

Lasten kokemuksia TAKUULLA!-hankkeen Tuuliviirin päiväkodin pilotista

Jenniina Kuikka & Mirjami Olli

Opinnäytetyö

Koulutusala Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala	
Koulutusohjelma Sosiaalialan koulutusohjelma	
Työn tekijä(t) Jenniina Kuikka & Mirjami Olli	
Työn nimi Lasten kokemuksia TAKUULLA!-hankkeen Tuuliviirin päiväkodin pilotista	
Päiväys	26.11.2013
Sivumäärä/Liitteet	69/5
Ohjaaja(t) Auli Pohjolainen	
Toimeksiantaja/Yhteistyökumppani(t) Kuopion konservatorio/Kuopion kaupunki	
<p>Tiivistelmä</p> <p>Opinnäytetyössä selvitettiin lasten kokemuksia TAKUULLA!-hankkeen Tuuliviirin päiväkodin pilotista eli musiikkikerhosta. Lisäksi tutkittiin, kuinka sitoutuneita lapset ovat musiikkikerhon toimintaan. Työn toimeksiantajana toimi Kuopion kaupunki ja Kuopion konservatorio. Toimeksiantajan edustajana toimi TAKUULLA!-hankkeen projektipäällikkö Eeva Mäkinen.</p> <p>Opinnäytetyön tavoitteena oli tuottaa toimeksiantajalle musiikkikerhoon osallistuvien lasten kokemuksiin perustuvaa tietoa siitä, kuinka musiikkikerho oli toiminut. Opinnäytetyössä oli tarkoitus tuoda ilmi, mitkä asiat lapset kokivat hyväksi musiikkikerhossa ja missä asioissa olisi kehitettävää. Työllä haluttiin tuoda myös lasten ääni kuuluviin ja toteuttaa sen kautta lapsilähtöistä varhaiskasvatusta.</p> <p>Opinnäytetyö toteutettiin kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Aineisto kerättiin LIS-YC -lapsihavainnoinnilla ja puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Tutkimusta varten musiikkikerhotunneilla havainnoitiin kahdeksaa lasta, jotka olivat iältään 4–7-vuotiaita. Havainnointien jälkeen samat lapset haastateltiin. Haastatteluista saadulle aineistolle tehtiin teorialähtöinen sisällönanalyysi.</p> <p>Tutkimustulosten perusteella lapset olivat hyvin sitoutuneita musiikkikerhon toimintaan. Musiikkikerhon toiminta koettiin hyväksi. Tärkeimpinä asioina pidettiin soittamista, liikuntaa ja kavereita. Lasten kokemuksista nousi selkeästi esiin kaksi kehittämistarvetta, joita olivat liikunnan määrä ja yksilöllisyyden huomiointi. Liikuntaa olisi voinut olla enemmän sekä lasten yksilöllisyyttä olisi voinut huomioida vielä enemmän musiikkikerhon toiminnassa.</p>	
Avainsanat Lapsilähtöinen varhaiskasvatus, musiikkikasvatus, 4–7-vuotiaan lapsen kehitys	

Field of Study Social Services, Health and Sports			
Degree Programme Degree Programme in Social Services			
Author(s) Jenniina Kuikka & Mirjami Olli			
Title of Thesis Children's experiences from pilot project "TAKUULLA!" in day care center Tuuliviiri			
Date	26.11.2013	Pages/Appendices	69/5
Supervisor(s) Auli Pohjolainen			
Client Organisation /Partners City of Kuopio and Kuopio Conservatoire			
<p>Abstract</p> <p>The purpose of this thesis was to clarify children's experiences about a music group pilot project TAKUULLA! in day care center Tuuliviiri. There was also an investigation about how engaged the children were with this particular music group. The employers of the thesis were the city of Kuopio and Kuopio Conservatoire. The representative of the employer was the project manager of the TAKUULLA!-project, Eeva Mäkinen.</p> <p>The main goal of the thesis was to provide information for the employer on how the music group worked by using the children's own experiences as a base for the information. It was intended to bring up in the thesis which things children experienced good in the music group and which ones should be improved. One of this thesis' goals was to make the children's voices to be heard, and this way to improve child-centered early childhood education.</p> <p>This thesis was carried out as a qualitative research. Material was collected with LIS-YC child observation and half-structured theme-based interview. To carry out the research, eight children were observed during the music group meetings. The children were from 4 to 7 years old. After observing, the same children were interviewed. The material collected from the interviews was analysed by the theory-based content analysis.</p> <p>Based on the results of the research, the children were extremely engaged with the music group. The music group activity was experienced as good. The most important matters for the children were playing music, exercise and having friends in the group. In the children's experiences stood out two matters to be improved, which were the amount of exercise and noticing each child's individuality. There could have been more exercises and each child's individuality could have been noticed even more in the activities of the music group.</p>			
Keywords: child-centered early childhood education, musical education, development of children from 4 to 7 years			

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ ABSTRACT

1	JOHDANTO	7
2	TAKUULLA!-HANKE	9
2.1	TAKUULLA!-hankkeen pilotit	10
2.2	Tuuliviirin päiväkodin pilotti eli Musiikkikerho	12
3	LAPSILÄHTÖINEN VARHAISKASVATUS	14
4	LAPSEN KEHITYS 4–7-VUOTIAANA	16
4.1	Motorinen kehitys	16
4.2	Kielellinen kehitys	19
4.3	Musiikillinen kehitys	22
5	MUSIIKKIKASVATUS	24
5.1	Musiikki lapsen kielen ja ajattelun kehittäjänä	25
5.2	Musiikkiliikunta	25
5.2.1	Musiikkiliikunnan vaikuttajia	26
5.2.2	Musiikkiliikunnan tavoitteet	27
5.3	Musiikin kuntouttavat vaikutukset	29
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	31
6.1	Tutkimusmenetelmä ja kohdejoukko	31
6.2	Tiedonkeruumenetelmät	32
6.2.1	LIS-YC-lapsihavainnointi	32
6.2.2	Teemahaastattelu	37
6.3	Aineiston analyysi	39
6.4	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	40
7	TUTKIMUKSEN TULOKSET	43
7.1	Lasten kokemuksia musiikkikerhosta	43
7.1.1	Keskittymiskyky	44
7.1.2	Musiikilliset taidot	45
7.1.3	Ilmaisutaidot	46
7.1.4	Kommunikointikyky	47
7.1.5	Motoriset taidot	48
7.2	Tutkimustulokset lapsikohtaisesti	49
8	JOHTOPÄÄTÖKSET	57
9	POHDINTA	60
	LÄHTEET	66

LIITTEET

Liite 1 LIS-YC -asteikon havainnointilomake

Liite 2 Teemahaastattelurunko

Liite 3 Nallekortit

Liite 4 Esimerkki sisällönanalyysistä

Liite 5 Kirje lasten vanhemmille

1 JOHDANTO

Taidekasvatus on osa varhaiskasvatusta (Kalliala 2012, 217). Asia tulee ilmi laissa lasten päivähoidosta. Laissa määritellään että, päivähoidon tulee yleinen kulttuuriperinne huomioon ottaen edistää lapsen fyysistä, sosiaalista ja tunne-elämän kehitystä. Lisäksi päivähoidon tulee tukea lapsen iän ja yksilöllisten tarpeiden mukaisesti hänen esteettistä, älyllistä, eettistä ja uskonnollista kasvatusta. (L 19.1.1973/36, § 2a.) Nykyään taidekasvatusta painotetaan päiväkodeissa huolestuttavan vähän lukuun ottamatta joitain asialle omistautuneita päiväkoteja. Olisi tärkeää, että taidekasvatusta kehitettäisiin enemmän osaksi uutta varhaiskasvatusta sekä laadullisesti että määrällisesti. Tämä tarkoittaa sitä, että aikuiset suunnittelevat vuosisuunnitelman laatimalla tarkat kuukausi- ja viikkosuunnitelmat. Aikuisen tulee olla innostunut ja innostava sekä pidettävä taidekasvatusta osana työtään. Kasvattajan taidekasvatuksen taitojen kehittyessä myös hänen asenteensa taidekasvatusta kohtaan muuttuu positiiviseksi. (Kalliala 2012, 217.)

Kulttuuriset tehtävät kuuluvat varhaiskasvattajan työnkuvaan. Ne ovat kuuluneet varhaiskasvattajien toimenkuvaan siitä lähtien, kun päivähoitolakiin kirjattiin ajatus kasvatuksesta kulttuurin välittäjänä. Lapsella on oikeus lastenkulttuurin eli omaan kulttuuriseen tilaan ja yhteisöön. Sen linjaukset tuovat monia kulttuurisia tehtäviä päivähoidon varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvattajien tehtävä on tukea lastenkulttuuria. (Ruokonen & Rusanen 2009, 10–11.) Lapsi tarvitsee päivähoidossa aikuista, joka vastaa hänen tarpeisiinsa (Kalliala 2008, 17).

Varhaiskasvatuksen ollessa kulttuurillista sekä pedagogista sen tulee tarjota lapsille tasapuoliset mahdollisuudet kehittyä kulttuurillisesti. Lapsen kotiympäristön tuella on merkitystä lapsen kulttuurisen perinteen omaksumiselle. Lisäksi siihen vaikuttaa se, kuinka paljon lapselle on tarjolla erilaisia kulttuuripalveluja ja miten häntä ohjataan käyttämään niitä. Päivähoito tavoittaa monet varhaisikäiset lapset ja sillä on sen vuoksi mahdollisuus vaikuttaa lasten kulttuurieroihin sekä tasoittaa sosioekonomisen taustan vaikutusta lapsen oppimisessa. (Ruokonen & Rusanen 2009, 10–11.)

Yhteiskunnallisella ulottuvuudella ihmiseksi kasvussa tarkoitetaan sitä, että lapsesta kasvaa kulttuuriset lähtökodit huomioon ottaen yhteiskunnan jäsen. Lapsen oman kulttuurisen identiteetin selkiytyminen voi olla haastavaa. Lapselle voi olla myös haasteellista ymmärtää kulttuuristen ilmiöiden moninaisuutta. (Ruokonen & Rusanen 2009, 11.)

Taiteella ja kulttuurilla on varhaiskasvatuksessa useita mahdollisuuksia. Se voi edistää terveyttä ja hyvinvointia ennaltaehkäisevänä palveluna. Lisäksi sillä voidaan lisätä taiteilijoiden ja kulttuuriyrittäjien työllisyyttä. (Mäkinen 29.8.2013.) Lapsen ohjelmoitu päivä lyhenee, kun hän voi harrastaa taidetta ja kulttuuria jo päivähoitopäivän aikana. On tärkeää, että päivähoiton varhaiskasvatuspedagogiikka on kulttuurisine sisältöineen laadukasta, jotta lapselle voidaan järjestää esteettistä toimintaa, joka rikastuttaa lapsen arkea. (Ruokonen & Rusanen 2009, 15.) Päivähoitossa taidekasvatuksen tärkeimmät tavoitteet ovat taiteesta tulevia ”sivuvaikutuksia”. Näitä tavoitteita ovat itsetunnon koheneminen, sosiaalisten ja vuorovaikutussuhteiden kehittyminen, itse tekeminen ja yhteisen ilon jakaminen. Lapsen sitoutuessa toimintaan osallisuuden kokemus tulee kuin itsestään. (Kalliala 2012, 218.)

Opinnäytetyömme tavoitteena oli selvittää lasten kokemuksia TAKUULLA!-hankkeen Tuuliviirin päiväkodin pilotista eli musiikkikerhosta. TAKUULLA! tarkoittaa taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia lapsille ja nuorille. Mielestämme aihe kulttuurista ja taiteesta sekä musiikkikasvatuksesta kuulosti mielenkiintoiselta ja tämän vuoksi halusimme tehdä opinnäytetyömme juuri Tuuliviirin päiväkodin pilotista.

Työmme teoreettinen viitekehys koostuu lapsilähtöisestä varhaiskasvatuksesta, 4–7-vuotiaan lapsen motorisesta, kielellisestä ja musiikillisesta kehityksestä sekä musiikkikasvatuksesta. Tutkimustuloksissa tarkastelemme lasten kokemuksia peilaten musiikkikerhon sekä musiikkiliikunnan tavoitteisiin. Olemme jakaneet lasten kokemukset viiteen eri kategoriaan, joita ovat keskittymiskyky, musiikilliset taidot, ilmaisutaidot, kommunikointikyky sekä motoriset taidot.

Käytimme tutkimuksessamme tiedonkeruumenetelminä LIS-YC- lapsihavainnointia sekä teemahaastattelua. LIS-YC- lapsihavainnoinnilla selvitimme lasten sitoutuneisuuden tasoa musiikkikerhon toimintaan. Halusimme opinnäytetyössämme tuoda lapsen äänen kuuluviin, mikä mielestämme onnistui parhaiten käyttämällä tiedonkeruumenetelmänä teemahaastattelua. Tarkoituksena oli saada tulosten avulla selville, mikä musiikkikerhon toiminnassa on lasten mielestä hyvää ja mitä musiikkikerhon toiminnassa voitaisiin vielä kehittää. Tutkimuksemme on hyödyllinen, koska musiikkikerhon toiminta jatkuu TAKUULLA2 -jatkohankkeessa. Tutkimustuloksemme auttavat kehittämään musiikkikerhon toimintaa entistä lapsilähtöisemmäksi.

2 TAKUULLA!-HANKE

TAKUULLA! – Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia lapsille ja nuorille -hanke oli Kuopion konservatorion hallinnoima ja se käynnistyi maaliskuussa 2012. Hankkeessa toteutettiin viisi pilottia yhteistyössä Kuopion kaupungin kanssa kesäkuuhun 2013 mennessä. Suomen kulttuurirahaston keskusrahasto myönsi hankkeelle 40 000 euron apurahan vuonna 2012, minkä avulla pilotit toteutettiin. Itä-Suomen yliopisto ja Savonia-ammattikorkeakoulu vastasivat hankkeen tutkimuksesta. (Kuopion konservatorion [www-sivu](#).)

TAKUULLA!-hankkeen tarkoituksena oli sisällyttää kulttuurinen osaaminen neuvolan, päiväkodin sekä ala- ja yläkoulun yhteyteen. Hankkeen tavoitteena oli luoda uudenlaista kysyntää kulttuuriosaamiselle ja vähentää korjaavien palvelujen tarvetta. Myös kuntien sosiaali-, terveys- ja opetusalojen parissa työskentelevien kulttuurista osaamista oli tarkoitus lisätä. Toiminta hankkeessa oli ensisijaisesti pedagogista, mutta sillä oli myös kuntouttavia tavoitteita. Samalla kehitettiin uudenlaista taidekasvatusmenetelmiä hyödyntävää kuntouttavaa taidepedagogiikkaa. (Kuopion konservatorion [www-sivu](#).)

TAKUULLA!-hankkeen keskeisenä tavoitteena oli rohkaista eri alojen ammattilaisia hyödyntämään omaa kulttuurista osaamistaan työssään. Neuvolan, päiväkodin ja koulujen henkilöstö osallistettiin pilottien suunnitteluun ja toteuttamiseen, jotta he pääsivät mukaan toimintaan. Lapset, nuoret ja perheet osallistuivat myös hankkeen kehittämiseen. Tällä tavoin toiminnassa syntyvä uusi osaaminen tuli osaksi normaalia toimintaa. (Kuopion konservatorion [www-sivu](#).)

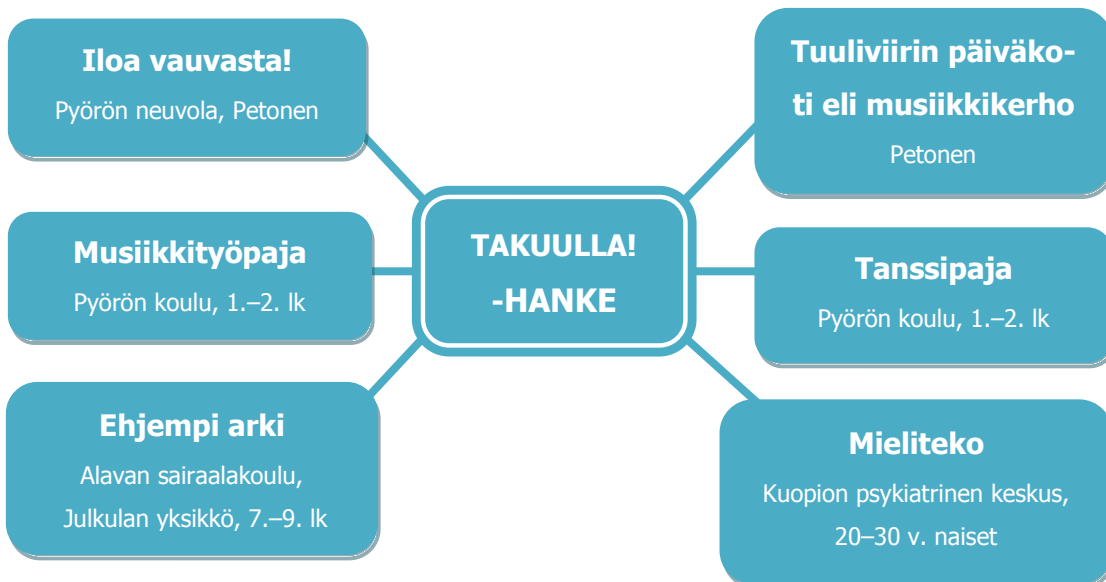
TAKUULLA!-hanke sai myös jatkoa, kun joulukuussa 2012 Kuopion konservatorion ja Kuopion kaupungin yhteiselle TAKUULLA 2 -jatkohankkeelle myönnettiin opetus- ja kulttuuriministeriön taiteen ja kulttuurin kunta- ja aluehallinnon kehittämishankkeiden 70 000 euron valtionavustus. Lisäksi jatkohanke sai helmikuussa 2013 Suomen Kulttuurirahaston keskusrahastolta 40 000 euron rahoituksen. TAKUULLA 2 -jatkohankkeen toiminta käynnistyi elokuussa 2013. Hankkeen tavoitteena on levittää ja juurruttaa TAKUULLA!-hankkeen tuloksia osaksi Kuopion kaupungin sosiaali-, terveys-, opetus- ja kulttuurialojen toimintaa. Tuloksien levittäminen nykyisiin ja uusiin työyhteistöihin tapahtuu kunnan työntekijän ja kulttuurialan ammattilaisten yhteistyönä. Itä-Suomen ja Helsingin yliopiston sekä Savonia-ammattikorkeakoulun toteutta-

malla vaikuttavuustutkimuksella arvioidaan toimenpiteiden vaikutuksia. (Mäkinen 29.8.2013.)

Jatkohankkeen tavoitteena on, että Kuopion lasten ja nuorten mahdollisuus osallistua taide- ja kulttuuritoimintaan omassa arjessaan parantuisi. Tavoitteena on myös edistää kulttuurin ja muiden ammattialojen yhteistyötä. Hankkeella pyritään vaikuttamaan myös monialaisten ammatinkuvien syntymiseen. Jatkohankkeen päätyttyä tavoitteena on, että toimijat jatkavat toimintaa itsenäisesti ja levittävät kokemuksiaan Kuopion päiväkodeissa, neuvoloissa, ala- ja yläkouluissa sekä psykiatrisessa avohoidossa. (Mäkinen 29.8.2013.)

2.1 TAKUULLA!-hankkeen pilotit

TAKUULLA!-hankkeessa on kuusi erilaista pilottia, joista viisi on toteutunut ja yksi on kesken. Piloteissa käytettiin taidekasvatusmenetelmiä sekä kulttuuria hyödyntäviä toimintamalleja. Hankkeessa toteutetut pilotit olivat Kuopion Petosella järjestetty Iloa vauvasta!, Tuuliviirin päiväkodin pilotti eli Musiikkikerho, Musiikkityöpaja Pyörön koululla, Tanssipaja Pyörön koululla sekä Ehjempi arki. Mieliteko -pilotti on vielä kesken (kuvio 1). (Kuopion konservatorion www-sivu.) Teimme tutkimuksen Tuuliviirin päiväkodin pilotista eli musiikkikerhosta, jonka esittelemme omassa luvussaan.



KUVIO 1. TAKUULLA!-hankkeen pilotit

Iloa vauvasta! -pilotti toteutettiin yhteistyössä Pyörön neuvolan kanssa Kuopion Peto-
sen kaupunginosassa. Pilotin tavoitteena oli tukea vanhemmuutta sekä vauvan ja
vanhempien välistä varhaista vuorovaikutusta. Tavoitteena oli myös tarjota kulttuurin
keinoin vertaistukea ja ehkäistä syrjäytymistä. Pilotissa oli kolme vaihetta, joita olivat
Masumuskari, Iloa vauvasta ja Vauvamuskari. Masumuskari oli tarkoitettu odottaville
äideille ja Iloa vauvasta järjestettiin 0–3 kuukauden ikäisille vauvoille ja heidän äideil-
leen. Vauvamuskariin osallistuivat 3–9 kuukauden ikäiset vauvat ja heidän äitinsä.
(Kuopion konservatorion [www-sivu.](#))

Pyörön koululla järjestetty musiikkityöpaja-pilotti oli suunnattu 1.–2.-luokkalaisille.
Työpajassa tutustuttiin musiikin perusasioihin laulamalla, soittamalla, liikkumalla,
käyttämällä erilaisia rytmiharjoituksia sekä hyödyntämällä monialaisen taiteen keino-
ja. Pyörön koululla järjestettiin myös tanssipaja-pilotti 1.–2.-luokkalaisille, jossa tutus-
tuttiin luovan tanssin maailmaan leikkien, liikkuen, kokeillen ja tutkien. Molempien
Pyörön koulun pilottien tavoitteena oli tuoda lapsille iloa sekä vaihtelua arkeen ja jopa
harrastusmahdollisuus sosioekonomisista syistä riippumatta. Pilotilla haluttiin lisätä
myös oppimisvalmiuksia ja vuorovaikutustaitoja sekä ehkäistä syrjäytymistä. (Kuopi-
on konservatorion [www-sivu.](#))

Ehjempi arki -pilotti oli rytmimusiikin työpaja, joka oli suunnattu Alavan sairaalakoulun
Julkulan yksikön yläkouluikäisille. Ehjempi arki -bändipajan tavoitteena oli muun mu-
assa helpottaa nuorten arkea ja tukea heidän kuntoutumistaan sekä ennaltaehkäistä
heidän syrjäytymistään. Bändipajassa tutustuttiin erilaisilla musiikillisilla harjoitteilla ja
luovilla menetelmillä rytmimusiikin perusteisiin ja bändisoittimiin. (Kuopion konserva-
torion [www-sivu.](#))

Mieliteko-pilottitutkimus on vielä kesken. Sen tarkoitus on tutkia luovan tanssin vaiku-
tusta masennukseen. Pilotti toteutetaan Kuopion konservatorion, Kuopion psykiatrian
keskuksen ja Itä-Suomen yliopiston kansanterveystieteiden laitoksen yhteistyönä.
Mieliteko-pilotti on suunnattu 20–30-vuotiaille naisille, jotka ovat Kuopion psykiatrian
keskuksessa hoidossa lievän tai keskivaikean masennuksen vuoksi. Pilotissa tutus-
tutaan tanssi-ilmaisuharjoituksiin luovan tanssin kurssin keinoin ja sen tavoitteita ovat
kehontuntemuksen ja -hallinnan parantaminen, luovuuden vahvistaminen sekä itse-
luottamuksen ja itsenäisyyden tukeminen. (Kuopion konservatorion [www-sivu.](#))

2.2 Tuuliviirin päiväkodin pilotti eli Musiikkikerho

Tuuliviirin päiväkoti on monikulttuurinen päiväkoti, jossa osalla lapsista on suomi toisena kielenä. Päiväkodissa on myös lapsia, joilla on kielellinen erityisvaikeus tai muita kielellisen kehityksen vaikeuksia. Tuuliviirin päiväkodin pilotista käytettiin nimeä musiikkikerho. Sitä järjestettiin päiväkodin 40 lapselle iältään 4–7 vuotta lukuvuoden aikana. Musiikkikerho oli kerran viikossa ja se kesti 45 minuuttia. Pilotin vetäjänä toimi Kuopion konservatorion varhaisiän musiikinopettaja, jolla on myös musiikkiterapeutin koulutus. Hänen lisäkseen tunneilla oli mukana päiväkodin omaa henkilöstöä. (Kuopion konservatorion [www-sivu](#).)

Pilotissa kokeiltiin kuntoutuksellisen taidepedagogiikan toimivuutta. Tavoitteena oli kokeilla, voidaanko musiikkileikkikouluopetuksella edistää sekä musiikinoppimista että lapsen kokonaiskehitystä. Lapsen kokonaiskehityksen osalta tarkasteltiin erityisesti kielellisiä valmiuksia. (Kuopion konservatorion [www-sivu](#).) Musiikkikerhon toiminnalla pyrittiin yleisten oppimisvalmiuksien vahvistamiseen, erityisesti keskittymiskykyyn sekä musiikki- että tanssitaitojen kehittämiseen (Knuutila 17.4.2013). Pilotin tavoitteena oli myös kehittää moniammatillista toimintamallia, jolla kokeiltiin kuntoutuksellisen ja taidekasvatuksellisen työotteen yhteensovittamista sekä yhteisopettajuutta (Kuopion konservatorion [www-sivu](#)).

Pilotissa käytettiin menetelmää, joka on Kuopion konservatoriossa kymmenen vuoden ajan kehitetyn musiikin- ja tanssin varhaiskasvatuksen integraatiomenetelmän sovellutus. Sen pääpaino on erityisesti lasten välisen sanattoman kommunikoinnin vahvistaminen liikkeen ja musiikin avulla. Musiikkikerhossa lapset opettelivat säestämään toistensa liikkeitä, liikkumistapoja ja tanssia, kun taas liikkujat oppivat kuuntelemaan soittavien kavereidensa musiikillista viestiä. (Kuopion konservatorion [www-sivu](#).)

Musiikkikerho koostui kehonhahmotus-, koordinaatio- ja perusliikkumista vahvistavista harjoituksista. Perusliikkumista vahvistavia harjoituksia ovat kävely, juoksu, konttaaminen, ryömiminen, hiipiminen, hyppiminen ja kieriminen. Musiikkikerhossa harjoiteltiin liikkumista yhdessä ja erikseen eri tasoissa, kuten lattia-, keski- ja ylätasossa sekä liikkumista tilaa hyödyksi käyttäen. Toimintaan kuului rytmikkaharjoituksia eli loruja sekä keho- ja rytmisoitinharjoituksia, joilla vahvistettiin lapsen omaa sekä lasten yhteistä perussykettä. Rytmii- ja melodiasoitimia soitettiin improvisoiden tai tiettyä

säestystä harjoitellen. Laulaminen, musiikin kuuntelu, tanssiminen ja luova kehollinen ilmaisu olivat myös osa toimintaa. (Knuuttila 17.4.2013.)

Musiikkikerhon toiminta rakentui lapsilähtöiselle opetukselle. Lapsilähtöisyys toiminnassa tarkoitti, että lapsen antamat ideat käytettiin hyödyksi opetustilanteessa. Opettajan oli silti osattava asettaa tarkoituksenmukaiset tavoitteet lapsen toiveista rakentuneelle toiminnalle. Musiikkikerhon tuntirakenne ei ollut aina samanlainen, sillä sen opetustapa oli lapsilähtöistä. (Knuuttila 17.4.2013.)

3 LAPSILÄHTÖINEN VARHAISKASVATUS

Lapsilähtöisyydellä tarkoitetaan jokaisen lapsen yksilöllisyyden kunnioittamista ja tarpeiden tunnistamista. Lapsilähtöinen varhaiskasvatus huomioi jokaisen lapsen yksilönä, ei vain osana ryhmää. (Kalliala 2008, 22.) Lapsilähtöisessä varhaiskasvatuksessa ehtona todelliselle oppimiselle ja oivaltamiselle on lapsen oma tutkiminen ja kokeilu. Lapsilähtöisessä varhaiskasvatuksessa lapsi on aktiivinen toimija oppimisen prosessissa. Oppimisen edellytyksenä on, että lapsi saa kokea, asettaa kysymyksiä ja etsiä niihin itse vastauksia. Toiminta, joka lähtee lapsen omasta aloitteesta lisää oppimismotivaatiota. Lapsilähtöisessä varhaiskasvatuksessa onkin tärkeää saada lasten mielenkiinnon kohteet esille. (Kinos 2001, 30–37.)

Lapsilähtöiseen varhaiskasvatukseen kuuluu, että aikuinen luottaa lapsen oma-aloitteisuuteen sekä haluun ja kykyyn oppia ja kasvaa (Kalliala 2008, 22). Myös valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa määritellään, että hyvän oppimisen ja myönteisen oppimisasenteen perustana ovat turvalliset ihmissuhteet. Lapsilähtöisessä varhaiskasvatuksessa aikuinen sitoutuu kasvatus- ja oppimistapahtumaan, mikä näkyy herkkyytenä lapsen tunteille. Lasta kuunnellaan ja hänelle annetaan mahdollisuuksia tehdä aloitteita sekä johtopäätöksiä, valita toimintojaan, tutkia ja ilmaista ajatuksiaan. (Stakes 2009, 18.)

Lapsen kuuleminen lisää hänen osallisuuden tunnetta häntä itseään koskevissa asioissa. Laadukkaan varhaiskasvatuksen tunnusmerkki onkin lasten toiminnasta tehtyjen arviointien ja kokemusten kuuleminen. (Turja 2004, 9.) Toiminnan suunnittelu ja sitä koskeva arviointi eivät ole pelkästään opettajan tehtäviä, vaan siihen osallistuvat myös lapset yhdessä aikuisten kanssa. Lapsen hyvinvoinnin edellytyksenä on, että kasvatuksen suunnittelussa hänen näkemyksensä sekä tarpeensa otetaan huomioon ja niitä kunnioitetaan. Lapsi kokee voivansa ohjata omaa toimintaansa sekä olevansa aktiivinen osapuoli omassa oppimisprosessissaan, kun hänen annetaan vähitellen toimia itsenäisesti. (Heikka, Hujala & Turja 2009, 81.) Lasten oikeus osallisuuteen arvioinnissa ja toiminnan suunnittelussa tuodaan esille myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden arvopohjassa. Arvopohjassa mainitaan, että lapsen mielipide tulee ottaa huomioon. Lisäksi lapsella on oikeus tulla ymmärretyksi ja kuulluksi ikätasonsa mukaisesti. (Stakes 2009, 12.)

Lapsilähtöisessä varhaiskasvatuksessa aikuisen rooli on ongelmallinen. Kasvattajan tehtävät ja paikka ovat tulkinnanvaraisia ja rajoiltaan hyvin epäselviä. Avustaminen,

saatavilla olo ja kuunteleminen korostuvat aikuisen tehtävissä. Kasvattajan vastuulla on myös toiminnan mahdollistaminen sekä ajan ja tilan järjestäminen. (Kalliala 2008, 24–25.) Lapsilähtöisessä ajattelussa lasten ja aikuisten maailmat ovat tasa-arvoisia. Tämä ei tarkoita aikuisuudesta luopumista, vaan aikuisten tehtävänä on kantaa lopullinen vastuu lapsista. (Kinos 2001, 33–34.) Lapsi saa olla lapsi lapsen maailmassa, jossa turvallinen aikuinen määrittää lapselle rajat (Jantunen 2011, 6).

Työmme noudattaa lapsilähtöistä varhaiskasvatusta kaikin tavoin. Musiikkikerhon toiminta oli lapsilähtöistä, minkä lisäksi toteutimme tutkimuksemme lapsilähtöisesti. Suunnittelimme koko tutkimuksen lapsen etua ajatellen. Lapsen äänen kuuleminen ja sen tuominen julki oli työmme päätavoite.

4 LAPSEN KEHITYS 4–7-VUOTIAANA

Työmme sisältää tietoa lapsen motorisesta, kielellisestä sekä musiikillisesta kehityksestä 4–7 vuoden iässä. Musiikkiliikunnan tavoitteita ovat muun muassa motorinen, kielellinen ja musiikillinen osaaminen. Tämän vuoksi koimme tärkeäksi kertoa näistä kehityksen alueista työssämme. Lisäksi tutkimustuloksemme esitetään opinnäytetyössä musiikkiliikunnan tavoitteiden mukaisesti.

4.1 Motorinen kehitys

Motorinen kehitys on lihaksilla aikaansaatuja tietoista toimintaa. Se sisältää havaitsemista, suunnittelua ja motivaatiota sekä se ilmenee muutoksina kehon ja sen eri osien toiminnoissa. Motoriseen kehitykseen vaikuttavat hermo-lihasjärjestelmän, hengityselinten sekä luuston kehitys. Lisäksi siihen vaikuttavat suuresti kehon sisältä ja ympäristöstä aistien kautta välittyvät tietoviestit sekä mahdollisuus liikkua. (Numminen 2005, 94.)

Motorisesta kehityksestä on neljä eri teoriaa, joita ovat kypsymisteoriat, dynaamisten systeemien teoria, ryhmiin valikoitumisen teoria sekä toiminnallinen näkökulma - teoria. Kypsymisteorioissa motorinen kehitys on suurelta osin biologisen perimän määräämää. Teorioissa lapsen motorinen kehitys on yhteydessä fyysiseen kasvuun. Ympäristön vaikutus lapsen motoriseen kehitykseen on pieni, minkä vuoksi teorioita nimitetään kypsymiseen eli maturaatioon perustuviksi. Kehitys etenee kolmessa tiettyssä suunnassa; kefalokaudaalaisesti eli päästä jalkoihin, proksimodistaalisesti eli kehon keskustasta ääriosiin ja karkeamotorisista toiminnoista hienomotorisiin eli suurten lihasten hallinnasta pienempien lihasten hallintaan. (Numminen 2005, 95.)

Dynaamisten systeemien teoriassa ympäristön vaikutus lasten motoriseen kehitykseen on suuri (Numminen 2005, 96). Tutkija Esther Thelenin mukaan lapsen motoriseen kehitykseen vaikuttavat muun muassa motorinen, sensorinen, anatominen ja hengitys- ja verenkiertojärjestelmä. Kun nämä yhdistyvät ja sekoittuvat keskenään, ne muuttavat toistensa toimintaa. (Kauranen 2011, 349.) Teoria perustuu ajatukselle, jossa koordinoitujen eli tasapainoisten, tarkoituksenomaisten ja tehokkaiden liikkeiden tuottaminen vaatii hermoston ja useiden lihasten sekä nivelten sujuvaa yhteistyötä. Motorisessa kehityksessä on tärkeää ottaa huomioon lapsen keho, ympäristö ja

tehtävät, jotka ovat onnistuneeseen ja koordinoituun toimintaan vaikuttavia tekijöitä. (Numminen 2005, 96–97.)

Lapsen kehossa tapahtuu muutoksia esimerkiksi painon, pituuden ja raajojen mittasuhteissa. Lapsi oppii kokemusten kautta, että muutokset kehossa vaikuttavat hänen toimintaansa. Lapsen toimintaan vaikuttaa myös ympäristö ja sen monet tekijät, joihin hän ei voi itse vaikuttaa. Näitä ovat esimerkiksi maan vetovoima, ilman lämpötila, valoisuus, ihmiset tai ympäristön laatu. Tehtävillä tarkoitetaan liikkeeseen, taitoon tai toimintaan liittyviä tekijöitä. Näitä ovat tavoitteet, jotka voivat olla määrällisiä tai laadullisia sekä tavoitteita mahdollistavat tekijät. Esimerkiksi kasvattaja käyttää erilaisia mielikuvia ohjataksaan lasta oivaltamaan liikkeen tai taidon suorituksen onnistumisen kannalta merkittävimmän tekijän. Tällaisia mielikuvia voivat olla esimerkiksi ”pyöreä kuin pallo” tai ”pehmeä kuin kissa”. Dynaamisten systeemien teoria korostaa, että kaikki tekijät eivät kehity samanaikaisesti. Yksi pienikin muutos voi kuitenkin olla kehityksen kannalta keskeinen. Yhdessä tekijässä tapahtuva muutos voi vaikuttaa toisessa tekijässä tapahtuvaan muutokseen. (Numminen 2005, 96–99.) Thelenin tutkimukset ovat vaikuttaneet siihen, että lapsen motorisessa kehityksessä on korostunut ympäristötekijöiden ja virikkeellisen liikuntaympäristön merkitys (Kauranen 2011, 349).

Ryhmiiin valikoitumisen teoriassa motorista kehitystä voidaan arvioida havaittavan vaihtelun määränä lasten liikkeistä, taidoista tai toiminnoista. Vaihtelun vähentyessä lapsen kehitys kulkee oikeaan suuntaan. Silloin lapsi voi mukauttaa ja muunnella suoritustaan uuden tehtävän tai ympäristön vaatimusten mukaan. (Numminen 2005, 99.)

Toiminnallisen näkökulman teoriassa lapsen kehitys ajatellaan kokonaisuutena, jolloin motorinen kehitys on yhteydessä psyykeen ja kognitiivisiin toimintoihin. Motoriseen kehitykseen vaikuttavat siis havaitseminen, suunnittelu sekä motivointi. Ne ovat keskeisiä tekijöitä myös lapsen persoonallisuuden kehityksessä, kuten kognitiivisessa ja sosioemotionaalissa kehityksessä. Lapsi mahdollistaa motorisella kehityksellään oman kehon käyttämisen keskeisten tekijöiden konkretisoinnin välineenä, jolloin motorinen kehitys havainnollistaa persoonallisuuden muiden alueiden yhteisiä tekijöitä. (Numminen 2005, 105.)

Lapsen motorinen kehittyminen koostuu yleisen fyysisen kehittymisen eli kasvun, hermostollisen kypsymisen, motorisen oppimisen ja ympäristön yhteisvaikutuksesta. Eri osatekijöiden korostus vaihtelee lapsen iän mukaan. Lapsen motorinen kehitys 4–

7-vuoden iässä on perustaitojen oppimista. Ympäristötekijöillä on erityisen suuri merkitys lapsen myöhemmälle motoriselle kehitykselle lapsen ollessa 5–8-vuotias. Kyseisessä iässä lapsi oppii helposti kokonaisvaltaisia ja yksinkertaisia liikkeitä, joita ovat esimerkiksi juoksu, hyppääminen ja heittäminen. Erityisesti tasapainoa, ketteryyttä, liikkuvuutta ja nopeutta tulisi edistää, koska myöhemmin näiden osa-alueiden kehittäminen on paljon vaikeampaa. (Kauranen 2011, 347–349.)

Lapsi osaa 4–5-vuotiaana hyvin perusliikkeet ja kulkea vuorotahtiin portaisissa (Autio & Kaski 2005, 24). Opittuihin perustaitoihin kuuluvat juokseminen, hyppääminen eteen sekä ylöspäin, hyppäminen yhdellä jalalla ja laukkahypyn perusmalli (Karvonen, Siren-Tiusanen & Vuorinen 2003, 50–51). Lapsi osaa 4 vuoden iässä juosta eteenpäin suoraviivaisesti ja hän kykenee tekemään nopeita suunnanvaihdoksia. Lapsi kykenee ponnistamaan tehokkaammin kuin aiemmin ja alas tullessa hän joustaa tärhdyistä polvia koukistamalla sekä hän kykenee hyppäämään juoksuvauhdista. (Kauranen 2011, 353.)

Lapsi osaa 4–5-vuotiaana ottaa kiinni pienen pallon käyttämällä vain käsiään. Kyseisessä iässä lapsi osaa potkaistaessa palloa taivuttaa potkaisevaa jalkaa taaksepäin. Lyödessä esinettä lapsi osaa kiertää kehoa ja lantiota sekä siirtää eteenpäin kehon painoa. Lapsi ei tee lyödessään ylöspäin suuntautuvaa heilahdusliikettä, vaan osaa lyödä vaakasuoraan. Lapsi osaa jo kävellä suoraa viivaa pitkin, seisoa matalalla puomilla ja kävellä puomilla vaihtaen jalkaa. Lapsi opettelee kävelemään kapeammalla puomilla kuin aikaisemmin. Lapsen staattinen tasapaino on kehittynyt paljon ja hän osaa seisoa yhdellä jalalla kolmesta viiteen sekuntia 5 vuoden iässä. (Karvonen ym. 2003, 50–51.) Neljän vuoden iässä lapsi kykenee heilumaan tangossa ja kiipeilemään erilaisissa telineissä sekä toimimaan ryhmässä yksinkertaisilla säännöillä. Viiden vuoden iässä lapsi osaa yhdistellä enemmän liikkeitä kuin aiemmin, kuten hypätä ja ylittää matalia esteitä juostaessa. Heittoliikkeessä hän kuitenkin vielä pysähtyy ennen pallon heittämistä. Lapsi osaa 5-vuotiaana tehdä kuperkeikan eteenpäin. (Kauranen 2011, 353.)

Perustaitojen lisäksi 4–5-vuotias osaa jo joitain erityistaitoja. Lapsi osaa luistella sekä ajaa polkupyörällä. Myös muiden erityistaitojen harjoittelu on mahdollista. Näiden taitojen hallitseminen edellyttää aikaisempien ikävuosien taitojen osaamista. Lisäksi se vaatii sitä, että lapsi on saanut harjoitella kehonsa käyttöä eri asennoissa ja tilanteissa. (Autio & Kaski 2005, 25–26.) Lapsi nauttii 4–5-vuotiaana ryhmässä tapahtu-

vasta tekemisestä, kuten musiikkiliikunnasta ja erilaisista liikuntaleikeistä (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piironen & Mäkinen 1994, 49).

Esikouluiässä eli 6–7-vuotiaana lasten yksilölliset erot näkyvät selkeästi. Esimerkiksi paljon liikkuva lapsi erottuu liikuntaharrastuksissa siten, että hän on taitavampi liikkuja kuin lapsi, joka liikkuu vähän harrastuksen ulkopuolella. Lapset harjoittelevat erityistaitoja vaativia liikkeitä, kuten luistelua, hyppynarulla hyppelyä sekä pyöräilyä ilman apurenkaita. Lapsi osaa säädellä nopeuttaan, tehdä suunnan muutoksia sekä tehdä useita toimintoja samanaikaisesti. (Autio & Kaski 2005, 28.) Juostessa lapsi kykenee pysähtymään tai muuttamaan juoksusuuntaansa merkin mukaan kuuden vuoden iässä. Tässä iässä lapsi ymmärtää nopeasti yksinkertaiset pelin tai leikin säännöt. Lapsi osallistuu myös mielellään erilaisiin ryhmäkilpailuihin. (Kauranen 2011, 354.)

Lapsen motoriset perustaidot ovat hyvin kehittyneet esikouluiässä ja hän hallitsee taitavasti kaikki perustaidot. Lapsen juoksunopeus on lisääntynyt ja hän osaa kaikki hyppäämismallit eli lapsi osaa hypätä eteenpäin, ylöspäin sekä alaspäin korkeammalta tasolta, kuten penkiltä. Lisäksi lapsi osaa hyppiä taitavasti ja rytmikkäästi yhdellä jalalla sekä hallitsee laukkahypyn taidokkaasti. Lapsi osaa ottaa kiinni sekä isoja että pieniä palloja. Lapsi hallitsee kehittyneen potkaisumallin eli hän osaa säädellä potkun voimaa jalan liikkeen avulla. Esikouluikäinen osaa jo lyödä kehittyneesti esinettä. Lapsen tasapaino on jo hyvin kehittynyt ja hän osaa tehdä etuperin kuperkeikan. (Karvonen ym. 2003, 50–51.) Seitsemän vuoden iässä lapsen liikkuvuus ja notkeus ovat korkeimmillaan sekä sukupuolten väliset erot alkavat näkyä. Esimerkiksi pojat juoksevat nopeammin ja hyppäävät pidemmälle kuin tytöt. (Kauranen 2011, 354.)

4.2 Kielellinen kehitys

Kieltä tarvitaan itsensä ilmaisemiseen. Kieli on erittäin tärkeä kaikessa oppimisessa, koska sillä hankitaan ja varastoidaan muistiin tietoa. Kieli on osa lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Kieltä tarvitaan ajattelemiseen, tunteiden ilmaisuun ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Lapsella kieli kehittyy jatkuvasti ja se on osa puheen kehitystä. (Nurmilaakso 2011, 31.)

Kielen kehittyminen on osa kognitiivista kehitystä, johon kuuluu älykkyys, ajattelu, muisti, havaitseminen ja puheen kehitys. Jean Piaget ja Lev Vygotsky ovat kuuluisia kielen tutkijoita ja heidän ajattelutavassaan on paljon samaa. He molemmat pitävät

lasta ainutlaatuisena oman itsensä rakentajana. Vygotsky korostaa aikuisen merkitystä enemmän kuin Piaget. (Nurmilaakso 2011, 32–33.)

Piaget'n kehitysteoriassa on neljä kautta, jotka ovat sensomotorinen kausi, esioperationaalinen kausi, konkreettisten operaatioiden kausi sekä formaalisten operaatioiden kausi. Sensomotorinen kausi kestää noin kahdeksan kuukauden ikäisestä kahden vuoden ikään, esioperationaalinen kausi 1,5–2-vuotiaasta 6-vuotiaaseen, konkreettiset operaatiot ilmenevät 6–11 vuoden iässä ja formaalisten operaatiot 11-vuotiaasta eteenpäin. (Beilin 2002, 120–123.) Opinnäytetyömme kannalta tärkeä on esioperationaalinen kausi, josta kerromme enemmän seuraavassa kappaleessa.

Esioperationaalisessa kaudessa lapsen kognitio muuttuu representationaaliseksi. Tällöin lapsen maailman, kuten henkilöiden, esineiden ja tapahtumien kokemisen ilmaisun mahdollisuudet moninkertaistuvat. Suuri osoitus muutoksesta on kielen ja käsitteiden nopea omaksuminen. Lapsi ei rakenna kieltä, vaan rekonstruoi sitä, joten kieli on toissijaista ajattelun eli kognition rinnalla. Esioperationaalista kautta kuvataan yksisuuntaisten luokitusten, yksisuuntaisten funktioiden tai puolinaisen logiikan kehitykseksi. Yksisuuntaisista luokituksista puuttuu psyykinen kaksisuuntaisuus. Esioperationaalisen kauden piirre on myös lapsen kyky käsitellä vastaavuuksia. (Beilin 2002, 120–123.)

Kielellisellä tietoisuudella on neljä tasoa, joita ovat fonologinen, morfologinen, syntaktinen ja semanttis-pragmaattinen tietoisuus. Lapsi tarvitsee kehittynyttä kielellistä tietoisuutta oppiakseen lukemaan. Kun lapsella on tietoisuutta äänneistä, hänellä on *fonologista* tietoisuutta. Lapsen on hyvä ymmärtää, että kirjaimilla ja äänneillä on yhteys. Oppimisen kannalta on tärkeää, että kykenee yhdistämään äänneet sanoiksi. (Nurmilaakso 2011, 33–34.) Lapselle lukeminen kannattaa, sillä silloin lapsi oppii usein itsekin paremmin lukemaan ja hänestä voi tulla innokas lukija (Korkeamäki 2011, 48).

Morfologinen tietoisuus on tietoisuutta sanoista. Se tarkoittaa, että lapsi ymmärtää kielen sanastoa ja muotoja. Lapset ovat luovia käyttämään sanoja. Lapset voivat keksiä uusia sanoja, kun he haluavat ilmaista tarkoituksiaan. Lapsi haluaa kovasti tulla ymmärretyksi. Lapsen kielellinen kehitys on nopeaa 4–6 vuoden iässä. Tällöin lapsi omaksuu nopeasti uusia sanoja ja tilanteen vaatiessa muuntelee jo oppimiaan sanoja. (Nurmilaakso 2011, 34.) Sanavaraston kartuttaminen on tärkeää oppimisen kannalta ja lukutaito edellyttää riittävän laajaa käsitevarastoa. Laajasta sanavarastos-

ta on hyötyä myös muistin kehitykselle ja lapsen on tällöin helpompaa muodostaa äännteitä. (Alijoki 2011, 81.) Kielen tutkija Lev Vygotskyn mukaan esikouluikässä olevat lapset voivat käyttää sanoja, joita he eivät täysin ymmärrä. Esikouluikäiset harjoittelevat sanoja yksikköinä. Esikouluikässä sanojen tiedostaminen voi olla vaikeaa, koska sanat eivät erotu puhevirrasta, jos puheen välissä ei pidetä taukoja. Morfologisella tietoisuudella voi olla yhteyttä luetun ymmärtämiseen. Lapselle on apua siitä, jos hän tietää sanojen rakentuvan erillisistä osista ja että osat yhdessä määräävät sanan merkityksen. (Nurmilaakso 2011, 34.)

Syntaktinen tietoisuus tarkoittaa tietoisuutta lauseista, johon sisältyy kielen sääntöjärjestelmä eli lauseiden rakentuminen ja pisteiden käyttö, sanajärjestys, puheen rytmi sekä melodia. Neljän ja viiden vuoden iässä lapsi hyväksyy lauseen sen mukaan, onko se hänen kokemuksensa mukainen. Tällöin lapsi arvioi sellaisen lauseen sisällön virheelliseksi, mikä ei ole hänen mielestään mahdollista. Lapsi alkaa myös tällöin kiinnostua lukemisesta. (Nurmilaakso 2011, 35–36.) Lapsi kiinnostuu ja innostuu sellaisesta, minkä hän kokee itselleen tärkeäksi, joten ympäristön tulee olla lapsen kielen kehitykselle suotuisa. Ympäristössä tulee olla sellaisia tarjoumia, jotka innostavat, motivoivat ja osallistavat lasta sekä auttavat lasta kiinnostumaan kirjoitetusta kielestä. (Lindberg 2011, 60–61.) Kuuden ja seitsemän vuoden iässä lapset alkavat arvioida lauseita kieliopillisin perustein. Puhemelodiat ja lorut auttavat lasta tiedostamaan kielellisiä säännönmukaisuuksia. Syntaktinen tietoisuus auttaa lasta ymmärtämään luetua tekstiä ja kirjoittamaan myöhemmin kieliopillisesti oikein. (Nurmilaakso 2011, 35–36.)

Kun lapsella on semanttis-pragmaattista tietoisuutta, hän tietää sanojen sisällöistä ja merkityksistä sekä siitä, miten kieltä käytetään. Lasta tulee rohkaista luottamaan omaan arviointikykyynsä sekä kysymään aikuiselta neuvoa hänen kohdatessaan epäselvyyksiä. Lapselle on hyvä lukea loruja ja kertomuksia, sillä se harjaannuttaa lasta kuuntelemaan tarkkaavaisesti. Lapsia kiinnostaa kirjainten muoto ja loruja luettaessa lasten on mahdollisuus tutustua kirjaimiin. (Nurmilaakso 2011, 35–40.) Lapsi ei voi oppia kirjoittamaan tai lukemaan, ellei hän tunne kirjaimia (Korkeamäki 2011, 49). Lorut kehittävät myös lasten muistia ja lapsen muisti kehittyy vahvasti noin viiden vuoden iässä. Lukutuokion jälkeen voidaan keskustella ja rohkaista lasta tuomaan esiin omia mielipiteitään. Tällä tavoin aikuinen voi havaita, onko lapsi kuunnellut ja ymmärtänyt kuulemansa. (Nurmilaakso 2011, 35–40.)

Musiikilla ja etenkin laulamisella voidaan edistää lapsen kielellistä kehitystä. Kielen ja musiikin rakenne on samantapainen, koska ne koostuvat samoista perustekijöistä. Kielellä ja musiikilla on yhteisiä ominaisuuksia, joita ovat esimerkiksi äänen kesto, rytmi, äänitaajuudet, äänen taso, melodia sekä lauserakenne. Musiikki ja kieli ovat vuorovaikutuksellista toimintaa, jossa vaaditaan sekä viestin vastaanottamisen että viestin käsittelyn taitoa ennen kuin pystyy itse tuottamaan sitä. Musiikkia ja kieltä yhdistää myös kuuleminen ja kuunteleminen. Laulaminen ja puhuminen perustuvat äänihuulten käyttöön, jolloin ihminen ilmaisee itseään. (Ruokonen 2011b, 67.)

Keskeistä kielen kehitykselle on äänten kesto sekä siitä muodostuva rytmi. Musiikissa ja puheessa on tiettyjä kestoja, aika-arvoja, painotuksia sekä fraaseja, joiden harjoittelu ja tunnistaminen ovat tärkeitä lapsen lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen kannalta. Rytmien opettelulla lapsen on helpompaa jäsentää puhetta äänneisiin, tavuihin, sanoihin ja lauseisiin. Lapset, jotka ovat tottuneet kuuntelemaan ja luomaan sanarytmejä, oppivat tutkimusten mukaan lukemaan varhaisemmassa iässä kuin muut lapset. Musiikillisen rytmikasvatuksen varhaiskuntouttava merkitys korostuu sellaisilla lapsilla, joilla on kielellisiä vaikeuksia. Musiikkiliikunnallisissa harjoituksissa lapsen koko keho on mukana hänen liikkua tietyssä tempossa. Myös lorut ja laulut kehotaputuksilla sekä rytmisoittimien käyttö ovat hyväksi kielellisen kehityksen kannalta. (Ruokonen 2011b, 68.)

4.3 Musiikillinen kehitys

Lapsi tekee havaintoja 4–5 vuoden iässä äänistä ja kykenee esimerkiksi tunnistamaan eri soittimia äänen perusteella. Lapsi tuntee äänen ominaisuuksiin liittyviä vastakohtapareja, kuten nopea–hidas ja pitkä–lyhyt. (Ruokonen 2001, 126.) Kyseisessä ikävaiheessa lapsi käyttää ääntään ennakkoluulottomasti ja kykenee muistamaan kokonaisia lauluja lähes ulkoa (Hongisto-Åberg ym. 1994, 76). Lapsi nauttii ryhmässä laulamisesta ja kuuntelee aikuisen opastaessa erilaista musiikkia. Lapsi alkaa myös taputtaa sanarytmiä ja hänen liikkeensä ovat dynaamisempia kuin aiemmin sekä hän reagoi tempoon. (Ruokonen 2001, 126.)

Lapsi ymmärtää sävelkorkeuden, rytmien ja melodian olemassaolon sekä kykenee demonstroimaan joitakin musiikillisia käsitteitä 5–6 vuoden iässä. Lapsi osaa laulaa oppimiaan lauluja yhä tarkemmin. Jalkojen ja käsien käyttäminen itsenäisesti, esimerkiksi sanarytmien taputtaminen ja käveleminen sykkeessä onnistuvat kyseisessä ikävaiheessa. Musiikkiliikunnassa lapsi kehittyy tempon ja sykkeen tarkemmassa

kehollisessa toteutuksessa. Lapsi oppii rytmätansseja sekä musiikillisia leikkejä ja nauttii niistä. Lapsi tajuaa myös harmonian ja sointujen olemassaolon sekä on innokas aloittamaan soittimen soiton opiskelun. (Ruukonen 2001, 126.)

Seitsemän vuoden iässä lapsi syventää ja harjoittelee 4–6-vuotiaana oppimiaan valmiuksia, joiden pohjalta lapsi voi omaksua vaativampia asioita (Hongisto-Åberg ym. 1994, 80). Näitä asioita lapsi harjoittelee monipuolisen musiikillisen toiminnan ja ilmaisun kautta. Lapsi tekee myös havaintoja ja arviointeja musiikista ja sen eri tyyleistä. (Ruukonen 2001, 126.) Turvallisissa musiikkihetkissä ollut lapsi kykenee myös esiintymään yksin (Hongisto-Åberg ym. 1994, 80).

5 MUSIIKKIKASVATUS

Musiikkikasvatus on osa elinikäistä oppimista. Musiikkikasvatuksessa opetetaan ja opiskellaan yleisperiaatteita, joilla ihminen saa muun muassa musiikillisiin kokemuksiinsa pohtivaa ja kriittistä otetta. Musiikkikasvatuksen yleisinä tavoitteina voidaan pitää ihmisen oppivan tekemään musiikillisia valintoja ja tunnistamaan musiikin käytöyhteyksiä. Lisäksi tavoitteita ovat oman musiikkimaun ja sen kehittämisen merkitys sekä käsittää musiikki osaksi niitä merkityksiä, joista arkielämä muodostuu. (Suoranta 2004, 175.) Hyvä musiikkikasvatus ottaa huomioon lapsen kehitysvaiheet ja etenee kunkin lapsiryhmän edellytysten mukaisesti. Musiikin varhaiskasvattajien on hyvä etsiä vastauksia kysymyksiin: Mihin tähtään? Mistä aloitan? Miten etenen? (Ollaranta & Simojoki 1989, 133–134.)

Musiikin Varhaiskasvattajat ry. on laatinut musiikkikasvatuksen yleisiksi tavoitteiksi suomalaisen kansanperinteen elvyttämisen ja säilyttämisen sekä myönteisen asenteen herättämisen musiikkia kohtaan. Tavoitteita ovat myös luovan toiminnan säilyttäminen ja kehittäminen sekä musiikin tiedollisten ja taidollisten valmiuksien luominen ja kehittäminen. Lisäksi tavoitteena on yksilön kokonaispersoonallisuuden tasapainoinen kehittäminen ja sosiaalisen kasvun edistäminen. (Ollaranta & Simojoki 1989, 132.)

Musiikkikasvatuksella luodaan varhaiskasvatukseen musiikillinen oppimisympäristö, jossa lapsella on mahdollisuus musiikillisiin elämyksiin sekä onnistumisen ja oppimisen kokemuksiin. Musiikkikasvatuksella voidaan tukea kotien kasvatustehtävää ja tasoittaa erilaisista taustoista johtuvia kokemuseroja yksilöllisellä tavalla. (Ruokonen 2009, 22–24.) Päiväkoti kuuluukin kodin ohella lapsen keskeisiin taiteellisiin kasvuympäristöihin (Ruokonen 2006, 11).

Lapselle musiikki on leikin ja fantasian tila, joka kehittää erilaisia tunnekokemuksia ja ajatteluprosesseja. Musiikillinen oppimisympäristö herkistää lasta kuuntelemaan. Se myös kehittää ja rohkaisee lasta musiikilliseen itseilmaisuun laulamalla, soittamalla, liikkumalla, tanssimalla, maalaamalla ja dramatisoimalla. (Ruokonen 2009, 22–24.) Edellä mainittuja musiikkikasvatuksen toimintatapoja voidaan liittää arjen toimintoihin, kuten pukemistilanteeseen. Varhaiskasvatuksen musiikkikasvatuksella tuetaan lapsen kokonaiskehitystä eli sillä voidaan edistää lapsen kielen kehitystä, kehon tunte-
musta, yhteisöllistä kasvua sekä tunne-elämään liittyviä kasvatustavoitteita. Lisäksi

päiväkodin musiikkikasvatuksella edistetään lapsen oppimisedellytyksiä. (Ruokonen 2006, 13.)

5.1 Musiikki lapsen kielen ja ajattelun kehittäjänä

Musiikkikasvatukseen kuuluvat laulut, lorut, runot, riimit ja musiikkisadut auttavat lasta hahmottamaan sykettä sekä sana- ja melodiarytmejä. (Ruokonen 2009, 22–24). Kielellisistä häiriöistä kärsivillä lapsilla on huomattu suuri yhteys rytmitajun ja kielen sekä puhehäiriön välillä. Tämänkin vuoksi päiväkodeissa ja musiikkileikkikouluissa tulisi oivaltaa lorujen iso merkitys lapselle. Suurella ja suunnitelmallisella lorujen käytöllä on selvä myönteinen vaikutus ennaltaehkäistä luku- ja kirjoitushäiriöitä. (Ollaranta & Simojoki 1989, 146.) Lapsi kokee rytmin myös erilaisissa liikuntatavoissa, kuten hyppiessä, marssiessa, juostessa, laukatessa ja keinuessa (Ruokonen 2001, 133). Syke antaa musiikille perusrytmin ja tempon, minkä lisäksi sykkeelle rakentuvat laulujen sana- ja melodiarytmit. Yleensä lastenlauluissa melodiarytmi seuraa sanojen rytmitystä. Laulujen sanarytmin taputtaminen auttaa lasta myöhemmin hahmottamaan tavutusta. Lapsen musiikillista ajattelukykyä kehittävät harjoitukset, jotka liittyvät tempo-käsitteeseen. Harjoituksissa lapsi oppii leikin ja tekemisen avulla käsiteparin hidas–nopea. (Ruokonen 2009, 22–24.)

Musiikillisiin kokemuksiin liitettyjen leikkien ja oivaltamisen kautta lapsen musiikillinen ajattelu kehittyy. Kuuntelemalla ja itseilmaisulla lapsi oppii tekemään havaintoja äänen ominaisuuksiin liittyen. Lapsi oppii havaitsemaan äänen voimakkuustekijöitä ja sointivärejä kuuntelemalla ja tunnistamalla eri äänilähteistä tulevia ääniä. Äänen sointivärejä voidaan pohtia lapsen kanssa yhdessä, onko se esimerkiksi pehmeä, kirkas, tumma tai terävä. Havaitsemalla äänen voimakkuustekijöitä lapsi oppii äänen voimaan liittyvät käsitteet ja vastakohtaparit, kuten voimakas–hiljainen tai voimistuva–hiljenevä. Vastakohtaparit opittuaan lapsi oppii hahmottamaan myös äänen kestoa, kuten pitkä–lyhyt ja äänen tasoa, kuten korkea–matala. (Ruokonen 2009, 22–24.)

5.2 Musiikkiliikunta

Liikettä ja musiikkia yhdistää rytmi. Liikettä ja musiikkia ei voi olla ilman rytmiä. Rytmin liikkeen oppiminen on välttämätöntä, jotta oppii perustaidot. Lapsella rytmi hänen liikkeissään on lähes aina nopeatempoisempaa ja epämääräisempää kuin aikuisella. Rytmin löytää parhaiten kokeilemalla erilaisia liikkeitä omalla keholla, kuten

taputtelemalla, koputtelemalla, tömistelemällä ja naputtelemalla sekä omaa kehoa tutkimalla. Lapsi löytää kehon puoleisuutensa (oikea–vasen) sitä edistävillä harjoitteilla, kuten laajoilla kehon keskiviivan ylittävillä liikkeillä ja rytmiharjoitteilla. (Pulli 2001, 61.)

Rytmisoihtimien soittamisesta rytmissä on apua lapsen liikkeen kehittymisessä. Rytmisen liikkeen oppiminen ei ole itsestäänselvyys edes 6-vuotiailla lapsilla, lisäksi lasten kehityksessä ja taidoissa voi olla suuriakin eroja. Opetettaessa tämän ikäisiä lapsia lähdetään liikkeelle hyvin yksinkertaisista asioista. Lapset opettelevat esimerkiksi termejä eteen/taakse/sivulle, ylöspäin/alaspäin, hitaasti/nopeasti sekä yksinkertaisia toistoja, tavu-, sana- ja lorurytmejä. Vähitellen rytmisistä harjoitteista muodostuu kokonaisuus, joka auttaa rytmiiän oppimisessa sekä rytmin mukaan liikkumisessa. (Pulli 2001, 61.)

Musiikkia ja liikettä yhdistämällä lapsi oppii todella paljon omasta kehostaan, suunnista sekä aikaan ja tilaan liittyvistä käsitteistä. Lapsen sanavarasto laajenee sekä hän oppii selkeämmin käsitteiden merkityksiä liikunnan ja musiikin avulla. Lapsi nauttii musiikin mukaan liikkumisesta, koska se on innostavaa ja nautinnollista. (Pulli 2001, 62.)

5.2.1 Musiikkiliikunnan vaikuttajia

Musiikkiliikunta on yksi musiikkikasvatuksen osa-alueista. Musiikkiliikunnassa kuunteleminen, laulaminen, kehon liike ja oma keksintä yhdistyvät. Suomalaiseen musiikkiliikuntaan eniten ovat vaikuttaneet Emile Jaques-Dalcroze ja Carl Orff. (Juntunen 2010a, 11.)

Musiikkiin on luonnollista yhdistää ihmisen kehon liike ja myös pienille lapsille on luontaista liikkua musiikin mukaan (Ahonen 1997, 219). Emile Jaques-Dalcroze on musiikkiliikunnan perustaja, ja hänellä on ollut vaikutusta siihen, että suomalaiseen musiikkikasvatukseen kuuluu olennaisena osana musiikkiliikunta (Ruokonen 2011a, 127–128). Jaques-Dalcroze oli sveitsiläinen musiikkipedagogi, kirjailija ja säveltäjä. Hän sanoi kehittämänsä musiikkikasvatusmenetelmää rytmivoimisteluksi ja myöhemmin hän kutsui sitä rytmiiäksi. Jaques-Dalcrozen mielestä musiikillinen elämys on parhaiten ilmaistavissa siten, että lapsi ilmentää musiikin rytmin vartalonsa liikkeillä. Hän oli sitä mieltä, että rytmiiikka ja sen opiskelu on musiikkia ja musiikin opiskelua, eikä vain rytmin opettelua. (Ollaranta & Simojoki 1989, 167.)

Jaques-Dalcrozen pedagogiikassa kuulohavainnoinnin kehittäminen sekä säveltapailun opiskelu kuuluvat kaikkiin harjoituksiin, ja kaikkien harjoitusten päätavoitteena on sisäisen kuuntelukyvyn kehittäminen. Hänen musiikkikasvatusmenetelmässään kuuluu musiikki ja liikunnallinen ilmaisu opitaan yhdistämään tietoisesti, myös tunteiden ilmaiseminen. Ensin täytyy kokea musiikin herättämät tunteet ja niiden perusteella löytää ilmaisuun sopivat liikkeet. Jaques-Dalcroze on sitä mieltä, että musiikkikasvatus ei ole vain joidenkin taitojen oppimista. Musiikkikasvatuksen päämääränä on sisäisesti vapautunut, tasapainoinen ja omia luovia kykyjään käyttävä ihminen. (Ollaranta & Simojoki 1989, 167.)

Carl Orff korostaa musiikkikasvatuksen kokonaisvaltaista ja integroivaa prosessiluonnetta (Ruokonen 2011a, 127). Carl Orff oli saksalainen säveltäjä ja musiikkipedagogi, jonka opetuksen lähtökohtana oli rytmittajun koulutus. Orffin mielestä puheilmaisu, liike ja musiikki kuuluvat yhteen. Orffin musiikkikasvatusmenetelmässä on tärkeä osa korkeatasoisilla rytmii- ja melodiasoittimilla. Orff käytti harjoitusten materiaalina loruja ja hokemia sekä pentatonisia lauluja eli lauluja, joissa on viisi sävellajia oktaavia kohti ja sen vuoksi pienten lasten on helppo laulaa niitä. (Ollaranta & Simojoki 1989, 167.)

Carl Orff ajatteli, että kaikki oppiminen tapahtuu korvakuulolta. Orff piti tärkeänä sitä, että jokaiselle lapselle annetaan mahdollisuus osallistua musiikkiin omien kykyjensä mukaan. Hänen kasvatusmenetelmänsä tavoitteena oli tutustuttaa lapset musiikin ilmiöihin siten, että lapset tekisivät itse musiikkia käyttäen kokemuksiaan ja elämyksiään eli improvisoiden. (Ollaranta & Simojoki 1989, 167.) Orff-pedagogiikan mukaan lapsen oppiminen tapahtuu kokeilun kautta (Perkiö 2010b, 28).

5.2.2 Musiikkiliikunnan tavoitteet

Musiikkiliikunnan ensisijaisena tavoitteena on musiikista oppiminen. Kehittämisen kohteena ovat kontakti- ja kommunikointikyky, mielikuvitus ja ilmaisu ja musiikin elementtien ymmärtäminen. Lisäksi kehitetään koordinaatiota ja kehon hallintaa, keskittymistä, havaintokykyä, ajattelua ja muistia, aisteja sekä kielellistä kehitystä. (Perkiö 2010a, 12.)

Kontakti- ja kommunikointikykyä voidaan kehittää ryhmässä yhdessä tekemällä sekä sopeutumalla ryhmään ja sen sääntöihin. (Perkiö 2010a, 12). Musiikkiliikunnan yhteiset liikuntaharjoitukset ja improvisaatiot kehittävät luontevasti kommunikointiky-

kyä, koska ne eivät onnistu ilman vuorovaikutusta ja sosiaalista kanssakäymistä (Hongisto-Åberg ym. 1994, 157). Lisäksi oman vastuun ottaminen sekä arkojen lapsien rohkaiseminen ja levottomien oppilaiden energian kanavointi auttavat kehittämään kontakti- ja kommunikointikykyä. Myös tanssimisella opitaan kontaktien ottamista ja osaksi yhteisöön kuulumista. (Perkiö 2010a, 12.)

Mielikuvitusta ja ilmaisua kehitetään omalla ilmaisulla sekä löytämällä uusia mahdollisuuksia. (Perkiö 2010a, 12). Musiikkiliikunnassa keksitään esimerkiksi erilaisille musiikeille liikkeitä, mikä kehittää vapaata luovaa ilmaisua. Musiikkiliikunnan avulla opetellaan musiikillisten perustekijöiden, kuten **musiikin elementtien ymmärtämistä**. Keskeisiä musiikillisia elementtejä ovat voiman eli dynamiikan vaihtelu, rytmi, muoto, melodia, sointiväri sekä harmonia. (Hongisto-Åberg ym. 1994, 156–157.) Näitä voidaan kehittää ensin oivaltamalla sitten omaksumalla, joiden jälkeen voidaan sisäistää ja soveltaa. Musiikin elementtien ymmärtämistä kehittää myös se, että osallistuu omalla tavallaan musisointiin aktiivisesti. Liikkeen kautta musiikin elementit tulevat konkreettisiksi. (Perkiö 2010a, 12.)

Koordinaatiota ja kehon hallintaa opitaan kehon eri osien yksittäisten liikkeiden hallinnalla ja yhdistämällä ne esimerkiksi musiikin rytmiin. Näin opitaan tuntemaan oman kehon liikemahdollisuuksia ja sen kautta voidaan löytää myös uusia tuntemattomia liikkeitä. (Perkiö 2010a, 12.) Rytmiharjoituksilla voidaan harjoitella myös eri kehonosien yhteistyötä (Hongisto-Åberg ym. 1994, 157). Opittaessa reaktiokyky voidaan reagoida akustisiin, visuaalisiin ja kinesteettisiin merkkeihin. Reaktiokykyä on myös persoonallisten liikeratkaisujen löytäminen nopeasti vaihtuvissa tilanteissa, kuten peleissä ja leikeissä. (Perkiö 2010a, 12.)

Keskittymisen, havaintokyvyn, ajattelun ja muistin taidot kertovat siitä, että kykenee keskittymään tekemiseen useita kertoja. Näihin taitoihin lukeutuu myös tilan hahmottaminen eli tilan suuntien ja etäisyyksien ymmärtäminen. Lapsen ajattelu kehittyy hänen etsiessä omia ratkaisuja tehtäviin. Musiikkiliikunnalla kehitetään motorisen, akustisen ja visuaalisen muistin kehitystä. (Perkiö 2010a, 12.) Keskittyminen ja kärsivällisyys kehittyvät esimerkiksi rytmiharjoituksissa, joissa täytyy toistaa tiettyjä liikkeitä (Hongisto-Åberg ym. 1994, 157).

Musiikkiliikunnassa harjoitetaan eri **aisteja**, kuten kinesteettistä, kuulo-, tunto-, näkö- ja tasapainoaistia. Kinesteettisissä aistiharjoituksissa pyritään hahmottamaan, miten keho on tilaan nähden tai missä kehon osa on muuhun kehoon nähden. Kuuloaistia

harjoitetaan tunnistamalla eri elementtejä musiikista. Tuntoaistia harjoitetaan, kun pohditaan voiman käyttöä liikkeessä tai miten koskee pariin tai välineisiin. Näköaisti harjaantuu, kun keksitään musiikkia konkretisoivia liikkeitä tai mietitään omaa liikkumista suhteessa pariin. Musiikkiliikunnassa tehdään suunnanvaihtoja ja liikkeen nopeuden vaihteluja, mikä harjoittaa tasapainoaistia. (Perkiö 2010a, 12.)

Musiikkiliikunnalla on vaikutus myös **kielen kehitykseen**. Musiikkiliikunnassa lapsi oppii erilaisten käsitteiden merkityksiä tekemällä ja kokemalla. Näitä ovat esimerkiksi eteen – taakse, ohi, kohti, rivi, kaari, kevyesti – raskaasti, ryömien ja varpaillaan. Lisäksi tanssin ja laululeikkien kautta lapsi oppii oman ja muiden maiden perinnettä, historiaa sekä kulttuuria. (Perkiö 2010a, 12.)

5.3 Musiikin kuntouttavat vaikutukset

Leikki-ässä lapset ovat innostuneita ilmaisemaan musiikkia ilmeillä, eleillä ja liikkeillä. Lapset toimivat musiikin parissa kuulijoina, laulajina, soittajina sekä tanssijoina. Monissa kulttuureissa laulu, soitto ja tanssi kuuluvat läheisesti leikki-ikäisten arkeen. Suomessa pienten lasten aktiivinen musiikkitoiminta on yleensä musiikkileikkikoulujen tai musiikki- tai tanssiopistojen järjestämää, mutta sitä tarvittaisiin enemmän. (Särkämö & Huotilainen 2012, 1337–1339.)

Eläintutkimusten mukaan pelkkä kuuleminen vaikuttaa aivojen kehitykseen siten, että toistuva altistuminen musiikille voi parantaa muistia ja oppimiskykyä. Se voi myös lisätä dopamiinin ja glutamaatin eritystä, hermokasvutekijöiden määrää ja hermosolujen syntymistä aivoissa. Musiikin harrastamisen lapsilla on havaittu edistävän päätteilyn, kielen, tarkkaavuuden, muistin sekä motoriikan kehittymistä. Musiikilla voidaan vaikuttaa lasten tarkkaavaisuuteen ja vireystilaan sekä suunnata huomiokykyä. Musiikin tarkkaavaisuutta muokkaavasta vaikutuksesta on esimerkkinä sen vaikutus tarkkaavaisuushäiriöisiin lapsiin. On havaittu, että taustalla soivalla mieluisalla musiikilla voidaan vähentää häiriöalttiutta ja parantaa täten tarkkaavaisuushäiriöisten lasten suoriutumista koulutehtävistä. (Särkämö & Huotilainen 2012, 1337–1339.)

Musiikillisilla kyvyillä ja musiikin harrastamisella näyttää olevan yhteys myös puheen havaitsemiseen ja vieraan kielen ääntämiseen. Musiikki ja puhe ovat molemmat kommunikaatiomuotoja, jotka hyödyntävät äänen akustisia piirteitä, kuten äänenkorkeutta, ajallista informaatiota sekä sointiväriä. Koska musiikilla ja puheen tuottamisella on yhteisiä piirteitä, on musiikkia käytetty kommunikointitaitojen harjoittamiseen.

Musiikilla voidaan parantaa puheen tuottamista, artikulointia ja sanojen löytämistä. Lasten aivoissa tapahtuu rakenteellisia muutoksia nopeasti musiikkiharrastuksen aloittamisen jälkeen. Esimerkiksi 15 kuukauden pianonsoiton harjoittelu laajentaa alueita kuuloaivokuorella, liikeaivokuorella sekä aivokurkiaisessa ja kehittää kuulo- ja liiketaitoja. (Särkämö & Huotilainen 2012, 1337–1339.)

Musiikki on hoidossa ja kuntoutuksessa hyödyllinen ja monipuolinen ärsyke sekä vuorovaikutuksen muoto. Musiikilla voidaan lievittää moniin sairauksiin liittyviä emotionaalisia, kognitiivisia, kommunikatiivisia ja motorisia oireita. Musiikki-interventioiden vaikuttavuudesta eli musiikin käytön vaikuttavuudesta hoitomuotona saatu kokeellinen näyttö on lisääntynyt huomattavasti viime vuosina. Tutkimuskenttä on nykyään hyvin aktiivinen, ja tutkimusta musiikin kliinisistä vaikutuksista ja niiden taustalla olevista mekanismeista tehdään monissa eri maissa. Tietämys musiikin merkityksestä ja vaikutuksista hoidon välineenä todennäköisesti lisääntyy lähivuosina nopeasti. (Särkämö & Huotilainen 2012, 1337–1339.)

TAKUULLA!-hankkeen Tuuliviirin päiväkodin pilotin toiminnassa eli musiikkikerhon toiminnassa opetetaan lapsille musiikkikasvatusta. Musiikkikasvatuksella on merkittävä rooli tutkimuksessamme. Lasten kokemukset perustuvat musiikkikerhon toimintaan.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Opinnäytetyömme tavoitteena oli selvittää lasten kokemuksia Tuuliviirin päiväkodin pilotista eli musiikkikerhosta. Tarkoituksena oli tuoda lasten ääni kuuluviin. Lisäksi tavoitteena oli antaa pilotin vetäjille mahdollisuus kehittää musiikkikerhon toimintaa lapsilähtöisesti.

Tutkimuskysymyksemme olivat

1. Miten lapset kokevat musiikkikerhon?
2. Miten sitoutuneita lapset ovat musiikkikerhon toimintaan?

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä selvitimme lasten omaa kokemusta musiikkikerhon toiminnasta. Näin saimme tietoa lasten ajatuksista siitä, mitä musiikkikerhossa yleensä tehdään. Samalla kysymyksellä selvitimme lapsille mukavia ja ei-mukavia sekä helppoja ja vaikeita toimintoja musiikkikerhossa. Toista kysymystä selvitimme havainnoimalla lapsia ja vertaamalla havaintojen tuloksia lasten haastattelutuloksiin.

6.1 Tutkimusmenetelmä ja kohdejoukko

Työmme on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Kvalitatiivista tutkimusta kuvaa se, että kohdetta tarkastellaan kokonaisvaltaisesti. Tutkija kokoaa aineistonsa todellisissa tilanteissa luottaen omiin havaintoihinsa ja tutkittavien kanssa käytyihin keskusteluihin. Kvalitatiivista tutkimusta tehdessä kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti. Tutkimusta kuvaa myös joustavuus, tutkija etenee tutkimuksessa olosuhteisiin mukautuen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 160.)

Teimme tutkimuksen kuopiolaisessa Tuuliviirin päiväkodissa. Teimme tutkimuksemme Tuuliviirin päiväkodin musiikkikerhoon osallistuvista lapsista. Lapset olivat iältään 4–7-vuotiaita tyttöjä ja poikia. Lapsia oli yhteensä 40 ja heidät oli jaettu neljään ryhmään. Noin kolmasosa musiikkikerhoon osallistuvista lapsista oli maahanmuuttajataustaisia. Emme tarkastele kuitenkaan tutkimuksessa erikseen maahanmuuttajalapsia.

Aarnos (2010, 173) esittää, että lapsia valittaessa haastateltaviksi, kannattaa tutkijan käyttää hyödyksi lasten opettajan tuntemusta lapsista. Aineiston hankkimisen kannalta tutkimukseen on hyvä valita puhetaitoisia ja rohkeita lapsia. Ujo lapsi voi pelästyä haastattelutilanteessa vierasta aikuista ja kysymykset voivat tuntua lapsesta hyök-

käviltä. Monesti lapset kuitenkin nauttivat haastatteluista, joissa heitä kuunnellaan ja heidän mielipiteitä arvostetaan.

Valitsimme havainnoiteihin ja haastatteluihin osallistuvat lapset yhdessä lastentarhanopettajien kanssa. Havainnoimme ja haastattelimme neljää poikaa ja neljää tyttöä. Havainnoimamme lapset yhtä lukuun ottamatta osallistuivat myös haastatteluihin. Hänen sijastaan haastattelimme toista musiikkikerhoon osallistunutta lasta, jota emme olleet havainnoineet.

6.2 Tiedonkeruumenetelmät

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistoa voidaan kerätä haastattelemalla, kyselyllä, havainnoimalla tai tutkija voi perehtyä valmiisiin aineistoihin. Tutkija voi käyttää joko yhtä tai useampaa tiedonkeruumenetelmää. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71.) Keräsimme opinnäytetyötämme varten aineiston käyttämällä LIS-YC-lapsihavainnointia ja teemahaastattelua.

Käytimme LIS-YC-asteikkoa, koska halusimme selvittää lasten sitoutuneisuutta musiikkikerhon toimintaa kohtaan. Havainnointi oli lapsen sitoutuneisuuden tutkimiseksi paras vaihtoehto, koska pelkästään haastattelulla sitoutuneisuutta olisi ollut vaikea selvittää. Pieni lapsi ei pysty kuvaamaan kokemuksiaan ja tunteitaan yhtä taitavasti kuin aikuinen (Kirmanen 1999, 198–199). Havainnoimalla saadaan selville toimivatko ihmiset siten kuin he esimerkiksi haastattelussa kertovat toimivansa (Vilkkä 2006, 37). Mielestämme oli tarpeellista aineiston riittävyden kannalta ottaa aineistonkeruumenetelmäksi myös havainnointi, koska se toimi tukena teemahaastattelulle.

Valitsimme teemahaastattelun tiedonkeruumenetelmäksi, koska mielestämme sillä saisimme lasten mielipiteet parhaiten esille. Teemahaastattelua käytetään, kun halutaan tietää mitä joku ajattelee jostain tietyistä asiasta (Eskola & Vastamäki 2010, 26). Koimme, että teemahaastattelulla saisimme lasten äänet parhaiten kuuluviin.

6.2.1 LIS-YC-lapsihavainnointi

Havainnointia käytetään, kun tutkimusaineistosta halutaan tietää jotain, joka ei ole suoraan nähtävissä. Tavoitteena on, että tutkija saa havaintoja keräämällä, yhdistämällä ja tulkitsemalla esiin piilossa olevat asiat. Havainnointi voi olla hyvin vapaata,

jolloin tutkija mukautuu tutkittavan kohteen toimintaan. Havainnointi voi olla myös etukäteen tarkasti suunniteltua eli ennalta jäsenneityä havainnointia. Tällöin tutkija käy läpi tilanteen jo ennen aineiston keräämistä. Tutkijalla on apunaan havainnointirunko, jonka avulla hän havainnoi tutkimuskohdetta. (Vilka 2006, 12, 38.)

Havainnoimme molemmat musiikkikerhotunnin aikana samaa lasta. Musiikkikerhotunti kesti 45 minuuttia ja aloitimme havainnoinnin heti tunnin alkaessa. Havainnoimme lasta ensin 10 minuuttia pitäen sen jälkeen viiden minuutin tauon. Sen jälkeen tarkkailimme lasta taas 10 minuuttia pitäen taas viiden minuutin tauon. Havainnoimme siis yhteensä kolme kertaa jokaista lasta 10 minuutin osissa. Apunamme oli havainnointitaulukko (liite 1), jonka avulla tarkkailimme sitoutuneisuuden tunnusmerkkejä ja johon kirjoitimme muistiinpanoja. Havainnoinnin jälkeen arvioimme jokaisen tunnusmerkin, esimerkiksi keskittymisen korkeaksi, kohtalaiseksi tai matalaksi ja lasimme niille keskiarvon.

The Leuven Involvement Scale for Young Children – LIS-YC on havainnointimenetelmä tutkittaessa leikki-ikäisten lasten (3–6 v.) sitoutuneisuutta toimintaan. Professori Ferre Laeversin arviointiasteikko mittaa varhaiskasvatuksen laatua. Asteikolla tutkitaan, kuinka intensiivisesti lapsi leikeissään ja tehtävissään toimii. Intensiivisyys näkyy lapsen päämäärätietoisena keskittymisenä toimintaan. Lisäksi intensiivisyys ilmenee lapsen tyytyväisyytenä ongelmanratkaisun aikana ilmenevistä oivalluksista, ylpeytenä oman työn tuloksista sekä siitä, että tehtävä tempaa lapsen mukaansa. (Laevers 1997, iii.)

Sitoutuneisuus on yksi laadun mitoista ja sitä voidaan käyttää monissa eri tilanteissa (Kalliala 2008, 64). Keskittyminen on yksi sitoutuneisuuden tunnusmerkeistä. Kun ihminen on sitoutunut toimintaan, on hänen huomionsa kiinnittynyt rajattuun alueeseen. Keskittyneen ihmisen toiminta ei häiriinny helposti ja hän pyrkii sinnikkäästi jatkamaan toimintaansa. Sitoutuneisuus ilmenee myös motivaationa toimintaa kohtaan. Tällöin ihminen syventyy täydellisesti toimintaan ja se tempaa hänet mukaansa niin, että ajantaju katoaa. Myös valppaus kertoo ihmisen sitoutuneisuudesta toimintaan. Valppaana ihminen on avoin, herkkä ja vastaanottavainen ärsykeille. (Laevers 1997, 3–5.) Sitoutuneisuuden aste toimintaa kohtaan kertoo siitä, miten merkityksellinen tai tärkeä kokemus on lapselle sillä hetkellä (Kalliala 2008, 64).

LIS-YC-asteikko sisältää luettelon tunnusmerkeistä lapsen käyttäytymisessä, joilla lapsen sitoutuneisuuden taso voidaan määritellä. Tunnusmerkkejä ovat keskittymi-

nen, energia, monimutkaisuus ja luovuus, ilmeet ja eleet, sinnikkyys, tarkkuus, reaktioaika, verbaalinen ilmaisu sekä tyydytys. Seuraavaksi kerromme tunnusmerkit Laeversin (1997, 6–8) mukaan.

Keskittyminen. Kun lapsi on sitoutunut, keskittää hän tarkkaavaisuutensa tiiviisti toimintaan. Ainoastaan voimakas ulkopuolinen ärsyke saattaa tavoittaa hänet ja häiritä häntä. Havainnoitaessa lasta on tärkeää seurata lapsen silmien liikkeitä. Näin voidaan tarkastella seuraako lapsi kiinteästi tehtävään kuuluvaa materiaalia vai vaeltaako katse satunnaisesti paikasta toiseen. (Laevers 1997, 6.)

Energia. Motorisissa toiminnoissa tarvitaan paljon fyysistä energiaa. Yhtenä sitoutuneisuuden kriteerinä voitaisiin jopa pitää hikoilun määrää. Joissakin tilanteissa jokin fyysinen elementti, esimerkiksi huutaminen tai toiminnan suorittaminen nopeasti, voi herättää huomiota. On kuitenkin varottava sekoittamasta tätä patoutuneen energian purkamiseen esimerkiksi tilanteessa, kun lapsen on pitänyt olla liian pitkään hiljaa. Kiihkeä innostus toimintaa kohtaan tai henkistä ponnistelua heijastavat kasvoniilmeet kertovat lapsen käyttämästä henkisestä energiasta. Henkinen energia voi ilmetä myös yhdessä fyysisten tunnusmerkkien, kuten punoittamisen tai hikoilun kanssa. (Laevers 1997, 6.)

Monimutkaisuus ja luovuus. Lapset ovat parhaimmillaan toiminnoissa, joihin he ovat sitoutuneet ja jotka vastaavat heidän kykyjään. Tällaisissa toiminnoissa he ottavat käyttöönsä kaikki kognitiiviset ja muut kykynsä. Rutiininomaisen toiminnan sijasta ilmenee käyttäytymistä, jossa lapsi tuo oman yksilöllisen panoksensa toimintaan. Lapsi luo siihen uusia elementtejä ja tuottaa jotain uutta ja ennalta arvaamatonta, jotain yksilöllistä. (Laevers 1997, 6.)

Ilmeet ja eleet. Arvioitaessa sitoutuneisuuden tasoa voidaan havainnoida nonverbaalisia merkkejä. Havainnoija voi esimerkiksi erottaa uneksivasti avaruuteen tuijottavan ja harhailevan katseen intensiivisen keskittyneestä katseesta. Toiminnan aikana esiin tulevat tunteet ja mieliala voidaan lukea suoraan lapsen kasvoilta. Jo pelkkä asento, jossa lapsi istuu voi kertoa keskittymisestä tai kyllästymisestä. Sitoutuneisuus tai sitoutumattomuus on mahdollista tunnistaa jopa siinä tilanteessa, kun lapsi nähdään vain takaapäin. (Laevers 1997, 7.)

Sinnikkyys. Kun lapsi on keskittynyt toimintaan kiinnittää hän huomionsa ja energiansa yhteen asiaan. Sinnikkyys ja se kuinka kauan lapsi jaksaa keskittyä tehtävään

ovat yhteydessä toisiinsa. Lapsi, joka on sitoutunut tehtäväänsä, ei helposti luovu siitä. Sitoutunut lapsi on valmis tehtävän vaatimiin ponnisteluihin ja haluaa kokea tyydytyksen tunteen, joka syntyy intensiivisestä toiminnasta. Tällöin lasta ei voi helposti keskeyttää toisella, lapsen mielestä vähemmän tärkeällä tehtävällä. Lapsi jaksaa jatkaa tehtävää, johon on sitoutunut edellyttäen, että se vastaa lapsen ikää ja kehitystasoa. (Laevers 1997, 7.)

Tarkkuus. Toimintaan sitoutunut lapsi kiinnittää erityistä huomiota tekemäänsä työhön tai tehtävään. Lisäksi lapsi osoittaa huomattavaa tarkkuutta yksityiskohdissa. Huolimattomuus sekä työn tekeminen nopeasti ja hätäisesti kertoo sitoutumattomuudesta. (Laevers 1997, 7.)

Reaktioaika. Lapset vastaavat helposti ja nopeasti mielenkiintoisiin ärsykkeisiin ja ovat valppaita vastaanottamaan uusia ärsykejä esimerkiksi tehtävänantoja. Sitoutunut lapsi näyttää suorastaan ryntäävän toimintaan ja ilmaisee näin motivoituneisuuttaan. Toimintaan sitoutunut lapsi reagoi toiminnan aikana uuteen ärsykkeeseen edellyttäen kuitenkin, että se on lapsen kannalta kiinnostava. (Laevers 1997, 7.)

Verbaalinen ilmaisu. Lapset voivat suoraan ilmaista sitoutuneisuuttaan kertomalla mielipiteensä toiminnasta sen aikana esimerkiksi huudahtamalla ”Se oli kivaa!” tai ”Tehdään se uudestaan!” He voivat ilmaista sitoutuneisuuttaan myös epäsuoremmin esimerkiksi kuvailemalla innokkaasti mitä he tekevät tai tekivät. Sitoutuneelle lapselle on tunnusomaista, ettei hän voi olla kuvaamatta sanallisesti kokemuksiaan ja oivalluksiaan. (Laevers 1997, 8.)

Tyydytys. Toiminta, johon lapsi voi sitoutua antaa hänelle tyydytyksen tunteen. Tyydytyksen tunteen aiheuttaja vaihtelee, mutta siihen liittyy aina tutkimista, tarttumista todellisuuteen ja vastaamista tiettyyn ärsykkeeseen. Tyydytyksen tunne ilmenee useimmiten epäsuorasti, lapsi voi esimerkiksi katsoa työtään täydellisen tyytyväisenä ja koskettelee sitä. (Laevers 1997, 8.)

Havainnoija tarkastelee lapsen sitoutuneisuutta edellä mainittujen tunnusmerkkien avulla ja arvioi mille LIS-YC -asteikon viidestä eri tasosta sitoutuneisuus sijoittuu. Asteikolla arvioidaan lapsen toimintaa ja sen luonnetta. Seuraavaksi kerromme LIS-YC -asteikon tasot Laeversin (1997, 8–10) mukaan.

Taso 1, ei toimintaa. Ensimmäisellä tasolla lapsi ei ole aktiivinen. Lapsi saattaa esimerkiksi istua nurkassa poissaolevana ja olla tekemättä mitään. Havainnoitaessa on kuitenkin varottavatta virhearviointeja koska lapsi saattaa olla sisäisesti keskittynyt vaikka ulkoa päin näyttäisi, ettei hän tee mitään. Ensimmäisen tason käyttäytymiselle on myös tunnusomaista, että lapsi saattaa vaikuttaa aktiiviselta, mutta onkin oikeasti täysin poissaoleva. Tällöin lapsen toiminta sisältää vain esimerkiksi liikkeiden rutiinimaista toistamista. (Laevers 1997, 8.)

Taso 2, toistuvasti keskeytyvä toiminta. Kun ensimmäisellä tasolla toiminta puuttuu kokonaan tai se on näennäistä, toisella tasolla voidaan havaita hetkiä, jolloin lapsi toimii. Tällöinkin lapsi on kuitenkin keskittynyt toimintaansa ainoastaan noin puolet havainnointiin käytettävästä ajasta. Lapsen toiminta sisältää toisella tasolla toistuvia lyhyitä tai pitkiä katkoja, joiden aikana lapsi esimerkiksi uneksii ja hypistelee esineitä. Toisen tason toiminta voi vaihtoehtoisesti olla myös suhteellisen keskeytymätöntä, mutta vaikeustaso ei kuitenkaan vastaa lapsen kykyjä. Toiminta ei ole tällöin pelkästään rutiinimaista, mutta se ei kuitenkaan ole vielä todellistakaan toimintaa. Tehtävän yksinkertaisuus voi aiheuttaa sen, että lapsi toimii hajamielisesti ja puolihuolimattomasti. (Laevers 1997, 8–9.)

Taso 3, jossain määrin jatkuva toiminta. Kolmannella tasolla lapsi on havainnointijakson aikana jatkuvasti keskittynyt toimintaan, mutta lapsessa ei kuitenkaan näy merkkejä todellisesta sitoutuneisuudesta. Lapsen toimintaa kuvaa se, että hän käyttäytyy välinpitämättömästi toimintaa kohtaan, eikä hän ponnistele saadakseen sen päätökseen. Kolmannella tasolla toiminta ei ole pelkästään näennäistä, vaan lapsen toiminnassa voidaan havaita jonkinlaista etenemistä. Osatoiminnoista muodostuu lapselle mielekäs jatkumo ja toiminta ei ole ainoastaan perusliikkeiden toistamista. Lapsen voidaan havaita olla tekemästään tietoinen ja hän toimii tarkoituksellisesti. 3-tasolla lapsi ei ole vielä todella sitoutunut toimintaan, hän tekee asioita, mutta asiat eivät tee mitään hänelle. Lapsen toiminta myös keskeytyy, jos jokin toinen mielenkiintoinen ärsyke ilmaantuu. Vaihtoehtoisesti kolmas taso voi sisältää neljännen tason kaltaista intensiivistä toimintaa, jonka 1- ja 2-tasolle ominaiset ei-aktiivisuuden hetket kuitenkin keskeyttävät. (Laevers 1997, 9.)

Taso 4, intensiivisiä hetkiä sisältävä toiminta. Neljännelle tasolle kuuluu toimintoja, jotka myös sopivat 3-tasolle. Näissä toiminnoissa lapsi on kuitenkin sitoutunut toimintaansa vähintään puolet tarkkailun kestosta. Lapsen keskittymisestä, sinnikkyydestä, käyttämästä energiasta ja saamasta tyydytyksestä voidaan päätellä, että toi-

minta on hänelle tärkeää. Neljäs taso voi sisältää myös viidennen tason kaltaista pitkäkestoista toimintaa, johon lapsi on keskittynyt, mutta josta kuitenkin puuttuu monimutkaisuus. Toiminta on tällöin täysin perusteltua osana laajempaa tehtävää siten, että se palvelee määrättyä tarkoitusta, toiminta itsessään on kuitenkin rutiininomaista eikä se vaadi ponnisteluja. (Laevers 1997, 9.)

Taso 5, pitkäkestoinen intensiivinen toiminta. Viidennellä tasolla lapsen sitoutuneisuus on korkeimmillaan. Lapsen voidaan havaita olevan täysin uppoutunut toimintaansa ja hänen katseensa kiinnittyy enemmän tai vähemmän keskeytymättä tehtävään. 5-tason sitoutuneisuutta kuvaa se, että ympäristöstä tulevat ärsykkeet eivät häiritse tai tavoita lasta. Vaikka tehtävä vaatii henkisiä ponnisteluja, lapsi suorittaa sen halukkaasti ja ponnistelu tehtävän eteen syntyy luonnostaan. Lapsen toiminnassa on viidennellä tasolla tiettyä sisäistä jännitettä, joka ei ole emotionaalista jännitettä. Viidennen tason toiminta sisältää runsaasti keskittymistä, sinnikkyyttä, energiaa sekä monimutkaisuutta. (Laevers 1997, 10.)

6.2.2 Teemahaastattelu

Teemahaastattelussa eli puolistrukturoidussa haastattelussa edetään etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien kysymysten pohjalta, joihin haastateltava saa vastata omin sanoin (Eskola & Vastamäki 2010, 28). Teimme teemahaastattelua varten teemahaastattelurungon (liite 2). Teemahaastattelua voidaan kuvata keskusteluksi, jossa tutkija pyrkii vuorovaikutuksessa saamaan selville tutkimuksen aihepiiriin kuuluvia asioita (Eskola & Vastamäki 2010, 26).

Ennen haastattelujen tekemistä lapsen on saatava tarkkailla vapaasti tutkijaa ja tottua häneen (Aarnos 2010, 173). Lapset saivat tutustua meihin, kun olimme mukana toiminnassa osallistuen lasten kanssa musiikkikerhon harjoituksiin. Kävimme tutustumassa musiikkikerhon toimintaan sekä lapsiin neljä kertaa ennen havainnointien ja haastattelujen tekemistä.

Myös haastattelupaikan tulee olla lapselle tuttu ja turvallinen. Jos haastattelu toteutetaan liian muodollisessa tai virallisessa tilassa, voi haastateltava kokea itsensä epävarmaksi. Haastattelutilan on hyvä olla rauhallinen ja sisältää mahdollisimman vähän virikkeitä, joihin lapsen huomio saattaa kiinnittyä. Haastattelutila voidaan muuttaa haastateltavalle turvalliseksi ja rennoksi esimerkiksi pöydän ja tuolien paikkoja vaih-

tamalla. Haastattelija ja haastateltava voivat istua vierekkäin eivätkä vastakkain, jolloin haastattelijan valta-asema pienenee. (Eskola & Vastamäki 2010, 29–31.)

Haastattelutilanteeseen osallistui aina yksi aiemmin havainnoitu lapsi sekä toinen meistä. Ajattelimme, että jos molemmat olisimme olleet mukana haastattelemassa lasta, tilanne olisi ollut lapselle liian jännittävä. Toinen meistä oli haastattelun aikana mukana musiikkikerhotunnilla, jonka päätyttyä hän lähti haastattelemaan lasta, joka oli ollut mukana samalla musiikkikerhotunnilla. Haastattelut teimme päiväkodilla pienessä toimistohuoneessa. Lapset saivat valita itse istumapaikkansa, minkä jälkeen haastattelija eli toinen meistä istuutui lapsen viereen.

Pieniä eli alle kouluikäisiä lapsia haastateltaessa löytyy paljon tekijöitä, jotka vaikeuttavat haastattelua ja heikentävät haastattelujen laatua, esimerkiksi lasten kielellinen ja kognitiivinen kehitys sekä lasten johdateltavuus. Lapsi eroaa aikuisesta tutkimuskohteena monella tavalla ja näin haastattelijan ja haastateltavan välisestä suhteesta tulee erityinen. Pienen lapsen ajattelu on konkreettista eikä se sisällä abstraktin ajattelun tuomaa etäisyyttä. Esimerkiksi lapsen käsitys ajasta ja sen kulumisesta poikkeaa aikuisen käsityksestä. Lisäksi monet aikuisille tutut sanat eivät välttämättä kuulu lapsen sanavarastoon tai hän voi tulkita ne eri tavalla kuin aikuinen. (Kirmanen 1999, 198–199.) Teimme haastattelut heti musiikkikerhotunnin päätyttyä helpottaaksemme lapsien musiikkikerhoon liittyvien tuntemusten kuvaamista. Kahta esikouluikäistä lasta haastattelimme ennen musiikkikerhoa. Musiikkikerhotunnin jälkeen esikouluryhmällä oli ruokailu, joten koimme ettei ollut lapsen edun mukaista eikä haastattelun kannalta kannattavaa haastatella nälkäistä ja väsynyttä lasta.

Haastattelun onnistumiselle on tärkeää käyttää lapsen ikään soveltuvaa kommunikatioita (Kirmanen 1999, 199). Lasta haastatellessa on keskeistä käyttää yksinkertaista sanastoa, koska lapsen sanavarasto on kyseisessä iässä hyvin pieni. Tämän vuoksi tutkijan kannattaa esittää lapselle lyhyitä noin 3–5 sanaa sisältäviä kysymyksiä. Tutkijan tulee ottaa huomioon myös se, että lapsen on vaikea keskittyä pitkiä aikoja, joten haastattelutilanteen tulee olla lyhyt, kestoaltaan noin 15–20 minuuttia. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 129–130.)

Tallensimme haastattelut nauhurille, jotta muistiinpanojen tekemiseen ei kuluisi aikaa. Oman äänen tallentaminen nauhurille saattaa jännittää lasta. Alkuleikillä, jossa äänitetään puhetta ja kuunnellaan sitä, voidaan tätä jännitystä purkaa. Tutkijan kannattaa kertoa lapselle avoimesti siitä, mitä äänitetylle puheelle tapahtuu. Olisi hyvä, jos tut-

kimukseen osallistuttuaan lapsi voisi ajatella auttaneensa tutkijaa ja kokisi omat vastuuksensa hyödyllisiksi tutkijalle. Lapselle on hyvä korostaa, että hänen nimeään ei mainita ja tiedostot hävitetään, kun tutkimus on valmis. (Aarnos 2010, 176.) Mielestämme muistiinpanojen tekeminen olisi voinut myös vaikuttaa haastattelun tunnelmaan. Ilman muistiinpanoja saimme haastattelusta enemmän keskustelunomaisen ja pystyimme ottamaan katsekontaktin lapseen. Muistiinpanojen tekeminen olisi mielestämme suurentanut haastattelijan valta-asemaa ja lapsi olisi voinut kokea haastattelun epämiellyttäväksi. Koska työssämme korostuu lapsilähtöisyys, halusimme nauhoittaa haastattelut saadaksemme tulokset muistiinpanon kielellä.

Kysymysten lisäksi voidaan lasta auttaa kertomaan mielipiteitään myös muilla ilmaisutavoilla, kuten kuvilla, elekielillä ja piirroksilla (Turja 2004, 29). Käytimme haastattelussa nallekortteja (liite 3), jotka helpottivat lapsia musiikkikerhoon liittyvien tunteiden ilmaisussa. Nallekorttitaatikko sisältää 50 korttia. Korteissa on karhuja, jotka ilmentävät erilaisia tunteita. Kortteja voidaan käyttää lasten ja nuorten sekä koko perheen kanssa keskustelun tukena, kun käsitellään tunteita, ihmissuhteita, persoonallisuuden piirteitä tai perhe-elämää. (Välivaara 2012.) Lisäksi lapset piirsivät haastattelun alussa musiikkikerhoon liittyvän kuvan, jonka avulla he kertoivat esimerkiksi siitä, mistä asioista he pitävät musiikkikerhossa.

6.3 Aineiston analyysi

Haastattelujen tekemisen jälkeen tutkija litteroi eli kirjoittaa nauhoitetut haastattelut ylös. Tutkija voi itse päättää kirjoittaako haastattelut sanasta sanaan ylös vai ainoastaan tutkimuksen kannalta olennaiset asiat. (Eskola & Vastamäki 2010, 42–43.) Litteroimme haastattelut alusta loppuun, emmekä jättäneet mitään pois. Myös nyökkäykset, päänpuistikset ja naurahdukset kirjattiin ylös. Litteroitua tekstiä saimme yhteensä 72 sivua. Tutkimukseemme osallistuvien anonyymiteetin säilyttämiseksi koodasimme havainnoiteihin ja haastatteluihin osallistuneet henkilöt aakkosilla A–H.

Viimeistään litteroinnin jälkeen tutkijan on valittava käytettävä analyysimenetelmä (Eskola & Vastamäki 2010, 43). Tutkija voi eritellä aineistoa aineistolähtöisellä, teorialähtöisellä tai teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä (Tuomi & Sarajarvi 2009, 95). Litteroitua tekstiä luimme aineiston useita kertoja. Valitsimme analyysimenetelmäksi teorialähtöisen analyysin. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä aineiston luokittelu pohjautuu aikaisempaan viitekehykseen. Viitekehyksen avulla muodostetaan analyysirunko. Analyysirungon sisälle laaditaan aineistosta erilaisia kategorioita tai

luokituksia. Kun analyysirunko on väljä, voidaan aineistosta poimia nekin asiat, jotka jäävät analyysirungon ulkopuolelle. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 113.)

Muodostimme analyysirunkomme siten, että yläluokat olivat musiikkiliikunnan ja musiikkikerhon tavoitteita. Tämän jälkeen etsimme aineistosta yläluokkia kuvaavia alkuperäisilmaisuja eli lasten kokemuksia, joista muodostimme pelkistettyjä ilmaisuja. Lasten kokemukset jakautuivat viiden eri yläluokan eli teeman alle. Teemoja olivat keskittymiskyky, musiikilliset taidot, ilmaisutaidot, kommunikointikyky ja motoriset taidot (liite 4). Saimme näihin teemoihin vastauksia myös havainnoimalla. Havainnoimme lasten käyttäytymistä tehtävissä, joissa esimerkiksi soitettiin tai liikuttiin musiikin tahtiin. Lapset ilmaisivat kokemuksiaan ilmeillä ja eleillä sekä sanallisesti.

Pelkistetyt ilmaisut klusteroidaan eli ryhmitellään alaluokiksi. Ryhmittelyssä samaa asiaa tarkoittavat pelkistetyt ilmaisut kootaan alaluokiksi. Alaluokalle annetaan sen sisältöä kuvaava nimi. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 110.) Alussa muodostamamme yläluokat ovat yhdistävänä käsitteenä alaluokille.

6.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Opinnäytetyöntekijöiden vastuulla on opinnäytetyöhön liittyvien eettisten kysymysten pohdinta ja arviointi, joita tekijät pohtivat koko tutkimusprosessin ajan. Kun tutkimuksen kohteena ovat lapset, tutkijan tulee pyytää kirjallinen lupa lapsen vanhemmalta tai huoltajalta. Lupaa lapsen osallistumista tutkimukseen pyydetään kirjeellä, jossa tulee ilmi tutkimuksen tavoitteet, menettelyt ja hyödyt. Lisäksi kirjeessä mainitaan tutkijoiden yhteystiedot ja mihin tutkimus tehdään. Kirjeessä tulee myös käydä ilmi tutkittavien oikeudet osallistua tai olla osallistumatta tutkimukseen. (Ruoppila 1999, 31–32.) Teimme musiikkikerhoon osallistuvien lasten vanhemmille kirjeen (liite 5), jossa pyysimme lupaa lasten osallistumisesta tutkimukseen. Kirjeessämme kerromme eettisyyttä noudattaen tarvittavat tiedot.

Perustuslain mukaan lapsen tulee voida vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti (L 11.6.1999/731, § 6). Huoltajien suostumuksen lisäksi itsemääräämisoikeutta kunnioittaen pyydetään myös lapsen omaa suostumusta tutkimukseen osallistumiseen. Lapsen mielipiteen huomioonottaminen riippuu perheen sisäisistä toimintakäytännöistä eli siitä, missä määrin lapsen ajatukset otetaan huomioon. Huoltajan kieltäytyessä ei lapsen omalla suostumuksella ole enää merkitystä. (Nieminen 2010, 33.) Lapsille oli kerrottu etukäteen Tuuliviirin päiväkodissa tulevasta haastatte-

lusta ja samalla oli selvitetty lasten halu osallistua siihen. Lisäksi kysyimme lapsilta itse ennen haastatteluun siirtymistä, haluaisivatko he osallistua siihen. Jokainen lapsi lähti mielellään mukaan haastateltavaksi.

Vanhempien tai huoltajien lisäksi tutkimuslupaa täytyy anoa yleensä myös muualta. Kun lasta koskeva tutkimus tapahtuu jossain instituutiossa tai laitoksessa, anotaan tutkimuksen laadusta ja laajuudesta riippuen lupaa hallinnon eri tasoilta, kuten kunnan asianomaiselta lautakunnalta tai yksikön johtajalta. Tutkimuslupapyyntö sisältää tutkimussuunnitelman liitetietoineen. Tutkimussuunnitelmassa mainitaan kaikki tutkimuksessa käytettävät tiedonhankintamenetelmät sekä perustellaan miksi niitä käytetään ja miksi aineistoa tarvitaan kyseisestä instituutiosta. (Ruoppila 1999, 33–34.) Haimme lupaa tutkimuksellemme Kuopion kaupungin varhaiskasvatusjohtajalta, joka myönsi luvan tutkimuksellemme. Liitimme tutkimuslupa-anomukseen opinnäytetyösuunnitelmamme, jossa kuvattiin opinnäytetyömme tavoitteet, tiedonkeruumenetelmät sekä teoreettinen viitekehys, johon tutkimuksemme perustuu.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun ei ole olemassa yksiselitteistä ohjetta. Tutkimuksen kohdalla voidaan arvioida kuitenkin tiettyjä asioita, joiden perusteella luotettavuutta pystytään pohtimaan. Näitä asioita ovat tutkimuksen kohde ja tarkoitus, aineiston keruu, tutkimuksen tiedonantajat, aineiston analyysi, tutkimuksen eettisyys ja tutkimuksen raportointi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140.)

Esittelemme opinnäytetyössämme tutkimuksemme kohteen ja tarkoituksen. Tutkimus vastaa tutkimuskysymyksiimme. Käytimme kahta eri tiedonkeruumenetelmää, mikä lisää tutkimuksemme luotettavuutta. Kun havainnoimme lapsia, teimme molemmat havainnot samasta lapsesta. Kahdestaan tehdyt havainnoinnin tulokset ovat luotettavampia kuin yksin tehdyt. Huomasimme havainnot purkaessa, että havaintomme tukivat toisiaan. Toisaalta huomasimme myös, että toinen oli välillä huomannut jotain mitä toinen ei ollut huomannut. Pohdimme, että havaintojen luotettavuutta vähentää se, että meillä ei ollut koulutusta havainnointimenetelmän käyttöön. Koemme, että saimme havainnoimalla hyvin aineistoa. Jos meillä olisi ollut kokemusta menetelmän käytöstä, aineisto olisi voinut olla kattavampi kuin se nyt on.

Haastatteluja tehdessä käytimme nauhuria niiden tallentamiseen. Näin saimme lasten vastaukset talteen kokonaisuudessaan. Tallennettu haastattelu auttoi purkamaan lasten vastaukset heidän omalla kielellään. Koimme, että pelkkien muistiinpanojen

avulla emme olisi saaneet lasten ääntä kuuluviin. Nauhurin käyttö siis lisäsi tutkimuksemme luotettavuutta.

Teimme aineistollemme teorialähtöisen sisällönanalyysin. Lasten suoria ilmauksia analyysirungosta siirrettiin myös tutkimustulosten esittämiseen, jotta lasten ääni tulisi kuuluviin. Tulosten esittelyssä emme yleistä liikaa. Sen vuoksi opinnäytetyössämme esitellään myös lapsikohtaiset kuvaukset. Koimme, että yleistämällä liikaa tutkimuksemme luotettavuus kärsisi.

Tutkimuksemme oli mielestämme myös eettisesti korkeatasoinen ja sen vuoksi luotettava. Eettinen pohdinta kuului tutkimukseemme koko prosessin ajan. Olemme suunnitelleet tutkimuksen siten, että se olisi lapsille mahdollisimman mielekäs. Lisäksi pyysimme työhöemme liittyvät tutkimusluvut asianmukaisesti.

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Esittelemme tässä luvussa tutkimuksemme tulokset. Ensimmäiseksi vastataan opin- näytetyömmme tutkimuskysymykseen: ”Miten lapset kokevat musiikkikerhon?” Tähän kysymykseen etsimme vastauksia teemahaastattelulla. Tämän jälkeen vastataan tutkimuskysymykseen: ”Miten sitoutuneita lapset ovat musiikkikerhon toimintaan?” Tähän tutkimuskysymykseen etsittiin vastausta LIS-YC-lapsihavainnoinnilla. Havainnoimme kahdeksaa lasta, jonka jälkeen haastattelimme yhtä lukuun ottamatta samoja lapsia. Havainnoinnin kautta saimme aineistoa myös ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme. Havainnoimme musiikkikerhossa lasten ilmeitä ja eleitä, verbaalista ilmaisua sekä toiminnasta saatua tyydytyksen tunnetta. Toiminnasta saatu tyydytyk- sen tunne näkyy usein epäsuorasti esimerkiksi siten, että lapsi hymyilee leveästi suo- rituksensa jälkeen. Nämä osa-alueet kertoivat lapsen kokemuksesta juuri sillä hetkel- lä. Havainnoituista ja haastatelluista lapsista neljä oli tyttöjä (Tellervo, Seija, Pirkko ja Ritva) sekä neljä oli poikia (Pentti, Rauno, Reino ja Kauko). Lasten nimet on muutet- tu.

7.1 Lasten kokemuksia musiikkikerhosta

Kaikki lapset kokivat musiikkikerhon mukavana. Lapset kertoivat, että musiikkiker- hossa on heille mieluisia tehtäviä ja leikkejä. Myös lasten valitsemat nallekortit (liite 3) osoittivat, että lapset viihtyivät musiikkikerhossa. Neljä lasta valitsi ensimmäisen nal- lekortin eli iloisimman nallen. Kolme lasta valitsi iloisen nallen (nallekortti 2, liite 3). Vain yksi lapsi osoitti haastattelussa mietiskelevää nallea (nallekortti 3, liite 3). Ku- kaan lapsista ei valinnut surullista nallea (nallekortti 4, liite 3).

Haastattelija: Iloisin nalle, miksi sinä otit sen iloisimman nallen?

Lapsi: Koska siellä on hauskaa.

Haastattelija: Mikä siellä on niin hauskaa?

Lapsi: Koska... En oikeen muista. Koska siellä on hauskaa ja hauskaa tekemistä.

Seuraavaksi esittelemme lasten kokemuksia teemojen mukaisesti. Näitä teemoja ovat keskittymiskyky, musiikilliset taidot, ilmaisutaidot, kommunikointikyky ja motori- set taidot. Kommunikointikyky -teemassa lapsen haastattelun suorassa sitaatissa tulee ilmi toisen lapsen nimi ”Usko”, joka on keksitty.

7.1.1 Keskittymiskyky

Yksi musiikkikerhon tavoitteista oli lapsen keskittymiskyvyn edistäminen. Havainnointien perusteella lapset jaksoivat keskittyä pitkäjänteisesti tehtävien aikana. Keskittyminen tehtävien aikana havainnointien mukaan oli neljällä lapsista korkeaa, kolmella kohtalaista ja yhdellä matalaa. Myös lasten mielenkiinto pysyi yllä, koska musiikkikerhotunnilla toiminnasta toiseen siirryttiin nopeasti, joten musiikkikerhotuntiin sisältyi hyvin vähän odottelua. Keskittyminen herpaantui usein vain niissä tilanteissa, jotka sisälsivät odottelua. Osa lapsista kertoi haastattelussa odottamisen olevan tylsää.

Haastattelija: Mikä siellä on tylsää?

Lapsi: Hmm, kun joutuu oottaan.

Keskittyminen saattoi herpaantua myös ulkopuolisista ärsykkeistä, kuten pihalle ajavista isoista autoista. Keskittyminen palautui kuitenkin nopeasti takaisin toimintaan. Haastatteluissa nousi esille keskittymiskykyyn liittyviä asioita. Lapset kokivat esimerkiksi toisten kuuntelemisen tärkeänä. Myös työrauhan merkitys esimerkiksi soittoharjoituksissa nousi haastatteluissa esiin.

Haastattelija: Tykkäätkö sinä soittaa enemmän yksin vai orkesterissa niin että on kaikki lapset?

Lapsi: Hmm, no ehkä yksin – – kun soittaa kaikki niin mä en kuule, että soitanks mä ite ku kaikkien muitten ääni kuuluu.

Haastatteluissa lapset kertoivat lempileikeikseen sellaisia leikkejä ja harjoituksia, jotka vaativat keskittymiskykyä. Lasten mainitsemia leikkejä ja harjoituksia olivat esimerkiksi jalkametsä ja soittoharjoitukset. Myös havainnointien perusteella useat lapset pitivät keskittymiskykyä vaativista tehtävistä. Lasten keskittyminen näkyi jalkametsässä siten, että he jaksoivat kuunnella toisten tarinoita pää kallellaan ja odottaa omaa vuoroaan. Lapset kommentoivat muiden lasten tarinoita, naurahtelivat toistensa hauskoille jutuille sekä pyysivät toisinaan kaveriaan toistamaan hauskan jutun tai äännähdyksen. Tästä voimme päätellä, että lapset nauttivat toisten kuuntelemisesta. Lapset olivat hymystä ja naurusta päätellen myös innoissaan saatuaan oman vuoron odottamisen jälkeen. Oman vuoron saanti oli ikään kuin palkinto odottamisesta ja keskittymisestä.

Kun joku puhuu niin sitten minun on pakko odottaa ja sitten minä voin puhuu.

7.1.2 Musiikilliset taidot

Musiikkikerhossa kehitettiin lasten musiikillisia taitoja, kuten laulamista, rytmi- ja melodiasoitteiden soittamista sekä musiikin kuuntelua. Haastatteluista kävi ilmi, että lapset nauttivat musiikista. Jokainen lapsi kertoi pitävänsä soittamisesta tai laulamista ja he osasivat nimetä soittimen, jonka soittamisesta he pitivät. Myös havainnoinnin aikana eräs lapsi kertoi soittamisen tuntuneen hyvältä.

Ainakin rumpu on minusta kiva – – siitä kuuluu hieno ääni.

Haastattelija: Miksi sie olet piirtänyt pianon?

Lapsi: tykkään soittaa

– – Haastattelija: No entäs nämä muut? (osoittaa piirustuksen muita soittimia)

Lapsi: Ymm... ne kuulostaa kauniilta

Kun soitti pianoo, se oli vielä hauskempi!

Huomasimme, että lapset lähtivät usein innolla mukaan toimintaan, jossa laulettiin tai soitettiin. Innokkuus näkyi muun muassa halukkuutena johtaa leikkiä esimerkiksi olemalla orkesterin kapellimestarina. Mielenkiinto soittamista kohtaan näkyi havainnoinnin aikana siten, että lapset kokeilivat soittimien soittamista oma-aloitteisesti soittimen saatuaan. Lasten hymyt ja naurut näiden harjoitusten aikana kertoivat heidän pitävän soittamisesta. Lasten innokkuutta soittamista kohtaan kertoi myös se, että he ilmaisivat, mitä soitinta he haluaisivat musiikkikerhotunnin aikana soittaa.

Suurin osa haastatelluista lapsista kertoi oppineensa musiikkikerhossa jotain uutta. Oppiminen liittyi lähes kaikilla soittamiseen. Lapset kertoivat myös oppineensa musiikkikerhossa soittimien nimiä.

Haastattelija: No ootkos sä oppinu jottain uutta siellä musiikkikerhossa?

– – Lapsi: Mm, no niitä soittimien nimiä.

Haastattelija: Mitä sä oot oppinu tekemään siellä?

Lapsi: Noo, soittamaan pianoo... rumpua ja vielä... en muuta.

Lapset kokivat jotkut harjoitukset tylsiksi tai vaikeiksi, kuitenkin vain kahdella lapsella kokemukset liittyivät soittamiseen tai laulamiseen. Yksi lapsi kertoi laulamisen olevan tylsää ja toinen mainitsi, että joidenkin soittimien soittaminen on vaikeaa. Havain-

noidessa lapsia huomasimme, että toiminnan ollessa lapsen mielestä tylsää tai liian vaikeaa ei hän jaksanut keskittyä sen suorittamiseen.

Ja sit tylsää on vielä kun me lauletaan – – ne on vähän tylsiä kun siinä ei oo mitään nopeeta juttuu.

7.1.3 Ilmaisutaidot

Luova kehollinen ilmaisu on myös yksi musiikkikerhon tavoitteista. Haastatteluissa kävi ilmi, että lapset nauttivat itsensä ilmaisusta. He kertoivat pitävänsä tehtävistä, joissa sai soittaa tai laulaa yksin. Lisäksi he mainitsivat leikkejä, joissa he pääsivät esille oman ilmaisun kautta. Haastatteluissa kukaan ei maininnut, että yksin soittaminen, laulaminen tai muu esille pääseminen olisi ikävää.

Haastattelija: Minkä soittimen soittaminen on ihan parasta?

Lapsi: Pianon – – koska silloin saa soittaa omaa laulua.

Lapsi: Hauskaa alkaa leikkimään siellä ja varsinkin jalkametsässä on hauskaa.

Haastattelija: Miks se jalkametsä on niin hauska?

Lapsi: Koska siinä tehdään semmosia kivoja juttuja, kysytään mitä siili kuuli.

Myös havaintojen perusteella lapset pitivät itsensä ilmaisusta ja esille pääsemisestä. Havainnoidessamme lapsia kaikki lähtivät mukaan tehtäviin, joissa pääsi esille ja käyttämään omaa luovaa ilmaisua. Lapset lähtivät innoissaan mukaan tehtäviin, joissa he saivat olla yksin esillä esimerkiksi olemalla orkesterin kapellimestarina. He myös näyttivät usein tyytyväisiltä suoritustensa jälkeen, mikä näkyi esimerkiksi lasten hymyistä. Yksi lapsi toivoi haastattelussa, että musiikkikerhossa saisi käyttää vielä enemmän luovaa ilmaisua.

Musta olis kiva jos sais näyttää aina kun mennee pois niin sais näyttää jonkun tempun.

Havainnoimme lasten käyttämää monimutkaisuutta ja luovuutta musiikkikerhotunnin tehtävissä. Kolmella lapsella monimutkaisuus ja luovuus tehtävissä olivat korkeaa, neljällä kohtalaista ja yhdellä matalaa. Lasten käyttämä luovuus ja monimutkaisuus tehtävissä olivat sidoksissa tehtävien haastavuuteen. Tehtävän ollessa lapselle helppo hän käytti siihen luovuutta tekemällä tehtävästä haastavamman itselleen. Yksi havainnoitava lapsi esimerkiksi liitti tasapainoiluun erilaisia liikkeitä. Tehtävän ollessa

lapselle tarpeeksi haastava joutui hän käyttämään energiansa tehtävän suorittamiseen lisäämättä siihen enempää monimutkaisuutta.

7.1.4 Kommunikointikyky

Lasten kommunikointikyvyn vahvistaminen on yksi musiikkikerhon tavoitteista. Huomasimme, että lapset pitivät leikeistä ja tehtävistä, joissa sai olla toisten kanssa vuorovaikutuksessa. Lapset toivoivat usein musiikkikerhotunnin aikana, että saisivat kilpailla joukkueina. Haastatteluissa lapset kertoivat lempileikeikseen ja -tehtävikseen jalkametsän sekä orkesterisoiton, joissa korostuu yhdessä tekeminen ja yhdessä olo.

Haastattelija: Tykkäätkös sinä soittaa mieluummin yksin vai kavereitten kanssa yhtä aikaa?

Lapsi: Kavereitten kanssa.

Haastattelija: Miks se on kivempaa?

Lapsi: No kun muut soittaa hienosti.

Haastattelija: Mistä sie tykkäät musiikkikerhossa?

Lapsi: Hmm, silloin kun siellä otetaan jotkut kilpailut.

Haastatteluista kävi ilmi, että lapset kokivat kaverit tärkeiksi musiikkikerhossa. Lapset kertoivat, että monet musiikkikerhon harjoitukset olivat mukavampia tehdä kaverin kanssa kuin yksin. Niin havaintojen kuin haastatteluidenkin perusteella lapset iloitsivat toisen osaamisesta. Lapset esimerkiksi pyysivät kaveria toistamaan hassun äänen, jonka hän oli tehnyt jalkametsässä. Havainnoitaessa yksi lapsi ilmaisi innostuneisuuttaan yhdessä tehtävää harjoitusta kohtaan kuvailemalla innokkaasti muiden lasten toimintaa.

Sitten se tiikeri, se tiikeri minkä "Usko" viimesenä teki oli hauska siellä jalkametsässä.

Myös toisten huomioimisen tärkeys musiikkikerhossa tuli esiin haastatteluissa. Lapset toivat puheissaan esiin, että on tärkeää kuunnella toisia. Lisäksi lapset kokivat tullessa kuulluiksi musiikkikerhotunnilla. Lapset toivoivat haastatteluissa, että musiikkikerhossa olisi enemmän pari- ja ryhmäharjoituksia.

Sitten vielä musta olis kiva, että me voiaan tehdä niinku sellanen että joku ottaa parin ja sitten pyörähtää sen parin kans.

Haastattelija: No, mikä on kaikista kivointa musiikkikerhossa?

*Lapsi: Koska siellä saa leikkiä ja pitää kuunnella ja saadaan leikkiä ka-
lajuttuja ja saa tehdä kaikkea.*

Haastattelija: Mikä siinä kuuntelussa on niin mukavaa?

*Lapsi: Kun joku puhuu niin sitten minun on pakko odottaa ja sitten mi-
nä voin puhuu.*

7.1.5 Motoriset taidot

Musiikkikerhossa oli harjoituksia, jotka vahvistivat motorisia taitoja, kuten kehonhah-
motusta, koordinaatiota ja perusliikkumista. Haastattelujen perusteella lapset kokivat
suurimman osan harjoituksista mielisiksi. He osasivat nimetä eri harjoitteita, joista
pitivät.

*Noh, pomppiminen on hyvää jaa... jaa... kiipeily on hyvää ja roikkumi-
nen on hyvää ja lasku on hyvää.*

Lapsi: Me aina siellä leikitään ja tehään kivoja juttuja.

Haastattelija: Joo. No mitäs kivoja juttuja te teette siellä?

Lapsi: No sielä hypitään ja eri eläimiä leikitään.

Kaikkein parasta on se laukkaaminen tai skeittaaminen.

Havainnoidessa huomasimme, että lapset lähtivät innoissaan mukaan tehtäviin, jois-
sa sai liikkua. Lapset jaksoivat keskittyä paremmin tehtävissä, joissa pääsi liikkumaan
kuin harjoituksissa, jotka tehtiin paikallaan. Lasten innostuneisuutta kuvaa myös se,
että he käyttivät tehtävissä paljon fyysistä energiaa. Fyysisen energian käytön näki
esimerkiksi kasvojen punoittamisesta ja siitä, että lapset tekivät harjoitusten aikana
liikkeet isosti tai käyttivät paljon tilaa juoksemiseen. Yksi lapsi totesi havainnoinnin
aikana kiipeilemisen olevan kivaa. Lapset ilmaisivat innostuneisuuttaan motorisia
harjoituksia kohtaan myös epäsuoremmin. Esimerkiksi opettajan kertoessa seuraa-
vaksi vuorossa olevan tehtävän, lapset huudahtivat ”joo!”. Havainnoitaessa lasten
mielenkiinto tehtäviä kohtaan näkyi myös nopeana reaktiona tehtävänantoihin.

Lapset kertoivat haastatteluissa, että olivat oppineet uusia taitoja musiikkikerhossa.
Osa lapsista mainitsi, että jotkin harjoitukset olivat liian helppoja ja sen vuoksi tylsiä.
Havainnoidessa huomasimme, että lapset halusivat haastetta liikunnallisissa harjo-
ituksissa. He pyysivät useasti opettajalta vaikeampaa tehtävää ja olivat innoissaan,
kun saivat sellaisen. Osa lapsista kertoi haastatteluissa tylsiksi sellaiset tehtävät, jot-
ka vaativat pitkäaikaista keskittymistä. Hauskoja harjoituksia lasten mielestä olivat

nopeatempoiset tehtävät, kuten mahalautailu, laukkaaminen, juokseminen ja erilaiset kilpailut. Osa lapsista mainitsi haastatteluissa jotkut kehonhallintaan liittyvät harjoitukset vaikeiksi, kuten mahallaan menemisen ja yhdellä jalalla hyppimisen.

Vaikee on hyppiä yhdellä ja toisella jalalla, ensin toisella ja toisella.

Oon oppinu siellä sitä puolapuilla kiipeilyä.

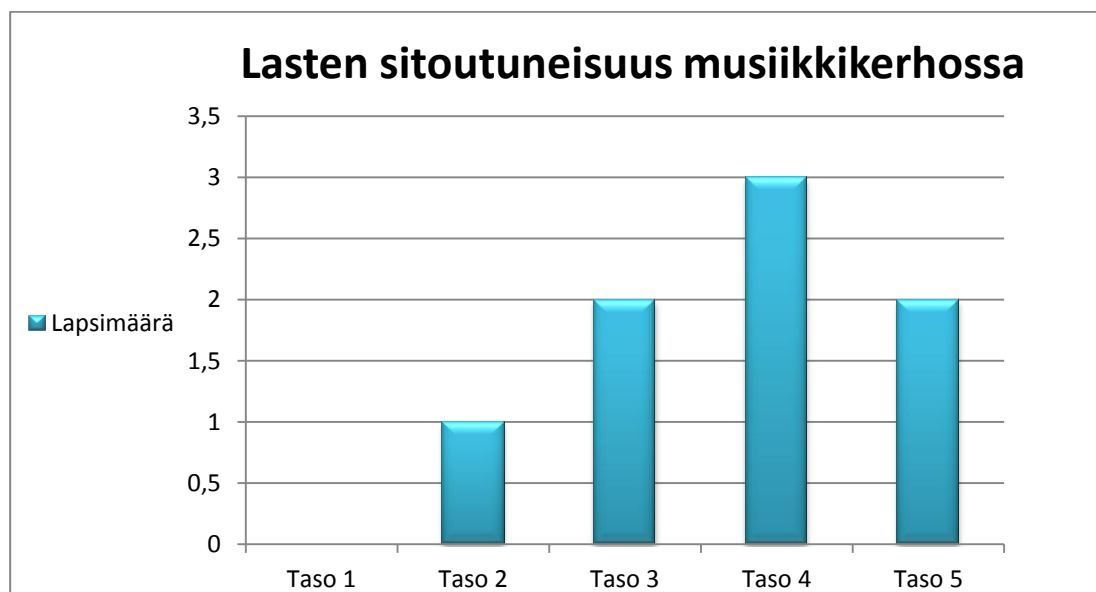
Lapsi: No ehkä siinä se vuorikiipeily ei oo niin hauskaa, kivvaa

Haastattelija: Joo, miks se ei oo kivaa?

Lapsi: No en mä tiedä. Se on tylsää.

7.2 Tutkimustulokset lapsikohtaisesti

Lasten sitoutuneisuuden tasot musiikkikerhossa vaihtelivat tasoilla 2–5. Yhdellä lapsella sitoutuneisuuden taso oli 2 eli toiminta oli toistuvasti keskeytyvää. Kahdella lapsella sitoutuneisuuden taso oli 3 eli heidän toimintansa oli jossain määrin jatkuvaa. Kolmen lapsen sitoutuneisuuden tasoksi määrittyi 4, jolloin toiminta sisälsi intensiivisiä hetkiä. Kahdella lapsella sitoutuneisuuden taso oli 5 eli toiminta oli pitkäkestoista ja intensiivistä (kuvio 1). Lasten sitoutuneisuuden taso toimintaan oli keskiarvoltaan 3.75.



KUVIO 1. Lasten sitoutuneisuuden taso musiikkikerhossa

Seuraavaksi tarkastelemme lapsikohtaisesti havainnointien ja haastattelujen tuloksia. Etsimme havainnoinneista ja haastatteluista yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Tar-

kastelemme tuloksia lapsikohtaisesti, koska halusimme tutkijoina tietää, tukivatko tekemämme havainnot lasten itse kertomia kokemuksia. Haastattelimme ja havainnoimme tarkoituksella samoja lapsia, jotta voisimme verrata lapsen omia kokemuksia havainnointeihimme. Lapsikohtaisesta vertailusta on hyötyä myös toimeksiantajalle musiikkikerhon toiminnan kehittämisen kannalta. Kerromme lapset sitoutuneisuusjärjestyksessä korkeimmasta matalimpaan. Ainoastaan Raunon kohdalla emme voineet tehdä vertailua, koska emme saaneet häntä aikatauluongelmien vuoksi haastateltua. Kappaleen lopussa kuvaamme kuitenkin Raunon sitoutuneisuuden tasoa musiikkikerhon toimintaan.

Kaukon sitoutuneisuuden taso toimintaan oli 5. Kaukon korkea sitoutuneisuus musiikkikerhon toimintaa kohtaan tuli myös haastatteluissa ilmi siten, että hän kertoi useasti musiikkikerhossa olevan mukavaa. Hän myös harmitteli sitä, kun kyseisenä päivänä oli viimeinen musiikkikerhotunti.

Minulla oli tylsää siellä koska meillä oli siellä viimeinen musiikkikerho.

Kauko kertoi haastattelussa pitävänsä sekä liikunnallisista että musiikillisista harjoituksista. Hän käytti paljon energiaa tehtävien suorittamiseen. Fyysinen energia näkyi erityisesti Kaukon tehdessä liikkeitä isosti ja hän käytti paljon tilaa hyödykseen. Luovuus ja monimutkaisuus näkyivät Kaukon vaihtaessa itse asentoja ja tehden erilaisia liikkeitä. Hän kokeili myös eräässä tehtävässä marssimista eri nopeuksilla eli hän käytti luovuutta eikä suorittanut tehtävää rutiininomaisesti. Pujotteluradalla Kauko pujotteli käyttäen välillä eri nopeuksia ja pujottelun loppuksi hän teki vielä hienon kummarruksen. Hän näytti tyytyväiseltä saadessaan aplodit pujottelun päätyttyä. Kauko nautti selvästi esille pääsystä, esimerkiksi havainnoinnin aikana hän näytti tyytyväiseltä päästessään suorittamaan tehtävää, jossa oli esillä. Hän kertoikin haastattelussa pitävänsä yksin laulamista.

Kaukon sinnikkyys näkyi puolapuita kiivetessä rauhassa ylös asti pitämättä kiirettä. Lisäksi Kauko toisti loruleikin aikana lorun ja sen liikkeet, vaikka joutui seuraamaan ohjaajan esimerkkiä erittäin intensiivisesti. Kauko osoitti sitoutuneisuutta tehtäviä kohtaan myös ilmein ja elein. Hän nauroi innoissaan, kun muut kiipeilivät puolapuilla ja hymyili saadessaan itse lähtömerkin. Kun Kauko oli suorittanut tehtävän, hän nauroi innoissaan. Hän hymyili paljon myös muiden toimintojen aikana. Kaukon jatkuvasta hymyilystä ja iloisuudesta päätellen toiminta antoi hänelle tyydytyksen tunteen. Kaukon keskittymisestä kertoo, että hänen katseensa pysyi ohjaajassa seuraten ohjaajan

tekemiä liikkeitä. Pujotteluradalla Kauko seurasi lattialla olevia merkkejä, eikä katse lähtenyt harhailemaan muualle, vaan keskittyi kiertämään merkkejä eri puolilta, mikä kertoo myös hänen tarkkuudesta tehtävää kohtaan.

Kaukon verbaalinen ilmaisu näkyi ohjaajan kysyessä millaista oli kiivetä, jolloin hän vastasi: ”Se oli aika kivaa”. Ohjaajan sanoessa, että seuraavaksi lähdetään rullalautailemaan, hän huusi innoissaan: ”Joo”. Kaukon reaktioaika tehtäviin oli myös hyvä, sillä saadessaan lähtömerkin lähteä kiipeilemään puolapuita, hän lähti innoissaan juoksemaan puolapuille ja ilmaisi näin kiinnostustaan ja innostuneisuuttaan tehtävää kohtaan. Kauko reagoi musiikin vaihdoksiin nopeasti, mikä kertoi hänen tarkkaavaisuudesta tehtävää kohtaan. Havaintojen perusteella Kauko myös riemuitsi kavereiden osaamisesta. Hän seurasi nauraen innoissaan muiden kiipeilyä puolapuilla. Haastattelussa Kauko kertoi, että musiikkikerhossa on kavereita ja että kavereiden kanssa on mukavaa soittaa ja laulaa yhdessä.

Ritvan sitoutuneisuuden taso toimintaa kohtaan oli tasolla 4. Havaintoa hänen korkeasta sitoutuneisuudesta tuki myös hänen haastattelunsa, jossa hän innokkaasti ja yksityiskohtaisesti kuvaili mitä musiikkikerhossa tehdään. Ritva kertoi haluavansa soittaa myös kotonaan jotain soitinta.

Ritva käytti tehtävien suorittamiseen paljon fyysistä energiaa. Loruleikin aikana hän teki liikkeet isosti. Yhden tehtävän aikana lapset juoksivat ympäri salia rummutuksen aikana ja sen loputtua heidän täytyi pysähtyä. Tehtävän aikana hän käytti paljon tilaa juostessaan ympäri salia ja näin ollen myös paljon fyysistä energiaa tehtävään. Energian käytön pystyi näkemään myös kasvojen punoittamisesta. Ritvan käyttäytyminen useissa tehtävissä ei ollut pelkästään rutiinomaista suorittamista, vaan hän toi niihin yksilöllisen panoksensa. Laukatessaan ympäri salia hän kokeili mennä välillä toinenkin jalka edellä. Ritvan korkeaa sitoutuneisuutta kuvasi myös hänen sinnikkyytensä ponnisteluja vaativissa tehtävissä. Tehtävässä, jossa lapset saivat viheltää kevätlinnun viserrystä, pystyi Ritvan kasvonilmeistä päättelemään, että se vaati häneltä ponnisteluja. Hän jaksoi kuitenkin viheltää suhteellisen pitkään eikä luovuttanut. Ritva teki monet tehtävät hymyillen ja nauraen, mikä kertoo hänen nauttineen niistä. Kaikkien tehtävien jälkeen hän hymyili saadessaan ne päätökseen, mikä kertoo tyydytyksen tunteesta onnistuneesta tehtävästä. Haastattelussa Ritva kertoikin ainoastaan puolapuilla kiipeilyn olevan tylsää ja pitävänsä kaikesta muusta musiikkikerhossa.

Musiikkikerhotunnilla Ritva ei suoraan sanallisesti kuvaillut innostuneisuuttaan toimintaa kohtaan. Hän ilmaisi sitoutuneisuuttaan implisiittisemmin kuvailemalla mitä hän teki tehtävien aikana. Ritva osoitti tarkkaavaisuutta monissa tehtävissä, eikä pyrkinyt saamaan niitä vain päätökseen. Loruleikin aikana laskettiin yhdessä neljään ja nostettiin jokaisen luvun aikana yksi sormi ylös. Ritva kiinnitti suuresti huomiota siihen, että jokaisen luvun aikana oikea sormi nousi ylös. Lisäksi tehtävässä, jossa täytyi pujotella puolipalloja yhdessä kaverin kanssa, kiinnitti hän huomiota siihen, että menisi parinsa kanssa samaan tahtiin. Ritva oli havainnoinnin aikana erittäin keskittynyt tehtäviinsä. Haastattelussa hän mainitsi useamman kerran, että oli mukavampaa soittaa rauhassa kuin metelissä. Havainnoinnin perusteella hän näytti nauttivan eten tehtävistä, jotka suoritettiin yksin. Ritva sanoikin haastattelussa, että yksin soittaminen on parasta musiikkikerhossa. Ritva reagoi tehtävien aloitukseen ja lopetukseen nopeasti, mikä kertoo hänen korkeasta sitoutuneisuudestaan. Ritvan sitoutuneisuuden taso ei yltänyt tasolle viisi, koska hänen keskittymisensä harhaili pienten hetkien ajan ja osittain hänen tekemisensä oli rutiininomaista.

Tellervon sitoutuneisuuden taso musiikkikerhon toiminnassa oli 4. Hän käytti paljon energiaa toimintaan, joka näkyi fyysisesti liikkeiden toistamisessa ja henkinen energia ilmeni halukkuutena johtaa paikanvaihtoleikkiä. Yhdessä tehtävässä lapset etenivät lattialle asetettuja naruja pitkin puolapuulle, jotka he kiipesivät ylös ja palasivat omille paikoilleen penkille. Tässä tehtävässä Tellervo osoitti luovuutta etenemällä omalla tavallaan puolapuulle ja valitsemalla oman reitin. Samassa tehtävässä hän osoitti sinnikkyyttä kiipeämällä puolapuut ylös asti ja lähti sitten vasta laskeutumaan puolapuita alas. Kanteletta soittaessaan Tellervo keskittyi soittamiseen ja sormiinsa, jotta sointu menee oikein. Tämä kertoo siitä, että hän käytti tehtävän suorittamiseen tarkkuutta. Tellervon korkeaa sitoutuneisuuden tasoa kuvaa myös se, että hän reagoi tehtävänantoihin välittömästi.

Tellervon keskittyminen välillä harhaili, mutta hän oli kuitenkin sitoutunut toimintaansa yli puolet tarkkailun kestosta. Havainnointiaika oli myös pitkä (10 min), joten siihen sisältyi hieman odottelua, joten on aivan luonnollista, että tällaisina hetkinä lapsen huomion kiinnittää jokin muu ärsyke. Kun katse harhautui toiminnasta, palasi se kuitenkin lähes välittömästi takaisin toimintaan. Sitoutuneisuuden taso voitiin määrittää korkeaksi senkin perusteella, että lapsen ilmeistä, kuten hymystä voitiin päätellä hänen nauttivan toiminnasta ja olevan tyytyväinen tekemäänsä. Tellervon korkeaa sitoutuneisuutta toimintaa kohtaan tukee myös se, että hän kertoi haastattelussa ha-

luavansa tulla musiikkikerhoon uudestaan ja häntä harmitti, kun kyseisenä päivänä oli viimeinen musiikkikerhotunti.

Siellä on niin hauskaa... Sen takia aina sanon, että haluan tulla sinne ja uudestaan lähtee. – – Kun torstai tulee uudestaan, niin minä haluan sinne taas vaikka ei oo musiikkikerhoo enää. Minä haluan tulla taas sinne.

Havaitsimme, että Tellervon keskittyminen herpaantui tilanteissa, joissa hänen täytyi odottaa. Tellervo kertoi haastattelussa odottamisen olevan tylsää. Havainnoidessa huomasimme, ettei hän jaksanut keskittyä niin hyvin tehtävissä, jotka tehtiin paikallaan. Tellervo kertoikin haastattelussa lempiharjoituksikseen juoksemisen, musiikin tahdissa liikkumisen ja puolapuilla kiipeilyn. Haastattelutilanteessa hän mainitsi musiikkikerhon vetäjän nimen useamman kerran, mikä kertoo ohjaajan merkityksen tärkeydestä. Olimme tiedostaneet, että ohjaajan rooli musiikkikerhossa on merkittävä. Emme kuitenkaan havainnoidessa huomanneet, kuinka tärkeä ohjaajan rooli on myös yksittäiselle lapselle.

Lapsi: Siellä on oikeesti hauskaa soittaa pianoa ja leikkiä siellä, sitten juosta...
– – Haastattelija: Miks se oli niin hauskaa?
Lapsi: Koska en oo nähny pitkään aikaan Annukkaa.

Seijan sitoutuneisuuden taso toimintaa kohtaan oli 4. Seijan energiaa toimintaa kohtaan näkyi enimmäkseen henkisenä energiana, koska tehtävät eivät kyseisellä musiikkikerhotunnilla vaatineet paljoa fyysisiä ponnisteluja. Soittaessaan ksylofonia Seija soitti keskittyneesti suu auki, mikä kertoo hänen käyttäneen henkistä energiaa ja ponnistelleen saadakseen soinnut oikein. Yhdessä tehtävässä Seijan saadessa kanteleen syliinsä, hän alkoi kokeilla eri otteilla, millaisia ääniä kanteleesta lähtee. Tämä kertoi halusta käyttää omaa luovuutta toiminnassa. Hän jaksoi soittaa kanteletta taukoamatta, mikä kertoi hänen sinnikkyystään toimintaa kohtaan. Haastattelussa Seija kertoikin pitävänsä eri soittimien soittamisesta. Haastattelussa hän mainitsi, että laulaminen on tylsää. Huomasimmekin havainnoidessa, että Seija ei innostunut aina laulamisesta, vaan lauloi ainoastaan välillä.

Seija hymyili erityisesti pomppiessaan laulun tahtiin, mikä kertoi hänen saaneen tyydytyksen tunteen toiminnan suorittamisesta. Havainnoidessa huomasimmekin, että pomppimisen lisäksi Seija piti myös muista harjoitteista, joissa käytettiin paljon fyysistä energiaa ja jotka olivat nopeatempoisia. Haastattelussa kävikin ilmi, että Seija piti

paljon liikunnallisista harjoituksista. Hän kertoi haastattelussa pitävänsä nopeista tehtävistä, kuten kilpailuista ja juoksemisesta. Hän myös mainitsi odottamisen olevan tylsää.

Tykkään juosta siellä salissa kun otetaan kilpailut.

Seijan sitoutuneisuus ei yltänyt tasolle 5, koska se sisälsi hetkiä, jolloin hän ei kiinnittänyt tehtävän suorittamiseen tarkkuutta. Esimerkiksi tehtävässä, jossa kiivettiin puolapuulle musiikin tahtiin, hän kiipesi nopeammin mitä musiikin rytmi oli ja näytti siltä, että hän halusi saada tehtävän nopeasti päätökseen. Seija reagoi nopeasti vaihtuviin tilanteisiin, mikä kertoo hänen keskittymisestä toimintaan. Seijan korkeaa sitoutuneisuutta musiikkikerhon toimintaa kohtaan kuvaa hänen toivomuksensa haastattelussa siitä, että musiikkikerhotunti kestäisi kauemmin.

Mä haluisin siinä vähän... että siinä olis vähän enemmän aikaa.

Pentin sitoutuneisuuden taso ylsi tasolle 3. Pentti oli jatkuvasti keskittynyt toimintaan, mutta ei käyttänyt energiaa liikkeen tekemiseen, mikä ilmeni tehtävän keskeyttämisenä, jos ei enää jaksanut fyysisesti. Juoksuradan aikana Pentti sanoi ”minä en jaksaa” kun oli hänen vuoronsa juosta uudestaan. Hän mainitsikin haastattelussa vaikeiksi jotkin liikunnalliset harjoitteet, jotka sisälsivät juoksemista ja pyörimistä. Toisaalta hän ilmaisi henkistä energiaa kuunnellessaan lorua, minkä näki hänen kasvojen ilmeistään. Pentti reagoi lorun eri osiin hymyilemällä ja naurahtamalla. Havaintojen perusteella hän piti eniten laulu- ja loruleikeistä ja hän jaksoi keskittyä niissä pitkäjänteisesti. Pentti kertoikin heti haastattelun alussa, että musiikkikerhossa leikitään ja lauletaan.

Pentti oli keskittynyt toimintojen aikana, mikä ilmeni siitä, että katse seurasi tiiviisti toimintaa ja ulkopuoliset ärsykkeet eivät tavoittaneet häntä. Pentti ilmaisi verbaalisesti innokkuuttaan toimintaa kohtaan kuvailemalla omaa toimintaansa. Hän ei jaksanut kiinnittää tarkkuutta tehtävien suorittamiseen. Tämä näkyi esimerkiksi tehtävässä, jossa ohje oli hyppiä yhdellä jalalla, mutta Pentti suoritti tehtävän käyttäen molempia jalkojaan. Kuten edellä mainitsimme, Pentti kertoi haastattelussa jotkin fyysiset harjoitukset vaikeiksi. Päätelimme, että harjoitusten vaikeudella oli vaikutusta siihen, ettei hän tehnyt osaa fyysisistä harjoituksista tehtävänannon mukaisesti. Pentti reagoi suurimmaksi osaksi nopeasti tehtävänantoihin, mikä kertoi hänen huomion keskittämi-

sestä tehtävään. Tehtävien suorittamisen aikana ja niiden jälkeen Pentti hymyili paljon, mikä kertoi tehtävien suorittamisen tuoneen hänelle tyydytyksen tunteen.

Reinon sitoutuneisuuden taso toimintaan oli 3. Reino ei käyttänyt kovin paljon fyysistä energiaa tehtävien suorittamiseen. Sitoutuneisuus tehtäviä kohtaan näkyi enemmän henkisen energian käyttämisessä, kuten henkistä ponnistelua heijastavina kasvun ilmeinä. Reinon ilmeistä ja eleistä näki, että hän oli keskittynyt soittaessaan rumpua ja pianoa. Reinon katse ei harhaillut soittamista soittamisen aikana, mikä kertoo hänen keskittyneisyydestä toimintaan. Musiikkikerhotunnilla Reino ilmaisi suullisesti halukkuutensa soittaa rumpuja, mikä kertoo hänen olevan innostunut rumpujen soittamisesta. Keskittymisen lisäksi Reinon ilmeet ja eleet, kuten hymyileminen ja nauraminen kertoivat innostuksesta toimintaa kohtaan sekä tyydytyksen tunteesta.

Reino ei käyttänyt toimintaan luovuutta, mikä johtui luultavasti siitä, että toiminta oli jo tarpeeksi haastavaa muutenkin. Hän mainitsikin haastattelussa joidenkin liikunnallisten harjoitusten olevan vaikeita, kuten yhdellä jalalla hyppelyn. Reino kertoi haastattelussa pitävänsä kuitenkin myös liikunnallisista harjoituksista, kuten mahalautailuista ja puolapuilla kiipeämisestä. Havainnoidessa huomasimme Reinon nauttivan leikistä, jossa pääsi mahalautailemaan. Hän hymyili ja teki tehtävän keskittyneesti ohjeen mukaan. Haastattelussa hän kertoi pitävänsä erityisesti laulu- ja loruleikeistä. Havainnoidessamme Reinoa hän keskittyikin soittamisen lisäksi erityisesti loruleikeissä, minkä huomasi hänen keskittyneestä katseesta, joka ei harhaillut muualle. Reino reagoi nopeasti tehtävänantoihin ja meni reippaasti suorittamaan tehtävää.

Pirkon sitoutuneisuuden taso toimintaan oli 2. Pirkko käytti vähän energiaa toimintaan. Hän kertoi haastattelussa juoksemisen olevan tylsää. Myös havainnoinnin aikana Pirkko teki juoksemiseen liittyvät tehtävät rutiininomaisesti, eikä käyttänyt niihin paljon fyysistä energiaa. Puolapuulle kiivetessä hän kuitenkin käytti fyysistä energiaa ja maltoi kiivetä rauhallisesti musiikin tahdissa ylös asti. Pirkko kertoikin haastattelussa pitävänsä puolapuilla kiipeilystä. Muut toiminnot sisälsivät toistuvia katkoja, kun jokin muu ärsyke tavoitti hänet. Pirkko teki tehtävät rutiininomaisesti käyttämättä suurempaa luovuutta tai tarkkuutta niihin. Näytti siltä, että hän pyrki saamaan tehtävät nopeasti päätökseen. Pirkko hymyili ja nauroi joissain toiminnoissa, mikä kertoo toiminnan mielekkyydestä ja tyydytyksen tunteesta. Hän kuvaili musiikkikerhotunnin aikana paljon verbaalisesti omaa toimintaansa, mutta välillä hän puhui myös tehtävien ulkopuolisista aiheista. Pirkon reagointi tehtävänantoihin vaihteli. Yhdessä tehtä-

vässä hän reagoi tehtävänantoon välittömästi, mutta muissa tehtävissä hän reagoi myöhässä tai ei ollenkaan.

Haastattelussa Pirkko kertoi pitävänsä erityisesti soittamisesta ja kuuntelevansa mielellään muiden soittoa. Hän kertoi myös, että haluaisi soittaa kotona rumpuja. Havainnoinnin aikana musiikkikerhotunnilla ei soitettu soittimia, joten emme voineet vertailla Pirkon kokemuksia havaintoihimme. Vaikka havaintojemme perusteella Pirkon sitoutuneisuuden taso ei yltänyt korkealle, haastattelussa kävi ilmi, että musiikkikerhon toiminta oli Pirkolle merkityksellistä. Haastattelussa hänen puheesta korostui soittamisen lisäksi erityisesti kavereiden merkitys.

Noo, kaikkien kanssa saa siellä soittaa välillä ja vaihtaa.

Raunon sitoutuneisuuden taso toimintaa kohtaan oli 5. Korkeaa sitoutuneisuutta toimintaa kohtaan kuvaa Raunon käyttämä energia tehtävissä. Hän käytti tehtäviin paljon fyysistä energiaa, mikä näkyi esimerkiksi puolapuita kiivetessä, johon Rauno käytti paljon aikaa ja luovuuttaan. Luovuus näkyi puolapuita kiivetessä kokeilemalla ”erilaisia reittejä” (eteni puolapuita sivuttain sekä selkä puolapuihin päin), jolloin hän teki itselleen tehtävästä haastavamman. Sinnikkyys ilmeni puolapuilla kiipeämisessä, mutta myös kanteleen ja ksylofonin soittamisessa. Raunolla ei ollut kiirettä lopettaa toimintaa, vaan hän soitti ja kiipesi tehtävän loppuun asti. Hänen sinnikkyydestä tehtävää kohtaan kertoo myös se, että ulkopuolisen ärsykkeen tavoittaessa muut lapset, Raunon keskittyminen pysyi tehtävässä. Raunolla oli jokaisen toiminnan aikana keskittynyt ilme eikä hänen katseensa harhaillut toiminnasta.

Rauno ilmaisi verbaalisesti innokkuutensa toimintaa kohtaan sanomalla: ”tää on kivaa” kanteletta hakiessaan. Ohjaajan kysyessä, miltä soittaminen tuntui, hän vastasi sen tuntuvan hyvältä. Rauno osoitti erityistä tarkkuutta sekä puolapuilla kiivetessään että kanteletta soittaessaan. Puolapuilla edetessään hän kuunteli tarkkaavaisesti musiikkia ja eteni sen tahtiin. Myös kanteletta soittaessa hän kiinnitti erityistä tarkkuutta siihen, että soittaa pyydettyyn tahtiin. Rauno reagoi nopeasti, kun toiminta vaihtui ja meni reippaasti ja innokkaasti jokaiseen toimintaan mukaan. Kun Rauno sai tehtävät päätökseen, hän hymyili, josta voi päätellä hänen saaneen tehtävistä tyydytyksen tunteen.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimustulosten perusteella musiikkikerhon toiminta oli lapsille mieluisaa. Musiikkikerhossa tärkeimmäksi koettiin soittaminen, liikunta ja kaverit. Huomasimme, että meidän antamamme arvio lapsen sitoutuneisuudesta ei vastannut täysin lapsen omaa kokemusta musiikkikerhon toiminnasta. Tämä kävi ilmi niissä tapauksissa, joissa sitoutuneisuus ei ollut korkea. Esimerkiksi erään lapsen kohdalla arvioimme sitoutuneisuuden tasoksi 2. Lapsi itse kuitenkin kertoi haastattelussa pitävänsä musiikkikerhon toiminnasta. Hän toi ilmi yhdessä olemisen tärkeyden ja kertoi pitävänsä soittamisesta.

Lapset, joiden sitoutuneisuuden tason olimme määritelleet korkeaksi tasolle 4 tai 5, toivat jollakin tapaa ilmi, että musiikkikerhon toiminta oli heille tärkeää. Esimerkiksi yksi lapsi toivoi, että musiikkikerhotunti kestäisi kauemmin ja toinen oli surullinen siitä, että musiikkikerho loppui. Musiikkikerhon kehittämistä ajatellen musiikkikerhotunnin ei tarvitsisi olla pidempi sillä pienimmät lapset eivät jaksakaan keskittyä kauempaa. Sopiva tuokion pituus 4–7-vuotiaille lapsille on 20–60 minuuttia. (Nuori Suomi www-sivu). Tuokion pituuden voi määritellä siten, kuinka kauan lasten kiinnostus riittää asiaan (Autio & Kaski 2005, 122). Musiikkikerhotunnin pituus oli 45 minuuttia eli kyseiselle ikäryhmälle ajallisesti sopiva. Huomasimmekin toimintaan osallistuessamme, että suurimmalle osalle lapsista musiikkikerhotunnin pituus lasten keskittymisestä päätellen oli sopiva.

Lasten kertoman mukaan olisi tärkeää, että musiikkikerho jatkuisi. Musiikkikerhon jatkumisen kannalta olisikin hyvä löytää sille asiasta innostunut vetäjä. Hyvä musiikkiympäristö syntyy opettajan kattavasta loru- ja lauluvarastosta sekä musiikin tunte- muksesta (Ruokonen 2009, 29). Huomasimme, että innostunut ja innostava opettaja saa myös lapset kiinnostuneeksi asiasta. Hyvä ohjaaja antaa myönteistä palautetta ja kannustaa jokaista lasta (Autio & Kaski 2005, 65). Lapset mainitsivat musiikkikerhon vetäjän nimen useasti haastatteluissa positiivisessa mielessä, mikä kertoo ohjaajan olleen heille tärkeä. Mielestämme on tärkeää, että aikuinen pystyy heittäytymään lapsen maailmaan ja ihmettelemään uusia asioita yhdessä lapsen kanssa.

Aution ja Kasken (2005, 66) mukaan hyvän ohjaajan ominaisuuksiin kuuluu luovuus. Jokainen ohjaamistilanne on ainutkertainen ja ohjaaja huomioi, että myös lapset ovat ainutlaatuisia. Tämä edellyttää sitä, että ohjaaja luottaa omaan kokemukselliseen tietoonsa. Ruokosen ja Rusasen (2009, 10) mukaan varhaiskasvattajan tehtävä on

antaa lapselle taiteellista, esteettistä ja kulttuurista kasvatusta. Tällöin lapsella tulee olla mahdollisuudet esteettisiin kokemuksiin. Lisäksi kasvattajan tulee rakentaa sellaista ympäristöä, jossa näkyy ja kuuluu lapsen oman kulttuurin jäljet. Jotta musiikkikerhon toiminta ei loppuisi lastentarhaopettajien mahdolliseen epävarmuuteen omista kyvyistä, mielestämme olisi tärkeää että heillä on tarvittaessa saatavilla asiantuntijan tuki.

Musiikkikerhossa jokainen lapsi huomioitiin yksilönä. Tehtävät oli suunniteltu niin, että jokainen lapsi pystyi osallistumaan niihin. Suurimmassa osassa tehtävistä niiden vaikeustaso pystyi nostamaan tai laskemaan lapsen kykyjen mukaisesti. Huomasimme, että lapset nostivat myös itse oma-aloitteisesti vaikeustasoja korkeammaksi jos kokivat tehtävän helpoksi. Kun varhaiskasvatusympäristö on hyvä ja turvallinen, herättää se lapsen halun oppia uutta sekä innostaa kehittämään omia taitojaan (Stakes 2009, 23). Lasten haastatteluista nousi esille, että jotkin tehtävistä olivat vaikeita tai liian helppoja. Haastatteluista kävi myös ilmi, että lapset toivoivat vielä enemmän yksilöllistä huomiointia. Lapset toivoivat, että musiikkikerhossa saisi esittää enemmän omaa osaamistaan esimerkiksi siten, että jokainen saisi näyttää tai tehdä tempun. Mietimmekin voisiko musiikkikerhon toimintaa kehittää siten, että se ottaisi lapset vielä enemmän huomioon yksilöinä. Pystyisikö toimintaan lisäämään enemmän eri vaikeustasoja?

Aution ja Kasken (2005, 89–92) mukaan lapsille kohdistetussa toiminnassa on otettava huomioon, että jokainen yksilö on subjekti. Lapsella on oikeus tulla nähdyksi omalla itsenään sekä kehittyä omaan tahtiinsa. Lapselle tulee antaa mahdollisuus kokeilla omia kykyjään ja taitojaan. Pohdimme kuitenkin, että jos musiikkikerhon toiminta jatkuu pilotin jälkeen päiväkodeissa lapsille tuttuun lastentarhanopettajien vetämänä, on yksilöllisyyden huomiointi helpompaa. Lastentarhanopettajien tuntiessa lapset heidän on helpompi suunnitella toimintaa, joka ottaa huomioon lapset yksilöinä.

Lasten haastatteluissa korostui liikunnan tärkeys musiikkikerhossa. Lapset nimesivät monia liikunnallisia harjoituksia, joista he pitivät. Havaintojen ja haastattelujen perusteella toiminta oli mielekkäintä lapsille sen ollessa nopeatempoista ja sen sisältäessä vain vähän odottamista. Liikkuminen onkin lapselle ominainen tapa toimia ja ajatella. Lapselle on luonnollista tutustua itseensä, toisiin ihmisiin sekä ympäristöön liikkumisen avulla. Liikkumalla lapsi oppii uutta, kokee iloa ja ilmaisee tunteitaan. (Stakes 2009, 20–22.) Lapselle on luontaista reagoida musiikkiin liikkeellä. Lapsi oppii myös kokeilemalla ja matkimalla. Liikkeen avulla lapsi pääsee oppimaan musiikkia koke-

muksellisesti. (Juntunen 2010b, 44.) Liikuntaa voisi siis olla jatkossa ainakin yhtä paljon, ellei jopa enemmän musiikkikerhon toiminnassa.

Lapset pitivät soittoharjoituksista ja toivoivat niiden olevan osa musiikkikerhon ohjelmaa, jos musiikkikerho jatkuisi. Musiikkitoiminnan eri muodot ovat yleensä sosiaalisia taitoja kehittäviä, esimerkiksi orkesterileikissä lapsi kuuntelee toisen musiikkiesitystä. Luova yhteismusisointi kehittää laajasti lapsen vuorovaikutuksellisiin suhteisiin liittyviä taitoja, jolloin lapsi käyttää monia aisteja. (Ruokonen 2009, 28.) Lasten toivomissa soittoharjoituksissa he saivat käyttää omaa luovuuttaan. Esimerkiksi pianoa soittaessa he saivat soittaa omaa laulua musiikkikerhotunnilla. Lapset toivoivatkin samankaltaisia harjoituksia jatkossa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa todetaan, että kasvattajan tulee mahdollistaa lapsen taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen, jolloin aikuinen kunnioittaa lapsen itse tekemiä havaintoja ja valintoja. Tällöin kasvattajayhteisön tulee antaa lapsen omalle mielikuvitukselle ja luovuudelle tilaa, aikaa sekä rauhaa. (Stakes 2009, 24.)

Lapsilla oli herännyt musiikkikerhossa mielenkiinto soittamista kohtaan, mikä näkyi kiinnostuksena soittaa myös vapaa-ajalla jotakin soitinta. Lapset nimesivät haastattelussa soittimia, joita he halusivat soittaa vapaa-ajallaan. Lapsen musiikkiharrastuksen pysyvyyteen on suuri vaikutus lapsen ensimmäisellä opettajalla ja hänen asenteella lapseen sekä musiikkiin. On todennäköistä, että lapsi viihtyy myös myöhemmin musiikin parissa, jos ensimmäinen musiikkiin liittyvä vuorovaikutussuhde on muodostunut positiiviseksi. (Hongisto-Åberg ym. 1994, 18.)

9 POHDINTA

Työmme tavoitteena oli tuoda esiin lasten kokemuksia TAKUULLA!-hankkeen Tuuliviirin päiväkodin pilotista eli musiikkikerhosta. Opinnäytetyön tavoitteena oli saada lasten ääni kuuluviin eli esittää ne asiat työssämme, mitkä lapset kokivat tärkeiksi tai mihin lapset halusivat muutosta. Lisäksi työmme tarkoituksena oli selvittää lasten sitoutuneisuutta musiikkikerhon toimintaan.

Tutkimustulosten mukaan musiikkikerhon toiminta oli lapsille merkittävää ja mieluisaa. Lapset olivat havainnoinnin perusteella hyvin sitoutuneita musiikkikerhon toimintaan. Lapset kuvailivat innokkaasti haastatteluissa musiikkikerhon eri harjoituksia ja nimesivät eri soittimia, lauluja, loruleikkejä sekä tehtäviä, joista pitivät. Lasten puheissa tuli useasti esille se, että he haluaisivat musiikkikerhotunteja olevan useammin tai enemmän. Osaa lapsista haastateltiin kevään viimeisen musiikkikerhotunnin jälkeen, jolloin lapset toivat haastatteluissa ilmi, että heitä harmitti koska kyseisenä päivänä oli ollut viimeinen musiikkikerhotunti. Lapset kertoivat, että he haluaisivat jatkossakin osallistua musiikkikerhoon tai soittaa vapaa-ajallaan jotain soitinta.

Toimeksiantaja halusi tuoda esiin opinnäytetyöllämme musiikkikasvatuksen tärkeyttä. Mielestämme opinnäytetyössämme esitetyt lasten kokemukset tuovat esiin, että musiikilla ja sen eri toimintamuodoilla on merkitystä lapsille. Lasten korkea sitoutuneisuus kertoi siitä, että musiikkikerhon toiminta ei ollut lapsille merkityksetöntä. Toimeksiantajan toiveena oli, että lasten mielipiteiden dokumentointi opinnäytetyössämme sekä toiminnan tavoitteellisuuden näkyväksi tekeminen viestisi kuntapäätäjille siitä, kuinka tärkeää musiikkikasvatus on.

Mielestämme onnistuimme tuomaan lasten äänen kuuluviin työssämme. Koko opinnäytetyön tekemisen ajan meillä oli ajatuksena se, että lasten kokemukset tuodaan esiin heidän kielellään, mitään muuttamatta tai lisäämättä. Monet lasten toivomukset olivat hyvin konkreettisia, joten aluksi meidän oli vaikea hahmottaa miten toisimme niitä ilmi. Sisällönanalyysilla saimme kuitenkin lasten kokemukset ja toivomukset jaetua eri teemojen alle, mikä helpotti vastausten esittämistä opinnäytetyössämme. Lasten kokemusten ja toivomusten esille tuominen opinnäytetyössämme mahdollistaa musiikkikerhon toiminnan kehittämisen. Lasten mielipiteiden huomioiminen musiikkikerhon kehittämisessä tekee sen toiminnasta entistä lapsilähtöisempää. Työmme antaa myös hyvät jatkotutkimusmahdollisuudet musiikkikerhon toiminnalle. Esimerkiksi TAKUULLA 2 -jatkohankkeen musiikkikerhosta voitaisiin tehdä tutkimus, jossa

kysyttäisiin esimerkiksi vanhempien mielipidettä lapsen kehityksestä musiikkikerhossa.

Lapset toivat haastatteluissa esiin huomionsaannin tärkeyden ja toivoivat sitä jopa lisää. Pohdimmekin, että miten tärkeää on pitää ryhmäkoot pieninä, jotta jokaista lasta ehdittäisiin huomioida tarpeeksi. Suomen päiväkotien suuret ryhmäkoot ovat olleet esillä myös mediassa. Sosiaali- ja terveysalan ammattijärjestö TEHY on selvittänyt yhdessä Suomen Lastenhoitoalan liiton kanssa kuinka suuria päiväkotiryhmät ovat. Selvityksen mukaan päiväkodeissa on liikaa lapsia hoitajiin nähden. Selvityksessä todetaan, että pienempien ryhmien lapset ovat yhteistyökykyisempiä ja sosiaalisesti kehittyneempiä kuin suurempien ryhmien lapset. Pienissä ryhmissä lastentarhanopettajien sekä lastenhoitajien on myös mahdollista olla aktiivisemmin lasten kanssa ja huomioida heitä. (Siitonen 2011.)

Musiikkikerho oli lasten kokemusten perusteella heille mieluinen toimintamuoto ilmaista itseään ja olla luova. Mielestämme musiikkikerho on myös erittäin toimiva tapa toteuttaa musiikkikasvatusta päiväkodissa. Musiikkikerhossa tarjottiin lapsille erilaista musiikillista toimintaa monipuolisesti. Pohdimmekin, miksi musiikkia on niin vähän suomalaisissa päiväkodeissa, vaikka lapset ovat sille erittäin vastaanottavaisia. Päiväkodeissa musiikkikasvatusta saataisiin tarjottua suurimmalle osalle valtakunnan lapsista. Näin musiikista saisivat nauttia myös lapset, joiden vanhemmilla ei ole varaa tarjota musiikkiharrastusta muualta. Päiväkodin musiikkikasvatuksella kulttuurin terveyttä ja hyvinvointia edistävät vaikutukset saataisiin levitettyä hyvin monelle lapselle.

Päiväkodeissa lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat vastaavat itse toiminnan suunnittelusta. Olisikin tärkeää, että musiikki ei jäisi pois toiminnasta kasvattajien epävarmuuden vuoksi. Voitaisiinko musiikkia ja muita taidelähtöisiä menetelmiä tuoda esimerkiksi sosionomikoulutukseen lisää? Tulevilla ammattilaisilla olisi näin ollen enemmän valmiuksia ja uskallusta käyttää musiikkia työvälineenä.

Tutkimuksen tekemisen jälkeen meille heräsi monia kysymyksiä. Voisiko musiikkikerhon lisäksi musiikkia sisällyttää enemmän päiväkotien arkeen? Musiikkia voisi esimerkiksi lisätä erilaisiin tuokioihin, kuten liikunta- ja rentoutushetkiin. Onko musiikki mahdollista liittää osaksi päivittäisiä perushoitotilanteita? Voisiko musiikilla jäsentää tilanteita paremmin tai helpottaisiko se joissain tilanteissa niihin valmistautumista? Toimisiko musiikki rauhoittavana tai virittävänä tekijänä eri tilanteissa? Ruokosen (2009, 28) mukaan lapsi voi kohdata päivähoitossa monia turhautumistilanteita, ku-

ten odotustilanteet. Tällöin musiikkia voidaan käyttää helpottavana keinona saada lapsi mukaan yhteistyöhön. Aikuisen laulaessa tai loruttaessa lapsen kanssa voidaan saada lapsen huomio muualle ei-toivotusta toiminnasta.

Koimme lasten mielipiteiden keräämisen teemahaastattelun avulla aluksi haasteelliseksi. Kysymysten muotoilussa oli ongelmia ja pohdimmekin useasti miten saisimme ne sellaiseen muotoon, että lasten olisi helppo vastata niihin. Ongelmamme oli, että ajattelimme asiaa aluksi liian monimutkaisesti. Ymmärsimme kuitenkin nopeasti, että lapsilta saa parhaiten tietoa kysymällä heiltä suoraan ja heidän omalla kielellään. Haastattelurungon kysymykset osoittautuivat haastattelujen jälkeen lasten mielipiteen selvittämisen kannalta hyviksi. Toisaalta lisäsimme myös ensimmäisten haastattelujen jälkeen haastattelurunkoomme kysymyksiä liittyen harrastuneisuuteen ja kavereiden merkitykseen. Haastattelurungon tekemisen lisäksi haasteelliselta tuntui myös haastatteluun valmistautuminen. Kummallakaan meistä ei ollut aikaisempaa kokemusta haastatteluiden tekemisestä. Pohdimme paljon sitä, miten saisimme haastattelutilanteesta lapselle mahdollisimman mieluisan. Haastattelutilanteen onnistumiseksi mietimme asioita monelta eri kantilta istumapaikoista omaan olemukseen. Haastattelujen jälkeen huomasimme, että jännitimme itse haastattelutilannetta enemmän kuin lapset.

Opinnäytetyön tekeminen on ollut aikaa vievä sekä pitkä prosessi, mutta erittäin kiinnostava. Tämä tutkimus oli meille molemmille ensimmäinen, joten kaikki työhön liittyvät vaiheet olivat meille opeteltavissa. Haastattelun lisäksi myös havainnointi tuntui haasteelliselta. Toisaalta havainnoinnin tukena oli havainnointirunko, joka auttoi meitä havainnoimaan tutkimuksen kannalta olennaisia asioita. Aineiston luotettavuuden ja kattavuuden vuoksi oli tärkeää, että olimme molemmat havainnoimassa jokaista lasta. Huomasimme kirjoittaessamme havaintojamme ylös sekä yhdistäessä niitä, että olimme monesti kiinnittäneet eri asioihin huomiota. Havainnointiaineisto olisi ollut huomattavasti suppeampi, jos emme olisi havainnoineet molemmat samaa lasta. Myös sisällönanalyysin tekeminen tuntui työläältä. Aikaisempi tietämyksemme sisällönanalyysin tekemisestä perustui yhteen harjoitukseen ja kvalitatiivisen tutkimuksen luentoihin. Vaikeinta oli pelkistää lasten vastauksia, jotka olivat jo itsessään hyvin lyhyitä. Olimme huolissamme siitä, että sisällönanalyysiä tehdessä lasten vastaukset menettäisivät niiden oikean sisällön.

Opinnäytetyömme aikana olemme huomattavasti kehittyneet eri ammatillisen osaamisen osa-alueilla. Kehittymistä on tapahtunut etenkin ammattikorkeakoulun yleisten kompetenssien kohdalla itsensä kehittämisen, ja eettisessä osaamisessa. Lisäksi olemme kehittyneet viestintä- ja vuorovaikutusosaamisessa sekä kehittämistoiminnan osaamisessa.

Itsensä kehittämisen kompetenssiin kuuluu, että ammattikorkeakoulun suorittanut osaa arvioida omaa osaamistaan ja määrittellä osaamisensa kehittämistarpeita. Lisäksi hän kykenee yhdessä oppimiseen ja kykenee toimimaan muutoksissa. Hän osaa myös suunnitella, organisoida ja kehittää omaa toimintaansa. (Savonia-amk 2009.) Opinnäytetyötä tehdessä huomasimme, mitkä ovat omia vahvuusiamme ja mitkä alueet vaativat kehittämistä. Vahvuutenamme oli keskustelutaito ja asioiden pohtiminen yhdessä. Kummankaan vahvuuksiin eivät kuulu tietotekniset taidot, mutta huomasimme niiden kehittyneen opinnäytetyöprosessin aikana. Opinnäytetyötä tehdessä kohtasimme monia muutoksia, jotka aluksi tuntuivat ylitsempääsemättömiltä. Löysimme niihin kuitenkin ratkaisun, kun otimme välillä etäisyyttä työhömmee. Suunnittelu- ja organisointitaitomme kehittyivät myös opinnäytetyön tekemisen aikana. Aikataulujen yhteensovittaminen ja opinnäytetyön etenemisen suunnittelu vaati paljon asioiden organisointia. Olemme tyytyväisiä siihen, kuinka paljon saimme järjestettyä yhteistä aikaa opinnäytetyön tekemiselle.

Eettiseen osaamiseen kuuluu, että sosionomi on sisäistänyt sosiaalialan arvot ja ammattieettiset periaatteet (Savonia-amk 2009). Opinnäytetyötä tehdessä pohdimme monia eettisiä kysymyksiä, joita heräsi varsinkin havainnointia ja haastattelua suunnitellussamme. Tavoitteena oli, että lasten anonymiteetti säilyisi koko tutkimuksen ajan. Lisäksi halusimme, että lapsille jäisi haastatteluun osallistumisesta mahdollisimman hyvä mieli. Hyvällä suunnittelulla pyrimme varmistamaan kyseisen asian ja mielestämme onnistuimme siinä. Haastattelun päätteeksi annoimme lapsille kiitokseksi ja muistoksi haastattelusta kaksi tarraa, joissa sammakko pomppi. Tarrat sopivat mielestämme pienelle lapselle palkinnoksi. Tarran kuva pomppivasta eläimestä kuvasi myös musiikkikerhon toimintaa, jossa lapset usein harjoittelivat erilaisia hyppyjä musiikin tahtiin ja välillä myös leikkivät eläimiä. Haastatellut lapset olivat kertoneet haastattelusta toisille musiikkikerhon toimintaan osallistuville lapsille. Ne lapset, joita ei haastatteluun ollut valittu, ilmaisivat opinnäytetyön tekijöille halunsa tulla haastatetuiksi. Päätelimme tästä, että haastatelluille lapsille oli jäänyt haastattelusta positiivinen kokemus ja he olivat jakaneet sen myös muille.

Viestintä- ja vuorovaikutusosaamiseen kuuluu, että ammattikorkeakoulun suorittanut kykenee asioiden kirjalliseen esittämiseen käyttäen eri viestintätyylejä. Hän osaa myös työskennellä toisten kanssa sekä monialaisissa työryhmissä. (Savonia-amk 2009.) Opinnäytetyön tekeminen kahdestaan oli haastavaa, mutta samalla myös antoisaa. Aikataulujen yhteensovittaminen oli vaikeinta, koska asimme eri paikkakunnilla. Työt ja harjoittelut hidastivat opinnäytetyön edistymistä. Toisaalta keskustelimme paljon asioista opinnäytetyön tekemisen aikana ja koimme, että saimme siten esimerkiksi haastattelu- ja havainnointiaineistoista enemmän irti kuin mitä olisimme yksin saaneet. Pohdintaa oli kuitenkin välillä vaikeaa saada kirjoitettua opinnäytetyöhömmä. Opinnäytetyötä tehdessä tekstin kirjoittaminen oli meille molemmille vaikeaa ja työlästä. Kehityimme molemmat tekstin tuottamisessa opinnäytetyön edetessä ja tulimme kriittisimmiksi omaa tekstiä kohtaan.

Pääsimme työskentelemään opinnäytetyön tekemisen aikana monialaisissa työryhmissä. Hyödynsimme paljon oman alansa asiantuntijoiden tietämystä, kuten TAKUULLA!-hankkeen projektipäällikön, päiväkodin henkilökunnan ja musiikkikerhon vetäjän sekä opinnäytetyöohjaajamme asiantuntijuutta. Olemmekin kiitollisia toimeksiantajallemme hänen innostuneisuudestaan työtämme kohtaan sekä hänen antamastaan tuesta opinnäytetyöprosessimme aikana. Oli myös antoisaa työskennellä päiväkodin henkilökunnan sekä musiikkikerhon vetäjän kanssa. Saimme musiikkikerhon vetäjältä paljon vinkkejä miten käyttää luovuutta ja musiikkia ammatillisessa toiminnassa lasten kanssa. Alussa musiikkikerhotunneilla mukana ollessamme olimme melko arkoja esimerkiksi soittamaan soittimia, mutta rohkeutemme käyttää luovuutta soittamisessa kasvoi kerta kerralta. Myös yhteistyö ohjaavan opettajamme kanssa sujui hyvin ja käytimme hänen asiantuntijuuttaan hyödyksi opinnäytetyöprosessimme aikana.

Kehittämistoiminnan osaamiseen kuuluu että valmistunut opiskelija tuntee tutkimus- ja kehittämistoiminnan perusteita ja menetelmiä sekä osaa toteuttaa pienimuotoisia tutkimus- ja kehittämishankkeita. Hän ymmärtää asiakaslähtöisen toiminnan periaatteita. Lisäksi hän osaa hankkia ja käsitellä oman alan tietoa sekä kykenee kriittiseen tiedon arviointiin. (Savonia-amk 2009.) Opinnäytetyömme oli tutkimuksellinen, joten kehityimme kehittämistoiminnan osaamisen osalta molemmat todella paljon. Kuten aikaisemmin mainitsimme, aikaisempaa kokemusta tutkimuksen tekemisestä ei meillä kummallakaan ollut. Perehdyimme paljon kvalitatiivista tutkimusta koskevaan kirjallisuuteen ja tutkimuksen eteneminen tuli kirjallisuuden sekä oman tutkimuksemme kautta tutuksi. Opinnäytetyömme tavoitteena oli tuoda lasten mielipiteet näkyviin ja

antaa mahdollisuus musiikkikerhon pitäjille kehittää heidän toimintaansa. Opinnäyte-työmme toteuttaa näin ollen asiakaslähtöisyyttä, joka työmme kohdalla tarkoitti lapsi-lähtöistä varhaiskasvatusta. Opinnäytetyötä varten luimme paljon alan kirjallisuutta. Tavoitteena oli löytää mahdollisimman monipuolisesti eri lähteitä ja käyttää niitä oi-kein. Mielestämme onnistuimme löytämään lähteitä, jotka olivat työmme kannalta oleellisia.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetoideihin I*. Jyväskylä: PS-kustannus, 172–188.
- Ahonen, H. 1997. *Musiikki sanaton kieli. Musiikkiterapian perusteet*. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Alijoki, A. 2011. Lapsen tuen tarve kielellisessä kehityksessä ja siihen vastaaminen varhaiskasvatuksen keinoin. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A.-L. (toim.). *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos, 77–85.
- Autio, T. & Kaski, S. 2005. *Ohjaamisen taito. Liikunta tukemassa lapsen ja nuoren kasvua*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Beilin, H. 2002. Piaget'n teoria. Teoksessa Vasta, R. (toim.). *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä*. Oy UNIPress Ab, 109–155.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetoideihin I*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–44.
- Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. *Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa*. Vantaa: Printel Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piiroinen, A. & Mäkinen, L. 1994. *Musiikki varhaiskasvatuksessa. Hip hoi, musiso!* Espoo: Fazer Musiikki Oy.
- Jantunen, M. 2011. Lapsilähtöinen kasvatus. Teoksessa Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.). *Lapsilähtöinen esiopetus*. Helsinki: Tammi, 6–11.
- Juntunen, M.-L. 2010a. Mitä musiikkiliikunta on? Teoksessa Juntunen, M.-L., Perkiö, S. & Simola-Isaksson, I. *Musiikkia liikkuen*. Helsinki: WSOYpro Oy, 11.
- Juntunen, M.-L. 2010b. Musiikkiliikunta ja lapset. Teoksessa Juntunen, M.-L., Perkiö, S. & Simola-Isaksson, I. *Musiikkia liikkuen*. Helsinki: WSOYpro Oy, 44.
- Kalliala, M. 2008. *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. 2012. *Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Karvonen, P., Siren-Tiusanen, H. & Vuorinen, R. 2003. *Varhaisvuosien liikunta*. Lahti: VK-Kustannus Oy.

- Kauranen, K. 2011. *Motoriikan säätely ja motorinen oppiminen*. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura ry.
- Kinos, J. 2001. Lapsilähtöinen varhaiskasvatus. Teoksessa Hujala, E. (toim.). *Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta*. Oulu: Varhaiskasvatus 90 Oy, 1–52.
- Kirmanen, T. 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena – kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.). *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena, 194–217.
- Knuuttila, Annukka 2013. Musiikkiterapeutti ja varhaisiän musiikinopettaja. Kuopio 17.4.2013. Henkilökohtainen tiedonanto.
- Korkeamäki, R.-L. 2011. Kieli ja vuorovaikutus oppimisympäristöissä. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A.-L. (toim.). *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 42–53.
- Kuopion konservatorion www-sivu [viitattu 21.1.2013]. Saatavissa: <http://www.kuopionkonservatorio.fi/takuulla-hanke>
- Laevers, F. 1997. *Toimintaan sitoutuneisuuden arviointiasteikko leikki-ikäisille lapsille. The Leuven Involvement Scale for Young Children – LIS-YC*. Käsikirja. Suomenkielinen toteutus Hautamäki, A. *Studia Paedagogica* 14. Helsinki: Hakapaino.
- Laki lasten päivähoitosta 19.1.1973/36. Finlex. Lainsäädäntö [viitattu 14.10.2013]. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>
- Lindberg, P. 2011. Kieli ja visuaalinen ympäristö. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A.-L. (toim.). *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Unigrafia Oy, 54–61.
- Mäkinen, E. 2013. TAKUULLA-hankkeiden projektipäällikkö. TAKUULLA-hankkeista tuoretta tietoa [sähköpostiviesti]. Vastaanottaja Jenniina Kuikka. Lähetetty 29.8.2013. [viitattu 31.8.2013].
- Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.). *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 25–42.
- Numminen, P. 2005. *Avaa ovi lapsen maailmaan*. Tampere: Pilot-kustannus Oy.
- Nuori Suomi www-sivu [viitattu 13.10.2013]. Saatavissa: http://www.suunnittelenliikuntaa.fi/NuoriSuomi/Evaita_ohjaamiseen/voimistelu/Lapsi/Lapsi+ohjattavana.htm
- Nurmilaakso, M. 2011. Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A.-L. (toim.). *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 31–41.
- Ollaranta, R. & Simojoki, M. 1989. *Laulan lasten lailla. Musiikin varhaiskasvatuksen opas*. Keuruu: Otava.
- Perkiö, S. 2010a. Musiikkiliikunnan tavoitteita. Teoksessa: Juntunen, M.-L., Perkiö, S. & Simola-Isaksson, I. *Musiikkia liikkuen*. Helsinki: WSOYpro Oy, 12.

Perkiö, S. 2010b. Orff-pedagogiikka. Teoksessa: Juntunen, M.-L., Perkiö, S. & Simola-Isaksson, I. *Musiikkia liikkuen*. Helsinki: WSOYpro Oy, 28–36.

Perustuslaki L 11.6.1999/731. Finlex. Lainsäädäntö [viitattu 6.4.2013]. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>

Pulli, E. 2001. *Opi liikkuen, liiku leikkien. Liikuntaa esiopetukseen*. Helsinki: Tammi.

Ruokonen, I. 2001. Äänimaisemia ja ilmaisun iloa musiikin kielellä. Teoksessa Karpinen, S., Puurula, A. & Ruokonen, I. (toim.). *Taiteen ja leikin lumous*. Helsinki: FINN LECTURA, 120–143.

Ruokonen, I. 2006. Taide lapsen elämänilmauksena. Teoksessa Tarkkonen, T. & Sassi, P. (toim.). *Lapsi ja taide. Puheenvuoroja taidekasvatuksesta*. Helsinki: Cultura Oy, 11–15.

Ruokonen, I. 2009. Musiikillista oppimisympäristöä luomaan. Teoksessa Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A.-L. (toim.). *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 22–29.

Ruokonen, I. 2011a. Lapsen musiikillinen maailma. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.). *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus. 122–135.

Ruokonen, I. 2011b. Musiikin monet kielet. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A.-L. (toim.). *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 62–69.

Ruokonen, I. & Rusanen, S. 2009. Esteettinen kasvattaja kulttuurisena kasvattajana. Teoksessa Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A.-L. (toim.). *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 10–15.

Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.). *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena, 26–51 .

Savonia-amk. Opetussuunnitelma 2009. Sosiaalialan koulutusohjelma 2009–2012 [viitattu 13.10.2013]. Saatavissa: http://portal.savonia.fi/img/amk/sisalto/opiskelijalle/pdf/sos_ala_ops-IISALMI_2009-2012.pdf

Siitonen, E. 2011. TEHY: Päivähoidon ryhmäkokoihin enimmäiskoko [viitattu 24.10.2013]. Saatavissa: <http://www.tehy.fi/tehy/ajankohtaista/?x22250=21821451>

Stakes 2009. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Stakes.

Suoranta, J. 2004. Musiikki kuuluu kaikille!. Teoksessa Kauppinen, E. & Sintonen, S. (toim.). *Musikaalinen elämä*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 174–189.

Särkämö, T. & Huotilainen, M. 2012. Musiikkia aivoille läpi elämän. Suomen Lääkärelehti [verkkolehti].17/2012 [viitattu 10.2.2013]. Saatavissa: <http://www.laakarilehti.fi/sisallys/index.html?nr=17,yr=2012>

The Bears. 2008. Victoria: St Luke's Innovative resources.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Turja, L. 2004. Lapset laadun määrittäjinä ja arvioijina. Teoksessa Kupila, P. (toim.). *Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Tammi, 9–30.

Vilkka, H. 2006. *Tutki ja havainnoi*. Helsinki: Tammi.

Välivaara, C. 2012. Nallekortit [viitattu 11.9.2013]. Saatavissa:

[http://www.sosiaaliportti.fi/fi-](http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/lastensuojelunkasikirja/tyovalineet/tyomenetelmat/lapsilahtoinentyoskentely/nallekortit/)

[FI/lastensuojelunkasikirja/tyovalineet/tyomenetelmat/lapsilahtoinentyoskentely/nallekortit/](http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/lastensuojelunkasikirja/tyovalineet/tyomenetelmat/lapsilahtoinentyoskentely/nallekortit/)

LIS-YC –havainnointilomake

Havainnointipäivä:

Havainnoitava lapsi:

Toiminta:

Toiminnan kuvaus:

Energia	m h k	Huomioita
Monimutkaisuus	m h k	Huomioita
Sinnikkyys	m h k	Huomioita
Ilmeet ja eleet	m h k	Huomioita

Keskittyminen	m h k	Huomioita
Verbaalinen ilmaisu	m h k	Huomioita
Tarkkuus	m h k	Huomioita
Reaktioaika	m h k	Huomioita
Tyydytys	m h k	Huomioita

(m= matala, h= kohtalainen, k= korkea)

Sitoutuneisuuden taso

1 hyvin matala 2 matala 3 kohtalainen 4 korkea 5 hyvin korkea

--	--	--	--	--

Teemahaastattelurunko

1. Mitä te yleensä teette musiikkikerhossa?
 - Mitä muuta teette?
2. Mikä on kivointa/tylsintä? / Mistä tykkäät/et tykkää musiikkikerhossa?
 - Miksi?
3. Mikä on helppoa/vaikeaa musiikkikerhossa?
 - Miksi?
4. Teitkö jotain sellaista, mitä et ole aiemmin tehnyt? / Opitko jotain uutta?
 - Mitä?
5. Mitä haluaisit tehdä musiikkikerhossa? (Jotain mitä siellä ei ole ollut)
6. Musiikki vapaa-aikana
 - Soitatko jotain soitinta?
7. Millaista sinulla on musiikkikerhossa? (Lapsi valitsee nallekortin)

Nallekortit



Nallekortti 1.



Nallekortti 2.



Nallekortti 3.



Nallekortti 4.

(The Bears 2008.)

Yläluokka	Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Ilmaisutaidot	<p>"Hauskaa alkaa leik- kimään siellä ja var- sinkin jalkametsässä on hauskaa." "Koska siinä tehdään sem- mosia kivoja juttuja, kysytään mitä siili kuu- li." A:"Se itikka oli hauska! Ja se oli helppo vielä." H:"Joo-o... Mitäs te teitte siinä itikkajutus- sa?" A:"Tehtiin silleen psss... se oli haus- kaa." "musta olis kiva jos sais näyttää aina kun menee pois niin sais näyttää jonkun tem- pun" H:"Tykkäätkö sinä soittaa enemmän yk- sin vai orkesterissa niin että on kaikki lap- set?" D:"Hmm, no eh- kä yksin --- kun soittaa kaikki niin mä en kuu- le, että soitanks mä ite ku kaikkien muitten ääni kuuluu." "siellä on kiva niitä eläimiä leikkiä" "minun lempileikkejä on siellä" H:"Onko sinusta kiva laulaa yksin?" G:"Joo o!" H:"Minkä soittimen soittaminen on ihan parasta?" G:"Pianon -- - koska silloin saa soit- taa omaa laulua" H:"Mutta mitäs sie olet oppinut soittamaan siellä musiikkikerhos- sa?" V:"No niitä rum- puja ja oon oppinu olemaan kapellimesta- rina ja niin"</p>	<p>Erilaisten äänteiden muodostaminen mu- kavaa</p> <p>Erilaisten äänteiden muodostaminen mu- kavaa</p> <p>Toiveena oman osaamisen näyttämi- nen</p> <p>Haluaa tulla kuulluksi</p> <p>Nauttii itsensä ilmai- semisestä</p> <p>Nauttii esille pääsemi- sestä</p> <p>Nauttii itsensä ilmai- semisestä</p> <p>On oppinut olemaan esillä</p>	<p>Halu ilmaista itseään</p>

Hyvät Tuuliviirin päivähoitossa olevien lasten vanhemmat,

Olemme sosionomi-opiskelijat Jenniina Kuikka ja Mirjami Olli Iisalmen Savonia-ammattikorkeakoulusta.

Lähestymme nyt teitä, hyvät vanhemmat, kysyen lupaanne lastenne osallistumisesta tutkimukseemme liittyen päiväkodin musiikkikerhoon.



Teemme opinnäytetyötä lasten kokemuksista Tuuliviirin päiväkodin musiikkikerhosta. Selvitämme lasten mielipiteitä ja ajatuksia musiikkikerhosta, jotta musiikkikerhon toimintaa voitaisiin kehittää. Tutkimuksemme tavoitteena on saada lasten ääni kuuluviin ja näkyväksi toiminnassa. Tarkoituksenamme olisi tehdä yleistä havainnointia osallistumalla musiikkikerhon toimintaan helmi-toukokuun 2013 aikana. Toukokuun aikana olisi tarkoitus haastatella osaa musiikkikerhoon osallistuvista lapsista.

Tutkimus on täysin luottamuksellinen ja takaamme lapsen anonymiteetin säilymisen ja tietojen salassapitämisen. Ainoastaan lasten iät ja sukupuoli tulevat näkyviin. Tutkimukseen osallistuville lapsille ja heidän ryhmiensä työntekijöille kerrotaan opinnäytetyön tekemisestä.

Ystävällisin yhteistyöterveisin,

Jenniina Kuikka & Mirjami Olli

Jenniina.H.Kuikka@edu.savonia.fi

Mirjami.J.Olli@edu.savonia.fi

Täytä kaikki alla olevat tiedot ja palauta lappu X.X mennessä jollekin päiväkodin ryhmän aikuiselle.

Lastani saa havainnoida KYLLÄ EI

Lastani saa haastatella KYLLÄ EI

Lapsen nimi ja ikä

Vanhemman allekirjoitus ja nimenselvennys

