

Lasten osallisuuden mahdollistaminen varhaisiän musiikkikasvatuksessa

Aino-Kaarina Marttila

Opinnäytetyö
Toukokuu 2016
Hyvinvointi- ja kulttuurialan yksikkö
Musiikkipedagogi (AMK)
Varhaisiän musiikkikasvatus

Tekijä(t) Marttila, Aino-Kaarina	Julkaisun laji Opinnäytetyö, AMK	Päivämäärä Toukokuu 2016
	Sivumäärä 47	Julkaisun kieli Suomi
		Verkojulkaisulupa myönnetty: x
Työn nimi Lasten osallisuuden mahdollistaminen varhaisiän musiikkikasvatuksessa		
Tutkinto-ohjelma Musiikkipedagogi (AMK)		
Työn ohjaaja(t) Leena Pantsu		
Toimeksiantaja(t)		
<p>Tiivistelmä</p> <p>Lasten osallisuudella tarkoitetaan sitä, että lapsi tulee kuulluksi ja nähdyksi, saa olla yhteisössään hyväksytty jäsen sekä tehdä aloitteita, jotka otetaan vakavasti. Varhaisiän musiikkikasvatuksen kirjallisuudessa osallisuus on aiheena uusi. Tutkimuksen tavoitteena oli tunnistaa lasten osallisuuden ilmenemistä sekä kehittää lasten osallisuutta edistäviä toimintatapoja käytännön musiikkikasvatustyöhön.</p> <p>Asetetut tavoitteet pyrittiin saavuttamaan videoimalla kolme musiikkileikkikouluhetkeä päiväkodissa. Videoituja hetkiä varten suunniteltiin varhaisiän musiikkikasvatusta ottaen huomioon lasten osallisuuden mahdollistaminen.</p> <p>Lasten osallisuutta lähestyttiin kuulluksi tulemisen, yhteisön hyväksyttynä jäsenenä olemisen sekä lasten aloitteiden näkökulmasta. Kerätyssä aineistossa oli nähtävissä se, että erityisesti kuulluksi tuleminen vaikutti olevan lapsille tärkeää ja lapset pyrkivät aktiivisesti tulemaan kuulluksi toisten lasten ja aikuisen taholta.</p> <p>Tärkeimmäksi osallisuutta mahdollistavista toimintatavoista nousi aineiston perusteella leikki ja sen ohjaaminen. Yhteisten luovien leikkien aikana lapset tulivat kuulluiksi, saivat kokea olevansa osa leikkijöiden yhteisöä sekä tekivät aloitteita, joiden pohjalta toimintaa jatkettiin edelleen. Leikin lisäksi osallisuutta näyttivät edistävän myös alku- ja loppulaulut, materiaalien säilyttäminen lasten ulottuvilla sekä pari- ja ryhmätehtävät.</p> <p>Osallisuuden tunnistaminen ja osallisuuteen kutsuminen vaativat opettajalta herkkiä korvia ja aitoa halua kuunnella, mitä lapsilla on oikeasti sanottavana. Leikin itseisarvoisen aseman tunnistamisen kautta sekä selkeitä musiikillisia tavoitteita asettamalla on mahdollista ohjata varhaisiän musiikkikasvatusta, jossa myös lasten oma ääni tulee kuuluville.</p>		
Avainsanat (asiasanat) Osallisuus, varhaisiän musiikkikasvatus		
Muut tiedot		

Author(s) Marttila, Aino-Kaarina	Type of publication Bachelor's thesis	Date May 2016 Language of publication: Finnish
	Number of pages 47	Permission for web publication: x
Title of publication Facilitating children's participation in early childhood music education		
Degree programme Degree Programme in Music		
Supervisor(s) Pantsu, Leena		
Assigned by		
Abstract <p>Children's participation means that they are heard and seen, they are accepted members of their community and can make proposals that are taken seriously. In the literature of early childhood music education, participation is quite a new concept. This study aimed to recognize children's participation and to develop practical ways to improve it in early childhood music education.</p> <p>In order to reach the objectives of the thesis, three music play school situations were videoed in a kindergarten. The situations had planned content of early childhood music education in a way that took children's participation into account.</p> <p>The children's participation was approached from three angles: being heard, being an accepted member of his community and hearing the children's proposals. The collected material showed that being heard was important to the children and that they were aiming actively to be heard by the other children and the teacher.</p> <p>Based on the video material, play and its leading were the most important ways to improve the children's participation. During the shared and creative games, the children were being heard, they could feel that they were a part of the playing group and they made suggestions that changed the storyline of the play.</p> <p>Recognizing participation and making it possible requires sensitive ears from the teacher and a real interest in what the children are really trying to say. By recognising play's intrinsic value and by setting clear musical goals, it is possible to lead early childhood music education so that the children's own voice is being heard.</p>		
Keywords/tags (subjects) Participation, early childhood education, play		
Miscellaneous		

Sisältö

1	Johdanto.....	2
2	Lasten osallisuus.....	4
	2.1 Osallisuus käsitteenä	4
	2.2 Osallisuus varhaiskasvatuksessa	7
3	Varhaisiän musiikkikasvatus.....	9
	3.1 Sisällöt	9
	3.2 Työtavat.....	10
	3.3 Musiikkikasvatus varhaiskasvatuksessa	12
4	Menetelmälliset valinnat	13
	4.1 Aineiston kerääminen	13
	4.2 Aineiston analyysi.....	15
5	Osallisuus ja sen mahdollistaminen musiikkihetkillä	17
	5.1 Lasten osallisuus musiikkihetkillä.....	17
	5.1.1 Kuulluksi tuleminen	17
	5.1.2 Yhteisön hyväksyttynä jäsenenä oleminen	18
	5.1.3 Lasten aloitteet.....	20
	5.2 Lasten osallisuutta mahdollistavat toimintatavat.....	22
	5.2.1 Leikki	22
	5.2.2 Materiaalit lasten saatavilla	24
	5.2.3 Alku- ja loppulaulut.....	25
	5.2.4 Pari- ja ryhmätehtävät.....	26
	5.3 Tulosten yhteenveto.....	27
6	Pohdinta	30
	6.1 Luotettavuus.....	30
	6.2 Eettisyys.....	31
	6.3 Lopuksi.....	33
	Lähteet.....	36
	Liitteet	39
	Liite 1. Tuntisuunnitelma 30.3.2015	39
	Liite 2. Tuntisuunnitelma 5.4.2016	41
	Liite 3. Tuntisuunnitelma 13.4.2016	43

1 Johdanto

Opinnäytetyön aiheena on lasten osallisuuden mahdollistaminen varhaisiän musiikkikasvatuksessa. Aihetta tullaan lähestymään käytännöllisestä näkökulmasta: millaisin toimintatavoin osallisuutta voidaan mahdollistaa ja miten osallisuus näyttäytyy käytännön musiikkikasvatustoiminnassa alle kouluikäisten kanssa. Tutkimus toteutetaan kunnallisessa päiväkodissa, jossa toimin itse päiväkodinopettajan virassa.

Aiheen valintaan liittyy sekä henkilökohtainen kiinnostus aihetta kohtaan että halu kehittää varhaisiän musiikkikasvatuksen työ- ja toimintatapoja yhä enemmän lasten aktiivista toimijuutta tukeviksi. Varhaiskasvatustutkimuksessa lasten osallisuus ja sen mahdollistaminen ovat herättäneet enenevässä määrin kiinnostusta viime vuosina (Turja 2010, 30) ja nähdäkseni olisi hedelmällistä nostaa nämä asiat myös varhaisiän musiikkikasvatuksen kentän pedagogiseen keskusteluun. Varhaisiän musiikkikasvatusta käsittelevästä kirjallisuudesta ei juurikaan löydy osallisuutta käsittelevää tutkimusta ja tästä syystä opinnäytetyössä käytetään lähinnä päiväkotikontekstiin ja muuhun varhaiskasvatukseen sijoittuvaa tutkimus- ja tietokirjallisuutta.

Stenvallin ja Seppälän (2008, 41) selvityksen mukaan lasten osallisuuden lisääminen vaatii toteutuakseen kasvattajien koulutuksen ja asenteenmuutoksen ohella myös toimivia, käytännöllisiä toimintatapoja, joiden avulla lapsia voidaan kutsua osallisuuteen. Erityisesti toimintatapoja, joiden avulla pieniä lapsia voidaan kuulla, rohkaista itseilmaisuun sekä tiedostettuun osallisuuteen, tulisi kehittää enemmän (Turja 2007, 173). Tässä opinnäytetyössä pyritään käytännön työssä suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan osallisuutta mahdollistavia toimintatapoja, jotka soveltuvat noin 3-5-vuotiaiden lasten musiikkikasvatukseen.

Perusteita sille, miksi lasten osallisuuden mahdollistaminen on aiheena ja kehittämis-kohteena merkityksellinen, on monia. Näistä tärkeimpänä voisi pitää lapsen kokemusta kuulluksi tulemisesta. ”Se, että lapsi saa kokea muiden ihmisten arvostavan hänen ajatuksiaan ja kokemuksiaan sekä voivansa vaikuttaa ympäristöönsä, lisää hänen myönteistä käsitystä itsestään: minä olen tärkeä yhteisölleni ja osaan toimia sen jäsenenä.” (Turja 2007, 171.) Tämän lisäksi tutkimuksen ja teoreettisen tiedon valossa osallisuutta mahdollistavan toiminnan hyödyt ovat moninaiset: lapsen meta-

kognitiiviset taidot sekä unelmointi- ja visiointitaidot kehittyvät (Turja 2007, 170), sosiaaliset taidot vahvistuvat ja osallisuus luo yhteisöllisyyttä (Eskel & Marttila 2013, 77).

Pienten lasten osallisuus alkaa aivan heidän lähipiiristään: kotoa ja päiväkodista. Ensimmäiset kokemukset osallisuudesta liittyvät vuorovaikutustilanteisiin, joissa lapset saavat äänensä kuuluviin ja voivat vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. (Turja 2011, 47.) Useat osallisuushankkeet ovat käsitelleet kouluikäisten lasten vaikuttamismahdollisuuksia yhteiskunnan palveluissa (Turja 2011, 47), mutta vasta viime vuosina on paneuduttu siihen, miten kaikista pienimmät lapset voisivat tulla kuulluiksi ja mitä heidän osallisuutensa merkitsee tutkimuksellisesti ja käytännön toiminnassa (Turja 2010, 31).

Lapsen ääni ei aina kuuluu vapaa-ajan harrastuksissa tai kerhotoiminnassa (Heinonen & Kuikka 2013, 223), joihin myös varhaisiän musiikkikasvatukseen kuuluvat musiikki-leikkikoulut kuuluvat. Jotta asennemuutosta ja käytäntöjen kehittymistä osallisuutta mahdollistavaan suuntaan tapahtuisi, tarvitaan paljon tietoa osallisuuden ilmenemismuodoista, edellytyksistä ja tavoitteesta (Turja 2010, 31). Lisäksi Suomessa tarvittaisiin uusia osallisuutta mahdollistavia menetelmiä ja hyvistä käytännöistä oppimista (Heinonen & Kuikka 2013, 222). Erityisesti tulisi kehittää sellaisia toimintatapoja, joilla autetaan nuoriopien lasten kuulemista, itseilmaisua ja tiedostettua osallisuutta (Turja 2007, 173).

Osallisuutta päiväkodin musiikkihetkillä on tutkinut aiemmin opinnäytetyössään Alhoranta (2012), joka selvitti musiikin vaikutuksia alle kolmevuotiaiden lasten mahdollisuuteen osallistua ja saada äänensä kuuluviin. Tutkimuskysymykset liittyivät ohjaajan rooliin sekä osallisuuden lisääntymiseen prosessin aikana. Ohjattujen musiikkihetkien aikana lasten rohkeus osallistua oli kasvanut, mutta Alhoranta koki ohjaajan roolin haastavana.

Tätä tutkimuksellista taustaa vasten tämän opinnäytetyön aihe ja tavoite ovat varsin ajankohtaiset, sillä tarkoituksena on nimenomaan kehittää käytännöllisiä toimintatapoja osallisuuden mahdollistamiseksi ja tuoda näkyväksi sitä, mitä pienten lasten osallisuus voi tarkoittaa käytännön toiminnassa.

2 Lasten osallisuus

Tämän opinnäytetyön keskeisin käsite on lasten osallisuus. Osallisuus-käsitteen määrittely ja perusteellinen tunteminen ovat avainasemassa tulevan aineiston keruun ja analysoinnin kannalta: jotta on mahdollista kehitellä osallisuutta tukevia menetelmiä ja tunnistaa osallisuutta käytännön toiminnassa, tulee olla selvää, mitä osallisuus tarkoittaa. Osallisuus on moniulotteinen käsite ja sillä voidaan kuvata hyvin monenlaisia toimintoja erilaisissa ympäristöissä (Sinclair 2004, 108). Seuraavassa avataan osallisuuden käsitettä tämän opinnäytetyön näkökulmasta sekä sitä, mitä osallisuudesta sanotaan varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa.

2.1 Osallisuus käsitteenä

Aluksi on oleellista erottaa käsitteet osallistuminen ja osallisuus toisistaan. Osallistuminen voi olla hyvinkin passiivista, kun taas osallisuus voi parhaimmillaan tarkoittaa sitä, että lapset voivat omalla toiminnallaan vaikuttaa tapahtumien kulkuun saaden aikaan konkreettisia muutoksia. Osallistumisen ja osallisuuden aste tulee esille siinä, miten lasten oma suunnittelu, päätöksenteko, toiminnan organisointi ja lopputulos näkyvät ryhmän toiminnassa. Lapset voivat osallistua toimintaan monin erilaisin tavoin. (Lehtinen 2009, 104–105.)

Osallisuus-käsitteen yhteydessä käytetään paljon sanaa osallistaminen, jolla tarkoitetaan toimenpiteitä, joilla esimerkiksi kasvattajat pyrkivät saattamaan lapset osallisiksi (Turja 2011, 47). Sanalla on suomen kielessä kuitenkin melko negatiivinen sävy ja Turjan (2010, 34) tavoin tässä opinnäytetyössä sanan tilalla käytetään ilmaisua ”osallisuuden mahdollistaminen”.

Osallisuuden määrittelyyn ja sen ymmärtämiseen liittyy olennaisesti myös varhaisiän pedagogiikan historiallinen kehitys. Käsitys lasten osallisuudesta ja siitä, miten aktiivisena toimijana lasta on pidetty, on vuosikymmenten aikana vaihdellut kulloinkin vallalla olleen oppimiskäsityksen mukaan (Turja 2011, 41–45). Aivan viime vuosina lasten kuulemista ja osallisuutta on alettu nostaa esille varhaiskasvatusta käsittelevässä keskustelussa. Samalla on vähitellen alettu luopua lapsen yksilöllisyydestä ja alettu

painottaa ryhmän jäsenyyttä ja yhteistä toimintaa. Yhteisöllisyys liittyy vahvasti osallisuuteen. (Turja 2011, 46.) Lasten kuuleminen ei siis tarkoita sitä, että jokaisen lapsen toive toteutetaan, vaan sitä, että asioista neuvotellaan ja tehdään ratkaisuja, jotka tyydyttävät kaikkia. (Turja 2010, 38.)

Osallisuutta käsitteleviä mallikehittelyjä on tehty useita. Mallien kehittäjien käsitykset kuitenkin vaihtelevat sen suhteen, millainen lopputulos osallisuuden osalta on toivottava: ilman aikuisia toimivat lapset vai lasten ja aikuisten välinen yhteistoiminta. ”Lasten ja aikuisten maailmojen erillään pitämisen sijaan olisi ehkä toivottavampaa pyrkiä kumppanuuteen ja yhteisyyteen.” (Turja 2010, 35.) Tässä opinnäytetyössä korkeimpana ja toivottavimpana osallisuuden muotona nähdään toiminta, jossa lapset ja aikuiset toimivat yhdessä neuvotellen, suunnitellen ja arvioiden.

Turjan (2010, 33) mukaan osallisuutta ja sen tarkoituseriä voidaan tarkastella kolmesta näkökulmasta. Ensimmäinen näistä on yhteiskunnallinen tarkastelukulma, jossa otetaan huomioon erilaiset asiakirjat, jotka jo sinällään velvoittavat toteuttamaan lasten osallisuuden mahdollistavaa toimintaa. Ammatillisen kehittymisen tarkastelukulmassa painotetaan puolestaan sitä, että lasten ajatukset ja näkemykset avaavat uusia ammatillisia näköaloja ja kehittävät työtä. Kolmantena tarkastelukulmana on pedagoginen näkökulma, jonka mukaan lapsen osallisuuden mahdollistava toiminta on edellytys myös sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaisen kasvatuksen ja opetuksen toteutumiseksi. Tässä opinnäytetyössä painotetaan erityisesti pedagogista näkökulmaa, sillä yhtenä syynä aiheen valinnalle on uskomus siitä, että mahdollistamalla lasten osallisuutta päästään käytännön toiminnassa lähemmäs kasvatus- ja opetusfilosofisia ihanteita kuten yhteisöllisyyttä ja lasten aktiivista roolia oppijoina.

Osallisuutta voidaan tarkastella myös siitä näkökulmasta, kuinka laajaa yhteisöä osallisuus koskettaa. Henkilökohtaisella tasolla yksittäinen lapsi voi tehdä paljon omaa elämäänsä koskevia päätöksiä esimerkiksi valitsemalla päälleen puettavat vaatteet. Seuraavana tasona on vaikuttaminen lasten keskinäisiin vuorovaikutustilanteisiin ja lasten yhteisiin toimintaympäristöihin kuten päiväkodin leikkiympäristön suunnitteluun. Tästä osallisuus voi vähitellen edetä koskemaan esimerkiksi ympäröivää asuin- aluetta tai omaa kuntaa. (Turja 2010, 36.) Tässä opinnäytetyössä pyritään mahdollistamaan osallisuutta lasten oman pienryhmän ja musiikkileikkikoulutilanteiden sisällä.

Tavoitteena ei ole edes pyrkiä vaikuttamaan päiväkodin ulkopuolisiin asioihin, vaan luoda oman pienen ryhmän sisällä toimintatapoja, joiden avulla lapset tulevat kuul- luiksi ja nähdyiksi, oppivat yhteistoiminnallisuutta ja saavat kokea vaikuttavansa yh- teiseen toimintaan.

Mitä pienempiä lapset ovat, sitä enemmän aikuiset ottavat vastuuta lasten elämästä ja näin ollen lasten ääni voi jäädä heistä huolehtivien aikuisten tulkintojen ja intres- sien varjoon. (Turja 2010, 30.) Osallisuuden mahdollistumiseen vaikuttavat aikuisen omat asenteet eli se, millaisia tilaisuuksia he osaavat tarjota vuorovaikutuksen synty- miselle. Lisäksi siihen vaikuttaa myös millaisin apukeinoin he osaavat tukea lasten vuorovaikutustaitoja ja osallistumista näissä tilanteissa ja millaisia taitoja heillä on kuunnella ja havainnoida lapsia sekä olla emotionaalisesti läsnä ja luoda hyväksyvä ilmapiiri, joka sallii erehtymistä ja kokeilua ja kannustaa uskaltamaan. On myös olen- naista miten he luottavat itseensä ja lapsiin kyseisessä tilanteessa, vastaavat lasten aloitteisiin, ottavat ne ”vakavasti”, vievät heidän ideoitaan eteenpäin ja osaavat sul- kea välillä omat totutut ajattelumallinsa kuullakseen, mitä lapset ”todella” sanovat ja tarkoittavat. (Turja 2007, 175–176.)

Osallisuus-käsitettä ovat pohtineet myös Eskel ja Marttila (2013) ja heidän ajatuk- sensa ovat lähimpänä sitä, mitä osallisuus tässä opinnäytetyössä tarkoittaa. Heidän (2013, 77–78) mukaansa osallisuus on yhdessä elämiseen liittyvä kokemus, jonka edellytyksenä on, että lapsi tulee kohdatuksi, hän tuntee olonsa turvalliseksi ja hänen tarpeensa tyydytetään. Lisäksi edellytyksenä on, että lapsella on mahdollisuus vaikut- taa yhteisönsä elämään. Osallisuus on yhteistä keskustelua, suunnittelua, toimintaa, tekemistä ja yhdessäoloa ja näkyy konkreettisina tekoina. Lapselle osallisuus merkit- see sitä, että hän tulee kuulluksi ja nähdyksi eli hän on yhteisössään hyväksyty ar- vostettu ja tärkeä jäsen. Eskelin ja Marttilan (2013, 85–87) mukaan mahdollisuus osallisuuteen tarjoutuu, kun lapsilla on tilaisuuksia esittää ehdotuksia, jotka otetaan vakavasti. Parhaimmillaan lasten ja aikuisten erilaiset näkökulmat ja niistä keskuste- leminen luovat uusia, hyviä ideoita. Jos halutaan mahdollistaa lapsille osallisuus, on kysyttävä heiltä itseltään ja edelleen kehitettävä toimintaa siten, että syntyy vasta- vuoroista dialogia lasten ja aikuisten kesken. Tämä edellyttää sitä, että sekä lapset että aikuiset ovat kiinnostuneita toistensa ajatuksista.

2.2 Osallisuus varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Stakes 2005) mukaan varhaiskasvatuksella tarkoitetaan ”lapsen eri elämänpiireissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista.” Varhaiskasvatuksessa osallisuuden lähtökohdat ovat työtä ohjaavissa asiakirjoissa (Stenvall & Seppälä 2008, 3), jotka ovat varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Stakes 2005) ja varhaiskasvatustilaki (L 8.5.2015/580). Lisäksi YK:n Lapsen oikeuksien yleissopimus on Suomessa ollut lainvoimainen vuodesta 1991 ja velvoittaa koko yhteiskuntaa kunnioittamaan sopimuksen määrittelemiä lapsen perusoikeuksia (Pekki & Tamminen 2002, 11). Tässä alaluvussa eritellään osallisuutta edellä mainittujen asiakirjojen pohjalta. Opinnäytetyön aineisto kerätään päiväkodissa, ja aineistoa kerätessä on sitouduttu seuraamaan näiden asiakirjojen periaatteita.

Lasten oikeuksien sopimuksen (L 60/1991, 12. artikla) mukaan ”lapsen näkemykset on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti.” Tämän lisäksi myös Suomen perustuslaki (L 11.6.1999/731) linjaa, että ”lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä, ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti.”

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 11–12) arvopohjaan kuuluu niin ikään kansainvälisiin lapsen oikeuksia määritteleviin sopimuksiin nojaten muiden muassa lapsen mielipiteen huomioon ottaminen. Lisäksi keskeiseksi periaatteeksi on kirjattu lapsen oikeus tulla ymmärretyksi ja kuulluksi ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti. Varhaiskasvatuksessa toimintaa tulisi ohjata yksittäisten kasvatus- ja opetussäiltöjen yläpuolella suuremmat kasvatuspäämäärät, jotka ovat hyvinvoinnin edistäminen, toiset huomioon ottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen tukeminen sekä itsenäisyyden asteittainen lisääminen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan lapsen tulee saada oppia omatoimisuutta ja valintojen tekemistä siten, että tarvittava hoiva ja turva ovat kuitenkin aina lähellä. (Stakes 2005, 13.)

Varhaiskasvatustilaki (L 8.5.2015/580) määrittelee varhaiskasvatukselle kymmenen sisältötavoitetta, joissa lasten osallisuus nostetaan esiin seuraavasti: tavoitteena on ”kehittää lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, edistää lapsen toimimista vertais-

ryhmässä sekä ohjata eettisesti vastuulliseen ja kestävään toimintaan, toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen” sekä ”varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin.” Näiden tavoitteiden lisäksi tulee ottaa huomioon lapsen mielipide, kun suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan lapsen varhaiskasvatusta ottaen kuitenkin huomioon lapsen ikä ja kehitystaso. Myös lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa laadittaessa on selvitettävä lapsen oma mielipide ja otettava se huomioon.

Varhaiskasvatusta ohjaavista asiakirjoista käy selvästi ilmi, että lapsella on oikeus sekä olla osallisena itseään koskeviin päätösiin että saada aikuiselta hoivaa ja huolenpitoa, kun sitä tarvitsee. Pekin ja Tammen (2002, 12) mukaan lapsen perusoikeus tulla kuulluksi ei tarkoita sitä, että pienen lapsen tulisi yksin päättää omaa elämäänsä koskevista asioista, vaan aikuisella on vastuu loppulisesta päätöksenteosta niin kauan kuin lapsi on lapsi. Tätä periaatetta pyritään vaalimaan myös tässä opinnäytetyössä huolehtimalla, että kaikilla lapsilla on mahdollisuus tulla kuulluksi, mutta yhdenkään lapsen harteille ei sysätä liian suurta vastuun taakkaa, vaan aikuinen on vastuussa toiminnan turvallisuudesta ja etenemisestä.

3 Varhaisiän musiikkikasvatus

”Varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteena on tarjota lapsille musiikillisia elämyksiä, valmiuksia ja taitoja. Lisäksi tavoitteena on antaa virikkeitä jatkuvan musiikin harrastuksen syntymiseen. Varhaisiän musiikkikasvatus tukee lapsen luovuuden ja itseilmaisun kehittymistä. Tavoitteena on myös lapsen kaikkien kehitysalueiden, niin emotionaalisen, sosiaalisen, kognitiivisen kuin motorisenkin kehityksen tukeminen.” (VMO 2009.)

Seuraavassa avataan tämän opinnäytetyön kannalta olennaisia varhaisiän musiikkikasvatuksen pedagogiikan osa-alueita: varhaisiän musiikkikasvatuksen sisältöjä ja työtapoja sekä musiikkikasvatuksen toteuttamista päiväkodissa.

3.1 Sisällöt

Opetuksen sisältöjen voidaan katsoa tarkoittavan yksinkertaisesti sitä, mitä lapsille opetetaan (Hellström 2008, 249). Musiikkikasvatuksen sisältöinä olevat käsitteet voidaan johtaa äänen ominaisuuksista, jotka ovat voima, kesto, taso sekä sointiväri. Äänen ominaisuuksista johdetut käsitteet ovat dynamiikka, rytmi, melodia, harmonia sekä muoto. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 18–20.) Lisäksi musiikkikasvatuksen sisältöihin luetaan kuuluvaksi edellisten lisäksi myös sointiväri (Perkiö 2010, 28). Musiikkikasvatuksessa voidaan vuorollaan nostaa esiin jokin musiikin perusominaisuuksista ja siten rakentaa ymmärrystä musiikin käsitteistä (Ruokonen 2001, 128). Seuraavassa avaan musiikin sisältöjä tarkemmin.

Dynamiikka tarkoittaa sävelvoimakkuuden vaihtelua (Kurkela & Vainikka 1998). Dynamiikan keskeisiä käsitteitä ovat voimakas-hiljainen, painava-kevyt sekä voimistuen-hiljentyen. (Ruokonen 2001, 127). Rytmillä puolestaan tarkoitetaan ”ajan täyttämistä säännönmukaisilla tapahtumilla” (Kurkela & Vainikka 1998). Lapset alkavat tutkia äänen keston liittyviä ominaisuuksia jo taaperoiässä. Syke koetaan omassa kehossa liikkuen ja rytmin sykkeessä taputtaen. Lisäksi perehdytään melodia- ja sanarytmeihin ja harjoitellaan havaitsemaan pitkiä ja lyhyitä ääniä. Myös tempo-käsitteeseen liittyvät harjoitukset kuuluvat lapsille: lapsi oppii kokemusten ja leikkien kautta nopean ja hitaan sekä hidastuvan ja nopeutuvan eron.

Äänen taso-ominaisuudella tarkoitetaan sitä, että ääni voi soida eri korkeuksilla. Liittämällä eri korkeuksilla soivia ääniä peräkkäin saadaan aikaan melodia. (Ruokonen 2001, 128.) Sävelkorkeuksien lisäksi melodia muodostuu rytmistä, joka määrittää kuinka nopeasti erikorkuiset sävelet seuraavat toisiaan (Kurkela & Vainikka 1998). Tavoitteena on, että lapsi ennen kouluikää kykenee hahmottamaan ja ymmärtämään vastakohtaparit korkea ja matala ääni, nouseva ja laskeva ääni sekä melodiaan liittyvät käsitteet paikallaan pysyvä sävelkulku, nouseva sävelkulku ja laskeva sävelkulku. (Ruokonen 2001, 128.)

”Silloin, kun kaksi tai useampia ääniä soi yhtä aikaa, puhutaan musiikissa harmoniasta” (Ruokonen 2001, 128). Esimerkiksi viisikielistä kannelta soittavat lapset alkavat tehdä havaintoja harmoniasta (Ruokonen 2011, 132). Musiikin muoto taas rakentuu eri osatekijöiden välisistä suhteista. Musiikin muodon voi kuulla tai sen voi hahmottaa nuottikuvasta (Ruokonen 2001, 128). Lapsen musiikillista muototajua voi kehittää esimerkiksi kuuntelemalla musiikkia erotellen siitä samanlaiset, erilaiset sekä kertautuvat osat (Ruokonen 2011, 132).

Sointiväri on se musiikin ominaisuus, joka saa eri soittimilla tai ihmisäänillä esitetyt sävelet kuulostamaan erilaisilta (Virtamo 1997, 387). Varhaisiän musiikkikasvatuksessa opetellaan hahmottamaan ja tunnistamaan erilaisia äänen sävyjä kuten kirkas, pehmeä ja tumma (Ruokonen 2001, 127). Sointiväreihin tutustuttaessa voidaan kuunnella ympäristön, eläinten, kavereiden ja soittimien ääniin. Lapset oppivat nopeasti tunnistamaan erilaiset äänet. (Ruokonen 2011, 130.)

3.2 Työtavat

Varhaisiän musiikkikasvatuksen työtapoja ovat laulaminen, loruilu ja muu äänenkäyttö, soittaminen, musiikin kuuntelu ja tanssi-ilmaisuu sekä musiikin eheyttäminen muihin taiteisiin tai kasvatuksen osa-alueisiin. Näiden lisäksi työtapoina voidaan pitää myös improvisointia ja ilmaisua, joiden kuitenkin voidaan nähdä olevan kaikkea varhaisiän musiikkikasvatusta läpäiseviä työotteita, eikä niinkään erillisiä työtapoja. (Marjanen 2009, 393–394.)

”Laulamalla opitaan musiikillinen äidinkieli” (Ruokonen 2011, 127). Oppiakseen uusia lauluja lapsi tarvitsee paljon toistoja. Musiikkikasvatukseen liittyvät laulujen lisäksi lorut, runot, riimit ja musiikkisadut, joiden kautta lapsi oppii hahmottamaan sykettä ja sanarytmejä. Leikinomaisten harjoitusten kautta lapsi oppii terveen äänenkäytön perusteet. Lapsen puheen ja laulun kehitys kulkevat käsi kädessä ja on tärkeää, että lapselle ja lapsen kanssa lauletaan. Lapsen laulun perusta on aikuisen laulussa. (Ruokonen 2009, 24–25.)

Soittamisen tulisi olla luonteva ja leikinomainen osa musiikkikasvatusta. Soittamisen kautta lapsi voi oppia monia musiikillisia käsitteitä. Kuuntelemalla ja soittamalla lapsi oppii tunnistamaan erilaisia sointivärejä. Varhaisiän musiikkikasvatuksessa soittimiston tulisi olla monipuolinen: Säestyssoittimina ovat piano ja kitara ja lapset voivat soittaa viisikielisiä kanteleita. Lisäksi on hyvä hankkia erilaisia laattasoittimia ja malleja. Rytmisoittimistoon kannattaa valita sointiväriältään erilaisia soittimia: puun ääntä kuvaamaan esimerkiksi rytmikapulat, metallista ääntä soimaan esimerkiksi triangel ja kalvosoittimiksi voi varata erilaisia rumpuja. Lasten soittamisessa korostuu erityisesti äänikokeilut, joille tulisi varata riittävästi aikaa ja tilaa. (Ruokonen 2009, 24–25.)

Kaiken musiikkikasvatuksen lähtökohtana on kuunteleminen (Ruokonen 2011, 127). On olennaista erottaa kuuleminen ja kuunteleminen toisistaan. Kuuleminen on passiivista toimintaa, kun taas kuunteleminen on aktiivista ja tietoisesti suunnattua toimintaa. Kuunteleminen on osana kaikkea musiikillista toimintaa, mutta sitä voidaan harjoittaa myös itsenäisenä toimintana ja sen avulla voidaan yhtä lailla opettaa musiikin sisältöalueita kuin muidenkin musiikkikasvatuksen työtapojen. (Hyvönen 1995, 7, 25.)

Musiikkiliikunnalla tarkoitetaan musiikkikasvatuksen osa-aluetta, jossa kuuntelemista, laulamista, liikettä ja omaa keksintää yhdistellään. Oppimista lähestytään kehollisten kokemusten kautta. Nämä kokemukset syntyvät toiminnassa, jossa musiikki ja liike yhdistyvät. (Juntunen 2010, 11.) Liikkuminen musiikin mukaan on lapselle luonnollista (Ruokonen 2011, 127). Eheyttämisen vahvuus puolestaan on siinä, että eri sisältöalueet otetaan suunnittelussa huomioon ja niitä tarkastellaan osana opettavaa kokonaisuutta (Koivisto & Lerkkanen 2001, 32).

3.3 Musiikkikasvatus varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Stakes 2005) keskeinen lähestymistapa on lapselle ominaiset tavat toimia, jotka ovat leikkiminen, liikkuminen, tutkiminen sekä taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen. On olennaista valita lapsille soveltuvia toimintatapoja, sillä ”Lapselle luonteva toiminta vahvistaa hänen hyvinvointiaan ja käsitystä itsestään sekä lisää hänen osallistumismahdollisuuksiaan.” (Stakes 2005, 20). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ei nosteta musiikkikasvatusta erilliseksi kokonaisuudekseen, vaan se on osa muuta taidekasvatusta, jonka periaatteita seuraavassa eritellään.

Lasten taiteellinen ympäristö varhaiskasvatuksessa tulisi olla musiikin lisäksi monipuolisesti kaikkia taiteen lajeja sisältävä. Taiteen tekeminen ja kokeminen antavat lapselle mahdollisuuden oppimisen iloon, mielikuvitusmaailmaan sukeltamiseen sekä kokemuksia ryhmän jäsenenä toimimisesta. Lapsi nauttii oppiessaan uusia taitoja taiteen ja musiikin saralla. ”Lapsella tulee olla mahdollisuus toimia monipuolisesti taiteen eri alueilla, ja hänen tulee saada esimerkiksi maalata, piirtää, soittaa, laulaa, rakentaa, näytellä, tanssia, nikkaroida, askarrella, ommella, kuunnella tai keksiä satuja ja runoja.” Kasvattajat ohjaavat lapsia teknisessä osaamisessa ja lapsen kanssa asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa. Lapsella tulisi olla käytössään erilaisia välineitä ja materiaaleja taiteellisen ilmaisun harjoittelua varten. (Stakes 2005, 23–24.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Stakes 2005, 28) musiikkikasvatusta käsitellään lisäksi esteettisen sisältöorientaation yhteydessä, jossa korostetaan sitä, että orientaatio on monitahoinen ja avautuu moniaistisesti erilaisten kokemusten kautta: ”lapsille syntyy kauneuden, harmonian, melodian, rytmin, tyylin, jännityksen ja ilon, mutta myös niiden vastakohtien kautta omakohtaisia aistimuksia, tuntemuksia ja kokemuksia.” Vähitellen lapsi oppii myös tunnistamaan mieltymyksiään sekä samaistumaan toisten ihmisten asemaan.

4 Menetelmälliset valinnat

Opinnäytetyön tehtävänä on tutkimusprosessin aikana teoreettisen tiedon ja käytännön musiikkikasvatustoiminnasta tehtyjen havaintojen perusteella kehittää varhaisiän musiikkikasvatuksen kontekstiin soveltuvia toimintatapoja, joilla voidaan mahdollistaa lasten osallisuuden toteutumista.

Tutkimustehtävän selvittämiseksi etsin vastausta seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten lasten osallisuus näkyy musiikkihetkillä?
2. Millaiset toimintatavat mahdollistavat lasten osallisuutta musiikkihetkillä?

Työn tavoitteena on ensisijaisesti löytää toimintatapoja, joita voidaan toteuttaa kaikenlaisessa varhaisiän musiikkikasvatuksessa 3-5-vuotiaiden lasten kanssa. Vaikka tutkimus toteutetaan päiväkotikontekstissa, jossa minun on mahdollista työskennellä musiikkikasvatukseen osallistuvien kanssa jokaisena arkipäivänä, tarkoituksena on käyttää sellaisia toimintatapoja, jotka sijoittuvat nimenomaan musiikkileikkikouluhetkiin. Näin varmistan, että toimintatapoja voidaan soveltaa myös esimerkiksi kerran viikossa kokoontuvassa musiikkileikkikouluryhmässä. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että emme lasten kanssa sovi muina aikoina kuin musiikkileikkikouluhetken aikana näihin hetkiin liittyvistä asioista tai ehdotuksista, vaan kaikki lasten aloitteet ja toimintatavat pyritään kohdentamaan musiikkileikkikouluhetkeen.

Seuraavassa eritellään, millaisin menetelmin opinnäytetyölle asetettuihin tutkimustavoitteisiin pyritään löytämään vastauksia.

4.1 Aineiston kerääminen

Opinnäytetyön aineisto kerätään eräässä kunnallisessa päiväkodissa 3-5-vuotiaiden ryhmässä, jossa itse toimin päiväkodinopettajan virassa. Tarkoituksena on videoida kolme musiikkileikkikouluhetkeä, jotka toteutetaan oman pienryhmäni kesken. Pysyvässä pienryhmässä on kahdeksan lasta, iältään kolmesta viiteen vuotiaita. Olen ohjannut tätä ryhmää elokuusta 2015 asti ja olemme kokoontuneet musiikkileikkikouluhetkille säännöllisesti kerran viikossa syyskuusta saakka. Videoitava ryhmä on siis mi-

nulle ennestään hyvin tuttu, ja lapsille musiikkileikkikouluhetket ovat tuttu toimintatapa. Aineiston keräämiseen on haettu tutkimuslupaa kaupungilta sekä lasten vanhemmilta on pyydetty lupa videointiin tutkimustarkoitusta varten. Lisäksi lapsille on kerrottu, miksi musiikkileikkikouluhetkiämme videoidaan.

Käytännössä aineiston keruu tapahtuu musiikkileikkikouluhetket videoimalla. Videointi vapauttaa minut toimimaan lasten kanssa luonnollisessa tilanteessa. Lisäksi videoinnin hyvänä puolena on se, että se tallentaa äänen lisäksi non-verbaalista aineistoa kuten liikkeitä ja ilmeitä. Vain tilanteesta tehtyjen havaintojen pohjalta saattaa jäädä monta asiaa huomaamatta. (Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka 2006.)

Tämän opinnäytetyön menetelmällinen lähestymistapa on tapaustutkimuksellinen. Tapaustutkimuksessa pyritään tutkimaan jotakin yksittäistä, rajattua kokonaisuutta. Tutkimuskohteena voivat olla esimerkiksi tietyt tilanteet, tapaukset tai tapahtumat. (Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka 2006.) Tässä opinnäytetyössä tutkitaan yhden päiväkodin, yhden pienryhmän musiikkileikkikouluhetkiä osallisuuden näkökulmasta. Tapaustutkimuksessa pyritään ymmärtämään tutkittavaa kohdetta mahdollisimman syvällisesti ilman pyrkimystä tuottaa yleistettävää tietoa. Vaikka varsinaiseen yleistettävyyteen ei pyritäkään, on olennaista pohtia tulosten sovellettavuutta myös muihin ympäristöihin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tässä opinnäytetyössä tärkeimmäksi pohdinnan aiheeksi nousee se, miten saatuja tuloksia voidaan soveltaa ja yleistää musiikkileikkikouluopetukseen, joka tapahtuu muualla kuin päiväkotikontekstissa.

Osallisuus vaati toteutuakseen sen, että lapsilla on tietoa yhteisön toiminnan tavoitteista ja tavoista, materiaalisista resursseista sekä muista toimintamahdollisuuksista (Turja 2011, 51). Jotta tutkimukseen osallistuvat lapset olisivat tutustuneet mahdollisimman perinpohjaisesti musiikkileikkikoulun maailmaan ja siihen liittyviin toimintamahdollisuuksiin, aineiston keruu aloitetaan vasta lukukauden kevätpuolella. Aineisto on kerätty maaliskuussa 2016. Koska videoimalla kerätty aineisto on monipuolisuutensa vuoksi varsin runsas, opinnäytetyötä varten videoitiin vain kolme musiikkileikkikoulukertaa kokonaan. Tarkoituksena on, että videoitavat kerrat olisivat peräkkäiset. Tutkimusprosessiin kuuluu musiikkileikkikouluhetkien videoinnin lisäksi

luonnollisesti myös toiminnan suunnittelu. Videoituja musiikkileikkikoulukertoja varten tehdyt tuntisuunnitelmat on löydettävissä opinnäytetyön lopusta (ks. Liitteet 1, 2 ja 3).

4.2 Aineiston analyysi

Aineiston analyysillä pyritään tiivistämään aineistoa kuitenkin kadottamatta sen sisältämää informaatiota ja tarkoituksena onkin lisätä tietämystä tutkittavasta aiheesta muokkaamalla hajanaista aineistoa selkeämpään ja mielekkäämpään muotoon (Eskola & Suoranta 1998, 137). Tämän opinnäytetyön aineisto analysoitiin kahden tutkimuskysymyksen pohjalta: Miten lasten osallisuus näkyy musiikkihetkillä? ja Millaiset toimintatavat mahdollistavat lasten osallisuutta musiikkihetkillä?

Aineistoa voidaan lähteä analysoimaan joko aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti (Sarajärvi & Tuomi 2002, 110). Tässä opinnäytetyössä käytetään teoriaohjaavaa analyysitapaa, jossa teoria toimii aineiston analyysin tukena. Teoriaohjaavassa analyysitavassa aikaisemman tiedon käytön tavoitteena ei ole testata teorioita, vaan luoda aineistosta uusia ajatuksia siten, että analyysistä on tunnistettavissa aiemman tiedon vaikutus. (Sarajärvi & Tuomi 2002, 98–99.) Tässä opinnäytetyössä teoriaohjaavuus tarkoittaa käytännössä sitä, että aineiston analyysi perustuu pitkälti osallisuuden määritelmään ja aineiston analyysissa esiin nousevia asioita peilataan aiempaan tietoon ja tutkimustuloksiin.

Jotta videoidusta aineistosta pystytään tunnistamaan osallisuuden ilmenemistä, on osallisuuden määrittelyn oltava hyvin selvä. Osallisuudesta ja sen toteutumisesta tehdyt mallit antavat kasvattajalle hyvän mahdollisuuden peilata omia työskentelytapojaan (Eskel & Marttila 2013, 79). Monet mallit, ovat kuitenkin olleet liian laajoja pienen ryhmän suljetuille musiikkihetkille ja tästä syystä analyysi pohjautuu Eskelin ja Marttilan (2013, 77–78, 85–87) ajatuksiin osallisuudesta: toteutuessaan osallisuus tarkoittaa sitä, että lapsi tulee toiminnassa kuulluksi ja nähdyksi, saa olla yhteisönsään hyväksytty ja arvostettu jäsen sekä saa tehdä ehdotuksia, jotka otetaan vakavasti.

Ensimmäistä tutkimuskysymystä siitä, miten lasten osallisuus näkyy musiikkihetkillä, lähestyttiin Eskelin ja Marttilan (2013, 77–78, 85–87) osallisuuden määritelmän

kautta pilkkoen se kolmeen analysoitavaan kokonaisuuteen. Kokonaisuudet olivat lasten kuulluksi tuleminen, yhteisön hyväksyttynä jäsenenä oleminen ja lasten aloitteet. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla edettiin ensimmäisen kysymyksen analyysin tulosten pohjalta, sillä ensimmäistä kysymystä analysoitaessa videoilta löytyivät ne tilanteet, joissa lasten osallisuus mahdollistui. Toista tutkimuskysymystä siitä, millaiset toimintatavat mahdollistivat osallisuutta musiikkihetkillä, lähestyttiin toiminnallisesta näkökulmasta. Tarkastelun kohteena oli nyt se, mitä olimme tekemässä ja millaisin työtavoin.

Aineiston analyysissä keskityttiin tarkoituksella niihin hetkiin ja toimintatapoihin, jotka nimenomaan vahvistivat lasten asemaa aktiivisina toimijoina ja jotka mahdollistivat lasten osallisuuden syntymistä. Videoilta on löydettävissä tilanteita, joissa esimerkiksi jonkun lapset aloitetta ei huomata tai opettaja ohjaa toimintaa hyvinkin aikuisjohtoisesti. Tämän opinnäytetyön tutkimuksenasettelun kannalta näiden hetkien tarkempi avaaminen ei ole niinkään olennaista, vaan näiden tilanteiden arvo liittyi lähinnä tutkimusprosessin aikana tehtäviin uusiin suunnitelmiin tuleville musiikkihetkille sekä omaan kasvuuni opettajana kohti yhä enemmän osallisuutta vahvistavampia toimintatapoja. Analyysissä on siis keskitytty hetkiin, joissa osallisuutta on onnistuttu mahdollistamaan: näin opinnäytetyön tavoite toimivien osallisuutta mahdollistavien toimintatapojen kehittämisestä ja tunnistamisesta täyttyy.

5 Osallisuus ja sen mahdollistaminen musiikkihetkillä

Opinnäytetyön aineistona on kolme videoitua musiikkileikkikoulukertaa päiväkodissa, jossa toimin päiväkodinopettajan virassa. Videointiin osallistuneessa pienryhmässä on kahdeksan lasta, joista paikalla videointipäivinä oli vaihteleva määrä lapsia. Ryhmä on pysynyt samana syksystä 2015 asti ja työskennellyt aamupäivät yhdessä minun ohjauksessani. Maalis-huhtikuussa, jolloin aineisto kerättiin, oltiin musiikkihetkillä siirtymässä pääsisäislauluista kohti keväisempiä lauluja. Osallisuuden mahdollistamiseksi suunniteltiin musiikkihetket siten, että toimintaan pyrittiin jättämään tilaa lasten kuulemiselle ja toimintaan vaikuttamiselle. Tutkimusprosessin aikana katsoin aina edellisen kerran videon ennen seuraavaa kertaa ottaen oppia näkemästäni, ja suunnittelin seuraavan musiikkihetkeä näkemäni ja kuulemani perusteella sekä lapsilta tulleiden toiveiden pohjalta.

Seuraavassa kuvataan musiikkihetkillä ilmennyttä osallisuutta sekä toimintatapoja, jotka näyttivät mahdollistavan osallisuutta. Osallisuuden ilmenemistä aineistossa lähestyttiin osallisuuden määritelmästä johdettujen kolmen näkökulman kautta. Nämä ovat kuulluksi ja nähdyksi tuleminen, yhteisön hyväksyttynä jäsenenä oleminen sekä lasten aloitteet (Eskel & Marttila 2013, 85–87). Tämän jälkeen eritellään toimintatapoja, jotka ovat aineistossa edistäneet lasten osallisuuden toteutumista. Aineistoesimerkeissä lasten nimet on muutettu. Opinnäytetyön tekijään ja toiminnan ohjaajaan viitataan omalla nimellä Aino. Lopuksi tehdään yhteenveto saaduista tuloksista.

5.1 Lasten osallisuus musiikkihetkillä

5.1.1 Kuulluksi tuleminen

Karlssonin (2003, 23–24) mukaan ihmiselle on suorastaan elintärkeää, että hän saa viestiä asioita toisille ja että hänet otetaan vakavasti. On hyvin olennaista saada kertoa omista ajatuksistaan ja tätä kautta saada kokemus siitä, että on tullut kuulluksi. Tämän lisäksi on tärkeää myös itse kuulla ja kuunnella toista, pohtia yhdessä ja tulla ymmärretyksi. Kerätty aineisto tukee selvästi näitä Karlssonin ajatuksia ja aineistosta voidaankin nähdä selvästi se, että lapsille tuntuu olevan varsin tärkeää tulla kuulluksi

ja nähdä. Seuraavissa aineistoesimerkeissä lapset ovat askaroimassa omia pieniä ötököitä, joille liimailevat silmiä:

Anniina: "Aino, kato!" Anniina näyttää omaa ötökkäänsä. Aino: "Joo, hieno." Aili: "Aino, katto, edessä ja takana silmä." Aili esittelee ötökkäänsä. Aino: "Ohhoh, hyvä!"

Anniina: "Tää on neitoperho!" Anna: "Niin tääki!" - - Anniina: "Tällä on kaks silmää ja tälläi päin." Annikki: "Mut tällä onki kolme silmää!" Aki: "Kato, Anniina, mullakin on näin päin."

Esimerkeistä on nähtävissä, että toisaalta lapset kaipaavat sitä, että aikuinen huomioi ja näkee lasten asiat ja toisaalta taas myös omien kavereiden kesken on tärkeää tulla kuulluksi ja hyväksytyksi. Lapset pyrkivät aktiivisesti tulemaan kuulluiksi, toiset enemmän ja toiset vähemmän. Myös tavat ovat erilaisia.

Aino etsii kaapista hukkaan menneitä kankaita karhun pesän rakentamista varten. Anna tulee Aion taakse ja haluaa takaapäin Ainoa. Aino (Annalle): "Jahas!"

Lasten on tärkeää tulla kuulluksi ja he tarvitsevat videoidun materiaalin perusteella osallisuuden toteutumiseksi lapsiryhmässä välillä vahvaakin ohjausta, jotta joka ikinen lapsi saisi mahdollisuuden tulla kuulluksi. Rasku-Puttosen (2006, 124) mukaan oleellista osallisuudessa on se, että lapset oppivat ratkomaan näkemyseroja. Opettajan tehtävänä on tarjota ratkaisumalleja ja tukea ryhmää yhteisymmärrykseen pääsemiseksi. Seuraavassa aineistoesimerkissä on näkyvissä, että lapset harjoittelevat yhteistoimintaa ja toisten kuuntelemista ryhmässä ja opettajaa tarvitaan jakamaan puheenvuoroja ja tarjoamaan keinoja kaikkien mielipiteen selvittämiseksi.

Aino: "Meidän pitää vähän sopia, ketkä olis kanoja ja ketkä karhuja." Lapset alkavat huutaa omia roolitoiveitaan. Lapset: "Mä oon kana! Mä oon karhu! Mä oon kana! Mä oon karhu!" Aino: "Hei, nyt me ei voida huutaa kaikki yhtä aikaa. Istahtakaas alas. Onko kaikilla nyt soitin?" - - Aino: "Nyt ei mitään huutoäänestystä. Käsi kertoo kuinka moni teistä haluaisi olla karhu. Neljä. Ja kuinka moni haluaisi olla kana?"

5.1.2 Yhteisön hyväksyttynä jäsenenä oleminen

"On tärkeää, että jokainen lapsi tuntee kuuluvansa ryhmään ja sen suhdeverkkoon" (Rasku-Puttonen 2006, 111). Vaikka osallisuus on enemmän kuin vain osallistumista

(Lehtinen 2009, 104–105), aineiston perusteella juuri toimintaan täysivaltaisena ryhmän jäsenenä osallistuminen näyttäisi vahvistavan yhteisön jäsenenä olemista.

Lapset leikkivät karhuja ja lattialle on levitetty pitkä jumpassa käytetty putki, joka toimii karhujen kolona. Putkessa ovat jo Anniina, Anna ja Anton. Antti on vielä ulkopuolella. Anniina: "Antinkin pitää mahtuu!" Aino: "Juu, tehkää tilaa!" Anniina: "Anna, sun pitää tehdä!" Aino: "Paitsi hei, Antti, jääppä hetkeksi auringoksi tänne ulkopuolelle." Antti: "Joo!" Aino: "Juu! Hyvä, meillä on nyt aurinkokin täällä."

Antti vaikuttaa hyvin tyytyväiseltä saamaansa vastuulliseen tehtävään aurinkona karhujen herättäjänä ja kellopelin soittajana sekä siihen, että toiset lapset ovat halunneet myös hänet mukaan leikkiin. Myös Rasku-Puttosen (2006, 113) mukaan lapsen saamat vastuutehtävät, joissa lapsi saa kokea itsensä tarpeelliseksi, vahvistavat lapsen itsearvostusta.

Videoituihin musiikkihetkiin sisältyi muitakin tilanteita, joissa toiset lapset loivat muille lapsille kokemuksia siitä, että he ovat yhteisölleen tärkeitä jäseniä, joita tulee kohdella tasa-arvoisesti.

Kaikki muut lapset ovat leikissä olleet aurinkoja, mutta Anna ei ole vielä ehtinyt auringoksi. Anniina: "Nyt Anna saa!" Aino: "No niin, nyt olis, Anna ei oo vielä ollu aurinkona." Anniina: "Kaikki muut on." Aino: "Kaikki muut on, mutta Anna ei oo vielä ollut aurinkona."

Aino: "Mitäs me tänään laitetaan kämmenelle?" Anniina, Anna ja Anton: "Kaikki". - - Anniina: "Entäs Antilla?" Aino: "Niin, Antti, mitäs sun kämmenelle laitetaan?"

Aikuisen tehtävänä on toiminnan ohjaajana antaa lapsille toimintamalleja sekä auttaa lapsia ryhmässä toimimisessa, silloin kun lapset tarvitsevat apua. Lapset oppivat näin huolehtimaan myös toistensa hyvinvoinnista yhä itsenäisemmin. (Rasku-Puttosen 2006, 124.) Edeltävissä aineistoesimerkeissä lapset huolehtivat itse toisistaan ja tasapuolisesta kohtelusta ja opettajan tehtäväksi jäi lähinnä vahvistaa lasten tekemiä tulkintoja sekä auttaa toiminnan organisoinnissa eteenpäin.

5.1.3 Lasten aloitteet

Videoilla on nähtävissä, että lasten aloitteet eivät aina ole suinkaan sanallisia, vaan he osallistuvat ja vaikuttavat toiminnan kulkuun paljon myös sanattomasti toiminnan kautta.

Laulussa esiintyvä nallehahmo ei pysykään istumassa lattialla, vaan kaatuu matolle. Antonia naurattaa nallen kaatuminen ja hän tarttuu nalleen. Aino: "Pidä sä sitä. Pidä sä sitä pystyssä." Anton ottaa nallen syliinsä ja laulaminen jatkuu.

Anniina on halunnut auringoksi leikkiin, jossa aurinko herättää karhuja talvipesästään soittamalla kellopelejä. Lattialla on myös toinen kellopelejä ja Anton ottaa sen eteensä. Aino: "Ja tuleeko Anton Anniinan kaveriksi?"

Esimerkeissä Anton ei siis sano mitään, vaan yksinkertaisesti soittimen luokse menemällä ja nallea koskettamalla tuo esille toiveitaan. Leikissä, jossa Anton teki aloitteen aurinkona olemisesta, talvikolossa olevat karhuja leikkivät lapset tekivät leikin ja koko toiminnan lopullista kulkua muuttaneen aloitteen, jota ei myöskään sanottu ääneen, mutta lasten toiminta teki selväksi, millaisesta aloitteesta oli kysymys:

Muut lapset ovat karhuina luolassa ja Antti on aurinko, joka yrittää soitollaan herättää karhut. Antti soittaa kellopelejä ja Aino laulaa: "Aurinko keltainen taivaan pallo iloinen. Valollaan lämmöllään karhun saa heräämään." ja jatkaa lorutellen: "Karhunpentu pörröinen, vielä hieman uninen, kolostansa kurkistaa, aurinkoa naurattaa." Antti ja Aino kurkistavat koloon, mutta karhut eivät ole laulusta ja soitosta huolimatta heränneet. Aino (Antille): "Soita enemmän, ei ne heränny."

Aikuisen etukäteen suunnittelema leikki saa aivan uuden käänteen, kun karhuja leikkivät lapset eivät herääkään, kuten laulusta jo lorusta saattaisi päätellä. Lapset siis vaikuttavat toiminnan kulkuun sanattomasti, leikin kautta. Lapset tekevät kuitenkin myös selviä sanallisia aloitteita, kuten seuraavassa esimerkissä.

Aino: "Tulkaapas karhut ulos sieltä, nyt alkaa karhujen rentoutumishetki." Anna: "Ei, ku mä haluan sitä kanajuttua." Aino: "Mitä? Kanajuttua? No, karhut, täällä tuli ehdotus, että otettaisko kanajuttu. Kuinkas moni haluais sitä kanajuttua." Anna ja Anniina: "Joo!" -- Aino: "Täällä Anna haluais kanajuttua." Anniina: "Ja mä!" Aino: "Haluaisko Antti kanajuttua?" Antti pyörittää päätä. (Edellisellä viikolla Anttia jännitti isompien lasten hiukan hurjaksi muuttunut kanapaini Kanapolkan tahtiin.) Aino: "Sä et haluais. Otetaan vähän erilailta. Ei painita, vaan leikitään kanoja muuten. Käviskö se?" Antti nyökyttää. Aino: "No sitten mun pitää laittaa kanapolkat soimaan."

Edeltävässä esimerkissä Annan tekemä aloite otettiin vakavasti, ja näin ollen toiminnassa mahdollistui kokemus osallisuudesta. Turjan (2007, 170) mukaan osallisuus ei tarkoita sitä, että toteutettaisiin jokaisen lapsen jokainen toive, vaan sen tarkoittaa eri näkökulmien kuulemistä sekä niistä neuvottelemista ja yhdessä sopimista. Esimerkissä huomioidaan myös muiden lasten mielipiteitä, mikä edesauttaa osallisuuden kokemuksen syntymistä koko ryhmässä. Opettajan tehtävänä on antaa ratkaisumalleja ja tukea ryhmää yhteisymmärrykseen pääsemiseksi. (Rasku-Puttonen 2006, 124.)

Lapsilta kysyttäessä syntyi myös aloitteita, joskus hieman yllättäviäkin. Viimeisellä videointikerralla lasten ehdotukset yllättivät Aion täysin.

Aino: "Mitäs sitten toiselle kämmenelle, mitä haluaisit tehdä ensi kerralla?" Lapset: "Kaikki, kaikki!" Aino: "Ai niinku mikä kaikki?" Anniina: "Kanalaulu!" Aino: "Ja mitä muuta?" Alina: "Eiku kanalan leikkimistä. Se laulu, missä missä oli se karhu. Se karhulakki." Annikki kuiskaa jotain Aion korvaan samaan aikaan, kun Alina puhuu. Aino: "Aa, se karhujuttu. Mulla tais nyt unohtua se karhulakki. Mitäs se Annikki kuiskas?" Annikki kuiskaa uudelleen. Aino: "Ai, sä haluaisit laulaa On hanget korkeat nietokset. Keskellä kevättä?" Annikki: "Joo." Aki: "Mä haluaisin sen laskettelu." Aino: "Ai sen Pakkasta, pakkasta, vai? Te haluaisitte talvilauluja keskellä kevättä?"

On hanget korkeat nietokset sekä Pakkasta, pakkasta ovat lauluja, joita on laulettu jouluna ja joulun jälkeen. Laulut ovat silloin olleet lapsille varsin mieluisia. Lasten aloitteissa huomion arvoista on se, että lasten ehdotukset ja toiveet liittyivät aina johonkin sellaiseen, mitä ennen oli jo tehty ja mikä lapsille oli jo tuttua. Turja (2010, 40) korostaa sitä, että osallisuuden mahdollisuus syntyy vain, jos lapsilla on riittävästi tietoa siitä, mistä toiminnassa on kysymys, mihin sillä pyritään ja millaisin tavoin toimintaympäristössä toimitaan. Lisäksi lasten tulee olla tietoisia käytettävissä olevista materiaaleista ja toimintaa ohjaavista säännöistä. Jotta lapset osaisivat ehdottaa esimerkiksi jollakin tietyllä soittimella soittamista, täytyy lapsella olla tietoa soittimien käytöstä ja niiden olemassaolosta. Voidaan siis todeta, että opettajan tärkeänä tehtävänä on lasten kuulemisen lisäksi tarjota lapsille uusia kokemuksia, joiden kautta lasten toimintamahdollisuudet kehittyvät.

5.2 Lasten osallisuutta mahdollistavat toimintatavat

Edellä kuvailtiin osallisuuden ilmenemistä musiikkihetkillä. Tässä alaluvussa kuvailaan puolestaan niitä toimintatapoja, joita käytettäessä aineistossa ilmeni lasten osallisuutta eli lapset tulivat kuulluiksi ja nähdyiksi, olivat yhteisön täysivaltaisia jäseniä sekä saivat tehdä aloitteita, jotka otetaan vakavasti. Näitä toimintatapoja olivat aineiston perusteella leikki, materiaalien asettaminen lasten saataville, alku- ja loppulaulut sekä pari- ja ryhmätehtävät.

5.2.1 Leikki

Jotta lasten osallisuus mahdollistuisi, opettajan roolin tulisi olla ohjaileva: opettaja tarjoaa uusia ajatuksia, näkökulmia sekä mallintaa ja sanallistaa toimintaa (Rasku-Puttonen 2006, 113–114). Kaikki videointikerrat sisältävät muun musisoinnin lomassa lasten vapaata leikkiä, jonka aikana opettajan oli mahdollista asettua innostajan ja uusien ideoiden tarjoajan rooliin.

*Toisella videointikerralla leikittiin kanoja ja Aino antoi leikin aiheeksi kanojen pako-
matkan. Käytössä oli kanoille siipiä ja kaksi karhun päähinettä. Taustalle oli valittu
musiikki, jossa musiikki ja tauot vuorottelevat. Kaksi lapsista ryhtyi karhuiksi ja muut
kanoiksi. Karhut alkoivat pelotella ja ajaa takaa kanoja.*

*Alina (Annikille): "Eikö niin, että me olemme karhuja. Me pyydystämme kanoja ja
syömme." Aino: "Älkää syökö meitä, me voidaan munia teille munia."*

Tämän jälkeen lapset hakivat rytmimunia ja karhut maistelevat munia.

Alina: "Minä olen kiltti karhu ja pelottelen kaikki karhut pois tällä (nokkahuilulla)."

*Muutkin lapset innostuvat hakemaan soittimia ja soittavat taustalla soivan musiikin
tahtiin. Musiikki päättyy ja Aino ehdottaa:*

*Aino: "Mä tiedän, mä tiedän. -- Me voitais tehdä tolle karhulle semmonen -- kar-
hunsäikyttelyorkesteri. Käykää kanat valitsemassa soittimet itsellenne."*

*Annikki jatkaa karhuna ja muut ovat kanoja. Soitetaan yhdessä musiikin tahtiin: mu-
siikin soidessa kanat koettavat soitollaan säikyttää karhua pois ja taukokohdissa
karhu säikyttelä rummulla ja murinalla kanoja.*

Lasten ja aikuisten yhteisessä tekemisessä ja suunnittelussa haasteena on usein se, että lapset elävät nykyhetkessä ja aikuisten toimintaa puolestaan ohjaavat pitkän aikavälin suunnitelmat (Turja 2007, 174). Edeltävässä esimerkissä on nähtävissä hyvin, miten lasten omista ideoista käsin on mahdollista kehittää musiikkikasvatuksellisia,

tavoitteellisia kokonaisuuksia tässä hetkessä lasten leikistä käsin. Suunnittelussa huomioitiin etukäteen musiikkivalinnalla, että musiikillisena tavoitteena on käsiteparin musiikkia-tauko hahmottaminen. Kuitenkin idea leikin kulusta syntyi lasten omassa toiminnassa ja opettaja sovitti leikissä syntyneet ideat yhteiseksi musisoinniksi, jossa harjoiteltiin tavoitteena olevaa asiaa.

Onnistunut leikin ohjaus vaatii aikuiselta taitoa heittäytyä leikkiin. Jotta lasten aloitteet tulisivat otetuksi vakavasti, aikuisen täytyy rakentaa leikissä tekemänsä aloitteen varaan, mihin lapset ovat jo sitoutuneet. Kun aikuinen on mukana leikissä, hänellä täytyy olla ”joo, ja” - asenne ”joo, mutta” -asenteen sijaan. Tämä tarkoittaa sitä, että ”joo, ja”-asenteella toimiva aikuinen kuuntelee ja hyväksyy lapsen leikkialoitteen vastaten siihen, mutta ”joo, mutta” -aikuinen sivuuttaa lapsen aloitteen ja ehdottaa jotakin aivan muuta. (Lobman 2006, 456–457 Kallialan 2008, 56 mukaan.) Seuraavassa aineistoesimerkissä on nähtävissä tätä ”joo, ja” -asennetta, jossa vahvistetaan lasten leikkialoitteita.

Aino: ”Karhut! Nyt ulos luolasta!” Anton: ”Aurinko on jo paisteessa.” Anton heiluttaa pahvista aurinkoa ilmassa. Aino: ”Aurinko jo paistaa ja karhut vaan nukkuu. Mitäs tämä nyt on? Hei, nyt me tarvitaan joku konsti, millä me ne nyt herätetään.” Anna: ”Mä tiedän, täältä.” Anna näyttää kaulaansa. Aino: ”Ai kaulasta kutittamalla. Käy koittamassa, pääseksä sinne luolaan?”

Tässä esimerkissä Aino vahvistaa Antonin tekemää aloitetta paistavasta auringosta ja pyrkii ohjaamaan leikkiä eteenpäin tästä lasten luomasta leikkitalanteesta käsin. Tilanteesta lähdetään etenemään lasten aloitteiden mukaisesti.

”Lapsia voi kuunnella dokumentoimalla sitä, mitä he tekevät ja mitä he leikkivät” (Karlsson 2003, 90). Kolmannella videointikerralla lapset askartelivat omat ötökät, joilla he leikkivät sitten yhdessä. Aino kertoi kirjaavansa ylös leikin tapahtumia myöhemmää käyttöä varten. Lasten leikkitarinasta tehtiin soitinsatu, jossa lapset valitsivat tapahtumille sopivia soittimia ja he soittivat vuorotellen.

Aino: ”Tällästä mä kuulkaa näin ja kuulin: Ötökät söivät kasveja ja palmuja. Nam, nam, nam, nam. Yksi niistä on äiti ja yksi lähti kotiin ja muutkin menivät. Kaksi ötökää riiteli kasvista ja osa ötököistä jatkoi syömistä ja osa meni kotiin. Kaksi lentää ja pistää ihmistä. Ja yksi ötökkä lensi ihan hurjasti ympäri huonetta. Ja yhdeltä lähti silmä irti. Osa niistä ötököistä on ampiaisia ja ne pistävät ihmistä. Ja taas kaksi ötökää riitelee kasvista. On yksisilmäinen perhonen myös, ja herhiläinen.”

Ainon lukiessa tarinaa lapset tunnistivat omia toimiaan leikissä ja huutelivat ”mä!”, ”mä olin se!”. Lapset olivat siis tulleet leikissä kuulluiksi ja nähdyiksi, sillä aikuinen oli huomannut, mitä he olivat tehneet. Dokumentoimalla lasten leikkejä on siis mahdollista ensinnäkin kuulla lapsia ja toiseksi dokumentointi mahdollistaa toiminnan jatkamisen lasten omasta tarinasta käsin. Aikuisen tärkeänä tehtävänä on toiminnassa seurata ja kirjata lasten leikkejä ja ottaa niistä ideoita ja aiheita sekä toimintatapoja tulevan toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen (Karlsson 2003, 22–23).

5.2.2 Materiaalit lasten saatavilla

Kasvatuskulttuurin voidaan nähdä ilmenevän myös fyysisessä ympäristössä, sen järjestämisessä ja tilankäytössä (Nummenmaa 2006, 23). Fyysisellä ja materiaalisella ympäristöllä on suuri merkitys siinä, miten lasten toimijuus ja osallisuus mahdollistuvat (Lehtinen 2000, 32). Kun toiminnassa käytettävät materiaalit ja välineet ovat lasten ulottuvilla, alkavat lapset käyttää niitä aktiivisemmin (Karlsson 2003, 84). Videoiduilla musiikkihetkillä soittimet ja muut toimintaan tarvittavat materiaalit olivat joko koreissa lattialla tai asetettu siten, että lasten on mahdollista käyttää niitä.

Pelkästään se, että materiaalit ovat fyysisesti lasten ulottuvissa, ei vielä riitä, sillä tilat eivät ole neutraaleja, vaan ne ilmentävät erilaisia asioita, kuten vallankäyttöä. Tiloihin liittyy erilaisia sääntöjä ja oletuksia, ja tilat heijastavat tilankäyttäjien asemaa ja ryhmän sisäisiä hierarkioita. (Lehtinen 2000, 32.) Vaikka materiaalit näennäisesti olisivat vapaasti otettavissa esiin, niiden käyttöä voidaan rajoittaa säännöin ja sanattomin oletuksin (Turja 2011, 51). Seuraavassa aineistoesimerkissä on nähtävissä, miten toiminta etenee, kun lapset käyttävät vapaasti tarjolla olevia soittimia ja miten opettaja rohkaisee lapsia jatkamaan kehumalla soittamista hyväksi ideaksi.

Lapset leikkivät karhuja ja kanoja. Soitinkoppa on lattialla. Annikki käy hakemassa marakasin ja Alina ottaa nokkahuilun. Alina: ”Minä olen kiltti karhu ja pelottelen tällä (nokkahuilulla) kaikki karhut pois.” Aino: ”Niinkö? No, pelottele, hyvä idea.” Anniina ja Antonkin käyvät hakemassa soittimet. Lapset soittavat musiikin tahtiin ja liikkuvat samalla.

Tässä esimerkissä on nähtävissä, miten lapset hakevat saatavilla olevia materiaaleja käyttöönsä ja tätä kautta leikkiin muodostuu uusi toimintaidea: kanat voivat soitolla

pelotella karhuja. Saatavilla olevat materiaalit mahdollistivat sen, että lapset pystyivät tekemään myös sanattomia aloitteita.

5.2.3 Alku- ja loppulaulut

Jokainen videoitu musiikkileikkikouluhetki alkaa koko lukuvuoden samana pysyneellä alkulaululla, jossa lauletaan vuorotellen jokaiselle lapselle.

Heppuli keppuli kuka on täällä, heppuli keppuli heijaa! Heppuli keppuli Anna on täällä, heppuli keppuli heijaa!

”Kun ryhmäläisen nimi sanotaan ääneen, hän tietää että hänet on huomattu ja huomioitu.” (Juntunen, Perkiö & Simola-Isaksson 2010, 49). Videoilla huomaa lasten hymyistä ja iloisista ilmeistä, että heistä on mukavaa tulla tällä tavoin huomioiduiksi muskarin alussa. Videoiduilla musiikkihetkillä myös loppulaulu on pysynyt samana koko lukuvuoden.

Aino: ”Sitten laitetaan vielä kämmenet esiin. - - Mitäs me tänään laitetaan kämmenelle?” Anton: ”Kaikki!” Anniina: ”Kaikki! Anna: ”Kaikki” Aino: ”Ai, että kaikki oli mukavaa vai?” Anniina ja Anna: ”Joo.” - - Anniina: ”Entäs Antilla?” Aino: ”Niin, Antti? Mitäs sun kämmenelle?” Antti ei sano mitään.

Musiikkihetken päätteeksi on ollut tapana kysyä kultakin lapselta, mikä on ollut mukavinta. Näin opettaja saa arvokasta tietoa siitä, mistä lapset pitävät ja mistä eivät. Turjan (2007, 187–188) selvityksen mukaan ei ole kovinkaan tavallista, että lasten kanssa arvioitaisiin toimintaa yhteisesti toiminnan päätyttyä. Selvityksessä kasvatushenkilöstö toimi lasten kanssa lähinnä reaktiivisesti eli reagoivat vasta, kun lapset itse olivat olleet aloitteellisia. Aineistoa kerätessä pyrittiin tietoisesti loppulaulun yhteydessä kysymään suoraan lapsilta itseltään, jotta lapsilla olisi mahdollisuus vaikuttaa toimintaan. Arvioinnin lisäksi kysyttiin, mitä lapset haluisivat tehdä seuraavalla musiikkihetkellä.

Aino: ”Mikä olis kivaa ens kerralla?” Anna ja Anniina vaihtavat katseita ja hymyilevät ja sitten kuiskaavat toistensa korvaan. Anniina: ”Kerrotaanko?” Aino: ”No kertokaa.” Anniina: ”Kana!” Aino: ”Ai, sitä kanalaulua?” - - Aino: ”Te tykkäisitte sitä samaa kanajuttua.” Anton: ”Mäki tykkään siitä.”

5.2.4 Pari- ja ryhmätehtävät

Ryhmätehtävissä korostuvat yhteisössä toimimiseen liittyvät taidot, joita harjoitellaan opettajan johdolla. Opettajan tehtävänä on antaa lapsille hyväksyttäviä toimintamalleja sekä ohjata toimintaa, jos lapset eivät siihen yksin kykene (Rasku-Puttonen 2006, 124). Seuraavassa aineistoesimerkissä on nähtävissä, miten opettaja ohjaa toimintaa siten, että kaikki lapset pääsisivät mukaan toimintaan. Toimintaan osallistumisen kautta yksilö tulee vähitellen osaksi yhteisöä ja hänen osallisuutensa laajenee vähitellen (Koivula 2010, 153) ja näin ollen on oleellista, että lapsella on mahdollisuus päästä mukaan toimintaan ja oppia yhteistoiminnallisuutta.

Aino: "Nyt tehdään semmonen jättikana." Anniina: "Oho!" Aino: "Tuokaas kaikkien pyrstöt yhteen. Kaikki pyrstöt tänne. Ja sitte pitäs pyöriä. Annikin pyrstölle pitää tehdä tila." Anton: "Ja munkin!" Aino (Alinalle): "Ja sitten, kyllä säkin mahdut. Pyrstöt vaan tänne. Peruuttakaa pyrstöllä, pyrstöllä. Tonne ja tonne." Kaikki saadaan mahtumaan pyrstöt yhdessä piiriin.

Pari- ja ryhmätehtävät näyttivät aineiston perusteella vahvistavan erityisesti yhteisöön hyväksytyksi jäseneksi pääsemistä. Pari- ja ryhmätehtävissä kaikilla lapsilla oli tärkeä, vastuullinen tehtävä, joka vaikutti aineiston perusteella tuottavan lapsille tyydytystä ja kokemuksia yhteisön jäsenenä olemisesta. (ks. Lehtinen 2009, 104–105 ja Rasku-Puttonen 2006, 113.)

Aino: "Nyt sais mennä lattialle makaamaan Anton ja Antti ja mä annan täältä Annalle kaksi höyhentä, joilla saat sivellä Antonia. Ja mä annan sulle (Anniinalle) kaksi höyhentä, joilla saat sivellä Anttia." Lapset alkavat sivellä toisiaan höyhenillä ja Aino laulaa Miten voin sua koskettaa -laulua.

Tässä lapsilla oli tärkeänä tehtävänä sivellä kaveria ja lapset ottivat tehtävät mieluusti vastaan ja hoitivat sen suurella huolellisuudella. Myöhemmin vaihdettiin sivelijät makaamaan ja siveltävät sivelemään. Yhteenkuuluvuuden tunteen lisäksi paritehtävät näyttivät lisäävän myös lasten keskinäistä neuvottelua verrattuna aikuisjohtoiseen toimintaan.

Alina ja Anton leikkivät kanaleikkiä selät vastakkain pyörien. Anton näkee, että muut parit olivat siirtyneet räpyttelemään siipiään. Anton (Alinalle): "Ei enää tarvi (pyöriä)" Anton ja Alina ryhtyvät räpyttelemään siipiä. Aino: "Sit saa laittaa siivet yhteen ja

pyöriä.” Anton ja Alina laittavat kädet yhteen, mutta Alina jää paikalleen. Anton: ”Eiku pyöritään.” Alina alkaa pyöriä.

Lapsilla on ollut tehtävänä pareittain miettiä, mitä nalle näkee, kun se herää talviuniltaan. Anna ja Antti ovat pari. On heidän vuoronsa kertoa, mitä nalle näki. Anna soittaa nokkahuilulla lyhyitä ääniä. Aino: ”Mitä se oikein kuuli, mikä tuollaista ääntä piti?” Anna jatkaa soittoa. Anniina: ”Lintu!” Antti: ”Sehän kuulosti linnulta.” Aino: ”Ai, se näki linnun. Oho!”

Vaikka aikuinen ohjaa toimintaa eteenpäin, lapset toimivat näissä esimerkeissä varsin itsenäisesti auttaen ja opastaen kavereitaan. Lasten yhdessä keksimät asiat ja ratkaisemat ongelmat myös tuottivat tulosta. Antonin ja Alinan tanssi alkoi sujua ohjeiden mukaan, kun Anton hiukan antoi ohjeita Alinalle ja loppu tanssista sujui keskeytyksittä. Vaikka aikuinen voi olla lapselle hyvä yhteistoiminnallisen käyttäytymisen malli, saattaa toinen lapsi hyvinkin olla parempi selittämään asioita, sillä lapsen kielelliset ohjeet voivat olla toiselle lapselle selkeämmät kuin aikuisen antamat (Webb & Palincsar 1996 Korkeamäen 2006, 184 mukaan).

5.3 Tulosten yhteenvetoa

Osallisuuden toteutumiseksi asetettiin aineiston analyysissä kolme kriteeriä, jotka johdettiin osallisuuden määritelmästä: lapset tulevat kuulluiksi ja nähdyiksi, saavat olla yhteisönsä arvostettuja jäseniä sekä saavat tehdä aloitteita, jotka otetaan vakavasti (Eskel & Marttila 2013, 85–87). On erittäin tärkeää ymmärtää, että lasten kuuleminen ei rajoitu pelkästään puhuttuun kieleen, vaan kuulemisen täytyy tapahtua monin eri keinoin, jotta lapset saisivat äänensä kuuluviin. Lapset voivat ”puhua” aikuisille leikkiensä, toimiensa ja reaktioidensa kautta. (Clark & Moss 2011, 7.) Aineistonkeruun myötä saadut tutkimustulokset ovat selvästi samansuuntaisia: ei ole vain yhtä tapaa kuulla lapsia tai mahdollistaa osallisuuden toteutumista. Osallisuus ei ole vain yksi toimintamenetelmä tai yksittäinen projekti, vaan se on ennemminkin asenne, jota leimaa halu kuulla ja kunnioittaa lasten mielipiteitä sekä antaa heille todellisia mahdollisuuksia toimia. (Kiilakoski 2008, 18.)

Lapset pyrkivät aineistossa tulemaan kuulluiksi ja nähdyiksi varsin aktiivisesti. Tämän oppinäytetyön perusteella voidaan todeta, että kuulluksi ja nähdyksi tuleminen on

lapsille todella tärkeää. Mahdollisuuksia kuulluksi tulemiseen voi järjestää musiikki-leikkikoulussa tutkimuksen tulosten perusteella esimerkiksi alku- ja loppulauluissa sekä yhteisissä leikeissä. Joskus voi olla tarpeen kuulla lasta myös kesken muun toiminnan.

Kun lapsi saa tulla kuulluksi ja nähdyksi, tulee hänestä myös osa yhteisöä (Eskel & Marttila 2013, 85–87). Aineistossa yhteisön jäsenyys ilmeni ennen kaikkea toimintaan täysivaltaisesti osallistumisena sekä siinä, että sekä lapset että opettaja pitivät huolta siitä, että kaikilla lapsilla oli tasavertaiset mahdollisuudet osallistua ja saada vastuullisia tehtäviä ryhmässä. Tämän ohella vastuutehtävien hoitaminen sekä ryhmä- ja paritehtävät olivat omiaan lisäämään lasten kokemusta yhteisön jäsenenä olemisesta.

Lasten aloitteet olivat aineistossa monenlaisia: sanallisia ja sanattomia. Aloitteita tehtiin kysyttäessä, leikissä sekä kesken muun toiminnan. Huomionarvoista on, että useimmat lasten tekemistä aloitteista koskevat toimintaa, jota lapset ovat jo joskus aiemmin tehneet. Voidaan siis todeta, että opettajalla on lasten kuulemisen ohella tärkeä rooli uusien virikkeiden ja välineiden tarjoajana sekä uusien taitojen opettajana. Kun lapset tietävät riittävästi esimerkiksi tarjolla olevista välineistä ja yhteisön elämää säätelevistä asioista, heidän toimintamahdollisuutensa lisääntyvät (Turja 2011, 51).

Vaikka osallisuuden määritelmästä johdettuja kolmea näkökulmaa analysoitiin erillisinä, näyttävät ne käytännössä kietoutuvan hyvin paljolti yhteen. Jos lapsi tuli kuulluksi ja nähdyksi, sai hän myös osallistua toimintaan yhteisön arvostettuna jäsenenä ja tehdä aloitteita. Osallisuuden kannalta on varsin olennaista se, että lapsilla todella on mahdollisuus tulla kuulluksi ja nähdyksi, sillä silloin voivat toteutua myös muut osallisuuden tärkeät osa-alueet. Kun toiset lapset ja opettaja haluavat todella kuulla, mitä lapsella on sanottavaa, näyttäisi aineiston perusteella syntyvän kokemus osallisuudesta.

Kun puhutaan lapsista, heidän aktiivisesta toimijuudestaan ja osallisuudestaan, on miltei mahdotonta sivuuttaa leikkiä, sillä ”leikki on lapsen luonnollinen tapa toimia” (Karlsson 2003, 22). Myös tässä opinnäytetyössä saadut tutkimustulokset puhuvat leikin puolesta: lähes kaikki tilanteet, joissa osallisuus näytti mahdollistuvan, olivat

niitä hetkiä, jolloin lapset leikkivät. Leikki on ihmeellistä: se sitoo ryhmän yhteen ja luo yhteenkuuluvuutta. Osallisuutta arvostavassa toimintakulttuurissa leikki on aina jollakin tavalla läsnä. (Karlsson 2003, 20–23.) Aineiston perusteella opettajan on mahdollista hyödyntää leikkiä osallisuutta mahdollistavalla tavalla rikastamalla leikkejä virikkeitä ja välineitä tarjoamalla, ohjaamalla leikkiä eteenpäin lasten aloitteista käsin sekä dokumentoimalla ja havainnoimalla leikkiä.

Leikin ohella lasten osallisuutta aineistossa lisäsi materiaalien (soittimien, roolivaatteiden, lelujen) säilyttäminen siten, että ne olivat lasten vapaasti saatavilla. Välineiden ollessa lasten ulottuvilla ja saatavilla, mahdollistui sanattomien aloitteiden tekeminen: lapset saattoivat vain kävellä soitinkopan luo, hakea soittimia ja muuttaa leikin suuntaa aivan toiseksi.

Musiikkileikkikouluissa vakiintuneena tapana on laulaa usein pitkiäkin aikoja samana pysyvät alku- ja loppulaulut. Myös videoituihin musiikkihetkiin kuuluivat nämä laulut. Alkulaulun aikana lapset kokivat osallisuutta, kun jokaiselle lapselle laulettiin erikseen heidän omilla nimillään. Loppulaulun yhteyteen aineistossa oli puolestaan lisätty yhteistä toiminnan arviointia ja uuden toiminnan suunnittelua: lapsilta kysyttiin musiikkihetken mukavinta asiaa sekä toiveita seuraavalle kerralle. Näin mahdollistui lasten aloitteiden teko sekä kuulluksi tuleminen.

Pari- ja ryhmätehtävien käyttö musiikkihetkillä vaikuttaa aineiston perusteella lisäävän erityisesti lapsen kokemusta ryhmään kuulumisesta. Toimittaessa ryhmässä korostuu kaikkien ryhmän jäsenten huomioiminen ja mukaan kutsuminen. Paritehtävät näyttivät olevan lapsille varsin mieluisia, sillä paritehtävissä lapsilla oli usein vastuullinen tehtävä toimia oman parin parhaaksi. Lisäksi paritehtävät näyttivät lisäävän lasten välistä neuvottelua ja keskustelua, mikä näytti edesauttavan lasten kuulluksi tuleamista.

6 Pohdinta

6.1 Luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen suurin haaste liittyy tulkintojen tekemiseen, sillä niiden tekemiseen ei ole annettavissa mitään muodollisia ohjeita (Eskola & Suoranta 1998, 147). Tämän opinnäytetyön tulokset pohjautuvat hyvin pitkälti tekijän tulkintoihin videoidusta aineistosta ja erityisesti tulkintoihin lasten toiminnasta ja kokemuksista. On oleellista kysyä, voiko aikuinen tavoittaa lapsen näkökulmaa. Fenomenologisen lähestymistavan mukaan kullakin yksilöllä on omat, ainutlaatuiset kokemukset, ja tästä syystä aikuinen ei voi suoraan ottaa lapsen näkökulmaa, vaan voi lapsen toimintaa tulkitsemalla lähestyä sitä. Se, millaisia tuloksia saadaan, riippuukin pitkälti siitä, kuinka tulkitsija arvostaa lasten omaa kulttuuria, millaisia tietoja ja taitoja tulkitsijalla on, miten paljon lapset luottavat häneen, kuinka paljon aikaa on käytettävissä sekä kuinka herkkä tulkitsija on huomaamaan lasten aloitteita. (Turja 2007, 167–168.)

Olen työskennellyt videoilla esiintyvien lasten kanssa koko toimintavuoden ja tunnen lapset melko hyvin oltuani heidän kanssaan tekemisissä syksystä 2015 asti. On myönnettävä avoimesti, että jos aineisto olisi kerätty heti syksyllä, tulokset voisivat olla erilaisia: kevätkaudella lapset olivat oppineet musiikkihetkien totutut rutiinit, meidän kahdeksan hengen pienryhmämme oli jo ryhmäytynyt ja lasten toiminnasta näki, että jokainen lapsi oli jo yhteisölleen merkittävä jäsen ilman erityisiä uusia toimintatapoja. Lasten tuntemus on ollut tulkintojen teon kannalta vahvuus: tunnen lasten tavat toimia, tiedän mistä he pitävät ja näen ilmeistä ja eleistä enemmän kuin ulkopuolinen tutkija kenties olisi nähnyt. Videointia aineistonkeruumenetelmänä pidän onnistuneena valintana, sillä tapahtumien katsominen ulkopuolisen silmin on nähdäkseni lisännyt tutkimuksen objektiivisuutta.

“Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline” (Eskola & Suoranta 1998, 211). Tässä opinnäytetyössä olen itse selvästi tutkimusväline sekä myös tutkittava, sillä työhön on kuulunut myös oman toimintani tulkintaa. Opinnäytetyö käsittelee varhaisiän musiikkikasvatusta, mutta videoidulla aineistolla esiinnyn ennen kaik-

kea omassa roolissani ja työssäni lastentarhanopettajana. Vaikka aineiston analyysissä olen pyrkinyt objektiivisuuteen, on selvää, että aiemmat kokemukseni osallisuuden mahdollistamisesta musiikkikasvatuksessa sekä täysipäiväinen työskentely videolla esiintyneiden lasten kanssa ovat vaikuttaneet musiikkihetkille tekemiini suunnitelmiin, käytännön toteutukseen sekä aineistosta tekemiini tulkintoihin.

Tämän tutkimuksen tutkimusote oli tapaustutkimuksellinen. Laadullinen tutkimus on usein luonteeltaan tapaustutkimuksellista, sillä laadullisen tutkimuksen perusteella on harvoin tarkoituksena tehdä kovin yleistäviä päätelmiä. Tapaustutkimus saattaa kuitenkin aiheen monipuolisen käsittelyn ansiosta sisältää aineksia yleistykseen. (Eskola & Suoranta 1998, 66.) Keskeinen pohdinnan aihe tämän opinnäytetyön kohdalla liittyy juuri yleistettävyyteen. Aineisto on kerätty rajatun, kiinteän yhteisön yksittäisistä hetkistä päiväkodissa. Jos puhutaan aineiston perusteella osallisuutta mahdollistavien toimintatapojen siirtämisestä esimerkiksi kerran viikossa kokoontuvaan musiikkileikkikouluryhmään, on mahdollista, että ryhmän erilaisen dynamiikan tai muun seikan vuoksi osallisuus saattaa vaatia toteutuakseen muunlaisia toimintatapoja kuin tämän opinnäytetyön tuloksena on saatu.

6.2 Eettisyys

Hyvään tutkimuskäytäntöön kuuluu luottamuksellisuus ja anonymiteetti tutkimustietojen käsittelys eli tuloksia julkaistessa on huolehdittava, ettei tutkittavien henkilöllisyys paljastu. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Aineiston videointia varten on pyydetty lupa musiikkihetkille osallistuneiden lasten vanhemmilta ja kaikilta vanhemmilta saatiin kirjallinen lupa käyttää videoita tutkimuskäyttöön siten, että ne ovat vain työn tekijän ja työn ohjaajan nähtävissä. Tästä periaatteesta on pidetty kiinni. Myös lapsille on kerrottu, miksi toimintaa videoidaan. Aineistoesimerkeissä lasten nimet on muutettu, eikä aineistosta tule esille tietoa, joka saattaisi vahingoittaa lapsia.

Tutkimuksen eettisyyttä voidaan arvioida kolmesta näkökulmasta: tutkimusaiheen oikeutus, aineistonkeruumenetelmä sekä analyysi ja raportointi (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Seuraavassa pohditaan tämän tutkimuksen eettisyyttä näiden näkökulmien perusteella.

Tutkimusaiheen valintaa pohdittaessa on mietittävä ennen muuta sitä, miksi kyseisen aiheen tutkiminen on perusteltavaa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tässä opinnäytetyössä osallisuuden mahdollistamisen tutkimista perusteltiin lapsen hyvästä käsin: kun lapsi saa tulla kuulluksi ja nähdyksi, lisääntyy hänen myönteinen käsitys itsestään, lapsen metakognitiiviset taidot sekä unelmointi- ja visiointitaidot kehittyvät (Turja 2007, 170–171), sosiaaliset taidot vahvistuvat ja osallisuus luo yhteisöllisyyttä (Eskel & Marttila 2013, 77).

Matkalla osallisuuteen voi olla monenlaisia sudenkuoppia, jotka estävät aidon osallisuuden syntymistä. Voi olla, että aikuiset mahdollistavat lasten osallisuutta vain omien tarkoitusperiensä pohjalta tai aikuinen lopulta määrää, millaista osallistuminen on. (Heinonen & Kuikka 2013, 224.) Vaikka osallisuuden mahdollistaminen oli videoiduilla musiikkihetkillä tutkimuksellinen tavoite ja tutkimuksen tekijänä minun tarkoitusperänäni, yhtä tärkeänä tavoitteina musiikkihetkillä olivat myös lasten aito kuuleminen ja yhdessä tekemisestä iloitseminen, joita olen painottanut musiikkihetkillä ennen aineiston keräämistäkin. Lapsille osallistuminen oli täysin vapaaehtoista, sillä lapsella tulee myös olla oikeus olla osallistumatta (Sinclair 2004, 111).

Aineistonkeruumenetelmää arvioitaessa on mietittävä, saadaanko tavoiteltava tieto suunnitelluilla aineistonkeruumenetelmillä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Aineisto kerättiin videoimalla kolme perättäistä musiikkihetkeä noin viikon välein. Nähdäkseni videointi menetelmänä palveli hyvin tutkimuksen tarkoitusta: videoilta oli nähtävissä ja kuultavissa lasten sanalliset ja sanattomat aloitteet, videot antoivat tutkijalle tarvittavaa etäisyyttä ja objektiivisuutta sekä tarjosivat lahjomattoman totuuden siitä, mitä musiikkihetkillä todella tapahtui. Tutkimusprosessin aikana ja aineistoa analysoitaessa mieleen tuli, että videoituja kertoja olisi voinut olla enemmänkin. Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa aineiston laajuudella ei ole niinkään väliä. Olennaista on koota rajattu aineisto, josta pyritään rakentamaan teoreettisesti mielekkäitä näkökulmia. (Eskola & Suoranta 1998, 62.)

Kolmas ja viimeinen eettinen näkökulma liittyy aineiston analyysiin ja raportointiin, jossa olennaista on mahdollisimman rehellinen raportointi ja tutkittavien suojeleminen. Raportoinnin tulee olla läpinäkyvää. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tutkimusraporttia kirjattaessa on pyritty mahdollisimman tarkasti kuvaamaan tutki-

musprosessin kulkua ja aineiston analyysia. Lasten nimet ja muu heihin henkilökohtaisesti viittaava materiaali on pyritty suojaamaan aineiston litterointeja ja kuvauksia tehdessä. Laadullisessa tutkimuksessa raportin kirjoittaminen on usein monisyinen prosessi, jossa raportin osasia kerääntyy monista lähteistä (Eskola & Suoranta 1998, 236). Näin on myös tämän opinnäytetyön kohdalla: prosessi lähti liikkeelle teoreettiseen tietoon tutustumisesta, jonka jälkeen aineistoon tutustuminen ja aineiston analyysi pakottivat palaamaan takaisin kirjallisuuden pariin, sillä osallisuuden ilmeneminen käytännössä muutti ajatuksia ja näkökulmia ja vaati lisätiedon etsimistä ja hyödyntämistä.

6.3 Lopuksi

Opinnäytetyön ensisijaisena tavoitteena oli kehittää lasten osallisuutta mahdollistavia toimintatapoja 3-5-vuotiaiden varhaisiän musiikkikasvatukseen. Tavoitteen saavuttamiseksi ryhdyttiin etsimään vastauksia tutkimuskysymyksiin, jotka olivat: Miten lasten osallisuus näkyy musiikkihetkillä? ja Millaiset toimintatavat mahdollistavat lasten osallisuutta musiikkihetkillä? Vaikka aineiston kerääminen tapahtui päiväkodissa, tarkoituksena oli, että toimintatavat olisivat sovellettavissa myös muussa ympäristössä järjestettävään varhaisiän musiikkikasvatukseen.

Osallisuus näkyi tutkimusaineistossa monin tavoin, mutta lähes kaikki analyysin tulokset palautuivat yhteen ainoaan asiaan: tullakseen osalliseksi lapsen täytyy tulla kuulluksi ja nähdyksi. Tulemalla kuulluksi ja nähdyksi lapsi pääsee osaksi omaa yhteisöään (Eskel & Marttila 2013, 85–87). Aineistossa kuulluksi ja nähdyksi tuleminen vaikutti olevan myös elinehto lasten omille aloitteille ja varsinkin niiden vakavasti ottamiselle: aikuisen ja toisten lasten tuli ensin kuulla lapsen aloite, jotta siihen voitiin reagoida ja ottaa se vakavasti. Karlssonkin (2003, 23–24) linjaa, että ihmiselle on elintärkeää toisten kanssa viestiminen: on olennaista, että saa kertoa muille omista ajatuksistaan ja tulla kuulluksi, mutta tämän lisäksi on tärkeää myös itse kuunnella, pohdita yhdessä ja tulla ymmärretyksi.

Osallisuutta mahdollistaviksi toimintatavoiksi paljastuivat aineiston analyysin perusteella materiaalien säilyttäminen lasten saatavilla, alku- ja loppulaulut, pari- ja ryh-

mätehtävät sekä kaikista tärkeimpänä lasten leikki ja sen ohjaaminen. Leikki on lapselle luonnollinen tapa toimia. Leikki on ihmeellistä: se sitoo ihmiset yhteen, leikissä opitaan uutta, se on yhtä aikaa totta ja kuvittelua ja leikin maailmassa kaikki on mahdollista. (Karlsson 2003, 20–22.) Aineiston perusteella leikki antaa opettajalle monia mahdollisuuksia osallisuuden edistämiseksi: leikkiä voi ohjata hienovaraisin viihein välineitä tarjoamalla, aikuinen voi myös osallistua leikkiin ja ohjata sitä lasten omista aloitteista käsin sekä leikkiä voi dokumentoida ja havainnoida lasten näkökulmien saavuttamiseksi.

Leikkiminen ja leikin ohjaaminen eivät nykyisellään varsinaisesti kuulu varhaisiän musiikkikasvatuksen pedagogisiin työtapoihin. Lähimpänä leikkiä näistä työtavoista vaikuttaisi olevan musiikkiliikunta, jossa kuuntelemista, laulamista, liikettä ja omaa keksintää yhdistellään (Juntunen 2010, 11). Leikit, joita videoituilla musiikkihetkillä syntyi, olivat juuri tällaisia: niissä yhdistyi liike ja soittaminen sekä rooliin eläytyminen. Aikuisen ei ole suinkaan helppoa ohjata leikkiä. Vaarana on, että aikuinen valjastaa leikin vain oppimismenetelmäksi ja että leikistä tulee aikuisen käsikirjoittama. Leikkiin liittyvän aikuisen tulisi olla ennen kaikkea sensitiivinen ja varoa tyrkyttämästä omia ideoitaan. Tärkeää on improvisoiva asenne: kun lapsi tekee aloitteen, aikuinen hyväksyy sen ja keksii jotakin, joka vie tarinaa eteenpäin. (Kalliala 2008, 45, 56.)

Varhaiskasvatuksessa vuorottelevat perinteisesti kaksi rinnakkaista maailmaa: aikuisten ohjaama toiminta ja lasten vapaa leikki. Leikki eroaa muusta toiminnasta siten, että siinä lapset saavat itse toteuttaa omia tavoitteitaan ja suunnitella toimintaa vähä vähältä itse. (Helenius & Korhonen 2011, 69.) Nähdäkseni olisi hedelmällistä koettaa saada nämä kaksi erilaista maailmaa kohtaamaan. Videoituilla musiikkihetkillä päästiin ajoittain lähelle sitä, että leikki ja aikuisen ohjaus limittyivät saumattomaksi kokonaisuudeksi, jossa lasten aikuisen yhteistyö sujui. Olisi mielekästä lähteä tarkemmin tutkimaan leikkiä ja leikin mahdollisuuksia varhaisiän musiikkikasvatuksessa, sillä leikki monipuolisena ja lapselle luonnollisena oppimisen muotona voisi tarjota mielenkiintoisia näkökulmia musiikkikasvatuksen tavoitteenasetteluun sekä lasten osallisuuden varhaisiän musiikkikasvatuksessa.

Lasten näkökulmien tavoittaminen ja niiden huomioiminen ovat nykypäivänä jokaisen opettajan haaste (Turja 2007, 167). Tässä opinnäytetyössä otettiin tämä haaste vastaan ja ryhdyttiin kehittämään ja tunnistamaan lasten osallisuutta mahdollistavia

toimintatapoja varhaisiän musiikkikasvatukseen. Työn tuloksena saatiin tuloksia, joiden pohjalta on hyvä jatkaa työtä osallisuuden edistämiseksi. Seuraavana tavoitteena on Turjan (2011, 53) mukaan yksittäisten toimintamenettelyjen sijaan lähteä kehittämään kokonaan uudenlaista toimintakulttuuria. Tämä työ vaatii kasvattajalta paljon: on pohdittava oman toiminnan taustalla vaikuttavia uskomuksia ja niiden perusteluja sekä arvioitava niitä teoreettisen tiedon valossa.

Tutkimusprosessin aikana tutkimuskysymyksiin vastauksia etsittäessä on mieleen noussut paljon pohdintoja aikuisen roolista osallisuuden mahdollistamisessa. Nyt keskityttiin toimintatapoihin ja lasten osallisuuteen, mutta seuraava hedelmällinen tutkimuskohde voisi olla aikuisen rooli osallisuuden mahdollistamisessa: miten aikuisen toiminta ja asenteet vaikuttavat lasten osallisuuden toteutumiseen varhaisiän musiikkikasvatuksessa. Kalliala (2008, 262) toteaa viisaasti, että ei ole järkevää asettaa vastakkain lapsen omaa ja aikuisen ja lapsen yhteistä hyvää. Jotkut ideat voivat olla lasten ideoita ja jotkut aikuisen, mutta molemmat ovat aivan yhtä hyviä ja tärkeitä. Kuten aineiston perusteella voidaan todeta, on tärkeää, että aikuiset rikastavat lasten maailmaa ja lisäävät tietoisuutta uusista toimintamahdollisuuksista. Tätä kautta aikuinen lisää lapsen mahdollisuuksia osallisuuteen.

Seuraava Marjatta Kallialan ajatus kuvaa hyvin sitä, mitä lasten kuuleminen parhaimmillaan on sekä sitä, miten aikuisen tulisi suhtautua tärkeään työhönsä lasten parhaaksi: lapset elävät lapsuuttaan juuri nyt, tässä hetkessä ja meillä aikuisilla tulisi olla herkkyyttä heittäytyä lasten kanssa ihmettelemään ja tutkimaan maailman pieniä ja suuria ihmeitä.

“Aikuinen ei voi suunnitella auringon ja tuulen mukana kiitävien pienten pilvenhattaroiden aiheuttamaa valaistuksen kirkastumista ja hämärtymistä.

Kun pilvi peittää auringon ja lapsi vilkaisee kattoon sanoen “Sammui!”,

hänen (aikuisen) on kuitenkin ymmärrettävä hetken arvo.

Mahdollisuutta taivaan tarjoaman näytelmän näkemiseen ja

kokemiseen ei saa jättää käyttämättä.”

(Kalliala 2008, 261.)

Lähteet

- Alhoranta, L. 2012. Lapsen osallisuuden tukeminen päivähoitossa. Musiikki osallisuuden mahdollistajana alle 3-vuotiaiden ryhmässä. Opinnäytetyö. Tampereen ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. Viitattu 11.6.2015. http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/50716/Ahoranta_Laura.pdf?sequence=1.
- Clark, A. & Moss, P. 2011. Listening to young children. The mosaic approach. Toinen painos. Lontoo: NCB.
- Eskel, P. & Marttila, M. 2013. Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 75–96.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Heinonen, H. & Kuikka, M. 2013. Lapsen oikeuksien toteutuminen nyky-yhteiskunnassa. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 197–227.
- Helenius, A. & Korhonen, R. 2011. Leikin ensi askeleita. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 67-76.
- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hyvönen, L. 1995. Ala-asteen oppilas musiikin kuuntelijana. Oulu: Sibelius-Akatemia.
- Juntunen, M.-L. 2010. Mitä on musiikkiliikunta? Teoksessa M.-L. Juntunen, S. Perkiö & I. Simola-Isaksson. Musiikkiliikunnan käsikirja 1. Musiikkia liikkuen. Helsinki: WSOYpro, 11.
- Juntunen, M. Perkiö, S. & Simola-Isaksson, I. 2010. Musiikkia liikkuen. Musiikkiliikunnan käsikirja 1. Helsinki: WSOYpro.
- Kalliala, M. 2008. Kato mua. Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Karlsson, L. Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Juva: Opetus 2000.
- Kiilakoski, T. 2008. Johdanto: Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 8-23.
- Koivisto, P. & Lerkkanen, M.-K. 2001. Opetuksen eheyttäminen. Kohti elinikäistä oppimista. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä: Opetushallitus, 27-36.
- Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen yksikkö.

- Korkeamäki, R.-L. 2006. Lapset toistensa opettajina. Teoksessa M. Alasuutari, M. Hännikäinen, K. Karila, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 183-197.
- Kurkela, V. & Vainikka, S. 1998. Mute. Musiikin teoriaa webissä. Viitattu 5.5.2016. <http://www15.uta.fi/arkisto/mustut/mute/index.html>
- L 11.6.1999/731 Suomen perustuslaki. Valtion säädöstietopankki Finlex, Ajantasainen lainsäädäntö. Viitattu 15.5.2016. <http://finlex.fi>, hakusana suomen perustuslaki
- L 8.5.2015/580 Varhaiskasvatuslaki. Valtion säädöstietopankki Finlex, Ajantasainen lainsäädäntö. Viitattu 3.5.2016. <http://finlex.fi>, hakusana varhaiskasvatuslaki.
- L 90/1991 Lasten oikeuksien sopimus. Valtion säädöstietopankki Finlex, Ajantasainen lainsäädäntö. Viitattu 15.5.2016. <http://finlex.fi>, hakusana lasten oikeuksien sopimus.
- Lehtinen, A.-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: SoPhi.
- Lehtinen, A.-R. 2009. Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa L. Alanen, & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 89–114.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1988. Musiikin didaktiikka. 2. painos. Juva: WSOY.
- Lobman, C. 2006. Improvisation. An analytic tool for examining teacher-child interaction in the early childhood classroom. *Early Childhood Quarterly* 21, 455-470.
- Marjanen, K. 2009. Musiikkisuunnittelu varhaisiän musiikkipetuksen näkökulmasta. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen musiikkikasvatusseura, 385-405.
- Nummenmaa, A. R. 2006. Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa M. Alasuutari, M. Hännikäinen, K. Karila, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 19-33.
- Pekki, A. & Tamminen, T. 2002. Lapsen ehdoilla. Kunnallisan kehittämissäätiön tutkimusjulkaisuja 33. Helsinki: Kunnallisan kehittämissäätiö.
- Perkiö, S. 2010. Orff-pedagogiikka. Teoksessa M.-L. Juntunen, S. Perkiö & I. Simola-Isaksson. Musiikkiliikunnan käsikirja 1. Musiikkia liikkuen. Helsinki: WSOYpro, 28-36.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.-R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 111–125.
- Ruokonen, I. 2001. Äänimaisemia ja ilmaisun iloa musiikin kielellä. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen (toim.) Taiteen ja leikin lumous. 4-8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus. Helsinki: Finn Lectura, 120-143.
- Ruokonen, I. 2011. Lapsen musiikillinen maailma. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 122-135.

- Saaranen-Kauppinen, A & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 13.2.2016. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>.
- Sarajärvi, A. & Tuomi, J. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.
- Sinclair, R. 2004. Participation in Practice. Making it Meaningful, Effective and Sustainable. *Children and Society* 18/2004, 106–118.
- Stakes. 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Helsinki: Stakes.
- Stenvall, E. & Seppälä, U. 2008. Talo lapsia varten. Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Viitattu 13.2.2016. http://www.socca.fi/files/100/Talo_lapsia_varten_lasten_osallisuus_paivakodissa.pdf.
- Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Erlainen oppija - yhteiseen kouluun*. Jyväskylä: PS-kustannus, 167–197.
- Turja, L. 2010. Lapset osallisina. Kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Teoksessa E. Fonsen & L. Turja (toim.) *Suuntana laadukas varhaiskasvatus*. Professori Eeva Hujalan matkassa. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry, 30–47.
- Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 41–53.
- Webb, N. M. & Palincsar, A. S. 1996. Group processes in the classroom. Teoksessa D. C. Berliner & R. C. Calfee (toim.) *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan, 841-873.
- Virtamo, K. (toim.) 1997. *Otavan musiikkitieto*. Helsinki: Otava.
- VMO 2009. Varhaisiän musiikkikasvatus. *Musiikkikasvatus Suomessa*. Varhaisiän musiikkiakasvattajat. Viitattu 16.5.2016 http://www.musiikinopetus.fi/fi/jarjestelma/varhaisian_musiikkikasvatus.

Liitteet

Liite 1. Tuntisuunnitelma 30.3.2015

Teema: Kevät	
Musiikilliset tavoitteet: Musiikin muodon hahmottaminen (AB-rondomuodot)	
Soittimet: Marakasit, soitinkoppa	
Materiaalit: Käsinnukkeja, tarvikkeita karhun kolon rakentamiseen.	
Äänitteet ja kirjat:	
Muuta huomioitavaa:	
Omat pedagogiset ja yksilölliset tavoitteet: Mahdollistaa lasten osallisuutta.	

MITÄ TEHDÄÄN? MITEN TEHDÄÄN?	MIKSI TEHDÄÄN?
<ul style="list-style-type: none"> • Alkulaulu: Heppuli keppuli <ul style="list-style-type: none"> ○ Lauletaan ja soitetaan marakaseja. Heijaa-kohdassa nostetaan marakasit ilmaan. ○ Lauletaan vuorollaan jokaiselle lapselle. 	Huomioidaan jokainen lapsi yksilöllisesti. Luodaan turvallinen, tuttu aloitus
<ul style="list-style-type: none"> • Laulu: Aurinko keltainen <ul style="list-style-type: none"> ○ Laulu on osalle ryhmästä vielä uusi. Opetellaan laulamaan laulu. Leikitään laulun sanojen mukaisesti. Mukana pahvinen aurinko sekä nalle-käsinnukke havainnollistamassa. ○ Lauletaan ja leikitään. 	Opetellaan uusi laulu. Hahmotetaan laulun AB-rakennetta.
<ul style="list-style-type: none"> • Laulu: Nalle maailmalla <ul style="list-style-type: none"> ○ Opettaja laulaa toiminnan motivoinniksi ensimmäisen säkeistön. Lapset jaetaan pareiksi miettimään, mitä nallelle tapahtuu, kun se on herännyt talviunilta. Lapset saavat käydä hakemassa soittimia ja käsinnukkeja. Kun pohdinnat ovat valmiita, lauletaan vuoroin Nalle maailmalla -laulua ja vuoroin kukin pari esittelee omat äänensä yms. ○ Lapset saavat myös yksin valita soittimen ja jatketaan samaan tapaan. 	Hahmotetaan rondomuotoa, jossa vuorottelee Nalle maailmalla- laulu ja lasten omien tarinoiden ja soiton kanssa. Rohkaistaan lapsia luovaan musiikilliseen keksintään.

<ul style="list-style-type: none"> • Laulu: Aurinko keltainen <ul style="list-style-type: none"> ○ Rakennetaan karhuille talvipesä jumppaputkesta ja kankaista. Lapset menevät karhuiksi pesään ja ohjaaja herättelee karhuja laululla ja soitolla. 	<p>Hahmotetaan musiikin AB-muotoa. Koetaan elämyksellisesti laulun tapahtumat.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Laulu: Miten voin sua koskettaa <ul style="list-style-type: none"> ○ Ohjaaja laulaa ja lapset saavat sivellä toisiaan pareittain höyhenillä. 	<p>Rentoudutaan muskarin loppuksi. Vietetään yhdessä mukava hetki ja lisätään lasten yhteenkuuluvuuden tunnetta.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Loppulaulu: Loppuleija <ul style="list-style-type: none"> ○ Laitetaan toiselle kämmenelle kunkin lapsen mielestä muskarin mukavin juttu ja toiselle jokin toive seuraavalle kerralle. ○ Lauletaan ja leikitään. 	<p>Luodaan turvallinen, tuttu loppetus. Huomioidaan kaikki lapset yksilöllisesti.</p>

Liite 2. Tuntisuunnitelma 5.4.2016

Teema: Kevät	
Musiikilliset tavoitteet: Käsiteparin musiikki ja tauko hahmottaminen.	
Soittimet: Marakasit, soitinkoppa	
Materiaalit: Viitoja siiviksi, karhupäähineitä	
Äänitteet ja kirjat: Vauhtivarpaat-cd	
Muuta huomioitavaa:	
Omat pedagogiset ja yksilölliset tavoitteet: Mahdollistaa lasten osallisuutta.	

MITÄ TEHDÄÄN? MITEN TEHDÄÄN?	MIKSI TEHDÄÄN?
<ul style="list-style-type: none"> • Alkulaulu: Heppuli keppuli <ul style="list-style-type: none"> ○ Lauletaan ja soitetaan marakaseja. Heijaa-kohdassa nostetaan marakasit ilmaan. ○ Lauletaan vuorollaan jokaiselle lapselle. 	Huomioidaan jokainen lapsi yksilöllisesti. Luodaan turvallinen, tuttu aloitus
<ul style="list-style-type: none"> • Tanssi: Kanapolkka <ul style="list-style-type: none"> ○ Leikitään äänitteen kanssa. Ensin yksin siten, että mainittu kehonosa laitetaan lattiaan ja sitten pyöritään. Kotkotuskohdassa lennellään. ○ Leikitään pareittain. Mainitut kehonosat laitetaan yhteen ja pyöritään. Lopuksi leikitään vielä koko ryhmän kesken siten, että kaikki pyrstöt ym. laitetaan yhteen. 	Lapset toivoivat edellisellä kerralla, että leikitään Kanapolkkaa seuraavallakin kerralla Kehitetään kehon tuntemusta ja harjoitellaan yhteistoimintaa pareittain ja ryhmässä.
<ul style="list-style-type: none"> • Leikki: Kanat karkaavat <ul style="list-style-type: none"> ○ Taustalle Vauhtivapaat-levyiltä Musiikki ja tauko -kappale. ○ Kanat karkaavat kanalasta. Lapsille välineinä karhupäähineitä, viitoja siiviksi ja soittimia (rytmimunia ja muutamia muita). Lapset saavat leikkiä vapaasti. ○ Leikin pohjalta tehdään vastakohtapariin musiikki ja tauko liittyvä harjoitus. 	Hahmotetaan käsiteparia musiikki-tauko. Rohkaistaan lapsia luovaan keksintään ja leikkiin.
<ul style="list-style-type: none"> • Laulu: Leppäkerttu, moi <ul style="list-style-type: none"> ○ Jutellaan ensin siitä, miten lapset tervehtivät, kun he näkevät kaverin. ○ Lauletaan ja leikitään. ○ Leikitään äänitteen tahtiin. 	Opetellaan uusi laulu.

<ul style="list-style-type: none">○ Otetaan soittimet mukaan, jokainen saa keksiä oman eläimen ja tervehdyksen, josta lauletaan.	
<ul style="list-style-type: none">• Loppulaulu: Loppuleija<ul style="list-style-type: none">○ Laitetaan toiselle kämmenelle kunkin lapsen mielestä muskarin mukavin juttu ja toiselle jokin toive seuraavalle kerralle.○ Lauletaan ja leikitään.	Luodaan turvallinen, tuttu lopetus. Huomioidaan kaikki lapset yksilöllisesti.

Liite 3. Tuntisuunnitelma 13.4.2016

Teema: Kevät	
Musiikilliset tavoitteet: Käsiteparin musiikki ja tauko hahmottaminen.	
Soittimet: Marakasit, soitinkoppa	
Materiaalit: Styrox-paloja, askartelusilmiä, leikkikasveja, liimaa	
Äänitteet ja kirjat: Vauhtivarpaat-cd	
Muuta huomioitavaa:	
Omat pedagogiset ja yksilölliset tavoitteet: Mahdollistaa lasten osallisuutta.	

MITÄ TEHDÄÄN? MITEN TEHDÄÄN?	MIKSI TEHDÄÄN?
<ul style="list-style-type: none"> • Alkulaulu: Heppuli keppuli <ul style="list-style-type: none"> ○ Lauletaan ja soitetään marakaseja. Heijaa-kohdassa nostetaan marakasit ilmaan. ○ Lauletaan vuorollaan jokaiselle lapselle. 	Huomioidaan jokainen lapsi yksilöllisesti. Luodaan turvallinen, tuttu aloitus
<ul style="list-style-type: none"> • Laulu: Leppäkerttu, moi <ul style="list-style-type: none"> ○ Lauletaan ja leikitään. 	Harjoitellaan laulua tulevaa kevätjuhlaa varten.
<ul style="list-style-type: none"> • Leikki: Ötökät <ul style="list-style-type: none"> ○ Askarrellaan omat ötökät. Välineinä styrox-paloja ja askartelusilmiä. ○ Leikkiä ötököillä. Ohjaaja kirjaa leikin juonen ylös. ○ Luetaan leikin loputtua lapsille leikistä kirjoitettu tarina ja soitinetaan se. 	Rohkaistaan lapsia luovaan leikkiin. Herkistetään lapsia kuuntelemaan soitinten sointivärejä.
<ul style="list-style-type: none"> • Soitto: Karhut ja kanat <ul style="list-style-type: none"> ○ Leikitään samaa leikkiä kuin viimeksi: kanat yrittävät soitollaan pelotella karhut pois. Taukokohdissa karhut pelottelevat kanoja. 	Hahmotetaan käsiteparia musiikki ja tauko. Lapset toivoivat edellisellä kerralla tätä leikkiä uudelleen.
<ul style="list-style-type: none"> • Loppulaulu: Loppuleija <ul style="list-style-type: none"> ○ Laitetaan toiselle kämmenelle kunkin lapsen mielestä muskarin mukavin juttu ja toiselle jokin toive seuraavalle kerralle. ○ Lauletaan ja leikitään. 	Luodaan turvallinen, tuttu lopetus. Huomioidaan kaikki lapset yksilöllisesti.