnan arvottaminen mitattavien oppimistulosten perusteella ei ole lähtökohtaisestikaan ongelmatonta, sillä se vie opetusta kohti konkreettista tavoitteellisuutta. Tällöin vaikeammin mitattava, leikin kautta tapahtuva valmiuksien kehitys, jää vähemmälle huomiolle (Hakkarainen 2002, 110).

Musiikkileikinäytelmän pedagogiikassa musiikin tehtävä on toimia liikkeellepanevana voimana enemmän kuin opetuksen päämääränä. Projekti johdattelee narratiiviseen toiminnallisuuteen ja leikkiin musiikin kautta – esiopetuksen tavoitteiden hengessä ja päiväkodin arkeen soveltuen. Tutkimukseni seuraa projektin etenemistä päiväkodissa. Havainnoinnissa on piirteitä etnografiasta, sillä vien esittävän taiteellisen prosessin sille epätyypilliseen ympäristöön.

## 4 Yleisönä tutkija

### 4.1 Havainnointi

Opinnäytetyöni tutkimusmenetelmä on havainnointi. Tutkimusaineistoni muodostuu muistiinpanoista, jotka teen kentällä tutkittavasta ilmiöstä eli musiikkileikinäytelmän harjoitusprosessista esikoulussa. Havaintojen, johtopäätösten ja pohdinnan kautta pyrin toteamaan menetelmän vahvuudet ja heikkoudet sekä avaamaan mahdollisia jatkokehityssuuntia. Niland (2009, 19) painottaa havainnoinnin merkitystä lapsilähtöisen opetuksen suunnittelussa, sillä havainnoimalla lasten toimintaa kiinnitämme huomiota heidän kiinnostuksen kohteisiinsa, kommentteihinsa ja vuorovaikutuskäyttäytymiseensä. Lisäksi hän suosittelee havaintojen jakamista muiden paikalla olevien pedagogien kanssa kokonaiskuvan muodostamiseksi. Myös Grönfors (2010, 158) pitää havainnointia erityisen toimivana tapana hankkia tietoa lasten päiväkodin arjesta. Tutkimukseni ydin onkin selvittää, miten tuote soveltuu kohderyhmälleen eli esikouluympäristöön.



Kuvio 6. Käytännön kokeilu ja havainnointitutkimus olemassa olevan pedagogiikan uudistajana.

Havainnointia voi toteuttaa monella eri tavalla. Toisessa ääripäässä on piilohavainnointi, jossa tutkittavat eivät tiedä heitä tarkkailtavan. Piilohavainnoinnin vastakohta on osallistuva havainnointi, jossa tutkija tekee havaintoja toiminnasta käsin. Yleisin malli löytynee näiden kahden ääripään välistä, jolloin havaintoja tehdään osallistumalla toimintaan,

mutta osallisuuden aste vaihtelee tilanteen mukaan. Välillä tutkija puhtaasti tarkkailee ja välillä taas osallistuu. Tutkimuksen kohde voi johdatella tutkijaa osallisuuteen, kun se on luontevaa tilanteen kannalta. Tällöin tutkimustilanne pysyy mielekkäänä tutkittavien näkökulmasta ja ulkopuolisen tutkijan läsnäolo muuttaa mahdollisimman vähän tutkittavien käyttäytymistä. Tutkija voi omalta osaltaan helpottaa tutkimustilannetta aloittamalla havainnointinsa korostetun noviisimaisesti, vieraan yhteisön normeja ja tapoja kunnioittaen, jonka jälkeen osallisuus voi kasvaa asteittain. Parhaiten aineiston kerääminen onnistuu tutkijan omasta persoonasta käsin, eikä tutkijan tarvitse muuttaa omaa käyttäytymistään tutkittaviensa suuntaan. (Grönfors 2010, 163-164)

Tutkija voi olla vuorovaikutuksessa tutkittavan kohteen kanssa, jolloin hän yhtä aikaa vaikuttaa tutkimuksen kohteeseen ja tekee siitä havaintoja (Grönfors 2010, 154-162). Heikinheimo (2009, 134-135) kirjoittaa väitöskirjassaan etnografisesta tutkimuksesta, jossa tutkimuskenttä on tutkijan, opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Tutkimuksen kohdetta ei tällöin ole ilman rakennettua sosiaalista tilannetta ja tutkijan aktiivista roolia sekä käytännön toimijana että teoreettisen tiedon rakentajana. Myös Lappalainen (2007b, 114) on samalla kannalla kuvaillessaan etnografista tutkimuskenttää tutkijan konstruktiksi, joka muodostuu vuorovaikutuksesta ja muistiinpanoista. Havainnointitutkimuksessa tutkija työskenteleekin usein samanaikaisesti monella eri tasolla: täsmentäen tutkimusongelmaa, osallistuen yhteisön toimintaan, edistäen tutkimuksen sisältöä, laatien muistiinpanoja sekä tehden analyysiä ja johtopäätöksiä (Grönfors 2010, 156).

Musiikkileikinäytelmää harjoiteltaessa esikouluryhmän opettaja on normaalin tapaan vastuussa opetustilanteesta. Opettaja pääsee heittäytymään ohjaajan rooliin ja vapautamaan oman ja oppilaidensa luovuuden näytelmän materiaalin avulla. Tällöin tutkija voi ottaa ulkopuolisen havainnoitsijan roolin ja osallistua toimintaan vain sen verran kuin opettaja katsoo parhaaksi.

## 4.2 Etnografia

Etnografinen tutkimus suuntautuu tavallisesti kansoihin, kulttuureihin tai yhteisöihin. Etnografiaa voi toteuttaa erilaisilla tutkimusmenetelmillä, jotka tyypillisesti vaativat tutkijan läsnäoloa tutkimuksen kohteena olevassa yhteisössä. Tutkimusprosessi on yksinkertaistetusti kolmivaiheinen: 1) havainnointi tutkimuskentällä, 2) muistiinpanojen jäsentely ja analyysi, 3) tulosten tulkinta. (Lappalainen 2007a, 9-10) Etnografiassa tutkija osallistuu



yhteisön arkeen havainnoiden sitä kaikilla aisteillaan, myös tunteillaan. Havainnot kirjataan muistiin esimerkiksi paperin ja kynän avulla, ja siitä muodostuu tutkijan aineisto. Aineiston keräämistavalla on merkitystä, sillä esimerkiksi videointi tai äänittäminen herättävät paperiin ja kynään verrattuna enemmän huomiota ja saattavat vaikuttaa tutkimuskohteen käyttäytymiseen. Vaikka muistiinpanoja pyritään tekemään niin objektiivisesti kuin suinkin mahdollista, niissä näkyy aina myös tutkijan oma historia, jonka kautta hän suodattaa havaintojaan. (Lappalainen 2007b, 113-115) Etnografiselle tutkimukselle on tunnusomaista tutkijan fyysinen läsnäolo ja välittömyys sekä kohtaamisten henkilökohtaisuus (Hakala & Hynninen 2007, 214).

Tutkimukseni sijoittuu päiväkodin esikouluryhmään ja säveltämäni musiikkileikinäytelmän harjoituksiin. Oma taustani on musiikin pedagogiikassa ja esittävässä työssä erityisesti teatteriyhteisöissä. Muistikuvani omasta esikouluajastani ovat rajalliset ja käsitykseni päiväkodin arjesta päivitystä vailla. Näin ollen vien tutkimuskentälle jotain itselleni tuttua, esittävää musiikkiteatteria, lapsille ymmärrettävässä muodossa heidän toteutettavakseen, ja tutkin kohtaamisessa syntyvää toimintakulttuuria. Pyrin selvittämään, miten tällaisen produktion harjoittelu soveltuu päiväkodin arkeen. Olen myös kiinnostunut esikoululaisten suhtautumisesta esittävään toimintaan: miten tekemisessä näkyy heille luontainen leikin henki? Esikoululaiset ovat toisaalta leikin mestareita sen monissa muodoissa ja toisaalta heiltä vaaditaan yhä enemmän keskittymistä ja orientoitumista aikuisten ohjaamaan toimintaan. Siinä mielessä esikoululainen elää jännittävää murrosvaihetta, jossa toinen jalka on leikissä ja toinen velvollisuudessa. Kokemukseni mukaan esittävä taide sisältää saman kaltaisen jännitteen: toisaalta vaaditaan tarkkaa asioiden omaksumista ja hallintaa, toisaalta leikinomaista kepeyttä ja vapautta.

Monien mielenkiintoisten pohdintojen joukosta pyrin löytämään vastauksia erityisesti kahteen tutkimuskysymykseeni:

- 1) Miten musiikkileikinäytelmän materiaali toimii käytännön kokeilussa?
- 2) Miten projekti saavuttaa esiopetuksen tavoitteita? (Taulukko 1)

## 5 Kritiikkinä käytäntö

### 5.1 Kentällä

Löysin espoolaisesta päiväkodista kokeneen ja taitavaksi kehitetyn esikoulun opettajan, joka suhtautui heti myönteisesti musiikkileikinäytelmän kokeilemiseen.

” – näytelmä on toteuttamiskelpoinen – Tähtäämme Kalevalan päivän tienoille esityksen.” (Esikoulun opettaja I)

Opettaja oli tehnyt aiemminkin musiikillisia projekteja, joten laulujen harjoittaminen oli hänelle luontevaa. Sovimme, että tammikuu olisi hyvä ajankohta projektin aloittamiselle, sillä itsenäisyyspäivän ja joulun juhlallisuudet ruuhkauttavat loppuvuoden kalenteria päiväkodissa. Järjestin materiaalin opettajalle ensimmäisen kerran nähtäväksi, kun hän palasi joululomalta 8.1.2018. Viikkoa myöhemmin opettaja oli minuun yhteydessä kirjeellä (Esikoulun opettaja I). Hän piti näytelmää lähtökohtaisesti toteuttamiskelpoisena. Esitykselle hahmottui heti kalenterista sopiva ajankohta Kalevalan päivän tienoille, ja näytelmän teemaa oli jo pohjustettu lukemalla lapsille päivälevolla Hölmöläistarinoita. Koko ryhmän osallistaminen ja projektiin kytkeytyvä perinnekasvatus korostui opettajan suunnittelussa: musiikkileikinäytelmän jatkeeksi hän toivoi tanhuja, jotta loppuun voitaisiin tehdä kaikkia osallistava juhlatanssi. Tanhujen äänittämistä varten sain lainaksi kirjan *Lystiä leikkiä – perinnettä ja perinneleikkejä* (Laaksonen & Salo 1985). Valmiit tanhut toimitin opettajalle sähköpostilla 23.1.2018 sekä cd-levyllä 7.2.2018. Tanhujen tuotanto toteutui digitaalisilla instrumenteilla, ja tietokoneorkesterin kokoonpanoksi valikoitui piano, kontrabasso, triangeli ja harmonikka.

Jatkoimme yhteydenpitoa sähköpostitse (Esikoulun opettaja II). Opettaja kertoi Hölmöläistarinoiden huumorin avautuneen osalle lapsista jo luettunakin, mutta osalle ei toislaiseksi vielä lainkaan. Toiminnan kautta kuitenkin ”lamput syttyivät” kuulemma paremmin kaikille. Erityisesti kohta, jossa Hölmöläisten talo sortuu ja he juoksevat pakoon, nauratti opettajan mukaan lapsia. Musiikkia he olivat vasta kuunnelleet levyltä, mutta opettaja koki positiivisena asiana sen, että laulut oli esilauettu äänitteelle, sillä se helpotti niiden harjoittelua. Erityisesti kohta ”Laitetaan vielä yksi ikkuna!” oli jäänyt lapsilla soimaan päähän ja he olivat laulaneet sitä porukalla leikkiensä lomassa. Sovimme, että tulisin katsomaan harjoituksia 6.2.2018 niiden alkuvaiheessa sekä kenraaliharjoitusta 27.2.2018 ennen seuraavalle päivälle suunniteltua esitystä. Kaksi vierailua vaikutti opettajan toiveiden mukaiselta, joten päätin rajata havainnointini sen mukaan. Rajauksen

puolesta puhui myös se, että lapset pääsivät harjoittelemaan näytelmää saliin vain tiistaisin omalla vuorollaan ja että esitys olisi jo kuukauden päästä. Lisäksi opettajalla tuntui olevan näkemys esityksen valmistamisesta, joten siihen ei tarvittu ulkopuolista apua.

Koska havainnointini rajautui kahteen käyntiin päiväkodissa, päätin olla kirjoittamatta muistiinpanoja paikan päällä. Sen sijaan keskityin läsnäoloon ja havaintojen tekemiseen muistin varassa. Ajattelin, että lapset eivät ehtisi tottua muistiinpanojen kirjaamiseen kahden vierailun aikana, enkä halunnut kiinnittää huomiota itseeni. Havainnointi onnistui kuitenkin mielestäni hyvin muistin varassa. Ne asiat, joihin huomioni kiinnittyi puolen-toista tunnin aikana – ne joista minulla heräsi jotain ajatuksia tai oivalluksia tai joita pidin oleellisina opinnäytetyöni kannalta – tuntuivat jäävän mieleen ilman kirjoittamistakin. Muistamista helpotti se, että kiinnitin huomiota melko ison mittakaavan asioihin sen sijaan, että olisin mennyt pintaa syvemmälle esikoulun arkeen ja vuorovaikutukseen. Tutkimuskysymyksiini nähden rajausta tuntui järkevältä. Käyntieni jälkeen keskustelin kummallakin kerralla hetken aikaa opettajan kanssa, jolloin jaoin omia havaintojamme harjoituksesta. Havainnot olivat osittain samoja, toisiaan vahvistavia, ja osittain erilaisia, toisiaan rikastuttavia. Lähdettyäni päiväkodista sanelin autossa ääninauhurille kaiken oleelliseksi kokemani. Kummankin käynnin jälkeen äänimuistiinpanoja kertyi noin 10 minuutin verran. Päästyäni kotiin aloin kirjoittaa havaintojani muistin varassa tietokoneelle, jolloin ne palautuivat laajempina kuin äänitteelle lueteltaessa. Lopuksi kuuntelin vielä autossa tekemäni äänimuistiinpanot kerran läpi poimien sieltä mahdollisesti unohtuneita huomioita.

6.2.2018 menin ensimmäisen kerran paikan päälle päiväkotiin katsomaan musiikkileikinäytelmän harjoituksia. Opettaja oli kertonut tulostani lapsille, jotka olivat silmin nähden innostuneita. Ryhmässä oli yhteensä 22 lasta, joista yksi oli poissa. Esittäydyin lapsille ja annoin heidän arvata ikäni. Vähitellen saimme neuvoteltua sen 16:sta lähemmäksi 30:tä. Kerroin olevani muusikko ja kysyin, ketkä kaikki osaavat soittaa jotain soitinta. Lähes kaikki viittasivat, sillä he olivat soittaneet päiväkodin soittimia. Näytelmää harjoiteltiin päiväkodin juhlasalissa, jossa oli portaiden rajaama esiintymisnäyttämö, katsomon penkit, piano, cd-soitin ja muutamia spottivaloja katossa. Opettaja ja lapset olivat alkaneet yhdessä rakentaa Hölmöläisten pirttiä, mutta se oli kuulemma vasta alkutekijöissään. Yksi lapsista oli ehdottanut pirtin toteutukseen käytettäväksi näyttämötekniikkaa: pirtti voisi roikkua katosta narulla, ja romahtaessaan se saataisiin putoamaan narusta vetämällä. Tähän mennessä Hölmöläisten sahat oli askarreltu pahvista ja näytelmän teemasta oli tehty piirustuksia päiväkodin seinälle. Opettaja oli selvästi panostanut aikaa

pohjustukseen ja lasten osallistamiseen, jolloin draaman ympärille muodostui musiikki-leikinäytelmän materiaalia laajempi pedagoginen kokonaisuus. Opettaja kertoikin, että hänen kokemuksensa mukaan päiväkodeissa oli jo 80-luvulla yleistä ottaa esimerkiksi kuukaudeksi käsittelyyn jokin teema kuten ystävyys ja rakentaa opetus sen ympärille. Kysyessäni musiikkileikinäytelmän kaltaisen projektin kuormittavuudesta opettaja koki sen selkeästi enemmän innostavaksi kuin kuormittavaksi, vaikka normaaleissa opetus-suunnitelman vaatimuksissakin kuulemma riitti työnsarkaa.



Kuva 3. Lasten Hölmöläisaiheisia piirustuksia päiväkodin seinällä.

30 minuuttia kestäneessä harjoituksessa näytelmä käytiin läpi kaksi kertaa. Opettaja seisoi lasten kanssa näyttämöllä pitäen kädessään näytelmän käsikirjoitusta ja muistuttaen ennakoiden sovitusta toiminnoista. Vaikka näytelmää oli harjoiteltu vasta vähän, toiminnalla oli jo olemassa rakenne ja suuntia. Kaikki tiesivät, missä Maija ja Matti odottivat vuoroaan näytelmän alussa ja mihin kuului juosta, kun pirtti romahtaa. Ryhmä oli jaettu kahteen osaan, joista kumpikin pienryhmä oli harjoitellut näytelmää erikseen. Nyt ensimmäisen kerran kaikki olivat yhtä aikaa samassa tilassa, ja toisen ryhmän ollessa rooleissa toinen ryhmä oli kuorona näyttämön sivussa. Osalle kuorolaisista opettaja antoi lisäksi rytmisoittimet käteen, ja heidän oli tarkoitus soittaa vain silloin, kun pirtti romahtaa. Opettajan esitellessä soittimia yksi kerrallaan ja kysyessä, kuka lapsista haluaisi soittaa,

lähes kaikkien kuorolaisten kädet nousivat ilmaan. Näin opettaja onnistui motivoimaan kuorolaisia vuorottelevilla muusikon tehtävillä samalla kun toinen ryhmä oli näyttämövuorossa. Opettaja kertoi, että joulujuhla- ja muiden esitysten kokemusten perusteella on hyvä, että on kaksi ryhmää, jotka osaavat näytelmän, jotta esittäminen onnistuu myös silloin, jos joku lapsista on sairaana.

Pirtin romahtaminen tuntui olevan monellakin tapaa innostava kohta lapsille, sillä se vaati isoa ja äänekkästä toimintaa eli juoksemista ja kiljumista. Lisäksi onnekkaita soittajia saivat paukuttaa soittimiaan juuri siinä kohtaa. Toiminnallisuus näytti olevan tärkeää lapsille, ja he ideoivat toimintaa yhdessä opettajan kanssa. Opettaja kysyi läpimenojen jälkeen ensimmäisenä lapsilta, olisiko heillä jotain ajatuksia, miten näytelmää voisi kehittää. Yksi tyttö viittasi ja mainitsi kohdan, jossa puhutaan valon säteistä pirtin lattialla. Hän keksi, että siinä voisi käsin visualisoida valonsäteiden ja varjojen liikkeitä. Lapsille tuntui olevan luontevaa ja itsestään selvää osallistua ideointiin, sillä opettaja oli luonut kulttuurin, jossa heitä kuunneltiin. Opettaja kertoi usein kysyvänsä lapsilta kolme omaa toivetta tilanteissa, jossa vastuutehtäviä pitää jakaa. Tällöin hän pystyi yleensä huomioimaan ainakin yhden toiveen kunkin lapsen kohdalla, jolloin lapset olivat tyytyväisiä, vaikkei juuri ensimmäinen toive toteutuisikaan.

Musiikkia oli harjoiteltu vielä varsin vähän, mutta osa musiikin kohdista osattiin jo hienosti. Opettajan mielestä musiikissa oli sopivasti sekä helppoja että haastavia kohtia. Havaintoni mukaan lapset pääsivät heti kiinni tekemiseen jo pienellä harjoittelulla, mutta vielä jäi tarkennettavaa motivaation ylläpitämiseksi. Lauluissa erityisen hyvin muistettiin ja osattiin kohdat, joissa oli toistoa. Esimerkiksi *"Laitetaan vielä yksi ikkuna"*, joka toistuu kolme kertaa, oli hyvin hallussa (ks. Liite 1). Myös kaksi kertaa peräkkäin toistuvat laulujen kohdat *"Mistä valoa saa, mistä valoa saa"*, *"Ei oo reilua tää, ei oo reilua tää"* ja *"Miten keksitkin sen, miten keksitkin sen"* olivat jääneet hyvin mieleen. Toiston lisäksi laulujen oppimista tuntuivat vauhdittavan riimit. Muutamissa kohdissa kaikki eivät aluksi muistaneet laulun sanoja, mutta pääsivät kuitenkin kiinni seuraavan lauseen loppuun. Edellisen lauseen loppu auttoi tällöin muistamaan tulevan lauseen riimiparin, kuten laulun kohdassa *"Lattialla leikittelee joukko varjoja. Aurinkoiset säteet muodostavat sarjoja."*

Läpimenojen jälkeen halukkaat saivat jäädä vielä esittämään harjoittelemaansa tanhuja, kun muut lähtivät ulkoilemaan. Viimeistään tanhuissa kaikki pääsivät osallistumaan vauhdikkaaseen toimintaan. Toiminnallisuus yleensäkin tuntui palvelevan kaikkien moti-

vaatiota, ja erityisesti siitä tuntui olevan hyötyä suomea uutena kielenä opetteleville lapsille, jotka pääsivät mukaan yhteiseen narratiiviin kielimuurin ohi, konkreettisen toiminnan kautta – esimerkiksi sahaamalla ikkunaa pirtin seinään omatekoisella pahvisahalla samalla, kun muut laulavat: *”Laitetaan vielä yksi ikkuna!”* Opettaja kertoi osalle uutta kieltä omaksuvista lapsista tarttuneen jopa uusia fraaseja laulujen kautta. Harjoiteltaessa lauseet toistuvatkin useita kertoja samanlaisina, samoissa kohdissa ja samaan toimintaan kytkeytyneinä. Kielellisen kotouttamisen lisäksi opettaja näki projektin myös porttina suomalaiseseen kansantarinakulttuuriin.

Harjoituksen pituus vaikutti olevan juuri lasten keskittymiskyvyn rajoissa, eikä opettajan kokemuksen mukaan paljon pidempään kannattaisikaan harjoitella kerralla. Opettaja kertoi, että hänen tyyliinsä ei kuulu tiukka kurinpito, mikä saattaa hänen mukaansa näyttää hallitsemattomalta ulkopuoliselle. Opettaja kuitenkin kertoi kestävänsä pientä hälinää hyvin ja suovansa lapsille mieluummin vapautuneen ilmapiirin kuin vaativansa ehdotonta hiljaisuutta. Opettaja oli myös huomannut, että esitystilanteissa kuten joulujuhlissa ryhmät löysivät yleensä hyvän keskittymisen näyttämisen halun ansiosta. Meluisa työskentely kuului vain harjoituksiin.

27.2. kävin päiväkodissa toisen ja viimeisen kerran. Osa lapsista oli ollut edellisen viikon hiihtolomalla, joten opettaja varoitti, että laulut ja sovittu toiminta olivat päässeet monilta unohtumaan. Kolmessa viikossa näytelmä oli kuitenkin edennyt paljon. Opettaja ja lapset olivat sopineet, kumpi ryhmä näyttelee tarinassa ja kumpi esittää tanhuja esityksen jälkeen. Tanhu-ryhmä sai myös toimia kuorona ja osa heistä pääsi soittamaan päiväkodin soittimia pirtin romahtaessa. Kaikille lapsille oli löydetty päiväkodista esiintymisvaatteet, ja yleensä kuulemma vastahakoiset pojatkin olivat tällä kertaa suostuneet pukeutumaan. Maijan ja Matin tunnisti heidän hatuistaan, kun taas Hölmöisillä oli yhtenevät, vanhanaikaiset vaatteet. Eräs poika oli huomauttanut, että Hölmöläisten vaatteiden kuului olla ”hölmöt”, mikä lopputuloksen perusteella näytti tarkoittavan ”ei nykymuodin mukaiset”.

Kenraaliharjoituksessa tunnelma oli huomattavasti rauhallisempi ja keskittyneempi kuin edellisellä kerralla. Soittajat olivat valikoituneet kuoron joukosta, ja kaikki tiesivät muutenkin omat tehtävänsä satunnaisia unohduksia lukuun ottamatta. Ensimmäinen läpimeno oli huomattavan jäsentynyt edelliseen käyntiini nähden ja harjoittelun tulos näkyi selkeinä toiminnan suuntina, joista opettaja joutui muistuttamaan lapsia vain muutamissa kohdissa. Kuoro nousi heti alussa ylös penkeistään ja laulut esitettiin aina yleisöön päin laulaen. Pirtin lattialta herättiin näyttävästi haukotellen ja venytellen. Hölmöläisten reput



olivat lasten omia ja niihin kerättiin päättäväisesti valoa ja pimeyttä tarinan oikeassa kohdassa. Lopussa lapset ottivat liikuttavasti toisiaan käsistä kiinni ja käsiään heilutellen lauloivat *"Ei seiniä, ei muureja, vain saman auringon lapsia"*. Viimeisten pitkien nuottien kohdalla oli kaikkien esiintyjien yhteinen kumarrus.

Lapset olivat opettajan avustuksella askarrelleet Hölmöläisten pirtin, joka ei vielä harjoituksissa romahtanut mutta tulisi kuulemma romahtamaan esityksessä. Pirtissä oli naruilla kiinni pysyvä katto sekä seinät, joissa oli kaksi irrotettavaa ikkunan paikkaa. Ikkunoita sahattaessa palojen alta paljastui vaalea tausta, joka merkitsi pirtin valaistumista. Katto muistutti peltikattoa, jossa oli eri kokoisia peltejä (Kuva 4). Peltien kautta oli jopa syntynyt oivalluksia Hölmöläisten luonteesta. Lapset olivat nimittäin kiinnittäneet huomiota erikseen valmistettujen kattopalojen kokoeroihin, kunnes joku oli keksinyt, että Hölmöläisten katossa kuuluikin olla eri kokoisia paloja, olivathan he hieman hölmöjä.



Kuva 4. Lasten rakentama Hölmöläisten pirtti, jossa on romahtava katto ja irrotettavat ikkunapalat.

Ensimmäisen läpimenon jälkeen opettaja kysyi jälleen lapsilta, miten heidän mielestään esitystä voisi vielä parantaa. Eräs tyttö totesi painokkaasti opettajan unohtaneet kokonaan valojen ja varjojen visualisoinnin, josta oli ollut puhetta edellisellä kerralla, kun Risto

kävi katsomassa harjoituksia. Opettaja myönsi unohtaneensa sen kokonaan, mitä seurasi kiivas ideointi, jossa useampikin lapsi halusi vaikuttaa tähän kyseiseen kohtaan. Lopputuloksena sovittiin, että Maijan roolia esittänyt tyttö, joka seiso lähimpänä valokatkaisimia, laittaisi kyseisessä kohdassa katon spottivalot yksitellen päälle. Ongelman ratkettua opettaja kysyi, jaksaisivatko lapset tehdä vielä toisen läpimenon. Spontaani vastaus oli lähes yksimielinen ei. Koska osa lapsista kuitenkin halusi käydä näytelmän läpi vielä kerran ennen seuraavan päivän esitystä, opettaja ehdotti äänestystä. Äänestyksen lopputuloksena yhdeksän lasta halusi tehdä toisen läpimenon ja kuusi lasta ei olisi halunnut. Äänestyksen tulos hyväksyttiin ja lähdettiin uuteen läpimeneen. Osan lapsista keskittymiskyky, jaksaminen ja innostus olivat silmin nähden koetuksella toisella kierroksella, mutta pääsääntöisesti niin toiminta kuin laulut ja vuorosanatkin muistuvat mieleen paremmin kertauksen avulla. Todellinen laulujen sisäistäminen tuntui kuitenkin alkavan lasten kohdalla vasta harjoituksen jälkeen, jolloin he kertasivat päähän soimaan jääneitä kappaleita vapaasti laulellen.

Äänitteen auditiivinen kerronta vaikutti olevan monessa kohtaa avuksi ja tarpeellinen lapsille, jotka riensivät seuraavaan toimintaan aina sitä kuvailtaessa. Osa lapsista muisti jo ennalta tulevia tapahtumia, mutta osa selvästi odotti aina kertojan ohjeita. Soittajien kanssa oli sovittu, että lastenhoitaja kertoisi heille, milloin heidän kuului soittaa. Pian soittajat kuitenkin ilmaisivat, että he tunnistivat jo itse oikean kohdan. Opettaja kertoi harjoituksen jälkeen, että ryhmässä oli mukana yksi lapsi, jolle esiintyminen ei yleensä ollut lainkaan luontevaa eikä mieluisaa. Harjoitustilanteessa opettaja ei kuitenkaan huomannut lapsessa normaalia estyneisyyttä, ainoastaan hieman verkkaista reagointia kertojan kuvailuihin. Maijan ja Matin roolit osoittautuivat hieman passivoiviksi, ja opettaja oli joutunut antamaan heille Hölmöläisten sahat säilytykseen, jotta heillä olisi jotain, mihin keskittyä. Keskittymisen puute tuntui olevan yhteydessä ohjeistetun toiminnan puutteeseen, sillä omassa kohdassaan Maija ja Matti kunnostautuivat hienosti.

Kuten sovitun toiminnan muistamisessa, myös lasten eläytymisessä ja elehtimisessä oli eroja. Osa Hölmöläisistä ja kuorolaisista eläytyi tarinaan ja lauluihin erityisen aktiivisesti ja oma-aloitteisesti. Erityisesti alussa huomioni kiinnittyi erääseen poikaan, joka asteli lavalle karikatyyrimäisen hölmösti tallustaen. Opettaja puolestaan oli erityisen ilahtunut erään maahanmuuttajataustaisen pojan panostuksesta lauluihin; hän lauloi kaikki laulut uudella kielellä reippaasti ja muistaen ne ulkoa hienosti. Sekä sanojen että vuorosanojen muistamisessa oli muutoin kuultavissa kenties juuri hiihtoloman, kenties lyhyen harjoitusajan vaikutus. Osa lauseista oli selvästi haastavia muistaa. Opettaja kertoi kuitenkin



olevansa tyytyväinen ryhmäänsä, sillä kaikki lapset osasivat laulaa mukana ainakin jossain kohtaa. Ohjaaja-opettajan työparina toiminut toinen esikoulun opettaja kiitteli laulujen rytmitystä, joka hänen mielestään tuki sanojen ulkoa oppimista. Myös kertojan äänestä annettiin hyvää palautetta ja yleensäkin äänitteestä, sillä opettajat kokivat, etteivät he olisi itse osanneet säveltää tai säestää tämän tyyppistä esitystä. Laulumelodioissa pysyminen onnistui lapsilta pääosin hyvin, ja äänialat tuntuivat sopivan lapsille. Melodiat olivat suurimmaksi osaksi tunnistettavissa ja osa lapsista osui niihin hienostikin. Toki kaikki eivät pysyneet nuotissa tai edes sävellajissa, mutta positiivista oli, että hekin uskalsivat laulaa reippaasti.

Kysyessäni lapsilta, oliko näytelmän tekeminen ollut kivaa, sain yksimielisen myöntävän vastauksen. Vaikeaa se ei heidän mukaansa ollut ollut, lähinnä kivaa. Monen lapsen lempikohta näytelmässä tuntui olevan oma vastuutehtävä kuten soittaminen. Myös pirtin romahtaminen sai jälleen asianmukaisen huomionsa. Harjoituksen jälkeen lapset saivat mennä leikkimään vapaasti esikoulun tiloihin. Toinen esikoulun opettaja oli kuvannut pätkiä jälkimmäisestä läpimenosta päiväkodin tabletilla, joten päätimme kokeilla niiden katsomista esikoulun suurelta kosketusnäytölliseltä televisioruudulta. Osa lapsista olikin kiinnostuneita katsomaan, miltä heidän tekemisensä näytti ulos päin. Lapset löysivät ilahtuneina itsensä videolta, ja opettaja antoi palautetta eräällekin vilkkaalle pojalle siitä, milloin keskittyminen oli onnistunut hyvin. Sama poika otti paljon kontaktia minuun katsoessamme harjoitusta tallenteelta, ja juttelun lisäksi hän muun muassa kutitti ja potki. Huomauttaessani potkimisesta poika meni silmin nähden mököttäväksi, mutta pian löimme kättä päälle ja olimme taas hyvissä väleissä. Videota katsottaessa lapset tykkäsivät laulaa laulujen mukana, mikä toimi hyvänä kertauksena sanoille. Lähtiessäni osa lapsista tuli vielä halaamaan ja kyselemään, koska tulisin taas uudestaan.

Musiikkileikkinäytelmä oli tarkoitus esittää seuraavana päivänä ensimmäisen kerran yleisölle. Yksi tyttö oli erityisen innoissaan siitä, että esitys oli vielä salaisuus; se tuli nimittäin osaksi päiväkodin pitkäaikaisen johtajan yllätysläksiäisiä hänen jäädessään eläkkeelle. Tilaisuudessa kaikki päiväkodin ryhmät esiintyisivät toisilleen sekä päiväkodin henkilökunnalle. Myös seuraava esitys oli jo suunnitteilla kevätkuuhlaan vanhempien nähtäväksi.

## 5.2 Johtopäätökset

Opettajan suunnittelulla oli projektin toteutuksen kannalta suuri merkitys. Tutkimukseni lähtökohta oli toimittaa musiikkileikinäytelmän materiaali esikouluympäristöön ja katsoa, mitä siitä seuraa. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni oli: Miten musiikkileikinäytelmän materiaali toimii käytännön kokeilussa? Havaintojeni mukaan opettaja eteni materiaalin kanssa suunnitelmallisesti. Harjoitusprosessiin muodostui seitsemän eri vaihetta, jotka etenivät pääosin kronologisesti mutta myös osittain päällekkäin (Kuvio 7). Opinnäytetyöni perustana ollut kertojan kuvailema toiminta oli prosessissa vain ”jäätuvän huippu”, sillä opettaja rakensi omaan osaamiseensa nojaten projektista laajemman pedagogisen kokonaisuuden.



Kuvio 7. Opettajan työvaiheet aikajärjestyksessä (1-7) musiikkileikinäytelmän harjoitusprosessissa tammi-helmikuussa 2018.

Päätös materiaalin käyttämisestä esitystarkoitukseen syntyi opettajalta nopeasti. Tulkin tani on, että pelkkä draamaharjoitteiden tekeminen ei näyttäydä yhtä motivoivana ja palkitsevana kuin projektin saattaminen esitettävään muotoon. Lapset näyttivät kokevan ylpeyttä saadessaan esittää harjoittelemaansa näytelmää. Ensimmäiseksi opettaja löikin lukkoon esityspäivän, jonka valintaan vaikutti tuleva Kalevalan päivä sekä työyhteisön sisäinen eläköitymisjuhla samana päivänä. Sopivan esityspäivän löydyttyä opettaja ryh-

tyi pohjustamaan Hölmöläisteemaa lukemalla lapsille Hölmöläistarinoita ja keskustelemalla heidän kanssaan niiden sisällöstä. Tällä tavalla opettaja herätti lasten mielenkiinnon näytelmää kohtaan sekä syvensi heidän suhdettaan siihen. Laulut ja toiminta eivät jääneet vain suoritteiksi, vaan ne olivat heijastuksia ja variaatioita jo tutuksi tulleesta ilmiöstä; kun lauluja alettiin kuunnella, niiden aihepiiri oli entuudestaan tuttu.

Esilauettu äänite oli opettajalle avuksi, sillä hänen mukaansa laulujen säestäminen olisi ollut haastavaa. Lapset saivat kuulokuvan lauluista ennen kuin lauloivat itse nuottiakaan. Kuulonvarainen tutustuminen harjoitettavaan materiaaliin onkin hyödyllistä myös musiikin työssä. Materiaali hahmottuu tällöin kokonaisuutena, minkä jälkeen nuotin yksityiskohdat näyttäytyvät oikeassa mittakaavassa.

Musiikin kuuntelusta opettaja ei siirtynyt suoraan musiikin harjoitteluun, vaan ryhmä jatkoi tarinaan syventymistä, tällä kertaa piirrosten ja askartelujen avulla. Tässä vaiheessa lasten oma ajattelu ja näkemys tarinasta pääsi esiin. Näytelmän visualisointi oli jätetty musiikkileikkinäytelmän materiaalissa kokonaan opettajan ja lasten varaan. Visuaalisuus on kuitenkin oleellinen osa sekä musiikkiteatteria että varhaiskasvatusta, sillä yksi esiopetuksen tavoitteista on ”visuaalisen ilmaisun kehittyminen” (Opetushallitus 2016a, 31). Toinen tutkimuskysymykseni olikin: Miten projekti saavuttaa esiopetuksen tavoitteita? (Taulukko 1). Koska lapset osallistuivat opettajan avustuksella näytelmän visualisointiin tarpeistoineen, vaatteineen, lavasteineen ja piirroksineen, kyseinen esiopetuksen tavoite toteutui mielestäni kokonaisvaltaisesti.

Vähitellen opettaja alkoi keskittyä laulujen harjoittamiseen, mikä oli lasten kannalta vähiten luovuutta vaativa osuus. Laulujen opettelu osoittautui kuitenkin samalla projektin haastavimmaksi osuudeksi, ja vielä kenraaliharjoituksessa laulujen muistaminen oli vaihtelevaa. Laulujen sisäistämiseksi oli varattu aikaa yhteensä kolme viikkoa, mikä oli lopputuloksen kannalta jälkeen päin ajateltuna hieman liian vähän. Laulunkirjoittajana tarkastelenkin kriittisesti laulujen sanoituksia: olivatko ne osittain liian haastavia lapsille? Esimerkiksi tekstin kohdasta ”*Lattialla leikittelee joukko varjoja. Aurinkoiset säteet muodostavat sarjoja*” (Liite 1) kuultiin monta erilaista variaatiota. Tekstin täydellinen muistaminen ei kuitenkaan ole projektin perimmäinen tavoite, vaan myös kielellinen haastaminen ja runolliseen estetiikkaan tutustuminen ovat projektin pedagogisia arvoja. Opetushallitus (2016a, 17) kehottaakin esikoulun opettajia muistin kehityksen tukemiseen muun muassa lorujen avulla, ja kauneudentajun kehittyminen (Opetushallitus 2016a, 15) on myös yksi esiopetuksen tavoitteista. Tästä näkökulmasta esikoulussa toteutettavassa

projektissa saa ja pitääkin olla haastetta, mutta sopivassa määrin, sillä innostuminen (Opetushallitus 2016a, 12) oli silminnähtävää etenkin silloin, kun lapset huomasivat osaavansa ja onnistuvansa. Vaihtelevalla haastetasolla voidaankin havaintojeni mukaan saavuttaa enemmän pedagogisia tavoitteita kuin haastetasoltaan tasalaatuisella materiaalilla.

Vielä ennen itse draamatoimintaan ryhtymistä opettaja kiinnitti huomiota kaikkien lasten osallisuuteen. Hänen keinojaan olivat vuorotteleva toiminta ja vaihtelevat vastuutehtävät, jolloin kaikki pääsivät olemaan aktiivisia vuorollaan. Opettaja tuki lasten ”minäkäsityksen vahvistumista” (Opetushallitus 2016a, 14) ”arvostavalla vuorovaikutuksella” pyrkiessään kuuntelemaan ja toteuttamaan lasten näkemyksiä harjoituksen jälkeen. ”Kannustava palaute” (Opetushallitus 2016a, 14) toteutui esimerkiksi opettajan kiinnittäessä huomiota erään vilkkaan pojan onnistumisiin: katsoessamme harjoituksen taltiota lasten kanssa opettaja ilmaisi, milloin pojan käytös näytti taltiolla erityisen hyvältä. Myös omassa palautteessani panostin yleiseen kannustavuuteen, sillä palautteen vaikutusten seuraaminen ei ollut aikataulun vuoksi mahdollista. Tällöin tarkan kritiikin antaminen olisi ollut vastuutonta pedagogiikkaa.

Viimein saavutettiin vaihe, jossa huomio kiinnittyi esityksen näyttämöllepanoon. Vasta tässä vaiheessa kertojan kuvailema toiminta oli keskiössä – elementti, josta koko opinäytetyö lähti liikkeelle. Havainto on mielestäni hyvä esimerkki siitä, kuinka eri työvaiheet korostuvat eri ammattilaisten työssä; toisen päämäärä voi olla toisen lähtökohta. Siinä missä säveltäjänä pyrin luomaan esitykseen johdattelevan materiaalin, opettaja pyrki pedagogina luomaan materiaaliin johdattelevan pohjustuksen. Samalla musiikkileikinäytelmän materiaali täydentyi ja syventyi. Opettaja näki projektin osana laajempaa pedagogista kokonaisuutta ja kytki sen oman työnsä toimintatapoihin ja tavoitteisiin. Näin projekti integroitui esikouluympäristöön ja näyttäytyi opettajalle innostavana eikä kuormittavana, ulkopuolelta tulevana suoritteena.

Odottamaton huomio oli, että näytelmän materiaali vaikutti palvelevan suomen kieltä opettelevien lasten kielellistä kotouttamista. Heille tarttui laulujen sanoista uusia fraaseja, joiden merkitys avautui toimintaan kytkeytyneenä. ”Toiminnan kautta oppiminen” onkin yksi esiopetuksen tavoitteista (Opetushallitus 2016a, 16), ja kielellinen näkökulma musiikkileikinäytelmän prosessiin avaa uusia pohdintoja menetelmän hyödynnettävyydestä. Voisiko draamaa ja musiikkia yhdistävästä toiminnasta olla apua uuteen kieleen ja kulttuuriin integroitumisessa?

## 6 Pohdinta

Opinnäytetyöni luotettavuus rakentuu sen taustalla olevan teorian, käytännön havaintojen ja johtopäätösten keskustelevuudelle. Havaintoni olivat muistinvaraisia, mutta niitä vahvistivat keskustelut esikoulun opettajan kanssa sekä sanelu nauhurille heti havainnoinnin jälkeen. Havaintojen objektiivisuutta heikentää tutkimusasetelma, jossa tutkija on myös tutkimuksessa käytettävän materiaalin säveltäjä. Vaarana on, että havainnot on tulkittu jo kirjaamisvaiheessa tutkijan eduksi. Laadulliseen tutkimukseen sisältyykin lähtökohtaisesti paikallisuuden, tulkinnan ja subjektiivisuuden elementtejä (Hakala 2010, 18-19). Toisaalta tutkijan pyrkimys on kehittää tuotetta, jolloin epäkohtien tunnistaminen on kannattavampaa kuin niiden huomiotta jättäminen.

Näiden pohdintojen saattelemana totean, että merkittäviä epäkohtia ei projektissa ilmennyt. Moni esiopetuksen tavoitteista (Taulukko 1) toteutui, ja lapset saivat projektin kautta sekä onnistumisen että itsensä haastamisen kokemuksia. Kuten Kalliala (2011, 27) toteaa, oleellisinta varhaiskasvatuksessa on tarjota lapsille mielekästä ja aktiivista toimintaa. Musiikkileikinäytelmän lopputulos ei ole lainkaan niin oleellinen kuin siihen johtanut prosessi. Esikoulun opettaja tuntui ajattelevan samalla tavalla: seitsemästä hänen työvaiheestaan (Kuvio 7) vasta viimeinen oli äänitteen mukaisen draamatoiminnan harjoittelu. Samalla kuitenkin draaman vieminen esitettävään muotoon tuntui olevan opettajalle tärkeä tavoite heti projektin aluksi. Tulkintani mukaan produktin tavoite palveli kokeilussa myös prosessin tavoitetta; laadukkaaseen esitykseen pyrkiminen motivoi opettajaa panostamaan laadukkaaseen pohjustukseen.

Opinnäytetyöni rajaus tuki tasapainon muodostumista taiteellisen ja tutkimuksellisen aineiston välille. Tutkimuskysymykset kohdistuivat taiteellisen materiaalin synnyttämään aineistoon, ja johtopäätökset peilasivat takaisin teoreettiseen pohjustukseen. Projektin herättämien oivallusten lisäksi kehitin ymmärrystäni havainnoinnista tutkimusmenetelmänä sekä yleisemmin vaiheittaisesta ja järjestelmällisestä etenemisestä projektin alkudeasta kohti käytäntöä ja johtopäätöksiä. Tutkimusasetelmani tarkasteli musiikkiteatteriesityksen harjoittamista ympäristössä, jossa erityisesti leikki ja leikin henki kukoistavat. Kriittisesti tarkasteltuna leikin osuus lasten toiminnassa olisi voinut näkyä enemmän havainnoissani.

Esittelin kappaleessa 2.3 näkemyksen, jonka mukaan leikki käsitteenä kattaa sisäänsä kaikenlaiset esitykset musiikki mukaan lukien (Hänninen 2003, 15). Kuvailin myös,

kuinka yksi leikin kategoria on niin kutsutut sääntöleikit (Kalliala & Tahkokallio 2001, 58; Kalliala 2011, 16). Sääntöleikit voivat olla esimerkiksi pelejä, joissa säännöt muodostavat edellytyksen pelille. Havaintojeni mukaan myös esittävässä toiminnassa on piirteitä sääntöleikistä: sisältä tai ulkoa käsin määritellyt raamit rajaavat esiintyjän vapauksia. Leikin jatkumisen kannalta on olennaista, että vaaditut raamit toteutuvat, mutta raamien sisällä esiintyjällä on vapauksia. Myös vygotskylaisen näkemyksen mukaan leikissä ja esiintymisessä on paljon yhteistä. Kummassakin on mahdollista olla yhtä aikaa sekä oma itsensä että jotain vielä enemmän (Lobman 2011, 77). Esiintyessämme samoin kuin leikkiessämme voimme kokeilla siipiämme ja olla hetkellisesti pystyvämpiä kuin normaalissa arjessa. Tästä näkökulmasta esiintyminen tarjoaa pedagogisen kasvualustan yksilön kehitykselle.

Tutkimuksessani huomasin, että strukturoitu taiteellinen leikki (ks. kuvio 2) onnistuu esikoululaisilta vaivatta – heillä on kykyä heittäytyä narratiiviin ja toimia sovittujen pelisääntöjen mukaan. Siinä missä aiemmat opinnäytetyöt korostavat lasten osallisuutta teoksen käsikirjoituksen näkökulmasta, musiikkileikinäytelmä osallistaa lapsia erityisesti aktiivisina ja monipuolisina toimijoina. Kokeiluryhmässä lapset osallistuivat esikoulun opettajan ansiosta myös toteutuksen ideointiin sekä sen visuaalisen ilmeen luomiseen, jolloin valmiista pohjamateriaalista valmistui ryhmän itsensä näköinen toteutus. Lapset osallistuivat esityksen valmistamiseen niin monipuolisesti, että itse laulujen opettelu jäi vähemmälle. Haastavien tekstikohtien vuoksi lauluja voisikin olla hyödyllistä opetella myös muuten kuin laulaen, esimerkiksi keskustellen tekstien sisällöstä ja lausumalla niitä lorunomaisesti. Tällöin laulujen opettelussakin korostuisi prosessi produktin sijaan ja lapset pääsisivät olemaan luovia myös tässä työvaiheessa.

Luova, osallistava ja lapsilähtöinen toiminta on nykypedagogiikan keskiössä. Siinä missä lukioissa ja yläasteilla on jo pitkään sävelletty omia musikaaleja, nykyään yhä nuoremmille tarjotaan mahdollisuuksia luovaan osallisuuteen. Esimerkiksi säveltäminen ja improvisointi ovat yksiä taiteen perusopetuksen uusista opetustavoitteista (Opetushallitus 2017, 48). Lasten luovan osallistamisen kannalta on kuitenkin hyvä, että he pääsevät myös omaksumaan traditiota ja toteuttamaan heitä varten valmistettuja esityksiä. Edellisessä opinnäytetyössäni (Kupiainen 2013) päätelin, että luovuus ei kukoista tyhjiössä, vaan aiemmat kokemukset, tiedot ja taidot toimivat sen polttoaineina. Näin ollen lasten luovan kehityksen tueksi on hyvä tarjota malleja ja esimerkkejä, joihin he voivat peilata

omia ideoitaan. Säveltämisen pedagogiikan kehittyessä olisikin syytä pitää mielessä luovuuden ja tradition suhde: traditioon tutustuminen kehittää pitkällä tähtäimellä yksilöllistä luovuutta.

Opinnäytetyöni etnografinen näkökulma tarkasteli musiikkiteatterin esittämistä yhteisössä, jossa sitä ei tyypillisesti esitetä. Asetelma paljasti, mikä esikoulussa toteutettavassa projektissa on esittämisen kannalta erityistä – erilaista kuin vanhemmilla lapsilla tai työelämässä. Kaikkein virkistävin huomio, jonka esikoulussa tein, oli virheiden merkityksettömyys lasten silmissä. Esiintyessään he tekivät parhaansa ja iloitsivat onnistumisistaan. Lapset myös ideoivat ja kehittivät tekemistään eteenpäin, mutta osaamisensa puutteisiin he eivät juuri kiinnittäneet huomiota, mikä eroaa kokemuksistani ammattimaisesta esittämisestä. Ammattilaisilla on enemmän pelissä lopputuloksen suhteen, jolloin leikki muuttuu helposti vakavaksi ja oman toiminnan kehittämisen lähtökohdaksi voi muodostua virheiden minimoiminen, mikä ei ole erityisen suuri luovuuden lähde.

Tekemisen ilo ja tuoreus vaativat havaintojeni mukaan turvallisen ympäristön, jossa ei lasketa virheitä. Esikoulussa onnistumisista iloitaan luonnollisesti ja ne nähdään lasten taitotasoon suhteutettuina. Aikuisten tilanne on monimutkaisempi, sillä ammattilaisen oletetaan lähtökohtaisesti onnistuvan. Onnistumisista iloitseminen on tällöin kuin itsensänselvyyden toteamista, ja huomio siirtyy tekemisen epäkohtiin. Uskon, että leikillisen näkökulman avulla ammattilainenkin voi palauttaa oman huomionsa onnistumisiin. Tällöin taiteellinen toiminta näyttäytyy peleinä, joihin osallistutaan sääntöjen puitteissa ja parhaansa tehden. Peleihin ryhdytään eri syistä ja niistä poistutaan eri lopputuloksilla. Ihanne tilanteessa virheet ja puutteet eivät tyrehdytä leikkiä, vaan onnistumisten huomiointi saa aikaan positiivisen kierteen, jossa luovuus pääsee kukoistamaan. Opettajilla ja taiteellisten prosessien ohjaajilla on vastuu leikillisen ilmapiirin mahdollistamisesta. Leikkisässä ympäristössä ryhmän luova energia pääsee kanavoitumaan koko prosessin hyödyksi. Mutta miten yhdistää leikkisyys tavoitteelliseen ja haastavaan toimintaan?

Kalliala & Tahkokallio (2001, 34), Toivanen (2010, 16) ja Sinkkonen (2001, 30) korostavat leikin itsetarkoituksellisuutta, spontaaniutta ja vapautta ulkoisista motiiveista. Vaikka ihanteet kuulostavat helposti utopialta palkansaajan päiväunissa, niitä voisi kuitenkin yrittää tietoisesti soveltaa omaan työskentelyyn. Arvot, joita työ edustaa, voisivat luoda työlle itsetarkoitusta – välinearvon sijaan. Spontaaniutta voisi hakea pienistäkin muutoksista, joita myös suorittavasta työstä usein löytyy. Ulkoisista motiiveista vapautumista

puolestaan voisi edesauttaa omien mielenkiinnonkohteiden parissa työskentely – vasta-kohtana menestyksen tavoittelulle.

Projektin kautta huomasin, että vaikka lopputulokseen tähtäävä metodi olisi kuinka selkeä ja tehokkaasti toimintaan johdatteleva, todellinen merkityksellisyys taiteelliseen toimintaan syntyy ajan kanssa. Käsillä olevaan teemaan perehtyminen, sen henkilökohtaiseksi tekeminen ja eri näkökulmista tarkastelu muodostaa jäävuoren suuren massan, joka kannattelee huippua pinnan päällä muiden nähtävänä. Merkityksellinen prosessi palvelee lopputulosta, mutta myös toisin päin: produktin tavoite voi kannustaa pyrkimään merkitykselliseen prosessiin.

Projektini kokeilussa opettajalla oli vapaat kädet harjoittelun ja pohjustamisen suhteen, mikä on mielestäni hyvä pedagoginen lähtökohta projektiin tarttuvalla varhaiskasvattajalle. Tällöin harjoittelun ja leikin yhdistäminen on opettajan keskeinen haaste. Yksi tapa korostaa leikkiä voisi olla hyödyntää draamatyötappaa ”teatterileikki” (Toivanen 2007, 37), jossa opettaja ohjaa leikkiä osallistumalla siihen myös itse. Opettaja voisi pohjustaa näytelmän toiminnan esittämällä itse yhtä Hölmöläisistä ja johdattamalla lapsia löytämään näytelmän ratkaisut itse ennen ohjeistavan äänitteen käyttöönottoa. Näin toiminnan osuus voisi tarjota enemmän henkilökohtaisia oivalluksen hetkiä lapsille, eikä olisi vaaraa, että se jäisi pintapuoliseksi suorittamiseksi. Opinnäytetyöni kokeilussa lasten omat oivallukset syntyivät pääasiassa harjoittelun ulkopuolella, ja ne näkyivät esimerkiksi teeman mukaisissa piirustuksissa.

Kirjoittaessani opinnäytetyötäni havahtuin siihen, kuinka työtehtäväni olivat vähitellen kerääntyneet musiikkia ja draamaa yhdistävän opetuksen ympärille. Erään viikon aikana havainnoin opinnäytetyöni kokeilua päiväkodissa, työskentelin ala-asteikäisille suunnatun lastenopperan pianistina, opetin musiikkiteatteria musiikkiopistossa lukioikäisille sekä valmistin musiikkiteatterikonserttia yhdessä näyttelijäntyön korkeakouluopiskelijoiden kanssa. Eri-ikäisten ihmisten kanssa toimiessani opettaminen näyttäytyi samanlaisena riippumatta oppijasta ja opetuksen tavoitteista: koin tehtäväkseni kohdata ihmiset heidän lähtökohdistaan käsin, mahdollistaa aikaa ja sytykkeitä oppimiselle sekä rajata vaatimustasoa tarpeen mukaan.

Projektini perusteella pedagoginen yhteistyö oman osaamisalueen reunoilla on avartava, virkistävä ja opettavainen kokemus, ja kannustan kaikkia pedagogeja tarttumaan vastaaviin tilaisuuksiin eri alojen opettajien kanssa. Parhaimmillaan kumpikin opettaja oppii



jotain uutta ja saa virikkeitä omaan päivittäiseen työhönsä. Myös musiikinäytelmän kehittämiseksi vaikuttaisi onnistuneen kokeilun perusteella olevan kysyntää. Vastaavan projektin voisi suunnata esikoululaisten lisäksi myös muun ikäisille oppijoille. Minkälainen muoto ja haastetaso toimisi vielä nuorempien lasten kanssa joko päiväkodissa tai musiikkileikkikoulussa? Entä voisiko menetelmää hyödyntää vanhempien lasten kanssa esimerkiksi tarinallisen säveltämisen pedagogiikassa? Projektini esittelee valmiin muotorakenteen ja mallin, jonka avulla on mahdollista harjoitella omien musiikillisten ja tarinallisten ideoiden toteuttamista. Ainakin kehittäjälleen musiikkileikinäytelmän säveltäminen oli opettavainen kokemus.

## Lähteet

Ahonen, K. (2004). *Johdatus musiikin oppimiseen*. Helsinki: OY FINN LECTURA Ab.

Anttila, E. (2001). Tanssi: kehon leikkiä. Teoksessa: Karppinen, S.; Puurula, A. & Ruokonen, I. *Taiteen ja leikin lumous*. Helsinki: Oy FINN LECTURA Ab.

Esikoulun opettaja I (2018). Kirje: 17.1.2018.

Esikoulun opettaja II (2018). Sähköpostiviesti: 30.1.2018.

Grönfors, M. (2010). Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa: *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. (Toim.) Aaltola, J. & Valli, R.* Jyväskylä: PS-kustannus.

Hakala, J. (2010). Tutkimusmenetelmän valinnasta. Teoksessa: *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. (Toim.) Aaltola, J. & Valli, R.* Jyväskylä: PS-kustannus.

Hakala, K. & Hynninen, P. (2007). Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa: *Etnografia metodologiana – lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.). Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Hakkarainen, P. (2002). *Kehittävä esiopetus ja oppiminen*. Jyväskylä: PS kustannus.

Heikinheimo, T. (2009). *Intensity of Interaction in Instrumental Music Lessons*. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

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

Hosiasluoma, Y. (2016). Freytagin pyramidi. Teoksessa: *Kirjallisuusoppi – aapisesta äänirunoon*. Helsinki: BTJ Finland Oy.

Husu, J. (2000). Koulun kasvatuskulttuuri, opettajien ammatillinen yhteistyö ja vuorovaikutustaidot. Teoksessa: Kansanen, P. & Uusikylä, K. (Toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita – Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hänninen, R. (2003). *Leikki – ilmiö ja käsite*. Jyväskylä: Nykyluktuurin tutkimuskeskus.

Jantunen, M. (2011). Lapsilähtöinen kasvatus. Teoksessa: Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.) *Lapsilähtöinen esiopetus*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Kalliala, M. & Tahkokallio, L. (2001). Yhteinen leikki. Teoksessa: Karppinen, S.; Puurula, A. & Ruokonen, I. *Taiteen ja leikin lumous*. Helsinki: Oy FINN LECTURA Ab.

Karjalainen, A. (2017). *Lapsi luovana tekijänä – Teatterimuskari lasten osallisuuden vahvistajana*. Opinnäytetyö. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu.

Karppinen, S.; Puurula, A. & Ruokonen, I. (2001). Esipuhe. Teoksessa: Karppinen, S.; Puurula, A. & Ruokonen, I. *Taiteen ja leikin lumous*. Helsinki: Oy FINN LECTURA Ab.

Kestilä, S. (2016). *Kokemuksia taidelähtöisestä ja osallistavasta musikaaliprojektista päiväkodissa*. Opinnäytetyö. Laurea-ammattikorkeakoulu.

Kosonen, A. & Zouiter, O. (2016). *Tiski-Jukka ja Pleku-Peku - Osallistavan lasten minimusikaalin suunnittelu ja toteutus*. Opinnäytetyö. Seinäjoki: Seinäjoen ammattikorkeakoulu.

Kupiainen, R. (2013). *Musiikinteoria, säännöt ja luovuus – mahdoton yhtälö?* Opinnäytetyö. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu.

Laaksonen, L. & Salo, M. (1985). *Lystiä leikkiä – perinnettä ja perinneleikkejä*. Porvoo: WSOY.

Lappalainen I, S. (2007a). Johdanto – Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa: *Etnografia metodologiana – lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.). Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Lappalainen I, S. (2007b). Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa: *Etnografia metodologiana – lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.). Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Lautela, R. (2011). Esiopetuksen lähtökohtia. Teoksessa: Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.) *Lapsilähtöinen esiopetus*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Lautela, R. (2011). Kuusi kuvaa. Teoksessa: Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.) *Lapsilähtöinen esiopetus*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Martinez-Abarca, T. & Nurmi, R. (2015). *Loikaten leikkiin – rohkeasti rooliin! Draamakasvatusta 1-7-vuotiaille*. Helsinki: Lasten Keskus ja Kirjapaja Oy.

Nevanperä, K. (2014). *YHDESSÄ SEIKKAILLEN -LASTENMUSIKAALI : Osallistava sadutusprojekti Sipilän päiväkodissa*. Opinnäytetyö. Kokkola-Pietarsaari: Centria-ammattikorkeakoulu.

Nikkonen, J. (2012). *Kuuntelukokemuksen ja piirustuksen kautta saduksi - Taideintegraatiokokeilu 5-6-vuotiaiden muskariryhmässä*. Opinnäytetyö. Lahti: Lahden Ammattikorkeakoulu.

Niland, A. (2009). The Power of Musical Play: The Value of Play-Based, Child-Centered Curriculum in Early Childhood Music Education. Teoksessa: *General Music Today 23(1)*. Preston: The National Association For Music Educators.

Opetushallitus (2016a). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Teoksessa: *Määräykset ja ohjeet 2016:1*. Tampere: Juvenes Print - Suomen yliopistopaino Oy.

Opetushallitus (2016b). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Teoksessa: *Määräykset ja ohjeet 2016:17*. Tampere: Juvenes Print - Suomen yliopistopaino Oy.

Opetushallitus (2017). Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017. Teoksessa: *Määräykset ja ohjeet 2017:12a*. Helsinki: Juvenes Print - Suomen yliopistopaino Oy.

Rantala, K. (2014). *Narratiivisuus musiikkikasvatuksessa – Tapaustutkimus musiikkileikkikoulupedagogiikasta*. Tampere: Tampere University Press.

Reima, V. (1913). *Leikki kasvatuksen välikappaleena*. Porvoo: Werner Söderström Osa-  
keyhtiö.

Riikonen, E. (2013). *Työ ja elinvoima*. Helsinki: Osuuskunta Toivo.

Ruokonen, I. (2001). Äänimaisemia ja ilmaisun iloa musiikin kielellä. Teoksessa: Karppinen, S.; Puurula, A. & Ruokonen, I. *Taiteen ja leikin lumous*. Helsinki: Oy FINN LECTURA Ab.

Lobman, C. (2011). Improvising within the System: Creating New Teacher Performances in Inner-City Schools. Teoksessa: Sawyer, R. (Toim.) *Structure and improvisation in creative teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Salzman, E. & Desi, T. (2008). *The New Music Theater : Seeing the Voice, Hearing the Body*. Oxford: Oxford University Press.

Sears, A. (2002). The coming of the musical play: Rodgers and Hammerstein. Teoksessa *The Cambridge Companion to the Musical*. Cambridge: Cambridge University Press 2002.

Seppälä, M-O. (2010). Viihdettä ja uusia medioita. Teoksessa: Seppälä, M-O. & Tanskanen, K. (toim.) *Suomen teatteri ja draama*. Helsinki: Like Kustannus Oy.

Sinkkonen, J. (2001). Leikin maailmasta keskilapsuutta kohti. Teoksessa: Karppinen, S.; Puurula, A. & Ruokonen, I. *Taiteen ja leikin lumous*. Helsinki: Oy FINN LECTURA Ab.

Toivanen, T. (2010). *Kasvuun! Draamakasvatusta 1-8-vuotiaille*. Helsinki: WSOYpro Oy.

Toivanen, T. (2007). *Lentoon! Draama ja teatteri koulussa*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

## **Liitteet**

Liite 1: Käsikirjoitus.

# **Valoa pirttiin**

## **Musiikkileikinäytelmä**

*Teksti ja musiikki Risto Kupiainen*

*Perustuu Hölmöläistarinaan*

## ROOLIT

**Kertoja** kuvailee ja ohjeistaa näytelmän toimintaa mukana tulevalla äänitteellä. Myös opettaja voi toimia kertojana erityisesti harjoiteltaessa. **Hölmöläiset** ovat näytelmän pääosassa oleva ryhmä. **Kylänvanhin** on yksi Hölmöläisistä. Hän kulkee ryhmän mukana ja välillä kunnostautuu viisaana puheenjohtajana. **Maija ja Matti** ovat viereisen kylän asukkaita. He suhtautuvat Hölmöläisten seikkailuihin hyväntahtoisen humoristisesti. Matti ja Maija esiintyvät vain II näytöksessä mutta voivat osallistua kaikkiin lauluihin.

## JUONI

Hölmöläiset ovat kyllästyneitä pimeään pirttiinsä, jota he eivät onnistu valaisemaan edes kantamalla valoa sisään repuissaan. Maija ja Matti viereisestä kylästä vinkkaavat Hölmöläisille, että ikkunoiden kautta valo pääsisi sisään. Innoissaan Hölmöläiset rakentavat liian monta ikkunaa, jolloin pirtti sortuu. Loppujen lopuksi Hölmöläiset ovat onnellisia, että pimeyden tilalla on vihdoin valoa.

## TOTEUTUS

Käsikirjoituksen ja äänitteen avulla voidaan toteuttaa yhtenäinen musiikkiteatteriesitys, jonka kesto on seitsemän minuuttia. Äänitteellä kuultava kertojan ääni kuljettaa tarinaa kuvailemalla sen tapahtumia. Opettajan avustuksella lapset esittävät kuvaillun toiminnan leikinomaisesti, joko improvisoiden tai yhdessä ideoiden. Näytelmän laulut opetellaan etukäteen ulkoa. Visuaalisuus voidaan toteuttaa vapaasti valittavalla tavalla ja tarkkuudella.

## I NÄYTÖS

## KERTOJA

Hölmöläiset elivät tavallista, onnellista elämää Hölmöläisten kylässä. He nukkuivat kaikki yhden ahtaan pirtin lattialla - pirtin, jonka olivat itse rakentaneet. Eräänä aamuna Hölmöläiset heräsivät vihaisen näköisinä haukotellen. Heitä oli alkanut vaivata se, että heidän pirtissään oli himskatin pimeä, vaikka ulkona kyllä riitti valoa yllin kyllin.

**HÖLMÖLÄISET**

On pir - tis - sä hims - ka - tin pi - me - ä ja hu - kas - sa ai - no - a kynt - ti - lä. Mis - tä

va - lo - a saa? Mis - tä va - lo - a saa? Voi - ko sen kau - pas - ta os - taa? On

ul - ko - na hims - ka - tin kir - kas - ta ja tar - vi - taan au - rin - ko - la - se - ja. Ei oo

rei - lu - a tää! Ei oo rei - lu - a tää! Pir - tis - sä e - teen - sä ei nää. **KYLÄNVANHIN** Nyt

kek - sin mah - ta - van i - de - an; näin pir - tis - tä saam - me va - loi - san!

Meil - lä on pal - jon rep - pu - ja - nii - hin ke - rääm - me ul - ko - na

va - lo - a... **HÖLMÖLÄISET** A ...JA TUOM - ME SEN SIT - TEN SI - SÄÄN!



### KERTOJA

Kylänvanhimman ideasta innostuneina Hölmöläiset tarttuvat reppuihinsa, jotka lojuvat Pirtin nurkassa. Pojat kiiruhtavat ulos ja alkavat vimmatusti kahmia auringonvaloa reppuihinsa. Tytöt puolestaan jäävät sisälle ja haalivat reppuihinsa niin paljon pimeyttä kuin suinkin mahdollista.

**HÖLMÖLÄISET**

On huo-lem-me koh-ta jo-en-ti-nen; pian kyl-pee va-los-sa e-tei-nen. Mi-ten  
kek-sit-kin sen? Mi-ten kek-sit-kin sen? On ai-het-ta yl-pey-den!

### KERTOJA

Kun kaikki ovat saaneet reppunsa täyteen joko pimeyttä tai valoa, tytöt ja pojat vaihtavat paikkoja. Pojat palaavat sisälle pirttiin valon kanssa, ja tytöt rientävät ulos pihalle reput pimeyttä pullollaan. Sen piti olla mahtava idea, kunnes Kylänvanhin toteaa huolestuneena: "Pirtti ei sittenkään valaistunut".

### KYLÄNVANHIN

*Pirtti ei sittenkään valaistunut.*

## II NÄYTÖS

### KERTOJA

Samalla hetkellä paikalle saapuvat viereisestä kylästä Maija ja Matti. Maija ja Matti katselevat Hölmöläisten harmistuneita ilmeitä hetken, kunnes tokaisevat yhtään äänen: "Minäpä tiedän, miten pirttiin saadaan valoa!"

### MAIJA JA MATTI

*Minäpä tiedän, miten pirttiin saadaan valoa!*

### KERTOJA

Siihen hölmöläiset vastaavat: "No miten?"

### HÖLMÖLÄISET

*No miten?*

### KERTOJA

Matti ja Maija kävelevät pirtin luokse viittoen käsillään, kuinka sahaamalla ikkunoita seiiniin auringonvalo pääsisi sisään. Hölmöläiset kuuntelevat ihmeissään ja näyttävät mietteliäiltä. Hetken tuumailtuaan Kylänvanhin toteaa: "Maijan ja Matin idea on kokeilemisen arvoinen!"

### KYLÄN VANHIN

*Maijan ja Matin idea on kokeilemisen arvoinen.*

### KERTOJA

Hölmöläiset tarttuvat työkaluihin ja rupeavat nikkaroimaan ensimmäistä ikkunaa pirtin seinään. Maija ja Matti katselevat hetken aikaa huvittuneina Hölmöläisten touhua, kunnes päättävät palata tyytyväisinä takaisin kotikyläänsä. Hetken touhuttuaan Hölmöläiset saavat kuin saavatkin valmiiksi ensimmäisen ikkunan, jolloin pienet auringonsäteet osuvat pirtin nurkkaan. Tämän huomattuaan Hölmöläiset puhkeavat valtaviin aplodeihin.

### III NÄYTÖS

**HÖLMÖLÄISET**

F B♭  
Hö - mö - läis - ten pirt - tiin saa - tiin vih - doin va - lo - a. Ik - ku - nas - ta i - lok - sem - me

A Gm C Am Dm  
hie - man ka - jo - a. Vaan näl - kä kas - vaa syö - des - sä ja mi - käs työ - tä teh - des - sä:

B♭ G/B F/C C7 F  
lai - te - taan vie - lä yk - si ik - ku - na!

F B♭  
Lat - ti - al - la lei - kit - te - lee jouk - ko var - jo - ja. Au - rin - koi - set sä - teet muo - dos -

A Gm C Am Dm  
ta - vat sar - jo - ja. On mic - li jäl - leen vir - ke - ä ja pois - sa synk - kyys sit - ke - ä:

B♭ G/B F/C C7 F /A B♭ G/B F/C  
lai - te - taan vie - lä yk - si ik - ku - na! Lai - te - taan vie - lä

C7 D♭  
yk - si ik - ku - na!

### KERTOJA

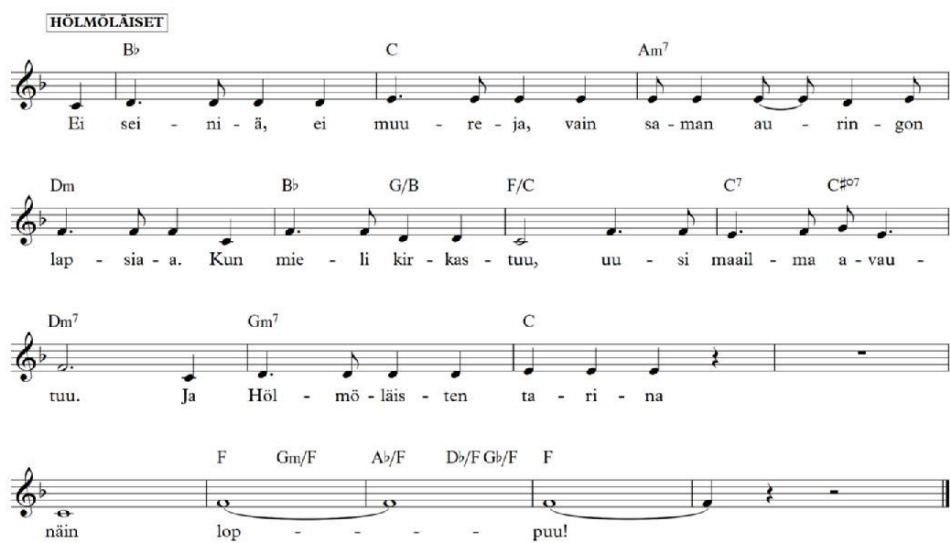
Hölmöläiset jatkavat ikkunoiden tekemistä, kunnes ensimmäisestä seinästä ei ole jäljellä enää jälkeäkään. Sisään virtaavasta valosta innostuneina Hölmöläiset siirtyvät muidenkin seinien kimppuun. Vähitellen – yksi toisensa jälkeen – kaikki seinät katoavat ikkunoiden tieltä. Mutta samalla pirtin katosta alkaa kuulua pahaenteistä ääntä; ilman seiiniä kun ei yksikään talo pysy pystyssä! Hölmöläiset kiiruhtavat kiljuen pois romahtavan katon alta.

## IV NÄYTÖS – FINAALI

### KERTOJA

Hölmöläiset katselevat hiljaisuudessa pirttinsä raunioita. Yhtäkkiä he tarttuvat toisiaan käsistä kiinni ja nousevat ylös. Hölmöläiset ymmärtävät, että he ovat vihdoinkin saaneet sen, mitä olivat aina toivoneetkin: valoisan kodin!

**HÖLMÖLÄISET**



Ei sei - ni - ä, ei muu - re - ja, vain sa - man au - rin - gon  
lap - sia - a. Kun mie - li kir - kas - tuu, uu - si maail - ma a - vau -  
tuu. Ja Höl - mö - läis - ten ta - ri - na  
näin lop - - - - - puu!