



KYLLIKKI RANTALA

Narratiivisuus musiikkikasvatuksessa

Tapaustutkimus musiikkileikkikoulupedagogiikasta



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston
kasvatustieteiden yksikön johtokunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston
Linnan luentosalissa K103, Kalevantie 5, Tampere,
15. päivänä maaliskuuta 2014 klo 12.

TAMPEREEN YLIOPISTO

KYLLIKKI RANTALA

Narratiivisuus musiikkikasvatuksessa

Tapaustutkimus musiikkileikkikoulupedagogiikasta

English abstract

Acta Universitatis Tamperensis 1913
Tampere University Press
Tampere 2014

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö

Copyright ©2014 Tampere University Press ja tekijä

Kannen suunnittelu
Mikko Reinikka

Myynti:
kirjamyynti@juvenes.fi
<http://granum.uta.fi>

Acta Universitatis Tamperensis 1913
ISBN 978-951-44-9394-2 (nid.)
ISSN-L 1455-1616
ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1397
ISBN 978-951-44-9395-9 (pdf)
ISSN 1456-954X
<http://tampub.uta.fi>

Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print
Tampere 2014



TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tavoitteena oli valottaa narratiivisuuden (kertomuksellisuuden) ilmenemistä musiikkikasvatuksessa. Tutkimus selvitti, miten ja millaisia narratiiveja käytettiin musiikkileikkikoulupedagogiikassa ja miten lapset positioituvat (asemoituvat) tässä narratiivisessa kontekstissa.

Tutkimuskysymyksinä olivat: 1. Miten narratiivisuus ilmenee musiikkileikkikoulun pedagogisessa toiminnassa? 2. Miten lapset positioidaan ja he positioituvat narratiivisen musiikkikasvatuksen kontekstissa? Tutkimus oli tapaustutkimus, jossa tutkimuksen kohteena ollutta ilmiötä tarkasteltiin yhdessä musiikkileikkikouluryhmässä toteutuneen pedagogiikan valossa. Tutkimuksen pääaineiston muodostivat videoidut opetustilanteet ja opettajan haastattelut.

Tutkimuksen viitekehyksen muodostivat narratiivisen ajattelun, narratiivien ja narratiivisen pedagogiikan näkökulmat (Abbott 2008; Bruner 1986, 1996; Goodson & Gill 2011; Polkinghorne 1995; Ropo 2008, 2009a, 2009b). Näihin liittyen tarkastelussa olivat myös positiot (van Langenhove & Harré 1999; Nijnatten 2010). Toisen tulokulman muodosti musiikkikasvatus. Sitä tarkasteltiin pedagogiikan (Louhivuori 2003), filosofian (Heimonen & Westerlund 2008), taidekokemusten ja työtapojen näkökulmasta. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin musiikin ja musiikkikasvatuksen merkitystä ja esiteltiin musiikkileikkikoulu, tutkimuksen konteksti.

Aineiston analyysimenetelmänä oli pääosin teoriasidonnainen analyysi. Tutkimus aloitettiin aineistolähtöisenä ja tutkimuksen aikana annettiin sille ja aiemmalle teorialle tilaa vuoropuheluun.

Tapaukseni aineistossa narratiivisuus näyttää ensinnäkin olevan tietoista ja tavoitteellista toimintaa, jossa käytetään narratiiveja suuntaamaan lasten huomiota yleisempään kasvatukselliseen ja opetukselliseen sisältöaineeseen sekä kontekstin huomioiden musiikilliseen oppimiseen. Tämän tapaustutkimuksen valossa narratiivinen musiikkikasvatus näyttää sisältävän elementtejä, joihin ovat viitanneet myös Goodson ja Gill (2011, 123–125).

Narratiiveihin näyttää sisältyvän tehtäviä, jotka voidaan jaotella Ropon (2009a, 9–10) mukaisesti kolmeen ryhmään: opetettavina oleviin asioihin suhteessa omiin kokemuksiin ja elämänhistoriaan, identiteettiin ja yhteisöön liittyviin tehtäviin. Tämän aineiston narratiivit liittyivät ympäristöön, luontoon ja vuoden kiertokulkuun juhlineen. Toiseksi narratiivien tehtävä liittyy identiteetteihin. Yksilö muodostaa käsitystä itsestään diskursiivisen positioinnin avulla (Pöysä 2009, 318). Tutkimusaineiston narratiiveissa esiintyi runsaasti positioita, jotka liittyivät taitavaan ja tietävään muskarilaiseen. Kolmanneksi narratiivit tarjosivat näkökulmia muskariyhteisöön liittymisestä ja sen jäseneksi tulemisesta.

Kolmas tutkimustulos esittelee narratiiveja ja niiden sisältämiä positioita tarkemmin. Opettajan narratiivien keskiössä näytävät olevan ratkaisun saava pulma sekä tunteet ja niiden nimeäminen. Positioiden piirteissä korostuu taitavan, kyvykkään lapsen positio (ks. Kampmann 2004). Narratiivit ja positiot ovat jaoteltavissa useisiin ryhmiin. Narratiivien laajuus vaihtelee pienestä lauseesta koko tunnin sitovaan narratiiviin ja joka tunnin narratiivijatkumoon. Narratiiveja esiintyy kaikissa musiikkikasvatuksen työtavoissa. Aihepiireinä olivat ympäristö, luonto ja vuodenkulku juhlineen, ja niissä korostui tunne. Narratiivityypit jaoteltiin seuraavasti: avuntuoja-, matka-, toteamis-, tunteiden kaari -, yhdessä tehty ja lapsen ohjaama narratiivi. Positiot liittyivät laulamiseen, soittamiseen, kuunteluun, musiikkiliikuntaan sekä esiintymis- ja käyttäymistaitoihin. Positiotyypit jaoteltiin seuraavasti: 1. taitava ja tietävä lapsi, 2. keinojen keksijä, 3. taitava musisoija ja 4. olet niin tärkeä -positio.

Viimeisenä tutkimustuloksena tapaukseni pedagogiikka näyttäytyy kokonaisvaltaisena ja eheyttävänä. Tämän aineiston perusteella opettaja pyrkii ei vain auditiiviseen ja visuaaliseen vaan myös mielellis-keholliseen herkistämiseen (ks. Hyvönen 2006, 54). Pedagogiikassa painottuu vahvasti eheytyksen sekä horisontaalisena että vertikaalisena.

Narratiivisen pedagogiikan voidaan tämän aineiston perusteella todeta soveltuvan erittäin hyvin varhaisiän musiikkikasvatukseen mutta sen lisäksi paljon muuhunkin. Lisätutkimustarvetta on aihepiirin vähäisen tutkimuksen vuoksi runsaasti. Narratiivien tarkempi tutkimus, lasten omien narratiivien tutkimus ja narratiivien sisältämien positioiden yhteys lasten toimijuuteen jäävät odottamaan lisäselvityksiä.

Asiasanat: narratiivisuus, narratiivi, musiikkikasvatus, pedagogiikka, positio, musiikkileikkikoulu, Maija Salo

ABSTRACT

The objective of this study is to examine how narrativity manifests itself in music education. The study sets out to find how and what types of narratives are used in musical playschool pedagogics and how children are positioned in this narrative context.

The research questions are the following: 1. How is narrativity expressed in the pedagogical activities of musical playschools? 2. How are children positioned and how do they position themselves in the context of narrative music education? This is a case study in which the phenomenon studied was examined in light of the educational methods used in one musical playschool group. The main data consisted of videotaped teaching situations and interviews with the teacher.

The framework of this study is in narrative thinking, narratives and narrative education (Abbott 2008, Bruner 1986, 1996; Goodson & Gill 2011; Polkinghorne 1995; Ropo 2008, 2009a, 2009b). I also examine the related concept of position (van Langenhove & Harré 1999; Nijnatten 2010). The other main framework in music education, which is approached through pedagogics (Louhivuori 2003), philosophy (Heimonen & Westerlund 2008), art experiences and working practices. Moreover, I examine the significance of music and music education and introduce the research context, namely the playschool in which the study was conducted.

The data were mainly evaluated using theory-based analysis. The study started off as data-driven, but during the research process, data and theory were given room to interact.

In this case study, narrative first seems to be a conscious and target-oriented activity that uses narratives to direct children's attention to educational content and, context allowing, to musical learning as well. This case study suggests that narrative music education contains the same elements that Goodson and Gill introduced (2011, 123–125).

Narratives seem to include tasks that Ropo (2009a) divides into three groups: tasks related to identity, community, and topics being taught in relation to one's

experiences and life course. The narratives in the data had to do with the environment, nature and the seasons of the year and their holidays. Secondly, the narratives were also related to identities. According to Pöysä (2009), individuals form their ideas of themselves through positioning: the narratives present in the data included many positions that had to do with the child being a talented and knowledgeable playschool. Thirdly, narratives offered viewpoints on how children could join the musical playschool community and become members.

This last finding exhibits narratives and their positions in more detail. At the heart of the teacher's narratives lie the problem to be solved, emotions, and the identification of emotions. The characteristics of position highlight the position of a talented and knowledgeable child (see Kampmann 2004). Narratives and positions can be divided into different groups. The extent of the narrative varies from a short sentence to a narrative permeating the whole class or a continuum of narrative across classes. Narratives are present in all music education methods. Topics include the environment, nature, and seasons of the year and their holidays: these topics highlight emotions. Narrative types were classified as follows: narratives that dealt with 1) helping, 2) travelling, 3) stating something and 4) emotions. Narratives were also divided into narratives that were directed by the child. Positions had to do with singing, playing, listening, performing, behaving well, and music and movement. Positions were classified as 1) talented and knowledgeable child, 2) finder of means, 3) skilled musician and 4) you are important.

The fourth and last finding shows that pedagogics is seen as comprehensive and harmonizing. According to the data, the teacher aims not only to activate the children's auditory and visual systems, but also their bodies and minds (see Hyvönen 2006). Pedagogics thus focuses heavily on unity and harmony, both horizontally and vertically.

Based on my data, narrative pedagogics is very well suited to early music education and many other areas. Because of limited research in the field, more work is called for in many areas. A closer analysis of narratives, an analysis of children's narratives, and an analysis of the positions included in narratives and their relation to children's agency all merit further research.

Key words: narrativity, narrative, music education, pedagogics, position, musical playschool, Maija Salo

KIITOKSET

Kiitollisuus on väitöskirjani tärkein asia. Koko väitöskirjaprosessi on ollut niin antoisa ja mielenkiintoinen, että koen olevani etuoikeutettu saatuani tehdä tämän ”Narruni”. Se on ollut myös valintojen prosessi. Väitöskirja on vaatinut omiin oloihini vetäytymistä muun jäädessä sivuun. Olen tehnyt tutkimustyön pääasiassa ansiotyön ohessa keskittyen siihen iltaisin, lauantaisin ja loma-aikoina. Kiitän Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen apurahasta, jonka avulla sain tehdä kaksi kuukautta tutkimustani lähes vapaana ansiotyöstä. Lämpöinen kiitos kannustuksesta ja tuesta, silloin yksikköämme johtaneet kasvatustieteen tohtori Tiina Kujala ja professori Petri Nokelainen.

Vaikka tutkimukseni teko on ollut pääosin yksinäistä puurtamista, olen saanut monenlaista tukea matkani varrella. Kiitän professori Jarkko Leinon jo vuonna 1989 antamasta luottamuksesta aloitellessani kasvatustieteen jatko-opintoja. Hän uskoi minuun. Uusien, erilaisten työtehtävien vaatimukset kuitenkin haastoivat keskittymään niihin, ja tutkimus jäi. Siirryin samalla Sibelius-Akatemiaan jatkamaan musiikinopettajatutkintoni jatko-opintoja. Musiikin lisensiaatin tutkinto valmistui vuonna 2004. Sen vaiheilta kiitän lämpimästi kaikkia ohjauksessa mukana olleita sekä silloista jatko-opiskelijakollegaani Eija Kauppista.

Kasvatustieteen väitöskirja oli kuitenkin vielä tekemättä. Kiitän professori Eero Ropoa luottamuksesta. Tehtyäni tutkimussuunnitelman syksyllä 2010 alkoi intensiivinen tutkimusaika. Sain toiseksi ohjaajakseni professori Kirsti Karilan. Hän ja Eero Ropo olivat erinomainen ohjaajapari. He ehdottivat aikataulut, ja toimin niiden mukaisesti. Kiitos rohkaisevasta ja asiantuntevasta ohjauksesta teille molemmille. Te tuitte juurien ja siipien kasvua. Kiitän alkutarkastajana toiminutta dosentti Niina Rutasta tarkasta ja asiantuntevasta lausunnosta. Esitarkastajina toimineille dosentti Inkeri Ruokoselle ja dosentti Hannu L. T. Heikkiselle lämpöinen kiitos. Teidän rohkaisevat ja rakentavat lausuntonne merkitsivät paljon työni loppusuoralla. Syvällinen perehtymisenne antoi minulle myös uskoa työni arvoon.

Tutkimusmatkan varrella olen saanut apua muualtakin. Yliopiston atk-tuki on ollut tarpeen. Erityinen kiitos, Seija Veneskoski ja Pasi Hämäläinen. Englanninkielisten käännösteni tarkistamisesta kiitän Laura Kortelaista. Pasi Kerviselle kiitos väitöskirjan kieliäsin tarkistamisesta. Taitosta kiitän Sirpa Randellia.

Ystäviäni kiitän siitä, että olen saanut kertoa ajatuksiani ja tunteitani. Kiitän naistenpiiriläisiä Pirjo Alajokea, Riitta Heimosta, Sirkka Salokantoa ja Henna Viléniä. Kiitän teitä, ”Slipari-ystävät”. Filosofian tohtori Sirkka Heinosta, kasvatustieteen tohtori Liisa-Maria Lilja-Viherlampea ja professori Marita Mäkistä kiitän lämpimästi antoisista keskusteluista. Kiitos, Marita, että olet vienyt minut myös tuulettumaan raikkaaseen ulkoilmaan! Kiitän Elina Rajamäkeä, Raija Saloa ja Ritva Sato-Seppälää rauhoittavista ajatuksistanne. Kiitän tuesta, jolla te ja muut ystäväni olette kantaneet tätä projektiani eteenpäin. Tuki on ollut tarpeen ja toiminut!

Kiitän vanhempiani Maire ja Valde Rantalaa. Olette antaneet minulle elinikäisen opiskelun mallin. Rakasta äitiäni kiitän vahvasta henkisestä tuesta ja – alati täynnä olevasta pakastimesta.

Tutkimuksessa tarvitaan osallistujia. Kiitos teille, lasten vanhemmat, jotka annoitte luvan lastenne mukaantuloon. Kiitos, ”Auroora, Kerttu, Ronja, Sara, Eemeli, Olli ja Pekka”. Olette niin ihania ja verrattomia 4-vuotiaita muskarilaisia.

Maija, ilman sinua ei tätä tutkimusta olisi. Kiitos siitä, että olit aina läsnä, kun sitä kaipasin. Kiitos siitä, mitä sain oppia sinulta. Tahdon viedä oppimaani eteenpäin.

Lopuksi tahdon sanoa kiitoksen rakkaimmalleni, aviomiehelleni Timo Jussilalle. Mitkään sanat eivät voi kuvata antamaasi tukea. Voin vain sanoa: kiitos, kulta!

Omistan tämän väitöskirjan rakkailleni: äidille, Timolle ja sille pienelle naperolle, jonka kanssa sain käydä muskarissa.

Pirkkalassa Vähjärven rantamaisemissa 20.1.2014

Kyllikki Rantala

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ	3
ABSTRACT	5
KIITOKSET	7
1 JOHDANTO	13
<i>Prehudi</i>	13
2 NARRATIIVISUUS KASVATUKSESSA JA OPETUKSESSA	17
2.1 Narratiivinen ja paradigmaattinen ajattelu	18
2.2 Narratiivinen pedagogiikka ja opetus.....	31
2.3 Positiot ja positiointi	38
2.4 Lasten toimijuus	43
3 MUSIIKKIKASVATUS	47
3.1 Musiikkipedagogiikka ja siihen liittyvää termistöä	47
3.2 Musiikkikasvatusfilosofian vähittäinen suunnanmuutos	53
3.2.1 Esteettinen ja praksiainen musiikkikasvatusfilosofia	53
3.2.2 Suomalainen näkökulma musiikkikasvatusfilosofiseen keskusteluun	56
3.3 Varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteet	60
3.4 Taide, kokemukset ja merkitykset lasten musiikkikasvatuksessa.....	63
3.4.1 Taide ja leikki	64
3.4.2 Taide ja aistit.....	68
3.4.3 Taide ja tunnekokemukset	70
3.4.4 Taiteen ja musiikin merkitys.....	77
3.4.5 Musiikkikasvatuksen merkitys	80
3.5 Musiikkikasvatuksen työtavat	83
3.6 Narratiivien, leikin ja taiteen yhteinen kohtauspaikka	85
4 MUSIIKKILEIKKIKOULU VARHAISIÄN MUSIIKKIKASVATUKSEN KONTEKSTINA.....	88
4.1 Toiminnan alku, kehitys ja nykytila	88
4.2 Musiikkileikkikoulunopettajien koulutus.....	92

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	94
5.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset	94
5.2 Tutkimusmenetelmät	95
5.2.1 Tapaustutkimus	96
5.2.2 Narratiivien tutkimus ja haastattelu	100
5.3 Tutkimusaineisto	103
5.3.1 Musiikkikoulu Maija Salo	104
5.3.2 Videoitu havainnointiaineisto	105
5.3.3 Haastattelu- ja muu aineisto	110
5.4 Tutkimusaineiston analyysimenetelmät	111
5.4.1 Teoriasidonnainen analyysi	111
5.4.2 Havainnointiaineiston analyysi	113
5.4.3 Haastattelujen analyysi	116
5.5 Tutkimuksen arviointia	117
5.5.1 Aineiston analyysin arvioinnista	117
5.5.2 Tutkimuksen eettisyys	118
5.5.3 Tutkimuksen luotettavuus	128
6 TUTKIMUSTULOKSET	133
6.1 Narratiivit musiikkileikkikoulun pedagogisessa toiminnassa	133
<i>Interludi</i>	133
6.1.1 Pienistä narratiiveista narratiivijatkumoihin	136
6.1.2 Narratiivit kuuntelukasvatuksessa	141
6.1.3 Narratiivit musiikkiliikunnassa	174
6.1.4 Narratiivit soittamisessa	177
6.1.5 Narratiivit laulamissa	188
6.1.6 Narratiivit alku- ja lopputilanteissa	194
6.1.7 Narratiivien koonta	198
6.2 Narratiiveissa lapsille tarjotut positiot	201
6.2.1 Laulamiseen liittyviä positioita	202
6.2.2 Soittamiseen liittyviä positioita	203
6.2.3 Kuunteluun liittyviä positioita	208
6.2.4 Musiikkiliikuntaan liittyviä positioita	211
6.2.5 Esiintymis- ja käyttäytymistaitoihin liittyviä positioita	215
6.2.6 Positioiden koonta	221

7 TUTKIMUKSEN KOONTA JA POHDINTA	228
7.1 Tutkimuksen teoreettiset tulokset	229
7.2 Tutkimusprosessin tuomat käytännölliset johtopäätökset.....	236
7.3 Jatkotutkimusehdotukset	241
<i>Postludi</i>	243
LÄHTEET	245
LIITTEET	271

Kuviot ja taulukot

KUVIO 1. Narratiivin (Abbott 2008) kuvaus Heikkisen (2010b, 3) mukaan (suom. KR)	29
KUVIO 2. Käytäntöjen ja aktiviteettien, videonauhoitusten sekä tulkintojen välillä olevat suhteet (Fleer 2008, 113; Flick 2002, 32)	113
TAULUKKO 1. Lasten musiikillisen toiminnan ja leikin väliset yhteydet (Ruokonen 2001b, 130).....	67
TAULUKKO 2. Tutkimuksen muu kuin tuntien havainnointiaineisto.....	110

1 JOHDANTO

Preludi

On ilta. Luokkahuone on tyhjä ja pimeä. Vain katuvalot tuovat kajoaan huoneeseen. Laitan levyn soimaan. Kuuntelen paikallani istuen tuttua ääntä. Musiikki johdattaa, vie minut avaralle lattialle. Se vaatii liikkumaan, kokemaan soivan musiikin. Tunnen sen kehossani, tunnen sen mielessäni. Se kuljettaa minua jonnekin ennalta tuntemattomaan. Musiikki valtaa liikkeeni, ajatukseni, tunteeni, kaiken minussa. Liikkeet voimistuvat ja olen jossakin, mitä en enää tiedä. Sen tiedän, että kuuntelen tuon musiikin yhä uudelleen. Liikkeet kasvavat, ääni kasvaa ja jotain tapahtuu sisälläni. Jotain purkautuu, lähtee liikkeelle. Kyyneleet virtaavat vuolaina. En tiedä, mitä itken. On vain äärettömän hyvä olla. Vähitellen tanssiliikkeet pienenevät ja kehoni hiljenee. Samoin mieleni. On vain hiljaisuus ja rauha.

Preludissa kuvaamieni kaltaisia kokemuksia on ollut elämäni varrella useita. Laulujen sanat ja musiikilliset piirteet eivät ensin vaikuta merkittävältä, mutta jokin erityinen niissä kiehtoo ja vaatii kuuntelemaan. Saatan kuunnella laulua peräkkäin toistakymmentä kertaa, kunnes sen vaikutus häviää. Jälkeenpäin on todella levollinen olo. Keho on nauttinut liikkeestä, ja mieli on saanut jotain, mitä en osaa kuvata sanoin. Tilanteet ovat olleet hyvin merkityksellisiä itselleni. Olen miettinyt näitä kokemuksiani ja haluaisin saada ymmärrystä tuosta tapahtumasta. Taide on tie itseen, mutta se on myös tie yhteisöön: molempia tarvitaan. Yksilöllisistä kokemuksista rakentuu yhteisiä jaettuina tunnekokemuksia.

Musiikki on yksi ihmisen tapa olla maailmassa, tapa ajatella ja kommunikoida, olla vuorovaikutuksessa toisiinsa (ks. Lilja-Viherlampi 2011, 5). Musiikki saa meissä vastineen sekä kehossamme että mielessämme. Yksin ja yhdessä muiden kanssa tuotamme ja järjestämme äänimaailmaa ja luomme musiikillisia merkitysmahdollisuuksia. (Mt.) Musiikillisen ilmaisun ja kokemisen tavat sekä mahdollisuudet rakentuvat sisäsyntyisen kasvun ja vuorovaikutuksen myötä mutta myös enkulturaation, ympäristön musiikkikulttuurin omaksumisen kautta (Lilja-

Viherlampi 2007, 77). Myös musiikkikasvatus on syytä aloittaa varhaisessa vaiheessa – jo syntymästä (Forrai 1988, 13). Itseeni teki vaikutuksen musiikkiopintojeni aikana se, että Zoltan Kodalyn, pedagogin, tutkijan ja säveltäjän, kerrottiin suositelleen musiikkikasvatuksen aloittamisen jo yhdeksän kuukautta ennen syntymää.¹ Alle kouluikäisille on tarjottava mahdollisuus musiikin kokemiseen ja siitä nauttimiseen. Tahdon omalta osaltani olla kehittämässä varhaisiän musiikkipedagogiikkaa tämän tutkimukseni avulla, joka tarkastelee kokeneen musiikkileikkikoulunopettajan työskentelyä lasten kanssa.

Taiteen ja tässä erityisesti musiikin merkityksestä ihmisen kasvun monipuolisessa tukemisessa tiedetään paljon. Tutkimukseni ei kohdistukaan siihen. Toivon tämän käytännön pedagogiikkaan kohdistuvan tutkimukseni antavan vastauksia siihen, mitä narratiivisuus (kertomuksellisuus) ja narratiivit (tapahtuman tai tapahtumaketjun kuvaukset [Abbott 2008, 19]) voivat tarjota musiikkikasvatukseen.

Tutkimuksen tavoitteena on valottaa narratiivisuuden ilmenemistä musiikkikasvatuksessa. Selvitän, miten ja millaisia narratiiveja käytetään musiikkileikkikoulupedagogiikassa ja miten lapset positioituvat tässä narratiivisessa kontekstissa. Tutkimuskysymyksinä ovat:

1. Miten narratiivisuus ilmenee musiikkileikkikoulun pedagogisessa toiminnassa?
2. Miten lapset positioidaan ja he positioituvat narratiivisen musiikkikasvatuksen kontekstissa?

Tutkimukseni on tapaustutkimus, jossa tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä tarkastellaan yhdessä musiikkileikkikouluryhmässä toteutuvan pedagogiikan valossa. Tutkimuksen pääaineisto muodostuu videoiduista opetustilanteista ja opettajan haastatteluista.

Taidepedagogiikan tukemisen lisäksi tutkimukseeni on myös muita syitä. Tämän tutkimuksen aihepiirin merkitys liittyy tieteeseen, kulttuurihistoriaan ja käytännön pedagogiikkaan. Tutkimusaiheestani narratiivisuus musiikkikasvatuksessa, jossa yhdistyvät narratiivi, musiikki ja kasvatus, on tehty erittäin vähän tutkimusta. Myös

¹ Uudempi tutkimus vahvistaa tämänsuuntaista näkemystä, joskaan ei koko yhdeksän kuukauden aikaista. Sikiö on oppinut tunnistamaan kohdussa prosodian (esim. äänenkorkeus, -paino ja puhenopeus) piirteitä (Huotilainen 2004). Vastasyntynyt tunnistaa äitinsä puheäänien perusteella, samoin äidin loppuraskaudessa kuuntelemaa musiikkia. Vauva on jo taitava musiikin kuuntelija, joka osaa kiinnittää huomionsa melodisiin linjoihin ja rytmikuvioihin. (Mt., 15–16.) Musiikkiharrastuksen voi myös aloittaa jo sikiöaikana mammamuskareissa (ks. Kosonen 2010, 295).

varhaisikään liittyvä musiikkikasvatuksen tutkimus on ollut vähäistä sekä kansainvälisesti tarkastellen että Suomessa, vaikka sillä olisi suuri merkitys (ks. Ahonen-Eerikäinen 1999, 57–58; Huotilainen 2010, 103, 111; Huotilainen & Putkinen 2008, 204; Lehtonen & Juvonen 2009, 92; Marjanen 2009, 159; Mäkinen 2007, 167; Särkämö & Huotilainen 2012, 1339; Westerlund 2005a, 45). Samoin musiikkileikkikouluun liittyvä tutkimus on jäänyt niukaksi (ks. Marjanen 2005, 4; 2009, 152).

Aiemman tutkimuksen vähäisyyden ohella merkittävä on henkilökysymys: tutkimukseni musiikkileikkikoulunopettaja² on tamperelainen Maija Salo, joka on yksi Suomen musiikkileikkikouluopetuksen kehittäjistä helsinkiläisten Maisa Krokforsin, Ritva Mustonen-Laurilan ja Ritva Ollarannan lisäksi. Hänen pedagogiikkansa tarkastelu on tärkeä kulttuurinen tehtävä.

Seuraava näkökulma liittyy musiikkikasvatuksen paradigmatilanteeseen: musiikkikasvatuksen aiemmat teoriaperustat ovat olleet käymistilassa (ks. Westerlund & Väkevä 2009, 100) ja tahdon tutkimuksellani osallistua keskusteluun. Lisäksi tarkastelemalla Maija Salon pedagogiikkaa, jossa korostuu taideaineiden eheytyminen, voidaan tuoda tutkimuksen myötä ainesta muihin aineisiin.

Tutkimuksen taustalla on oma pitkäaikainen työskentelyni musiikkikasvatuksen eri konteksteissa vauvasta vaariin ja mussukasta mummuun. Tutkimukseni aihepiirin valintaan onkin ollut vaikuttamassa useita tekijöitä. Työskentelin nuorempana muutaman vuoden musiikkileikkikoulunopettajana. Kokemuksesta jäi mieleeni lasten eläytyminen esimerkiksi musiikin kuunteluun, tietynlainen vahva läsnäolo hetkessä. Pohjaa tutkimukselleni tuovat kaksi aiemmista opinnäytteistäni: kasvatustieteen pro gradu -tutkielmani (Rantala 1989) ja musiikin lisensiaatin tutkielmani *Musiikkikasvatus lastenohjaajien koulutuksessa ja päiväkerhoyössä* (Rantala 2004). Tämänhetkinen työni musiikkikasvatuksen lehtorina Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikössä opettajankouluttajana on keskittynyt sisällöltään lasten musiikkikasvatukseen erityisesti varhaispedagogiikan näkökulmasta. Neljäs ja ratkaisevin tekijä tämän tutkimuksen aihepiirin valintaan on ollut musiikkileikkikoulukokemukseni perheemme seuraavan polven pienokaisen kanssa. Tuo tutkimusaineistoni keräämistä edeltävä muskarivuosi kolmevuotiaan lapsen kanssa innosti minut tutkimaan narratiivien merkitystä pienen lapsen

² Viittaan tutkimuksessani musiikkileikkikoulunopettaja Maija Saloon hänen omalla nimellään sekä käsitteellä opettaja.

opetuksessa ja elämässä. Mitä voisimme oppia tuosta pedagogisesta lähestymistavasta?

Tutkin nyt siis musiikkileikkikoulupedagogiikkaa. En ole itse musiikkileikkikoulunopettaja, joka tutkii musiikkileikkikoulunopettajan toimintaa. Näin voisin välttää paikantumisen identiteettipoliittista kuilua. (Ks. Taira 2004, 112). Meillä on kuitenkin paljon yhteistä varhaisiän musiikkikasvatuksellista kosketuspintaa. Paikantuminen, omakohtaisten kokemusten käyttö ja sitoutumisen ajatus ovat strategisia tapoja ymmärtää tutkimustyön kirjoitusten ja puheiden alkuperä monista eri konteksteista käsin lähteväksi toiminnaksi – samoin kuin sen tuottavuus useissa eri konteksteissa (Taira 2004, 127).

Paikantumisen perusajatuksena on, että tutkijan on kyettävä kertomaan, millaisesta positiosta käsin hän katsoo ja tulkitsee tutkimuskohdettaan (mt., 109, 112). Olen kertonut omasta paikantumisestani suhteessa tutkimusaiheeseen, koska ajattelen sen auttavan ymmärtämään aikomuksiani ja koko tutkimustani. Uskon kokemukseni vaikuttaneen myös siihen, miten olen kerännyt tutkimusmateriaalini – samalla se on jättänyt myös oman rajoittuneisuuteni kokoisen palan pois kokonaisuudesta. Olen kerännyt aineistoni kentällä, joten tutkimuksessa on syytä olla aineiston luonteen ja statuksen tarkastelua, jota käsittelen vielä myöhemmin (luku 5.3). Uskon myös aikaisemman henkilökohtaisen ammatillisen suhteeni Maija Salon kanssa vaikuttaneen aineistooni ja sen keräämiseen. Olen ollut opiskelijoitteni kanssa seuraamassa useampana vuonna Maija Salon työskentelyä lapsiryhmänsä kanssa, jolloin yhteistyömme on saanut pohjaa ja luottamusta keskustelujemme kautta. Olen ollut osa tätä tutkimusta myös siitä syystä, että perheemme seuraavan sukupolven lapsi kuului tutkimusaineistoni ryhmään.

Pyrin tutkimuksellani saamaan tietoa, jonka avulla musiikkikasvatusta voidaan viedä eteenpäin – tuottaa lapsille hyvää elämää, johon kuuluu musiikki (Regelski 2009, 23).

Aloitin tutkimukseni narratiivisesti omakohtaisen kokemukseni kuvauksesta ja päätän koko tutkimukseni vastaavaan. Välissä johdatan lukijan tutkimuksen tapahtumapaikalle: lasten, opettajan ja narratiivien luokse musiikkileikkikouluun. Samoin kuin narratiivissa myös musiikissa on alku, keskikohta ja lopetus, joita nämä musiikin termit preludi, interludi ja postludi kuvaavat. Musiikin narratiivinen sisältö syntyy kuulijan merkityksmaailmassa vuorovaikutuksessa tekijän/tuotoksen kanssa – kuten myös narratiivin sisältö.

2 NARRATIIVISUUS KASVATUKSESSA JA OPETUKSESSA

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni keskiössä olevaa narratiivisuutta (kertomuksellisuutta) ja siihen läheisesti liittyviä ilmiöitä. Niitä ovat tutkimuksessani narratiivinen ajattelu, narratiivi, narratiivinen pedagogiikka ja opetus sekä näihin liittyvät positio ja toimijuus.

Narratiivisuus viittaa tutkimuksessa lähestymistapaan, jossa kohdistetaan huomio kertomuksiin tiedon välittäjänä ja rakentajana (Heikkinen 2010a, 143). Narratiivisuus esiintyy tässä tutkimuksessa usealla tasolla. Narratiivinen ajattelu (Bruner 1986) tulee ilmi tutkimani opettajan ajattelussa. Hän käyttää opetuksessaan narratiiveja, jotka sisältävät positioita ja toimijuustarjoutumia. Kolmantena tasona hänen pedagogista toimintaansa voidaan tutkimukseni mukaan kutsua narratiiviseksi pedagogiikaksi. Narratiivien tutkimusta käsittelemän myöhemmin menetelmäluvuissa. Jaottelen tämän luvun seuraavasti: Ensin esittelen Brunerin narratiivista ajattelua ja muiden asiasta kirjoittaneiden näkemyksiä. Seuraavaksi tarkastelen narratiivien erilaisia kuvauksia. Kolmanneksi esittelen, miten narratiivista pedagogiikkaa ja opetusta on tarkasteltu. Lopuksi luonnehdin positioita ja toimijuutta.

Seuratessani jo vuosia aiemmin tutkimukseni opettajan työskentelyä havaitsin hänen käyttävän runsaasti erilaisia tarinoita työskennellessään lasten kanssa. Näillä tarinoilla näytti olevan suuri merkitys tunnin kokonaisuuden hahmottamisessa sekä lasten kiinnostuksen ylläpitämisessä. Tarinoita tai kertomuksia, joista käytän tässä käsitettä narratiivi, käytetäänkin yleisesti kahdella kasvatuksen alueella: opetuksen sisältöön liittyvänä sekä kasvatuksen tutkimukseen liittyvänä (Gudmundsdottir 1995, 25–26). Ensimmäinen alue on opetuksen sisältö. Hyvät opettajat käyttävät kertomuksia pitääkseen yllä lasten mielenkiintoa. Myös opetussuunnitelman voi rakentaa narratiiviseen muotoon. Kokeneet opettajat kuvaavat myös, miten he tuovat hajanaiselta tuntuvaan opetussuunnitelmaan intuitiivisesti järjestystä narratiivien

avulla. Opettajat myös välittävät kollegoilleen ammattitietoutta tarinoiden avulla – se on heille luonteva valinta. (Gudmundsdottir 1995, 25–26.)

Toinen narratiiveja hyödyntävä kasvatuksen alue on kasvatuksen tutkimus, jossa kertomusta on korostettu opetukseen kohdistuvan tutkimuksen yhtenä pääalueena. Tällä alueella narratiivit on jäsennetty kolmeen ryhmään: 1) narratiivit opetuksessa ja opetussuunnitelmassa, 2) narratiivit opettajien elämässä heidän elämäntarinaanaan ja 3) tutkijoiden narratiivit näistä kahdesta mainitusta. (Elbaz 1990, 31–32, 35, 38; Gudmundsdottir 1995, 26.) Tässä tutkimuksessa on pääosin tarkastelussa ensimmäinen ryhmä.

2.1 Narratiivinen ja paradigmaattinen ajattelu

Ihmisellä on luontainen taipumus koota kokemuksistaan kertomuksia ja toisaalta palauttaa kokemuksensa mieleen kertomuksina (Ropo 2009a). Ne ovat myös ihmisen tyypillisin tapa jäsentää sekä itseään että ympäröivää maailmaa. Kertomus, narratiivi, valikoi tietoinesta ja juonellistaa sitä kertojan haluamalla tavalla. (Mt., 12–13.)

Kertomuksen, narratiivin, käyttö voi liittyä myös tietynlaiseen laajempaan ajattelutapaan. Tarkoitan tässä *narratiivisella ajattelulla* Brunerin (1986) tapaa ajatella koko elämä tietynlaiseksi tarinaksi, täydentäväksi toiseudeksi paradigmaattiselle, loogis-tieteelliselle ajattelutavalle. Taustalla näyttäisi olevan perinteinen dikotomia ymmärtämisen ja selittämisen välillä. Joitakin juuria löytyy lisäksi Platonin kahtiajaosta mielipide (doksia) ja tieto (episteme). (Tolska 2002, 175.)

Vastaavaa kahtiajakoa on muuallakin: esimerkiksi myyttis-runollinen ja loogis-lineaarinen ajattelu (Broms 1984, 11). Samoin kahtiajako on löydettävissä muistijärjestelmästä. Kokemukset tallentuvat niin sanottuun episodiseen muistiin ja käsitevarasto sekä tiedot semanttiseen. (Ropo 2009a, 12.) Episodinen muisti tallentaa kertomuksia, joille on tyypillistä kontekstuaalisuus. Ne liittyvät tiettyyn aikaan, paikkaan ja tilanteeseen. Semanttinen muisti puolestaan taltioi merkityksiä propositioiden verkostoina. (Mt.) Länsimainen traditio on myös erottanut ajattelun ja tunteet toisistaan sekä samoin järjen ja uskon toisistaan (Bruner 1986, 108–109; ks. myös Blacking 1995, 237; Edwards 2001, 236; vrt. Finnegan 2003, 183). Lutherilla

oli rinnakkaiset käsiteparit: sana – ymmärrys – teologia sekä ääni – tunne-elämä – musiikki. Pelkästään puhuttuna sana vetoaa ymmärrykseen (teologia) mutta ihmisäänen laulamana sana koskettaa tunne-elämää (musiikki). (Sariola 1987, 7.)

Brunerin (1986) kaksi erilaista tapaa jäsentää ja järjestää ihmisen kokemuksia ovat toisiaan täydentäviä mutta eivät korvaa toinen toistaan. Näillä erilaisilla tiedon muodoilla on omat toimintaperiaatteensa. Ne eroavat toisistaan myös totuuden verifiointitavoissa. Hyvä tarina ja hyvin muotoiltu argumentti ovat erityyppisiä olemukseltaan, ja molempia voidaan käyttää vahvistamaan toinen toistaan. Narratiivisen ajattelun avulla me selitämme psyykkistä todellisuutta ja inhimillistä toimintaa. Näin pyrimme selittämään yksittäisiä tapahtumia ja näiden tapahtumien välisiä suhteita. Paradigmaattinen ajattelu taas pyrkii Brunerin (mt.) mukaan muodolliseen, matemaattisen systeemin mukaiseen kuvaukseen ja selittämiseen. Paradigmaattisen ajattelun kieltä säätelevät johdonmukaisuuden ja ristiriidattomuuden vaatimukset. Tämän ajattelutavan innovatiiviset sovellukset johtavat hyvään teoriaan, pitäviin, tiiviisiin analyyseihin, loogisiin todisteisiin, hyvin perusteltuihin argumentteihin sekä empiirisiin havaintoihin, jotka on johdettu tarkkaan harkituista hypoteeseista. (Bruner 1986, 11–13.)

Narratiivisen ajattelun kieli on toisenlaista, kiehtovan draaman ja uskottavien tarinoiden kaltaista; se on taidemuoto (Bruner 1986, 11, 13, 15). Siinä toimitaan inhimillisten kokemusten, uskomusten, epäilyjen, intentioiden ja emootioiden parissa (Tolska 2002). Ristiriitaisuus on yksi narratiivisen ajattelun tapa ilmentää maailmaa. Jotta tarinan maailma saavuttaisi kuitenkin toden tunnun, sen tulee myötäillä johdonmukaisuuden sääntöjä. Niitä voidaan myös rikkoa. (Mt., 92–93.) Uskottavuuteen liittyy Brunerin (1986, 14) mukaan hyvän tarinan kaksi olennaista ja erillistä vaatimusta: siinä pitää olla sekä toimintaa että tietoisuutta. Edelliseen vaatimukseen liittyvät tekijä, tarkoitus tai tavoite, tilanne, väline ja jotain tarinan rakennetta. Tietoisuuden vaatimukseen liittyy se, mitä toimimassa olevat tietävät, ajattelevat tai tuntevat tai eivät tiedä, ajattele tai tunne. (Mt.) Myös Polkinghorne (1995, 11) liittää paradigmaattisen tietämisen käsitteisiin ja narratiivisen tietämisen juonellisiin tarinoihin (stories). Tässä tutkimuksessa kuvatus opettajan pedagogisen ajattelumallin ymmärrän ”liittyvän osin” tuohon brunerilaiseen narratiiviseen ajatteluun (ks. Rantala 2013, 168; Maija Salo 29.11.2011).

Brunerin narratiivisen ajattelun lähtökohtia ja ominaisuuksia on koonnut väitöskirjassaan Tolska (2002, 40, 49–55). Hänen mukaansa narratiivinen ajattelu

perustuu neljään synnynnäiseen kykyyn, jotka ohjaavat meitä etsimään tiettyjä erotteluja ympäristöstämme: 1. Inhimillinen interaktio ja toiminta lasten kiinnostuksen kohteena. Tässä yhdistetään Brunerin kieliteoria (mm. LAS, The language assistance -system) ja narratiivikäsitys: narratiivinen ajattelu perustuu ihmisen synnynnäisiin toiminnan argumentteihin. Lapsi pyrkii jo varhain etsimään merkityksiä ja säännönmukaisuuksia edellä mainituista. 2. Tapahtumien organisointi peräkkäiseksi rakenteeksi. Ensimmäisen kyvyn avulla muodostetut ”toiminnan argumentit” järjestetään lauseenkaltaiseen muotoon tämän toisen narratiivisen kyvyn avulla. Lausemuotoina esiintyvät lapsen luonnollisten havaintojen pohjalta subjekti–verbi–objekti -järjestys ja toimija–toiminta–objekti -rakenne. 3. Pyrkimys erottaa epätavallinen toiminta tavallisesta. Tässäkin Bruner lähtee lapsen luonnollisesta herkkyydestä ja halusta erottaa kanoniset ja ei-kanoniset toiminnat (kanoninen: ohjeellinen, esikuvallinen). Lapsen kognitiivinen aktiivisuus kohdistuu epätavalliseen, ja näin jatkuu myöhemminkin. 4. Perspektiivisyys. Kertomuksen jäsentäminen tapahtuu aina jostakin näkökulmasta. Sama tapahtuma voi näyttäytyä erilaisena eri ihmisten kuvaamana. Tolska (2002, 55) tiivistää nämä neljä ominaisuutta siten, että ihmiset käyttävät narratiivia yhdistäen teot, tunteet ja ajatukset. Jotta ymmärtäisimme kokemuksia, teemme niistä synteesin narratiivisen ajattelun avulla.

Tässä Brunerin (1986) narratiivisen ajattelun lähtökohtina olivat jo lapsella olevat synnynnäiset kyvyt, joita lapsi pyrkii kehittämään. Narratiivisuus on lapselle luonnollinen tapa olla olemassa ja hahmottaa ympäristöään vuorovaikutuksessa antaen merkityksiä tapahtumille tietyistä näkökulmista.

Lasten narratiivitaitojen tutkimus näyttää olevan edelleen lisääntyvä kiinnostuksen kohde. Tutkimuksen kohteena on myös se, mitä ja miten lapsi ajattelee ja tuntee itsestään ja maailmasta (Engel 2005, 199). Tässä tutkimuksessa tutkin opettajan narratiiveja, mutta koska lasten narratiivit rakentuvat dialogisessa neuvottelussa lapsen itsensä ja lapsen ja muiden henkilöiden välillä (Nijnatten 2010, 19), pedagogiikassa on syytä ottaa huomioon lapsen narratiivien ymmärrys- ja käyttötaito (Goodson & Gill 2011, 125). Tämän tutkimuksen lukuvuoden aikana lapset olivat 3–5-vuotiaita. Luonnehdin seuraavassa lyhyesti lasten omaan kerrontakykyyn liittyviä tutkimustuloksia.

Lapset osallistuvat narratiiveihin ja kuuntelevat niitä jo, ennen kuin osaavat kertoa niitä itse. Pikkulapset osallistuvat usein nyökkäämällä tai toistamalla jotain,

mikä saa aikuisen jatkamaan kertomusta. Puolentoista vuoden tienoilla lapsi voi jo lisätä sanan aikuisen kertomukseen. (Engel 2005, 201.) Eri tutkimusten mukaan myös lapsen henkilökohtainen narratiivi alkaa, kun hän mainitsee menneisyydestä henkilökohtaisen kokemuksen. Tämä tapahtuu myös noin puolitoistavuotiaana. (Reese, Yan, Jack & Hayne 2010, 25.) Kaksivuotiaalla on narratiivien perusrakenne hallussa aikuisten kanssa käydyn keskustelun yhteydessä (Hudson & Shapiro 1991, 99). Silloin narratiivi sisältää vain yhden tapahtuman (McCabe 1997, 144). Puheeseen liittyy vahvasti kommunikaatio: ääntely, puhe, katsekontakti ja eleet. Ennen kolmen vuoden ikää neli-viisisanaisten ilmausten lauseisiin tulevat myös ensimmäiset kysymykset, kiellot ja ehdolliset ilmaisut sekä rinnastukset ja sitten alistukset. (Engel 2005, 201, 204; Nieminen 1991, 7, 24.) Näin kuvaus monipuolistuu.

Noin 3–3,5-vuotiaana lapsi alkaa omalla kerronnallaan luoda myös omaa menneisyyttään vanhempiensa kanssa (Reese ym. 2010, 25, 29). Hän osaa kertoa johdonmukaista, yksinkertaista, viitteellistä tarinaa yksittäisistä tapahtumista, kun saa kiinnostuneen kuuntelijan (Engel 2005, 201). Tässä vanhempien ja lähiyhteisön tuki on merkityksellinen. (Mt.; van Oers 2003; Reese ym. 2010, 25, 29.) 3,5-vuotiailla lapsilla ovat yleisimpiä kahden tapahtuman narratiivit ja nelivuotiailla niin kutsutut pukkihyppynarratiivit (leapfrog), joissa on hypähtelevä aikajärjestys (McCabe 1997, 144–146).

Nelivuotiaana lisääntyy lapsen kyky erottaa muistoissaan erityisiä tapahtumia, joilla on poikkeavia merkityksiä (Fivush & Hamond 1990, 236–237). Nelivuotiaat pystyvät kertomaan ja haluavat kertoa erityyppisiä kertomuksia eri yleisöille eriyistä (Engel 2005, 202). Niissä on myös tunnekuvauksia (Hudson & Shapiro 1991, 99). Viisivuotiaan on jo mahdollista tuottaa henkilökohtainen kokonainen kertomus esimerkiksi keskustelun yhteydessä. Heidän narratiiveissaan on kuvauksia intensiteetistä ja vertailusta emotionaalisten reaktioiden lisäksi. (Hudson & Shapiro 1991, 99–100.) Kaiken kaikkiaan lapset tuottavat narratiiveja sekä tullakseen ymmärretyiksi (van Oers 2003, 18) että rakentaakseen ja uudelleenrakentaakseen elämänsä (Engel 2003, 40). Se on omaksi itsekseen tulemisen harjoittelua, erilaisten yksityisten ja julkisten identiteettien harjoittelua, itsensä löytämistä ja luomista (Stern 1992, 137). Lasten kulttuurinen maailma on monenlaisten tarinoiden maailma, ja jotta voisi tulla ”kulttuuriseksi persoonaksi”, on ymmärrettävä omat

roolit identiteettien hierarkiassa (esim. perhe, ystävät, koulu, uskonto, etnisuus jne.) (Nelson 2004, 106).

Lasten narratiivitaitojen tutkimus on tuonut uusia mielenkiintoisia tuloksia lasten taidoista eri asiayhteyksissä. Kankaan, Kultiman ja Ruokamon (2011) tarkastelun kohteena ovat olleet lasten omat leikkiympäristön kehittämisideoinnin yhteydessä esiin tulleet kertomukset. Narratiivisessa ajattelussa huomattiin olevan neljä kategoriaa: kokonaisuus, yllätys, toden ja kuvitellun yhdistyminen sekä tunteellisuus. Näistä yllätyksellisyys inspiroi lasten mielikuvitusta ja narratiivista ajattelua. Kun narratiivinen ajattelu on jaettua, se on jäljittelevää, assosioivaa, tuotteliasta, muuttavaa ja tunteellista. Tutkimuksen mukaan jaettu narratiivisuus on ideaalinen tila uuden luomiseen yhdessä. Tutkimuksessa kehiteltiin myös kolmiulotteinen malli narratiivisuudesta. Sen ulottuvuudet ovat merkitykset, toiminta ja yhteistyö. (Mt., 63–64, 71–74, 79.)

Seuraava kuvaamani tutkimus (Barrett 2011) liittyy lasten (n. 1,5–4-v.) omiin musiikillisiin narratiiveihin. Keksityt laulut ja muu musisointi pohjautuvat tutkimuksen mukaan lasten musiikilliseen kommunikointiin ja luovat narratiivisia rakenteita, joiden kautta pienet lapset ilmaisevat ja kokeilevat olemassaolon tapojaan musiikillisen tarinoinnin ja tarinankertomisten keinoin. He pyrkivät näin ymmärtämään kokemuksiaan, järjestävät maailmaansa ja kokeilevat olemassaolon tapoja. Musiikin on todettu olevan vahva keino identiteettityöhön, koska se tarjoaa affordansseja, havaittuja toiminnan mahdollisuuksia (Yrjänäinen 2011, 76), maailman rakentamiseen. Musiikkia käytetään Barrettin (2011) mukaan säätelemään ja ohjailemaan tunnetiloja. Tässä prosessissa kasvaa ymmärrys itsestä, emootioista ja tunnetiloista sekä näiden tarkkailusta osana identiteettityötä. Musiikilliset narratiivit ovat hänen mukaansa osa tunnemaisemaa, rutiineja ja lapsen elämän rakenteita. Niitä käytettiin yksinleikissä, itsen lohduttamisessa ja vuorovaikutuksessa perheenjäsenten kanssa. Musisointia käytettiin kokemusten ja mielialojen välittämiseen, maailman säätelyyn ja tärkeisiin ihmisiin kiinnittymiseen. (Barrett 2011, 403, 406–407, 419–420.) Vastaavan ikäisten lasten ja vanhempien yhteiseen musisointiin liityvässä tutkimuksessa korostui myös musisoinnin rooli lasten identiteetin kehittämisessä (ks. Barrett 2009, 130).

Narratiivisuus on siis lasten luonnollinen tapa hahmottaa maailmaa, ja tutkimukseeni osallistuneiden ikäisten lasten omat narratiiviset taidot ovat kehittyneet jo pitkälle. Pedagogiikassa onkin syytä ottaa huomioon nämä taidot.

Palaan pedagogiikkaan myöhemmin mutta seuraavassa tarkastelen narratiivia yksityiskohtaisemmin.

Narratiivi

Narratiivisen ajattelun ja narratiivisen pedagogiikan takana olevaa narratiivia voi kuvata yksinkertaisimmin seuraavasti: ”Joku kertoo toiselle, että jotain tapahtui.” Jotta jokin muuttuisi, kertomuksessa on syytä olla ainakin kaksi tapahtumaa ja tapahtumien välillä myös kausaalinen yhteys. (Hyvärinen 2006, 3.) Toisin ilmaistuna sen on todettu olevan kuvaus tapahtumasta, jolla on tietty paikka, aika, toiminta sekä selvä alku ja loppu (ks. Engel 2005, 212). Narratiivin taustalla oleva *diegesis*-termi merkitsee tapahtumien ja faktojen tiivistelmää, yhteenvetoa, tai se voi myös viitata puheen osaan (Tolska 2002). Diegesis on myöhemmin käännetty latinaksi käsitteellä *narratio*. Toinen näkökulma käsitteen etymologiasta liittyy sen sanoihin *logos*, joka viittaa valaisevaan anekdoottiin tai myyttiin, sekä *logoi lexis*, joka liittyy tarinoihin. (Mt., 21–22, 174.) Käsite viittaa myös siihen rakenteeseen, tietoon ja taitoon, jota tarvitaan tarinan muodostamiseen (Gudmundsdottir 1995, 24).

Narratiivi (narrative) on määritelty monin eri tavoin eri tieteissä. Se on varsinaisesti lähtöisin kirjallisuustieteiden alueilta. Narratologiassa on viime vuosina painotettu kahta asiaa: kertomus on ensinnäkin tapa välittää tietoa inhimillisestä kokemuksesta ja maailmasta sekä toisekseen sitä, että ”inhimillinen toimija ja tälle tapahtuvat muutokset tarinan ajassa ja tilassa ovat kertomuksen käsitteen kannalta keskeisiä” (Lehtimäki 2009, 40–41).

Narratiivia on määritelty myös kasvatustieteiden alueella eri tavoin. Sen on todettu olevan epäselvä myös englanninkielisessä arkikeskustelussa, ja sen laajin merkitys voisi kuvata kaikkea puhuttua ja kirjoitettua tuotosta (ks. Polkinghorne 1988, 13). Vielä kattavampana käsite merkitsee prosessia, produktia, ilmiötä sekä metodia (Hatch & Wisniewski 1995, 126). Narratiivin tapahtumille ovat luonteenomaisia sisäinen logiikka ja juoni sekä alku, keskikohta ja loppu. Juoni siis sitoo yhteen sarjan organisoituja tapahtumia. Myös kertomuksen merkityksellisyyttä kertojalle ja hänen yleisölleen on korostettu narratiivin, tapahtumasarjan, kuvauksessa. (Denzin 1989, 37; Gudmundsdottir 1995, 24.) Narratiivin juoni on

myös heterogeenisten elementtien synteesi, jonka Ricoeur (1991, 21–22) on jakanut kolmeen muotoon. Se jäsentää tarinaa ensinnäkin yksittäisten tapahtumien ja tarinan kokonaisuuden välillä. Toisekseen se on erilaatuisten ainesten synteesi. Kolmantena muotona on kahdenlainen temporaalinen näkökulma: aika on vuorollaan ohi menevien tapahtumien sarja, ja toisaalta se on rakennelma siitä, mikä pysyy. (Mt.)

Muutkin tutkijat korostavat maailman hahmottamisessa ajan näkökulmaa. Tarvitaan sekä paikan että ajan hahmottamista, ja tähän narratiivi tarjoaa oivan keinon (Abbott 2008, 10). Narratiivit jäsentävät meidän toimintamme ja kokemuksemme, koska me koemme elämän menneen, nykyisen ja tulevaisuuden käsitteiden kautta. Aika on sosiaalisen toiminnan olennainen aspekti. (Goodson & Gill 2011, 1.)

Kotimaisessa tutkimuskirjallisuudessa narratiiville ei ole vakiintunut vielä suomenkielistä nimitystä (Heikkinen 2010a, 143). Siitä voidaan käyttää käsitettä kertomus (Hyvärinen & Löyttyniemi 2009, 189). Toisen käyttötavan mukaan tarina, kertomus ja narratiivi ovat synonyymisiä tai väljästi synonyymisiä (ks. Estola, Kaunisto, Keski-Filppula, Syrjälä, & Uitto 2006, 19; Salo 2008, 85; Heikkinen 2010a, 143; Puroila 2010, 16). Tässä tutkimuksessa noudatan tätä käyttötapaa. Hänninen (2008, 122) käyttää käsitteitä sekä synonyymisesti että tarkentaen niiden käyttöä. Käsitteet voidaan myös erottaa toisistaan, kuten Kujala (2006, 111). Opettajien ikääntymiskokemustarinoista syntyi kertomuksia, kun hän konstruoi ne kirjoitetussa muodossa tai haastattelupuheena. Narratiiveiksi ne muodostuivat teksteinä, joita hän analysoi ja tulkitsi tutkijana. (Mt.)

Erytisesti narratiiviseen tutkimukseen perehtyneen Hännisen (2010, 161) mukaan tarinaa esittäessä syntyy kertomus. Narratiivi on tarina, kertomus ”ontologisesti” (olevaisen perimmäistä olemusta tutkivasti, lainausmerkit Hännisen omat) (V. Hänninen, henkilökohtainen tiedonanto 21.10.2011). Kertomuksella on aina jokin media (esim. puhe, kirjoitus tai elokuva), jonka avulla tarina välitetään (ks. Hyvärinen & Löyttyniemi 2009). Siinä ovat tärkeitä myös esittämisen tapa ja järjestys. Tarinaan liittyy vain kertomuksen tapahtumakulku. Tästä on havainnollinen esimerkki Punahilkka-tarinassa, joka voidaan esittää kertomuksina eri tavoin asioiden järjestyksenkin vaihdella. (Hyvärinen ja Löyttyniemi (2009, 189–190.) Tarina on myös tapahtumien jatkumo, kertomuksen runko, joka voidaan esittää tai kertoa erilaisin tavoin (Happonen 2000, 805). Tähän monin tavoin esittämiseen viittaavat myös Estola ym. (2006, 19), jotka huomioivat suullisen,

kirjallisen ja ruumiillisen ilmaisun narratiivin esityksessä. Viimeksi mainitusta esimerkkinä on käsin kertominen.

Hyvärinen ja Löyttyniemi (2009, 191–192) pohtivat, mitkä ovat kertomuksen vähimmäiskriteereitä, koska kaikki selonteot eivät ole tarinoita. Tarinaan pitää sisältyä toisaalta juonirakenne ja muutos, ja toisaalta kertomuksen tulee välittää aina kokemus. Muutos, transformaatio ja prosessi tekevät kertomuksesta kiinnostavan. (Mt.) Muita hyvän kertomuksen kiinnostavuuden lisääjiä ovat esimerkiksi tulkinnallisuus, muistettavuus, toimivuus ja viihdyttävyyys. Nämä piirteet auttavat meitä muistamaan ne, ja selkeä narratiivimuoto varmistaa, että ne ovat yleistettäviä ja käyttökelpoisia eri tilanteissa. (Gudmundsdottir 1995, 34.)

Myös ulkomaisessa kirjallisuudessa näiden käsitteiden käytössä on eroavaisuuksia. Tarinaa (story) voidaan pitää narratiivin erityisenä alatyypinä (van Oers 2003, 15). Ehkä kestävimpanä ja ymmärrettävimpänä narratiivin kuvaustapana on tarina (story): kuvaus itselle ja muille henkilöistä, paikoista ja tapahtumista sekä näiden välisistä suhteista, toteavat Barrett ja Stauffer (2009, 7). Käsitteitä story ja narrative käytetään myös toisiaan vastaavina, toteaa Pokinghorne (1988; 1995). ”Story” kuvaa kaikkea narratiivista tuotetta yleisesti: se on tietynlainen organisatorinen malli, joka on ilmaistu tarinan muodossa (1988, 13). Story-käsitteen käyttöä on epäroity sen sisältämän konnotaation johdosta, joka liittyy mahdolliseen väärintulkintaan tai valheellisuuteen (1988, 13–14; 1995, 7). Narratiivillakin on Polkinghornen (1988, 1, 13, 122) mukaan kaksi merkitystä. Se voi kuvata ensinnäkin *tarinan tekemisen prosessia*, kognitiivista tarinan mallia, tai toisekseen *prosessien tuloksia*, joita voidaan kutsua tarinoiksi, kertomuksiksi, myyteiksi, saagoiksi, legendoiksi. Narratiivi on myös primääri muoto, jolla ihmiset merkityksellistävät kokemuksiaan. (Mt.)

Narratiivi voidaan todeta siis kaikkien tarinoiden organisoijaksi ja muodostajaksi (Whitehead 1996). Niiden ilmaisukeinojen mukaan ne voidaan jaotella kolmeen ryhmään. Ensinnäkin kerrotut narratiivit ovat juoruja, anekdootteja, muisteluja, vitsejä, sananlaskuja ja loruja. Toisekseen muistiin kirjoitetut narratiivit ovat elämäkertoja, myyttejä, erilaisia satuja, romaaneja, balladeja ja lyriikkaa. Kolmanneksi visuaalisesti esitettävät narratiivit ovat kuvia, sarjakuvia, filmejä ja draamaa. Yksinkertaisesti narratiivi järjestää tapahtumat ajallisesti kertoakseen niistä. (Whitehead 1996, 110.)

Tarkastelen seuraavaksi kahta toisistaan poikkeavaa ja vastakkaista narratiivikäsitteen jaotteluryhmää (ks. Goodson ja Gill 2011, 4–5). Ensimmäinen korostaa narratiivin määrittelyssä ja luonnehdinnassa sosiaalista *interaktiota* ja inhimillisen kokemuksen muuntumista merkitykseksi. Jälkimmäinen kohdistaa huomion tarinan *rakenteeseen*, juonien rakentamiseen ja siihen, kuinka ne ovat rakentuneet tarinankertojan omasta arvosta tai merkityksestä käsin. Nämä luonnehdinnat sisältävät kuitenkin yleisen oletuksen, että eletyn elämän ja kerrotun elämän välillä on narratiiveissa tärkeä yhteys. Ihmisen elämä voidaan käsittää myös narratiivisen tulkinnan prosessiksi: elämä on merkityksellistä, mutta merkitys on implisiittinen ja voi tulla eksplisiittiseksi narratiivissa kerronnan avulla. (Goodson & Gill 2011, 4–5).

Ensimmäisestä, *sosiaalista interaktiota* korostavasta ryhmästä Goodsonilla ja Gillillä (2011, 4) on seuraava esimerkki. Joskus kertomus ja tarina (narrative ja story) nähdään keskenään vaihtoehtoisiksi käsitteiksi (esim. Hinchman & Hinchman 2001, xv). Silloin ne jakavat yhteisesti seuraavat kolme piirrettä: 1. Ajallisuus. Kaikki narratiivit sisältävät peräkkäisiä tapahtumia. 2. Merkitys. Henkilökohtainen tärkeys ja merkitys ilmaistaan eletyistä kokemuksista kertomalla. 3. Sosiaalinen kohtaaminen. Kaikki narratiivit kerrotaan yleisölle, ja väistämättä suhde kuulijoihin muotoilee myös kertomusta.

Silloin kun narratiivien määrittelyssä keskitytään *tarinan rakenteeseen*, Goodson ja Gill (2011, 4–5) ottavat esimerkiksi Gergenin (1994) diskursiivisia piirteitä sisältävät narratiivin luonnehdinnat. Gergen yhdistää useita hyvien narratiivien kuvausyrityksiä analyysiinsa, jossa tulevat esiin tämänhetkisessä kulttuurissa ymmärrettävän narratiivin piirteet. 1. Kertomuksella pitää olla jokin tulos, seuraus, jolla on merkitystä. 2. Valitut tapahtumat ovat relevantteja lopputuloksen suhteen. 3. Tapahtumien ajallinen järjestys määräytyy ”tapahtumien edustavuuden” tarpeen mukaan. 4. Kertomusten henkilöhahmoilla on pysyvä ja johdonmukainen identiteetti. Se pyritään säilyttämään, ellei kertomus liity muutoksen kuvaukseen. 5. Syysuhteiden pitää toimia niin, että juonenkäänneet ja lopputulos sopivat kokonaisuudeksi. 6. Rajaviivan merkintälinjat viittaavat tarinan alkuun ja loppuun. (Gergen 1994, 189–192.)

Nämä edellä mainitut Gergenin (1994) keräämät piirteet tuovat esiin narratiivien kulttuurisen ja historiallisen tilannesidonnaisuuden. Narratiivit ovat hänen mukaansa sivutuotteita ihmisten yrityksestä ”relate through discourse”. Narratiivien rakenteen

ymmärtäminen auttaa ihmistä identifioimaan omaa itseään uskottavana toimijana. Tarinoiden kertomisten konventiot on syytä taitaa, koska jos niissä erehtyy, kertomuksesta tulee hölynpölyä. (Gergen 1994, 189.)

Goodson & Gill (2011, 5–6) ovat löytäneet kolme syytä, miksi sosiologit ovat vertailleet elämää elettyinä ja elämää narratiivina (ks. myös Gergen 1994, 186). Ensinnäkin narratiivi on ymmärretty *ihmisluonteeseen kuuluvaksi* käsitteeksi³. Narratiivit myös sallivat ihmisille mahdollisuuden sopeuttaa, muunnella ja muuttaa tarinoitaan, ja eletyt kokemukset voidaan muotoilla uudelleen. Toiseksi elämän ollessa kaoottista narratiivit voivat juonien ja aikarakenteen avulla auttaa kehittämään rikkaampia ja *ehyempiä elämän merkityksiä*. Narratiivi tarjoaa järjestystä, rakennetta ja suuntaa. Kolmantena näkökulmana elämän ja narratiivin monimutkainen suhde on tarjonnut seuraamuksena toisen narratiivisen rakenteen: käsitteen *itse-identiteetti*. Identiteetti itsessään on samanaikaisesti kulttuurinen, historiallinen, sosiaalinen ja henkilökohtainen. (Goodson & Gill 2011, 5–6.)

Narratiivi on Goodsonin ja Gillin (2011, 93) mukaan ihmiselle luontainen tapa rakentaa ja kommunikoida merkityksiä ja kuvata inhimillisten kokemusten ja pyrkimysten koko kenttää. Narratiivi voidaan nähdä heidän mukaansa myös diskurssiksi, joka artikuloi tapahtumia, toimia ja toimintaa laajoissa sosiaalisissa, kulttuurisissa ja historiallisissa konteksteissa. Tarinoilla (life stories) on merkitys tai kertojan tulkinta merkityksestä. Joku voi kuvata tätä tarinan opetuksiksi. (Mt.) Barkman ja Janhunen (2005, 121–122) ovat korostaneet sosiaalisuutta ja dialogisuutta. Tarinan kuuntelija voi toimia heijastavana pintana ja kommentoida tarjoten uudenlaisia havaintoja. He tuovat esiin myös sen, että ihmisen itsensä kokonaiseksi tuntemisen kannalta on tärkeää, että joku kuuntelee hänen tarinaansa ja hyväksyy sen. Ihminen tarvitsee monipuolisen ja riittävän ristiriidattoman tarinan itsestään. Näin mahdollistuu kokemus siitä, että ihminen pysyy itsenään – tilanteiden muuttuessakin. (Mt.)

Dialogisuuteen viittaavat myös Goodson ja Gill (2011, 111–112). Heidän mukaansa narratiivi on dialogisen ja molemminpuolisen kohtaamisen ja oppimisen prosessi, ja se on olennainen ilmaisu ihmisenä olemisesta.⁴ Elämänhistoria ja

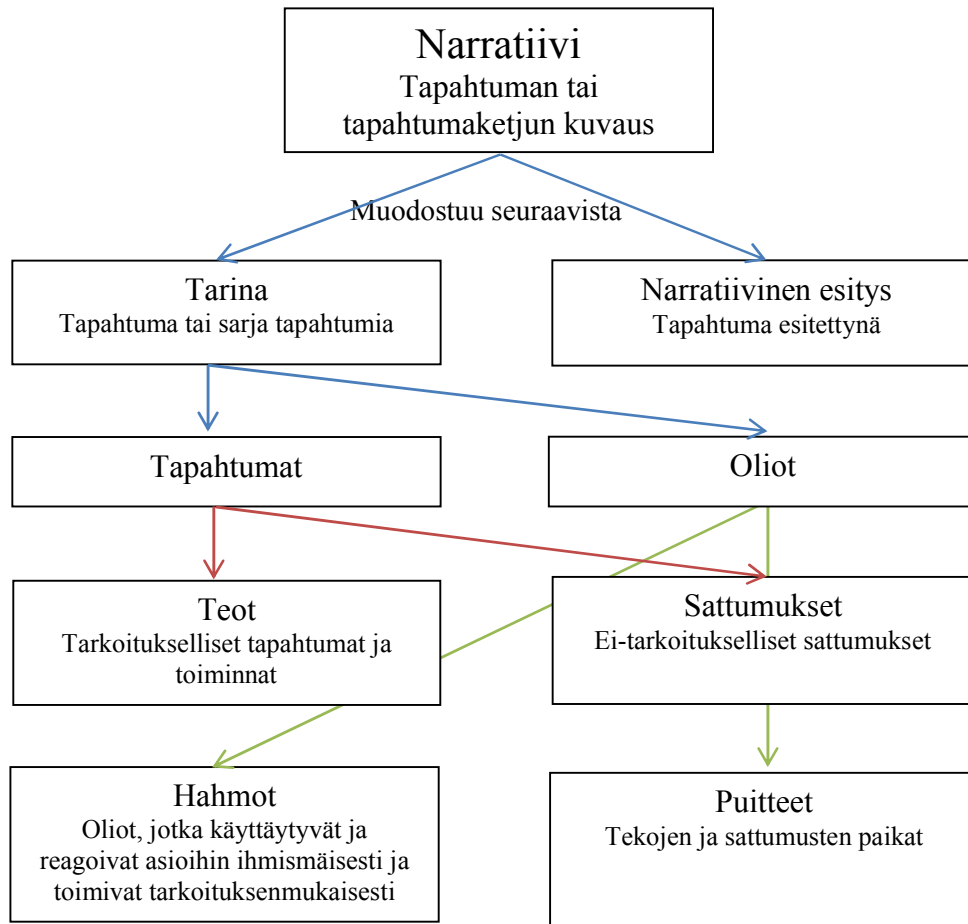
³ ”Narrative is present in every age, in every place, every society; it begins with the very history of mankind and there nowhere is nor has been a people without narrative” (Barthes 1975, 79).

⁴ Dialogisuuteen olisi kiinnostavaa viitata enemmänkin, mutta jätän sen tässä näin, koska se vaatisi perusteellisempaa tarkastelua.

biografinen työ tuovat arvostavalla tavalla esiin ihmisyyttä meistä jokaisessa, koska ne ovat sitoutuneet kohtaamisen prosessiin ja avoimuuteen yhteyden ja todellisen kuuntelun avulla. (Goodson & Gill 2011, 111–112.)

Olen viitannut vain lyhyesti elämäntarinoihin liittyviin narratiiveihin, koska en tutki opettajan elämäntarinaa. Lasten näkökulmasta elämäntarinat ovat kuitenkin jo alkaneet ja tutkimani opettajan pedagogiikan narratiivit ovat osallisena niiden muotoutumisen dialogissa (ks. Nijnatten 2010, 19).

Tarkastelen seuraavassa H. Potter Abbottin (2008) näkemystä narratiivista. Hän määrittelee narratiivin tapahtuman tai tapahtumaketjun kuvaukseksi. Narratiivi sisältää kolme osaa: tapahtumasta tai tapahtumasarjasta koostuvan tarinan (story), narratiivisen esityksen (discourse) ja yleisön (audience). Tässä määritelmässä jopa taulu äänettömänä välineenä voi kertoa narratiivia. (Abbott 2008, 13, 15, 19.) Tarina koostuu tapahtumista (events) tai olioista (entities). Näiden pohjana ovat teot (acts), jotka ovat tarkoituksellisia toimintoja, tapahtumia (actions) ja toimimista (activity) sekä ei-tarkoituksellisia sattumuksia (happenings). (Abbott 2008, Heikkisen 2010b, 3 mukaan.) Hahmot ovat olioita, jotka käyttäytyvät ja reagoivat asioihin ihmismäisesti ja toimivat tarkoituksenmukaisesti. Tapahtumiin liittyvät myös tapahtumapaikka ja sen puitteet (settings). (Mt.) Abbott (2008) pohtii myös hahmojen ja toiminnan suhdetta. Lähestymistapoja on perinteisesti kolme. Aristoteles asetti toiminnan etusijalle, myöhemmät teoreetikot korostivat hahmoja, ja kolmannen näkemyksen mukaan hahmot ja toiminta nähdään erottamattomina. Narratiivisesti ilmaistuna hahmoilla on toimijuutta, eli ne saavat aikaan asioita. (Abbott 2008, 130–131.) Selvennän kokonaisuutta esittelemällä Heikkisen (2010b, 3) kuvion.



KUVIO 1. Narratiivin (Abbott 2008) kuvaus Heikkisen (2010b, 3) mukaan (suom. KR)

Abbott (2008, Heikkisen 2010b, 4–5 mukaan) tarkentaa tapahtumien, tekojen ja sattumusten määritelmiä. Hän antaa niille tiukat ja väljät määritelmät. Tiukka määritelmä edellyttää vähintään kahta tapahtumaa ja niiden välistä kausaliteettia. *Väljän* määritelmän mukaan yksikin tapahtuma voi muodostaa narratiivin eikä narratiivien välillä tarvitse olla kausaliteettia. Olioiden eli hahmojen ja tapahtumapaikan osalta tiukka määritelmä vaatii vähintään kaksi hahmoa, kun *väljään* määritelmään riittää yksi hahmo.

Tässä tutkimuksessa tarkoitan käsitteellä narratiivi tapahtuman tai tapahtumasarjan kuvausta (ks. Abbott 2008, 13). Käytän käsitteenrajauksessani edellä kuvaamaani narratiivin väljää määritelmää. Kuvaukseen hahmojen ihmismäisestä ja tarkoituksenmukaisesta käyttäytymisestä näkisin liittyvän myös elollistamisen (sielullistamisen). (Ks. Abbott 2008 Heikkisen [2010b, 3] mukaan).

Lopuksi kuvaan lyhyesti narratiivitutkimuksen piirteitä ja muutamaa tutkimusaiheeseeni liittyvää tutkimusta. Kertomuksen tutkimus on ollut vuosituhannen vaihteen tienoilla ja on edelleen monimuotoista ja siitä ovat olleet kiinnostuneita muutkin kuin narratologit (Hägg, Lehtimäki & Steinby (2009, 7, 19). Narratiivisuuden (turn to narrative) dramaattinen kasvu on ollut vaikuttava myös kasvatuksen tutkimuksessa (McEwan & Egan 1995, vii). Siitä kertovat moninaiset tutkimukset Suomessakin. Tolskan (2002) väitöskirjan *Kertova mieli, Jerome Brunerin narratiivikäsitys* tavoitteena on rakentaa kuva siitä käsitteellisestä kehikosta, jonka varaan Bruner on kerännyt ja sijoittanut tietoa narratiivista ja jonka varassa hän esittää kysymyksiä myös kasvatukselle. Tutkimuksen keskeisenä teemana on kysymys siitä, miksi ihmiset iästä ja kulttuurista riippumatta ovat kiinnostuneita tarinoista. Tämän kiinnostuksen hän tahtoo liittää tukemaan myös kasvatusta. (Mt., tiivistelmä, 5.)

Tolska (2002) nosti vähälle huomiolle jääneen Brunerin narratiivikäsitteen akateemisen tutkimuksen kohteeksi. Hän korostaa Brunerin näkemystä koulun vastuusta oppijan identiteetin kehittämisessä ja narratiivien käyttämisessä sen välineenä ja tukena. Hän totesi narratiivien muodoilla olevan juuret kunkin kulttuurin tarinankertomisen perinteessä. Lisäksi Tolska tutki narratiivien ja narratiivisen ajattelun merkitystä kasvatuksen näkökulmasta. Bruner on todennut sen vakavan virheen, ettei narratiivisen ajattelun kehittämiseen kiinnitetä tarpeeksi huomiota. Brunerin mukaan oppilas kuitenkin luo käsityksen omasta minästään narratiivisen ajattelun keinoin. Toisekseen narratiivi voidaan nähdä välineeksi, jolla voimme pyrkiä käsitteellistämään ja ymmärtämään sitä prosessia, jolla lapsi yrittää kehystää uutta ja ongelmallista asiaa. (Tolska 2002, 173–176.)

Musiikin ja narratiivisuuden ovat yhdistäneet tutkimuksessaan yhä useammat väitöskirjatutkijat. Matti Raekallio oman soitonopetuksensa kertojana ja tulkitsijana oli Hyryn (2007) tutkimusaiheena. Tutkimus vahvisti käsityksiä opettajan ja narratiivien merkityksestä soitonopetuksessa. Toisessa tutkimuksessa vanhemmat soitonopettajat kuvasivat itseään pioneereiksi ja nuoremmat identiteetin etsijöiksi (Broman-Kananen 2005). Tässä on yhteneväisyyttä myös oman tutkimukseni opettajan kertomuksiin tekemästään pioneerityöstä musiikkileikkikoulusaralla. Maassamme on ilmestynyt useita muitakin soitonopetukseen ja -opiskeluun liittyviä väitöskirjoja (esim. Hirvonen 2003; Huhtanen 2004; Maijala 2003; Riikonen 2005; Tuovila 2003). Muilla taidealueilla narratiivisuuteen liittyviä tutkimuksia on

lukuisia (esim. Foster 2012; Lepistö 1991; Löytönen 2004). Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan narratiivista pedagogiikkaa: miten narratiivisuus ja narratiivit voidaan ottaa huomioon pedagogisessa toiminnassa?

2.2 Narratiivinen pedagogiikka ja opetus

”Hyvä kertomus on aarteen arvoinen kasvatukselle.”

Otto Willmann, *Pedagogische Vorträge*

Tässä luvussa yhdistän narratiivit pedagogiikkaan, koska narratiivisuus on perustavanlaatuisen inhimillinen kyky ja sellaisena sen rooli kasvatuksessakin ansaitsee ehdottomasti huomiota (McEwan & Egan 1995, vii; Gudmundsdottir 1995, 27). Narratiivi on myös lapsen oppimisen ja kehityksen perusmuoto maailman tulkittamisen välineenä (Hakkarainen 2008b, 130–131). Kasvatus, opettaminen ja oppiminen voidaan nähdä näin yksilöllisten ja yhteisöllisten tarinoiden rakentamisena ja uudelleenrakentamisena (Syrjälä 2007, 234–235). Keskittymällä opetuksessa narratiiveihin pyritään palauttamaan opetussuunnitelmaan ja sen sisältöön sekä muuhun opetukseen ja oppimiseen inhimilliset emootiot ja sitä kautta merkityksen ja tyydytyksen tunne (McEwan & Egan 1995, viii).

Meillä Suomessa narratiiviseen pedagogiikkaan liittyvät käsitteet ovat vielä osin vakiintumattomia. On käytetty esimerkiksi termejä narratiivinen opetusmenetelmä (Niemi 2013a; 2013b), narratiivinen opetus (Huttunen 2011a; Ropo 2010, 2009a, 2011b; Yrjänäinen & Ropo 2013), narratiivinen opettaminen (Hakkarainen, Vuorinen & Peppanen 2010) ja kertomuksellinen opetus (Ropo 2009b). Samoin juonellisella oppimisella on yhteyksiä narratiiviseen pedagogiikkaan. Siitä ovat kirjoittaneet esimerkiksi Hakkarainen (2008b) sekä Helenius ja Korhonen (2008).

Kertomuksellisella eli narratiivisella pedagogiikalla ja opetuksella on kuitenkin jo pitkä historia. Kautta aikain on kerrottu tarinoita, sukupolvelta toiselle välitettyä tietoa. Jo Platon hyväksyi faabelit lasten opetuksessa. Sadut ja tarinat ovat olleet muovaamassa vuosituhansien ajan lasten käsityksiä oikeasta ja väärästä. Saduissa paha on saanut palkkansa ja hyvyydellä ja lämmöllä on saatu ukko luopumaan karvatakistaan, ei puhurilla ja viimalla. Myös laulujen kertomusten avulla on opeteltu asioita taivaasta ja maan päältä. Kuvat ovat olleet usein oleellisena apuna.

Taide- ja taitoalueella kertomus on ollut ehkä tavallisempi opetuksessa kuin muilla alueilla, koska esimerkiksi kisälli–oppipoika -suhteessa mielikuvien ja tarinoiden käyttö on tavanomaista. Soiton- ja laulunopetus on käyttänyt kautta aikojen mielikuvia ja tarinoita (ks. Hyry 2007). Narratiivisuus on nostettu esiin uudelleen sen tarjoamien paremmin tiedostettujen mahdollisuuksien myötä.

Narratiivisen pedagogiikan kehys koostuu neljästä elementistä: 1. opettajan aito sitoutuminen ja henkilökohtaisten tarinoiden jakaminen, 2. syvälliset ja huolehtivat suhteet, 3. kunnioitus ja 4. rakkaus laajassa merkityksessä. Tarkastelen näitä Goodsonin ja Gillin (2011, 114, 123, 135) neljää näkökulmaa seuraavassa yksityiskohtaisemmin.

Narratiivisen pedagogiikan lähtökohta on *opettajan aito sitoutuminen*. Hyvä opetus on myös sidoksissa minuuden arvoitukseen, sillä opettajan ihmisyyksitys heijastuu välttämättä opetukseen. Tämä tekee narratiivien jakamisesta tärkeää, koska oppiminen on joksikin tulemista. Narratiivinen opetus vaatii myös *läheisiä keskinäisiä suhteita*, koska narratiivinen prosessi on kokonaisvaltainen prosessi, johon kuuluvat emootiot, intuitiot ja sielu. Opettajan ja oppijan keskinäiset suhteet ovatkin narratiivisen oppimisen ydin, sillä narratiivisessa opetuksessa opettaja ja oppija jakavat ymmärryksensä, tietonsa, maailmankuvansa, arvonsa ja henkilökohtaiset kokemuksensa. Vastavuoroisen suhteen luominen vaatii, että opettaja lähestyy oppilaita lämpimästi ja ymmärtäväisesti. Tällaisen suhtautumisen avulla pedagogi voi auttaa lasta reflektoimaan tämän omaa narratiivia ja käyttämään sitä perustana lapsen oman henkilökohtaisen osaamisen kehittämisessä ja oman elämän ohjaamisessa.

Kolmanneksi narratiivinen pedagogiikka merkitsee sitä, että opettaja *suhtautuu kunnioittavasti* ja arvostavasti lapsen luonteeseen, temperamenttiin, kykyihin, pyrkimyksiin ja toiveisiin. Narratiivisessa pedagogiikassa opettajan pitää myös pystyä samaistumaan lapsiin oppijoina ja lähimmäisinä sekä ottaa huomioon lasten itsetuntemus, senhetkiset tarpeet, narratiiviset kyvyt ja roolit, elämäkokemus sekä kyky yhdistää, muokata ja muuntaa kertomukset omaksi edukseen.

Neljäntenä osa-alueena on *rakkaus sanan laajassa merkityksessä*. Kaikilla valinnoillamme on moraalisia seuraamuksia. Tämä tekee pedagogiikasta eettisen pyrkimyksen: pohjimmiltaan sen tarkoituksena on mahdollistaa ihmiselle täysi ja merkityksellinen elämä ja eheyden tunne. Jotta narratiivinen oppiminen on mahdollista, on tärkeää, että sekä opettaja ja oppija tuntevat olonsa turvalliseksi ja

voivat pohtia jokapäiväisiä eettisiä valintojaan. Näiden valintojen kautta opettaja ja oppija voivat tarkastella, millaisia ihmisiä he haluavat olla. Narratiivinen pedagogiikka siis korostaa suuresti ihmisen arvoa. (Goodson & Gill 2011, 123–125.) Tämä tukee oppimista, koska oppiminen tapahtuu parhaiten, kun lapsi kokee tulleen ymmärretyksi, hyväksytyksi ja rakastetuksi (Ruismäki, Ruokonen, Sepp & Kiilu 2010, 117–118). Opettajan rakkaus lapseen voi merkitä myös jatkuvaa luottamusta siihen, että lapsessa on enemmän, kuin kokemishetkellä on näkyvissä (Solasaari 2003, 77). Rakkautta lapsiin pidetään kasvattajan peruskalliona (Helenius & Korhonen 2005, 63).

Narratiivista pedagogiikkaa ovat tutkineet myös Diekelmann ja Diekelmann (2009). He tutkivat narratiivista pedagogiikkaa sairaanhoitajien koulutuksessa ja hyödynsivät tutkimuksessaan narratiivisuuteen yhdistämäänsä hermeneutiikkaa. Diekelmann ja Diekelmann pitävät narratiivista oppimista liikkuvan keskustelun väylänä, joka on tapa olla läsnä, kuunnella ja vastata koulutukseen, oppimiseen ja opettamiseen. Narratiivinen pedagogiikka tarjoaa yhden tavan tarkastella, miten koulutus, oppiminen ja opetus näyttävät yhtäaikaista ilmiönä. (Diekelmann & Diekelmann 2009, 332–333).

Narratiivinen pedagogiikka on Diekelmannin ja Diekelmannin (mt.) mukaan monipedagogista, sillä se sallii olemassa olevan olla aina myös tuleva. Kun koulutusta, oppimista ja opetusta ajatellaan ilmiönä, ensimmäiseksi täytyy vapauttaa ajattelemisen ja sanomisen, jotta ihminen on vapaa ottamaan vastaan monitahoisemmat oivallukset. Tämä vuorovaikutus osoittaa, että tulkintaa ja vapautumista on mahdotonta erottaa toisistaan. Vapautuminen ja siihen liittyvä tulkinta sisältää aina edestakaista narratiivista liikettä, joka tuottaa narratiiveihin niitä horjuttavaa monitulkintaisuutta. Monitulkintaisuus johtuu heidän mukaansa ajattelemisesta, sanomisesta, kysymisestä, vastaamisesta ja yhdistämisestä tarinankerronnassa ja paljastaa ihmisen avoimuuden. Opettaminen vaatii näkymättömän ilmiön havainnointia sekä äänettömän ilmiön kuuntelemista. Käytännön ja tutkimuksen narratiivinen pedagogiikka ovat tulkinnallisella matkalla, jolla näkeminen ja kuunteleminen ilmentyvät aina olemassa olevina ilmiöinä. (Diekelmann & Diekelmann 2009, 334–335.)

Äskeisessä toistui tulkinta. Narratiivisuuteen liittyy hermeneutiikka, merkitysten tiede, joka liittyy käytännöllisen elämismailman ja tietoisuuden merkitysrakenteiden tarkasteluun. Siinä kuvataan symbolien ja merkitysten tulkinta toisilla

symboleilla ja merkityksillä, mikä toistuessaan muodostaa hermeneuttisen kehän. (Määttänen 1999, 228–229.) Tuo tulkinta liittyy kaikkeen taiteeseen, myös kieleen, kirjoittaa Varto (2001), jonka mukaan puhuja yhdistää symboleja tarkoituksenaan esittää ajatus. Sitten kuuntelija pyrkii ymmärtämään kuulemansa ja luomaan siitä uuden merkityskokonaisuuden. Puhujan aikeet, joiden uudelleen luomiseen kuuntelemisessa pyritään, ja kuuntelijan tapa luoda puheen teksti uudelleen ovat kahtalainen ongelma-alue. (Varto 2001, 174–176.) Tulkitsijan näkemys ei ole siis vapaasti valittavissa, vaan siihen vaikuttaa kulttuuriperinne: kieli ja käsitteet. Tulkinta on kuitenkin avoin luovuudelle ja uuden näkemyksen oppimiselle, kun annetaan tekstin ilmaista itse ja kun lukija asettaa ennakkokäsityksensä arvioitavaksi ja on niistä tietoinen. Tässä korostuu sensitiivisyys uuden kohtaamisessa. (Gadamer 1975, 238; Puolimatka 2010, 189.)

Narratiiveja voidaan tarkastella myös toisen pedagogisen käsitteen avulla, jossa tulkinta nousee esiin. Gudmundsdottir (1995) tuo esiin käsitteen pedagoginen sisältötieto (pedagogical content knowledge) ja toteaa sen olevan mitä suurimmassa määrin narratiivinen sen sisältämän käytännöllisen tiedon lisäksi. Narratiivit ja tarinat ovat kasvattajien toistuvassa käytössä olevia välineitä saada kokemuksille merkitys ja järjestää käytännöllisen tiedon rakennetta. Gudmundsdottir tarkastelee pedagogista sisältötietoa Shulmanin (1987) esittämien neljän dimension mukaan: 1. käytännön kokemus, 2. tulkinta, 3. reflektio ja 4. transformaatio.

1. Ihmisille on tavallista pukea kokemuksensa kertomuksien muotoon. Narratiivien avulla muotoillaan tapahtumia ja liitetään ne johdonmukaisiksi, ehyiksi ja tyydyttäväiksi kokonaisuuksiksi. Kertomuksilla annetaan tapahtumille tarkoitus ja moraalinen merkitys. Etenkin kokeneet opettajat ovat sisällyttäneet arvonsa opetuksen sisältöön ja tavoitteisiin sekä käsitykseensä oppilaista ja opettamisesta: arvot ovat heidän pedagogisen sisältötietonsa perusta. 2. Tulkintaan tarvitaan aina tulkitsija. Kertomukset eivät ole suoria toisintoja maailmasta niin kuin valokuvat vaan tulkintoja. Niihin siis vaikuttavat kokemukset ja niiden merkitys ja kuvaus sekä se, kenelle tulkitsemme. Asiasta tarvitaan myös runsaasti tietoa ja sen syvällistä ymmärrystä. Tulkinnat ovat aina väistämättä tulkintojen tulkintoja. 3. Pedagoginen tulkinta alkaa karttua aiheen tuntemuksen myötä, mutta parhaiten sen oppii työssä, jossa voi reflektoida käytännön kokemuksia. Yksittäiset tapahtumat saavat merkityksen, kun niistä muodostuu reflektion kautta narratiiveja. Tämä on luonnollinen, jokapäiväinen ilmiö ihmisten parissa työskennellessä.

4. Narratiivit tarjoavat mahdollisuuden ymmärtää maailmaa uudella tavalla ja löytää uusia merkityksiä muokkaamalla kokemuksia narratiiviseen muotoon. Niiden avulla on myös helpompaa välittää uusia ajatuksia muille. Kokeneet opettajat muokkaavat opetussuunnitelmaansa ja olemassa olevia narratiiviosia jatkuvasti pyrkiessään luomaan lapsia kiinnostavia sisältöjä. Toinen näkökulma transformaatioon on, että opettajat eivät pyri pelkästään lisäämään oppilaiden tiedollisia valmiuksia vaan myös muuttamaan lasten ajattelua. (Gudmundsdottir 1995, 30–35.)

Narratiivisen pedagogiikan yhteydessä on käytetty myös käsitettä kertomuksellinen opetus. Sillä Ropo (2009a) tarkoittaa ensinnäkin sekä kertomuksen käyttöä että oppiaineksien jäsentämistä kertomuksen muotoon opetuksessa. Se voi myös tarkoittaa opetusta, joka pyrkii edistämään kertomuksellisia oppimistuloksia ja kertomuksellisia oppimisen prosesseja. Opettajan näkökulmasta tämä liittyy oppimista tuottavien prosessien suunnitteluun, käynnistämiseen, ohjaamiseen ja arviointiin. (Ropo 2009a, 8, 12)

Yhtymäkohtia narratiivisen, kertomuksellisen, opetuksen kanssa on myös esimerkiksi juonellisessa oppimisessä (Hakkarainen 2008b). Siinä korostetaan lasten oppimisen ja kehityksen perusmuotoa tarinaa (narratiivia), joka on Brunerin (1986; 1990; 1996) mukaisesti elämän kiteytys ja maailman tulkitsemisen väline. Tarina kuvaa ja organisoii maailmaa, jossa lapsi elää ja toimii. Oppiminen tapahtuu rakentamalla ”tarinallisia” kokonaisuuksia sisällöistä, jotka siis opitaan osana tarinaa. (Hakkarainen 2008b, 130–131, lainausmerkit hänen omansa.) Tässä tutkimuksessa haluan keskittyä pedagogiikkaan enemmän opettajan toiminnan näkökulmasta. Kyse on osin saman asian tarkastelusta eri teoreettisista lähtökohdista.

Varhaiskasvatuksessa on oivallettu kauan sitten, että opittava asia muotoillaan kertomukselliseen muotoon. Siitä kertovat aiemmat pedagogiset sovellukset. Friedrich Fröbelin (1826) teoksessa *Die Menschenerziehung* pedagogi kuvaa seuraavaa:

”Lasta kiinnostaa tarinan vangitseman välittömän elämän havaitseminen, kun samalla voi vapaasti tutkia elämänsä lainmukaisuuksia. Kertomus esittää muita ihmisiä, toisia olosuhteita, aikoja ja tiloja sekä muita hahmoja. Mutta kuuntelija etsii kuitenkin omaa kuvaansa. Hän näkee sen, vaikkei kukaan voi sanoa, että siinä on sinun kuvasi.” (Fröbel 1826/2012, 278.)

Narratiivisessa opetuksessa oppiaines muotoillaan kertomuksen muotoon, jolloin sen muistaminen helpottuu. Opetuksessa käytetään kuultuina tai itse kerrottuina satuja, tarinoita, kertomuksia. Niissä on aina mukana ”kaikuja menneisyydestä ja tulevaisuudesta” (Estola ym. 2006, 21). Tällaisen ”identiteetin kehitystä tukevan opetuksen pitäisi pyrkiä muodostamaan sellaisia kertomuksia, jotka yksilö voi liittää oman identiteetikertomuksensa osaksi” (Ropo 2009b, 6). Kertomukset rakentuvat sekä omaelämäkerrallisten että yhteisöllis-kulttuuristen prosessien kautta (Ropo 2009a, 8). Opetussuunnitelman sisältö ja emootio kuitenkin vasta yhdessä tekevät tiedosta merkityksellisemmän, ja tällä on eniten arvoa opetukselle (Egan 2005, 2, 99). ”Korvat ja sydän avautuvat kuin kukka auringossa ja toukokuun sateessa” (Fröbel 1826/2012, 279).

Jotta merkityksellisyys vahvistuisi, on tarpeellista kiinnittää huomiota myös kerrontatilanteeseen ja -tapaan. Kerronta on puhujan ja kuulijoiden välitöntä yhteyttä ”katseen ja äänen maagisessa kehässä”, jolloin kertoja saa aikaan läheisyyttä ja yhteenkuuluvuutta. Intensiteetti tarttuu lapsiin ja heijastuu taas kertojaan ja vahvistaa yhteisesti koettua elämystä. (Heinonen 2001, 202.) Kerronnassa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa ja kertoja on mukana tunteillaan ja mielikuvituksellaan. Keskinäinen välitön yhteys ja luottamus korostuvat myös kertojan äänensävyjen ja ilmeiden välityksellä sanattomina viesteinä. (Luumi 2006, 28, 145–146, 153.) Kerronnan kuvauksessa on käytetty termiä ”kerrontaa tukeva orkestrointi”, jolla Hakkarainen ja Brédikyté (2013, 121) viittaavat sointiväriin, voimakkuuteen, rytmiin ja muihin äänen elementteihin. Taitavan kertojan on syytä välittää eläviä mielikuvia ja olla voimakkaasti läsnä koko kehollaan sekä nauttia itsekin kertomisesta. Aloitus ja lopetus on syytä hoitaa tyylikkäästi, he toteavat. Kokonaisuus alkaa kommunikaatiosta ja siirtyy yhteisyyden ja sitten yhteisön luomiseen. (Mt., 118, 121.) Nämä näkyivät myös tutkimani opettajan toiminnassa. Hän totesikin saaneensa lastentarhanopettaja-opinnoista parhaana oppinaan kertomisen taidon (Maija Salo 11.1.2013).

Narratiivista *opetusta* on tutkittu maassamme vielä vähän. Monitieteisessä maastossa kulkevassa väitöskirjassa (Liutta 2011) tarkasteltiin ja pyrittiin vahvistamaan narratiivisen eettisen kasvatuksen perusteita erityisesti hyve-eettisestä näkökulmasta. Sen mukaan lapset voivat kirjallisuuden avulla oppia erottamaan

luonteenpiirteitä yhdistyneinä kertomusten henkilöhahmoihin, jotka toimivat kyseisten hyveiden esimerkkeinä ja muistitukina. (Liutta 2011, 5–6, 335–336.)

Lasten narratiivista identiteettiä tukevaa opetusta varten laadittiin opetuskokeiluissa opetusmateriaalia koulun alkuopetukseen (Huttunen 2011a; 2011b). Narratiivisessa opetuksessa opetettavat aiheet ja perinteinen opetussuunnitelma järjestettiin teemoittain ehyeksi kokonaisuudeksi, kertomuksen muotoon. Joissakin teemoissa käytettiin narratiiveja ja joissakin materiaali jäsennettiin narratiiviseen muotoon. Identiteetti, tiedot ja taidot rakentuvat samanaikaisesti sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä elämäntarinana jatkuvassa prosessissa opetuksen yhteydessä. Perspektiivi oli pienestä suureen ja minusta maailmankaikkeuteen. Oppilaat nähtiin aktiivisina osallistujina, ja tavoitteena oli omakohtainen kokemus opittavista asioista. Lapset kasvattivat ymmärrystään itsestään osana maailmankaikkeutta: kuka minä olen maailmassa? (Huttunen 2011a, 1–3; 2011b, 15–17.)

Narratiivista opetusmenetelmää alkuopetuksessa tutkinut Niemi (2013a) rakensi yhdessä opetusharjoittelijoiden kanssa eheytettyjä opetuskokonaisuuksia. Niissä pyrittiin mahdollistamaan ”opetussuunnitelmassa määriteltyjen sisältöjen ilmaiseminen ja identiteetin rakentamiseen tähtäävien taitojen harjoittelu”. (Mt., 73.) Tämän mainitun toimintatutkimuksen toinen näkökulma oli tarkastella opiskelijoiden ja ohjaajan merkitykselliseksi kokemia ilmiötä (Niemi 2013b). Narratiivisen opetusmenetelmän vahvuudeksi todettiin sen mahdollisuus tukea tasavertaisesti erilaisia oppijoita. Oppilaan äänen esiintulo ja luokan yhteisöllisyyden lisääntyminen olivat tutkimuksen johtopäätöksiä. Menetelmä tuottaa haastetta niille lapsille, joilla on vaikeuksia pitkäjänteisessä työskentelyssä. (Mt., 99–100.)

Ropo (2009a) korostaa kertomuksellisen lähestymistavan tietoisempaa käyttöä. Sen etuina hän esittelee huomion kiinnittymisen ensinnäkin merkitystenmuodostuksen subjektiivisuuteen ja yksilön identiteetin muodostumiseen liittyvien prosessien keskeisyyteen oppimisessa. Toisekseen tämä lähestymistapa voi tehdä paremmin tietoiseksi myös niitä prosesseja, joiden kautta yhteisöt ja kulttuurit muodostuvat ja vakiintuvat. (Ropo 2009a, 9–10.)

Tässä tutkimuksessa pohjaan ajatukseni narratiivisesta pedagogiikasta sekä Ropon (2009a) että Goodsonin ja Gillin (2011) näkemyksiin. Kertomuksen tehtävät voidaan nähdä kolmenlaiseksi prosessiksi (Ropo 2009a). Kertomusten avulla yksilö

muodostaa ensinnäkin käsitystä opetettavina olevista asioista suhteessa omiin kokemuksiinsa ja elämänhistoriaansa. Toiseksi yksilö muodostaa käsitystä itsestään ja muovaa omaa identiteettiään. Kolmanneksi yhteisten kertomusten avulla liitytään yhteisöihin ja tullaan niiden jäseniksi. (Ropo 2009a, 9–10.) Narratiiviseen pedagogiikkaan liittyvät myös 1. opettajan aito sitoutuminen ja henkilökohtaisten tarinoiden jakaminen, 2. syvälliset ja huolehtivat suhteet, 3. kunnioitus ja 4. rakkaus laajassa merkityksessä (Goodson & Gill 2011, 123).

2.3 Positiot ja positiointi

Narratiivisuutta käsitellessäni tuli esiin käsite identiteetti. Koska sen oletetaan olevan pitkäkestoisten oppimisprosessien sivutuote (Ropo 2011a, 19), tämän tutkimuksen aineistosta ei havainnoida identiteetin muutoksia. Tarkastelen tässä tutkimuksessa identiteetin sijaan niitä positioita ja sivuan myös toimijuutta (agency), joita musiikkileikkikoulun pedagoginen toiminta tarjoaa lapselle. Nämä kolme mainittua käsitettä liittyvät voimakkaasti toisiinsa, joten luonnehdin ensin identiteetistä käytyä keskustelua ja sen jälkeen tarkastelen positioita ja positiointia.

Identiteetin on perinteisesti ajateltu muotoutuvan ajan kuluessa tiedostamattomissa prosesseissa. Siinä on aina jotain kuviteltua, ja se pysyy epätäydellisenä muotoutuen kaiken aikaa. (Ks. Hall 1999, 39.) *Narratiivinen identiteetti* muodostetaan toimintakonteksteissa kertomuksellisten prosessien kautta (Yrjänäinen & Ropo 2013, 30). Koetusta luodaan erilaisia itseä koskevia merkityksiä sekä tiedostaen että tiedostamatta. Mitä pidemmälle narratiivisessa prosessissa pääsee, sitä tiedostetumpia merkityksistä tulee. Merkitykset riippuvat yksilön positioitumisesta suhteessa autobiografiseen, sosiaaliseen ja kulttuuriseen toimintakontekstiinsa. Identiteettiprosessiin osallistuu myös ympäristö, ei vain yksilö itse. (Mt.; S. Yrjänäinen, henkilökohtainen tiedonanto 8.7.2013.)

Lapsen kasvussa identiteetin kehityksellä on keskeinen asema, toteavat Kronqvist ja Kumpulainen (2011). Identiteetti on heidän mukaansa myös paikan löytämistä ja kuulumista johonkin, kansalaisuutta ja yhteisöjen jäsenyyttä – tässä tapauksessa musiikkileikkikoululaisuutta. Identiteetti ”juurtuu tietoisuuteen oman kulttuurin ja yhteisön juurista ja historiasta”. Suhteisiin liittyvänä käsitteenä identiteetti määrittää muuan muassa sitä, millaiseksi yksilön ja hänen ympäristönsä välinen

vuorovaikutussuhde muodostuu. Identiteetti liittyy yksilön positioitumiseen sosiaalisissa suhteissa sekä suhteessa asioihin ja kulttuuriin. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 47–48; Ropo 2008, 46; ks myös Puroila 2010, 25.)

Identiteetin on ajateltu aiemmin kehittyvän vasta nuoruudesta alkaen. Nykyään sen ajatellaan olevan sidoksissa lapsen varhaiskehitykseen: kieli kiinnittää lapsen yhteisöön ja identiteettityöhön. (Mäkinen 2011, 107; ks. myös Huttunen 2013, 149; Määttä & Aro 2011, 53–54.) Kielen symbolisuus mahdollistaa lapselle menneisyyden, tulevaisuuden ja muiden ihmisten maailman. Aikaa myöten lapsen kieli kehittyy monipuolisemmaksi ja mahdollistaa elämän organisoimisen ja muista riippumattoman position suhteessa muihin. (Nijnatten 2010, 30.) Positioille on Nijnattenin mukaan olennaista joustavuus ja muuttuvuus. Jotta lapsi voisi tulla ymmärretyksi, hänen on käytettävä kulttuurissa yleisesti hyväksytyjä symboleita. Pysyviä muutoksia vastustavasta itsestä tulee Nijnattenin mukaan toimija, joka on helposti lähestyttävä ja vastuullinen. Lapsi pyrkii myös etsimään uusia sanoja ilmaistakseen elämäntilanteensa uusin, erilaisin sanoin. Mikäli hän ei löydä, kehitys vaarantuu. (Nijnatten (2010, 31.)

Identiteettityön haasteellisuutta varhaiskasvatuksessa pohtii Mäkinen (2011). Kasvattajalta vaaditaan tahtoa ja taitoa elää arkipäivää lasten kokemusten, tuntojen ja tulkintojen lävitse, mitä taitoa ei voi odottaa lapsilta. Tämä valtasuhde tulee esiin herkissä identiteettineuvottelujen tilanteissa. Identiteettiä kuvaa hänen luomansa monitahoinen timantti, jonka viitenä sivuna ovat identiteetti minuutena, tietoisuutena, narratiivina, paikkana ja tilana yhteisössä sekä erilaisuutena. (Mäkinen 2011, 95–96, 107–108.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) lapsen identiteetti on ymmärretty vain kahdella tavalla, kieli- ja kulttuuri-identiteettinä sekä minuuden kehittymisenä, ja Mäkisen (2011, 96) kuvaus tuo tarkasteluun tärkeitä ulottuvuuksia. Myös Värri (2002, 56–57) korostaa lasten identiteetin rakentamista, heille tarjottavaa apua, kun he tekevät eroja erilaisten arvostusten välillä. Hän nostaa esiin myös yhteisvastuun ja yhteisöllisyyden merkityksen elämän ohjenuorina. (Mt.)

Identiteettiä on tarkasteltu myös musiikin näkökulmasta. Musiikkia on korostettu minuuden vahvistajana jo alle kolmivuotiaiden musiikkikasvatuksessa (ks. Ruokonen 2000a, 73). Identiteettiä on kuvattu myös kaksisuuntaisesti: identiteetit musiikissa ja musiikki identiteeteissä (ks. Hargreaves, Miell & MacDonald 2002, 2).

Aiempi referoi kulttuurisia rooleja ja musiikin kategorioita, joihin muusikot ovat identifioituneet. Jälkimmäinen kuvaa tapoja, joissa käytämme musiikkia muovaamaan identiteettejämme muilla tavoin. (Ks. Hargreaves, Miell & MacDonald 2002, 2.)

Narratiivisen pedagogiikan tapahtumia voidaan tarkastella myös *positiionin* käsitteen avulla, joka tarkoittaa diskursiivista asemointia (van Langenhove & Harré 1999, 16). Henkilön identiteetti rakennetaan diskursiivisen *positiionin* avulla (Pöysä 2009, 318). Latinasta peräisin oleva käsite *positio* voidaan suomentaa sanoilla asema, asento, paikka, tila ja tilanne. *Positiointi* voidaan kääntää *asemoinniksi*. Käsitteen taustalla on erilaisia käyttötarkoituksia ja merkityksiä, mutta *positiot* ovat kuitenkin aina suhteessa toisiin ihmisiin – kuten lauseen subjekti ja objekti (van Langenhove & Harré 1999, 16). *Positiointi* voidaan käsittää myös henkilökohtaisten tarinoiden diskursiiviseksi rakentajaksi, joka muokkaa toiminnasta sosiaalisesti ymmärrettävää ja asemoi keskustelukumppanit. Teon sosiaalinen voima ja toimijan ja vuorovaikuttajien *positiot* määrittelevät toisensa vastavuoroisesti. (Mt., 16–17)⁵. *Positiionissa* tärkeintä on tapa, jolla diskursiiviset käytännöt määrittävät puhujia ja kuuntelijoita, ja kuitenkin samaan aikaan ne ovat välineitä, joiden avulla puhujat ja kuuntelijat voivat neuvotella uusista *positioista* (Davies & Harré 1999, 52). Käytän tässä tutkimuksessa käsitteitä *positio* ja *positiointi*, koska ne näyttävät vakiintuneen tutkimuksissa käytetyiksi käsitteiksi myös Suomessa.

Yhtäläisyyttä *positioon* on myös roolin käsitteellä. Rooli on kuitenkin staattinen; se keskittyy enemmän muodollisiin ja rituaalisiin näkökulmiin. *Positio* liittyy joustavuuteen ja ajallisuuteen. Se painottaa kohtaamisen dynaamisia näkökulmia. (Davies & Harré 1999, 32; Davies & Harré 2001, 261; van Langenhove & Harré 1999, 14.) Käsitteet rooli ja *positio* suhteutuvat keskenään kuten väri ja punainen tai muoto ja kolmio (Harré & van Langenhove 1999b, 196). *Positiionilla* tarkoitetaan rooliin verrattavaa mutta dynaamisempaa asemoitumista vuoropuheluun toisen osapuolen kanssa, ihmisen, asian tai ympäristön. *Positiointi* vaikuttaa

⁵ Kirjoittajat ovat luoneet myös *positiointiteorian*, joka on käsitteellinen ja metodologinen kehys ja joka perustuu kolmioon *positio* – teko, toiminta – tarinalinja (Harré & van Langenhove 1999a, 6). Näistä käsitteistä on käytetty erilaisia käännöksiä: sosiaaliset voimat ja juonirakenne (Mönkkönen 2002, 49) sekä sosiaalinen teko ja tarinamalli (Saarilampi 2007, 30). van Langenhove ja Harré (1999, 16, 18) käyttävät itsekin useampia termejä (mm. act-action tai social force of). *Positiointiteoriassa* tarvitaan sen kehittäjien mukaan kolmea interaktion perusilmiötä. Roolien ja sääntöjen lisäksi tarvitaan näkemys nykyhetkestä ja tietoa menneestä.

havainnointiin, sen tuloksena syntyviin tulkintoihin sekä myös oppimiseen. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 48.)

Positiointi voidaan jakaa refleksiiviseen ja interaktiiviseen positiointiin, joista edellinen on itsen positiointia ja jälkimmäinen muiden positiointia. Kaikki positiointi ei kuitenkaan aina ole tarkoituksellista: ihminen elää elämäänsä tuottaen jatkuvasti itseään, ja kuka tahansa on saattanut vaikuttaa tämän itsen muodostumiseen. (Davies & Harré 2001, 264.) Positiointia voidaan tarkastella (Bamberg 2004) myös vastakkaisiin suuntiin kohdistuvilla käsitteillä: sekä yksilön itsensä suorittamalla positioinnilla että häneen itseensä kohdistuvalla positioinnilla. Bamberg pitää näitä erilaisten toimija–maailma -suhteiden metaforisina käsitteinä. Molemmat suhteet toimivat samanaikaisesti rinnakkain, kun henkilöt kohtaavat puhetilanteessa ja yrittävät ymmärtää itseään ja toisiaan näissä tarinoissa. (Bamberg 2004, 135–136.) Tässä tutkimuksessa tarkastelen opettajan lapsille tarjoamia positioita, mutta aineistossa tulee esiin myös joitakin lasten tarjoamia positioita.

Tarkastelen seuraavassa kahta positiointien jaottelua (van Langenhove ja Harré 1999, 20–24). Ensimmäisessä jaottelussa on kolmenasteisia positiointeja: Ensimmäisellä asteella tarkoitetaan tapaa, jolla henkilö sijoittaa itsensä ja muut erilaisiin meneillään oleviin ja elettyihin kertomuksiin ja kategorioihin. Toisen asteen positioinnista on kyse silloin, kun positioinit kyseenalaistetaan tai kielletään. Kolmas aste voi tulla esiin, kun tilanteen tarkastelu jatkuu alkuperäisen tilanteen ulkopuolella. Silloin kyseessä voivat olla jo uudet henkilöt. (Mt.)

Toinen jaottelu (mt.) liittyy esittäviin ja arvioiviin positiointeihin. Jälkimmäisessä pyritään haastamaan tai muuttamaan positiointia. Muita jaottelumalleja ovat muun muassa moraalinen ja henkilökohtainen positiointi sekä itsen ja muiden positiointi: kun positioin itseni, positioin samalla myös toisen ja päinvastoin. Positiointi voi olla myös epäsuoraa tai tarkoituksellista. Tarkoituksellista positiointia voi tarkastella neljästä suunnasta: 1. tarkoituksellinen itsepositiointi 2. pakonalainen itsepositiointi 3. tarkoituksellinen muiden positiointi ja 4. pakonalainen muiden positiointi. Näitä neljää voidaan tarkastella myös aiemmin esitetyillä dimensioilla esittävä–arvioiva sekä itse–muut. (van Langenhove & Harré 1999, 20–24.)

Positiointi-käsitteen tarkastelussa voidaan lähteä myös tarinan ytimestä: tarina yhdistää hahmot, paikan ja ajan juoneksi. Bambergin (2004) mukaan sekä itse tarinankertojana että yleisö kuuntelijana ovat luomuksia ja rakennelmia siinä missä

tarinan aika, paikka ja hahmotkin. Tässä positiointi yhdistää tarinankerronnan luovana toimintana sekä sisällön luomiseen että tarinakertojan identiteetin luomiseen. Positiointi on tapa käsitteellistää subjektin identiteetti. (Bamberg 2004, 135.)

Pöysä (2009, 321) toteaa, että sekä Harrén (1998) että Bambergin (2004) positiointi-ilmiön tarkastelun taustalla on sosiaalisen todellisuuden malli, jonka mukaan keskustelut muodostavat kaiken sosiaalisen vuorovaikutuksen ytimen. Puheenvuorojen vaihdokset, niiden pituus ja kertojan ja kuulijan asemien vaihtelu ilmaisevat osallistujien keskinäistä suhdetta, ikää, sukupuolta ja valta-asemien eroja. Hän muistuttaa myös siitä, että eleet, teot ja muu arkinen vuorovaikutus sisältävät myös oman ja toisen paikan osoittamista, usein konkreettisina tilankäyttöön liittyvinä sääntöinä ja rutiineina. Vuorovaikutuksessa yhdistyvät kielellinen ja toiminnallinen. Vuorovaikutuksellista positiointia on hankala reflektoida ilman vuorovaikutuksen kulun kuvausta. (Pöysä 2009, 321–322.) Positioinnin ja positioitumisen vuorovaikutuksellisuuden vuoksi pyrin tässä tutkimuksessa kuvaamaan tilanteita enkä pelkästään kertojan sanoja, mikäli tilanne ei muuten ole riittävän selvä.

Positiointia on myös tarkasteltu sen ulottuvaisuuksien näkökulmasta. Kukkonen (2007) jäseni positio-käsitteen kolmeen osin toisiinsa kietoutuneeseen dimensioon. Hän yhdistää siihen refleksiivisen ja interaktiivisen positioinnin (ks. Davies & Harré 2001, 264) lisäksi kolmannen ulottuvuuden, kontekstoivan positioinnin, jossa kuvataan suhdetta senhetkiseen tilanteeseen tai aiheeseen. (Kukkonen 2007, 288; 2010, 152.) Narratiivisen pedagogiikan voisi nähdä antavan mahdollisuuden näiden kaikkien kolmen position käyttöön. Se tarjoaa kertomusten avulla myös paljon mahdollisuuksia lapsen omasta elämästään tuomiin kysymyksiin ja mietteisiin, koska narratiivien ajatuksena on juuri tuoda ainesta, joka liittyy lapsen omaan elämänpiiriin.

Positioiden tarkastelussa on käytetty apuna myös tutusta didaktisesta kolmiosta johdettua kolmijakoa. ONO-malli (Kukkonen 2010) koostuu opettamisesta, neuvomisesta ja ohjaamisesta, joissa korostuvat erilaiset opettajan omat positiot (esim. tiedonvälittäjä, neuvonantaja, opastaja, kuuntelija ja rohkaisija). Kukkonen korostaa molemminpuolista avoimuutta, kuuntelemista ja läsnäoloa ja suosittelee tietoista positioiden vaihtelua, jotta opettaja voi muunnella vuorovaikutusta ja tuoda siihen dialogista vuoropuhelua auttavaa ainesta. Opettaja voi näin tukea sekä

sisällön oppimista että opiskelijan henkilökohtaista kasvua ja identiteetin rakentumista. (Kukkonen 2010, 158–161.)

Dialogisuus korostuu pienten lasten kanssa. Narratiivit ovat seurausta dialogisesta neuvottelusta erilaisista ”positioista” (lainausmerkit Nijnattenin) lapsen itsensä ja lapsen ja muiden ihmisten välillä. Kun lapsi kuulee lempeitä vastaanoton ja hyväksynnän sanoja, hän varmistuu oman paikkansa olemassaolosta. (Nijnatten 2010, 19.) Aikuisen hyväksyvän katseen pyyteetön ja salliva pilke antaa lapselle mahdollisuuden tuntea itsensä kiinnostavaksi: hänen tarinallaan on merkitystä (Barkman & Janhunen 2005, 129).

Positioiden tarkasteluun liittyvässä tutkimuksessa (James 2005) käytettiin elämäkerrallista ja biografista lähestymistapaa, kun tutkittiin lasten kokemuksia ajan kulusta. Lapsilla oli paljon sanottavaa sekä menneisyydestään että suunnitelmista ja ajatuksista, joita heillä oli tulevaisuuden suhteen. Näissä kuvauksissa lapset positioivat itsensä aktiivisiksi toimijoiksi. He laativat omat tarinansa, jotka ovat hyvin vaihtelevia ja vastakohtaisia. Tarinat heijastavat lasten arjen ainutlaatuisia olosuhteita. Jos aikuiset kuuntelisivat lasten elämästään kertomia tarinoita (histories) enemmän ja tarkemmin, he voisivat paremmin auttaa lapsia vaikuttamaan omaan elämäänsä. (James 2005, 264.)

Positointi voidaan siis ymmärtää tavaksi, jolla ihmiset tuottavat ja selittävät omaa ja toisten toimintaa. *Positioituminen* on vuorovaikutussuhteessa tapahtuvaa itsen asemointia, joka ”edellyttää kykyä ja taitoa asettua erilaisiin rooleihin”. Se on aktiivista, spontaania ja reaktiivista ”toisen osapuolen positioinnin vaikutuksesta tapahtuvaa itseni uudelleen positointia”. (Yrjänäinen & Ropo 2013, 37.) Tutkimuskysymykseni kaksi liittyy lasten positioimiseen ja positioitumiseen narratiivisen musiikkikasvatuksen kontekstissa: millaisia positioita ja seuraavassa luvussa käsiteltäviä toimijuuksia narratiivinen pedagogiikka tarjoaa lapsille tässä tutkimusaineistossa?

2.4 Lasten toimijuus

Identiteetin rakentuminen liittyy siihen, kuka olen, mutta myös siihen, mitä osaan ja voin tehdä eli toimijuuteen (Ropo 2009b, 5; ks myös 2011b, 9). Miten musiikkileikkikoulun pedagogisessa toiminnassa mahdollistuu lasten toimijuus?

Tietty rajattu aika ja koulun musiikilliset tavoitteet kehystävät toimintaa. Myös vanhemmilla on odotuksia lasten erilaisten musiikillisten taitojen kehittymisen suhteen, koska he ovat päätyneet maksulliseen harrastustoimintaan. Lähestyn kysymystä tämän tutkimuksen aihepiiriin mukaisesti narratiivisuuden näkökulmasta. Tarkastelen toisessa tutkimuskysymyksessäni lasten positiointia ja positioitumista narratiivisen musiikkikasvatuksen kontekstissa. Mitä narratiivinen musiikkileikkikoulupedagogiikka voisi tarjota lasten toimijuuden vahvistumiselle narratiivien välittämien positioiden avulla?

Positiot tarjoavat erilaisia mahdollisuuksia toimijuuteen. Ne voivat johtaa passiiviseen vastaanottoon tai aloitteelliseen toimijuuteen (Kumpulainen ym. 2010, 27). Pedagogi voi narratiiveissaan tarjota lapselle positioita, jotka johtavat toimijuuteen, mutta lapsi voi myös ottaa toimijuuden itse. Lapsen toimijuus on aloitteellisuutta ja vastuullisuutta, ja sillä on itseisarvo, Kumpulainen ym. vakuuttavat. Toimijuus ei ole toiminnan edellytys vaan osallistumisen ja toiminnan tulos. Siihen liitetään usein aktiivisuus, intentionaalisuus, osallisuus, vaikutus- ja valinnanmahdollisuus, vapaaehtoisuus sekä taito ja voima valita omat toimintatavat. Kirjoittajat korostavat, että lasten toimijuuden kehittyminen edellyttää myös lasten kuuntelemista: heidän ajatuksiinsa, ideoihinsa ja aloitteisiinsa on syytä suhtautua vakavasti. Samoin tärkeää on se, miten lapsille ja lapsista puhutaan. (Kumpulainen ym. 2010, 23, 28, 30.)

Tarkastelen seuraavaksi lasten toimijuutta Nijnattenin (2010) mukaan. Hän on todennut lapsen toimijuuden olevan inhimillisten interaktioiden elementti, joka lapsella kehittyy lapsen ja lapsen huoltajien välillä. Se on kyky omaksua aktiivisesti positioita eri aikoina ja eri paikoissa menettämättä henkilökohtaista vakauttavaa ”ankkuria”, joka mahdollistaa jatkuvuuden ja itsen ja muiden välisten rajojen säilyttämisen. Nijnatten liittyy yhteen käsitteet positio ja toimijuus. Ulkoisessa dialogissa vastaanotetuista positioista tulee sisäisten minien (I) keskusteluita, joissa lapsi sisäistää keskustelussa esiin tulleet puhujan ja kuuntelijan roolit. Toimijuus on enemmän kuin minä (Me), koska se sisältää myös reaktion minään. Lasten käytöstä ohjaavat vallitsevan kulttuurin hallitsevat identiteettikategoriat. Jos lapsi on hyvin perillä vallitsevista konventioista, hän oppii käyttäytymään niiden mukaisesti ja kehittämään niihin liittyviä taitoja. Lapsi siis oppii kontrolloimaan antamaansa vaikutelmaa. (Nijnatten 2010, 33–34).

Tämän perinteisemmän näkökulman lisäksi voidaan toimijuuden ja osallistumisen kautta tarkastella lasten sosiaalisia, moraalisia sekä poliittisia valmiuksia ja taitoja (ks. Kiili 2006, 24). Toimijuus onkin yhteisöllisessä toiminnassa syntyvää yksilön identiteettiin ja kulttuurisiin malleihin perustuvaa toimintavalmiutta, jota voi olla yksilöillä sekä yhteisöillä (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 391). Toistuvat vaikuttamisen kokemukset lisäävät myös lasten uskoa vaikutusmahdollisuuksiinsa ja halua vaikuttaa ympäristöönsä yhä enemmän (Aro 2011b, 21).

Lasten toimintaa, toimintaresursseja ja toimijuutta päiväkotiympäristössä on tarkasteltu myös sosiokulttuurisesta näkökulmasta (esim. Lehtinen (2009). Kun lapset nähdään toimijoina, heidät nähdään Lehtisen (mt.) mukaan aktiivisina, tuottavina, kommunikoivina, ympäristöä ja kulttuuria rakentavina yhteiskunnallisina vaikuttajina. Lapsuus nähdään elämänvaiheena, jossa lapset ovat mukana eri tavoin. Lehtinen esittelee käsitteet sosiaalinen toimija (social actor) ja toimijuus (childrens agency). Kun lasten toimintaa tutkitaan toimijuuden lähtökohdista, suunnataan kohti lasten vaikuttamismahdollisuuksia toimintaympäristössä ja toiminnan eri seurauksia laajemmaltikin. Toiminta määrittyykin lasten oman aktiivisuuden tuloksena mutta toimintakulttuurin ehdoilla. Hänen mukaansa opetuskäytäntöjä ei pitäisi nähdä vain yksilöperustaisina vaan niihin pitäisi yhdistää yhteisöllinen ja lasten toimijuutta huomioiva näkökulma. (Lehtinen 2009, 89–90, 112–113.) Oppijan toimijuudessa onkin korostettu oppimiskumppanuutta kiinnostuksen ja taidon oivaltamisen sekä itsearvioinnin lisäksi (ks. Carr & Lee 2012, 42).

Corsaro (2005, 233) on käyttänyt varhaiskasvatusympäristössä tapahtuneessa tutkimuksessaan Emirbayerin & Mischen (1998) määrittelyä toimijuudesta (human agency), jonka hän jakaa seuraavaan kolmeen osaan: 1. *Toiston* elementti, jossa toimijat rutiininomaisesti sisällyttävät aiempia ajattelu- ja toimintamallejaan käytännön toimintaan. 2. *Projektiivinen* elementti, jossa toimijat luovat kekseliäästi uusia mahdollisia toimintamalleja. Tämä tapahtuu muokkaamalla senhetkisiä ajattelumalleja ja toimintaa ottaen huomioon myös tulevaisuuden toiveet, pelot ja unelmat. 3. *Praktis-evaluatiivinen* elementti, jossa toimijat tekevät käytännöllisiä ja normatiivisia päätöksiä tilanteessa esiintyvien mahdollisten toimintamallien välillä. Toimintamallit muotoutuvat tilanteen vaatimusten, ongelmien ja epäselvyyksien mukaisesti. Corsaro (mt.) on havainnut myös, että tätä ”kolmijakoa” käytettäessä toimijuuden käyttäytymis- ja tunneaspektit nousevat yhtä tärkeiksi tai jopa

tärkeämmiksi kuin kognitiiviset aspektit. Kun teoriaa käytetään todellisiin tapauksiin, toimijuuden suhteita korostava (relational) ja kollektiivinen luonne näyttää olevan tärkeämpi kuin yksittäinen toimija. (Corsaro 2005, 233.)

Nijnatten (2010) korostaa toimijuuden narratiivista ja performatiivista luonnetta: ihmisten kertomat tarinat rakentavat heidän identiteettinsä. Tarinat ovat aina presentaatioita omasta itsestä tietyssä kontekstissa. Narratiivinen identiteetti on sekä aiempien käytänteiden toistoa että intentioiden ilmaisemista tietyssä sosiaalisessa kontekstissa. Ihminen määrittää implisiittisesti, kuka hän on ja kuinka hän toivoo muiden häntä lähestyvän. Tämä ei Nijnattenin (mt.) mukaan kuitenkaan aina onnistu, sillä kommunikaatio on aina interaktiivinen prosessi. Myös toimijuus on aina kaksisuuntaista: se tapahtuu henkilön ja yhteisön välillä. Toimijuus muotoutuu transaktionaalisesti: sosiaalinen konteksti avaa henkilölle erilaisia mahdollisuuksia, joista henkilö toteuttaa jonkin luoden samalla uuden sosiaalisen kontekstin. Toimijuus syntyy dialogisessa prosessissa, jossa ihmiset positioituvat eri tavoin suhteessa toisiinsa ja luovat uusia merkityksiä pyrkien löytämään yhteisymmärryksen. Näissä dialogeissa ihmiset esittävät ja tuottavat itsensä uudelleen. (Nijnatten 2010, 36–38.)

Identiteetti-, positio- ja toimijuuskeskustelussa käytetään myös käsitettä ääni, kun tarkoitetaan autenttista itsensä kuvauksen ilmaisua ja tarkoitusta. Tarvitaan käsite, joka on sidottu representaatioon, kuvaukseen, mutta ei välttämättä omaan kuvaukseen sisäisestä halusta ja identiteetistä. (Minks 2006, 215; ks. myös Niemi 2013a.) Myös käsitettä voimaantumisen on käytetty painottamaan lasten luonnollista aktiivisuutta oppijoina. Silloin korostuu puhuttu kieli ja sen sosiaalinen luonne. Jotta viesti välittyisi mahdollisimman tehokkaasti, on luotava yhteys lapseen ja kuunneltava häntä eikä vain puhuttava hänelle. (Aleksander 2008, 8–9.)

Tässä tutkimuksessa pohjaan *toimijuus*-käsitteen Nijnattenin (2010) tapaan liittämään narratiivit, identiteetti, positiot ja toimijuus toisiinsa. Käytän myös Kumpulaisen ynnä muiden (2010) esiin tuomia toimijuus-käsitteen näkökulmia: Pedagogi voi narratiiveissaan tarjota lapselle positioita, jotka johtavat toimijuuteen, mutta lapsi voi myös ottaa toimijuuden itse. Toimijuus on aloitteellisuutta ja vastuullisuutta sekä osallistumisen ja toiminnan tulosta. Liitän siihen muun muassa aktiivisuuden, vaikutusmahdollisuuden sekä taidon ja voiman valita omat toimintatavat. Lasten toimijuuden kehittyminen edellyttää, että heidän ajatuksiinsa, ideoihinsa ja aloitteisiinsa suhtaudutaan vakavasti. (Kumpulainen ym. 2010, 23, 28.)

3 MUSIIKKIKASVATUS

3.1 Musiikkipedagogiikka ja siihen liittyvää termistöä

Tarkastelen tässä luvussa musiikkikasvatukseen ja musiikkipedagogiikkaan liittyviä käsitteitä, jotka nivoutuvat toisiinsa ja joita käytetään osin samoissa merkityksissä. Teen ensin lyhyen katsauksen niiden laajempaan kokonaisuuteen, siihen, mitä kasvatustiede kertoo niistä. Sen jälkeen tarkastelen niitä taiteen ja erityisesti musiikin näkökulmasta.

Kasvatus ja pedagogiikka

Kasvatuksen ja kasvatustieteen lähtökohdat ovat erilaiset. Kasvatus liittyy käytäntöihin, ja kasvatustiede jäsentää ja muodostaa siitä teoriaa eli ottaa sitä kielellisesti haltuun (Siljander 2002, 14). Kasvatus osallistuu ihmisen persoonallisen identiteetin muodostukseen tiettyjen yksilöitä, ihmisryhmiä ja näiden suhteita koskevien päämäärien edistämiseksi. Tämä tapahtuu tarkoituksellisenä interventiona maailman kulkuun. (Heikkinen 1995, 430.) Kasvatukseen liittyy aina normatiivinen momentti, joka edellyttää kasvattajilta mielekkäitä valintoja kasvavien puolesta. Se voidaan kiteyttää kasvamaan saattamiseksi, joka on aktiivista toiminta- ja ajattelutapojen ohjaamista toivottuun suuntaan. (Ks. Väkevä 2000, 47). Kasvatus voidaan ymmärtää myös kaiken sellaisen toiminnan yläkäsitteeksi, joka auttaa ihmistä kasvamaan ja kehittymään omassa ihmisyydessään (Purjo 2011, 36).

Se, miten tämä tapahtuu, riippuu toimijoista. Opettajan osalta opettamiseen liittyvät kohtaamisen, ymmärtämisen ja auttamisen näkökulmat ottaen huomioon toisen lähtökohdat ja tarpeet ja toisaalta opettajan omat rajalliset mahdollisuudet (Törmä 2003, 100; Viskari 2003,155).

Pedagogiikka viittaa laajemmin kasvatukseen, opetuksen ja oppimisen lainalaisuuksia käsittelevään tieteenalaan (Anttila & Juvonen 2002, 5). Suomessa pedagogiikka-käsitettä on käytetty seuraavissa merkityksissä: 1. Kasvatustieteen

synonyyminä 2. Kasvatusopin tai kasvatus- ja opetusopin kanssa 3. Kuvaamaan kasvatustieteen opetusta ja tutkimusta 4. Suppeammin tarkoittamaan opetus- tai kasvatustaitoa ja 5. Eräitä kasvatuksellisia suuntauksia. (Hellström 2008, 295; Hirsjärvi 1982, 142–143.)

Pedagogiikkaa on kuvattu useilta suunnilta. Siihen on liitetty esimerkiksi opetus- ja kasvatuskäytännön perustelu, persoonalliset tavat ja kokemus (Turunen 1999, 22–24), opetuksen järjestelyt ja sen näkemykselliset perustelut (Hellström 2008, 296), tavoitteiden suunnan mukaiset toimenpiteet (Patrikainen 1997, 100) sekä oppi ja tiede (Kansanen 2004, 11). Pedagogiikka-termiä on alettu käyttää myös didaktiikkakäsitteen sijasta, koska didaktiikalla on Pohjoismaiden ja Saksan ulkopuolella osin kielteinen konnotaatio ja sen kääntäminen anglosaksiseen keskusteluun on mahdotonta (Hellström 2008, 295; Kansanen 2006, 16; 2004, 87). Pedagogisessa toiminnassa keskeinen asema on kuitenkin aina oppilaalla ja hänen kehityksellään tasapainoiseksi persoonallisuudeksi. Tämän kehityksen edistäminen on didaktisenkin ajattelun ylin ohjenuora. (Uusikylä 1998, 191.)

Pedagogiikan tarkastelukulmina voivat olla myös *ikäkausi ja konteksti*. Varhaispedagogiikka on lyhenne varhaiskasvatuksen pedagogiikasta, joka tarkoittaa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa toteutettavaa pedagogiikkaa. Se on lapsen kasvun kehityksen ja oppimisen tietoista ja tavoitteellista tukemista. (Heikka, Hujala & Turja 2009, 4; Hujala & Lindberg 1998, 10.) Myös taideaineiden ikäkausipedagogiikalla on oma erityinen oikeutuksensa (Puurula 2000a, 244). Kontekstin näkemyksen tuo mukaan Suhonen (2008, 45). Hän liittää ammattikorkeakoulupedagogiikan ammattikorkeakouluissa käytettäviin oppimiseen ja opetukseen liittyviin koulutustavoitteisiin, menetelmiin ja oppimisympäristöihin. Musiikin alueella on otettu huomioon konteksti pedagogiikkaa määrittävänä tekijänä: musiikkioppilaitospedagogiikka (Lehtonen 2004, 7) ja musiikkiopistopedagogiikka (Anttila 2004).

Pedagogiset käsitteet taiteessa ja musiikissa

Taidekasvatuksen käsitteellä voidaan laajasti tarkoittaa sitä toimintaa (koulussa), jossa taide ja taiteellinen ilmaisu ovat jollakin tavoin läsnä joko opettavana sisältönä tai välineenä, kun opetetaan muita sisältöjä. Sen oikeuttaa sen merkitys

ihmiseksi kasvamisen prosessissa. (Hyvönen 2000, 38, 52.) Taiteen ajatus on tunnetusti sidoksissa myös ajatukseen itsensä vapauttavasta yksilöstä (Bastian 2009, 48). Taide avaa vaihtoehtoisia näkökulmia kokonaisen mielellis-kehollisen ihmisen maailman ja inhimillisen kokemuksen tulkintaan (Anttila ym. 2011, 5; Hyvönen 2000, 52). Se täydentää, haastaa ja kyseenalaistaa olemassa olevaa tietoa ja todellisuuskäsityksiä, vakuuttavat Anttila ym. (2011). Mikäli ”pedagogiikka nähdään hallittuna ohjaamisena kohti ennalta määrättyjä tavoitteita”, taiteen ja pedagogiikan yhteys näyttää ristiriitaiselta. Jos ne taas kietoutuvat toisiinsa vapaaehtoisesti, ne kumpikin muuttuvat. Molemmat ovat heidän mukaansa yhtä arvokkaita ja vaikuttavat toisiinsa. Taidepedagogiikka on oppimisen kontekstissa tapahtuvaa ihmisten välistä vuorovaikutusta, jonka päämäärä on avoin ja jonka sisältö on pohjimmiltaan avoin ja täsmentyy toiminnassa, tapahtumisessa. (Anttila ym. 2011, 5, 7.)

Anttilan ym:n (2011) uudessa tarkastelutavassa on yläkäsitteenä taidepedagogiikka, jolle taidekasvatus, taideopetus ja taidekoulutus ovat alisteisia. Kirjoittajat määrittelevät taidepedagogiikan sekä käytännön toiminnaksi että tiedon- ja tieteenalaksi, joka tutkii ja kehittää näitä käytäntöjä. ”Akateemisena tieteenalana taidepedagogiikka tutkii ihmisten välistä vuorovaikutusta ja inhimillistä kokemusta ja merkityksenantoa erilaissa opetus- ja oppimistilanteissa, joissa taide on tavalla tai toisella läsnä.” Taidepedagogiikka kattaa kaikki ikäryhmät, koulutusasteet sekä yhteiskunnalliset ja institutionaaliset järjestelmät. Se kokoaa tietoa käytännöstä ja pyrkii kehittämään parempia käytäntöjä. (Mt.) Taidepedagogiikka voidaan jäsentää myös tapahtumisen tilaksi, jossa yhdessä muiden kanssa tulkitaan ja luodaan ymmärrystä maailmasta, itsestä ja toisista taiteen keinoin (ks. Löytönen & Sava 2011, 115).

Musiikkiin liitettynä tässä tarkastelutavassa (Anttila ym. 2011) olisi yläkäsitteenä musiikkipedagogiikka ja sen alakäsitteinä olisivat musiikkikasvatus, musiikinopetus ja musiikkikoulutus. Tässä tutkimuksessa ymmärrän nämä käsitteet kuitenkin toisin. Näen musiikkikasvatuksen yläkäsitteeksi ja musiikkipedagogiikan sen alakäsitteeksi kuten myös musiikinopetuksen ja musiikkikoulutuksen. Seuraavassa tarkastelen kyseisten käsitteiden äärellä käytyä keskustelua.

Termi *musiikkikasvatus* esiintyy musiikin tietosanakirjoissa musiikkipedagogiikan tilalla pääosin vasta 1990-luvulta lähtien (Reimers 1978, 367; *Tammen musiikkitietosanakirja* 1983, 34; Laitinen 1991, 216; *Sävelten maailma*

1994, 193; Virtamo, 1997, 270). Määrittelyt poikkeavat toisistaan, ja niiden lähestymiskulmat eroavat. Niissä näyttäisivät painottuvan musiikin sisältöihin, suoritukseen ja yksilön persoonalliseen kasvuun liittyvät näkökulmat (ks. myös esim. Lehtonen 1984, 389–390; 2003, 14).

Tällä vuosituhannella termin musiikkikasvatus tarkastelukulmat ovat hieman muuttuneet. Esiin on tuotu esimerkiksi musiikkikokemuksen keskeisyys – tunnekasvatus (ks. Lehtonen 2004, 13). Tarkastelukulmat ovat avartuneet. Musiikkikasvatus liitetään laajempaan merkitykseen: kasvamiseen musiikin avulla kelvolliseksi yhteiskunnan jäseneksi. Musiikkikasvatusta antavia instituutioita ovat yleissivistävän koululaitoksen lisäksi esimerkiksi musiikkileikkikoulu, musiikkiopisto, konservatorio, vapaa kansansivistystyö ja niin edelleen unohtamatta median tekemää musiikkikasvatustyötä. (Louhivuori 2003, 251.) Instituutiot ottaa huomioon myös Westerlund (2003c, 6), joka tarkoittaa musiikkikasvatuksella yleisessä mielessä varsin erilaisia kasvatuksen tilanteita ja institutionaalisia konteksteita, joissa musiikkia opetetaan ja opiskellaan ehkä toisistaan poikkeavin tavoittein, menetelmin ja käytännöin. Vastaavasti Lilja-Viherlampi (2007, 16) on todennut musiikkikasvatuksen laajasti ymmärrettynä sisältävän kaiken sen musiikin vaikutuspiirin, johon lapsi koulussa tai musiikkioppilaitoksessa joutuu tai pääsee musiikkia harjoittaessaan tai harrastaessaan. Se on toisaalta musiikin ja lapsen kohtaamisessa tapahtuvaa kontaktia ja vuorovaikutusta. Toisaalta se on kaikkea sitä vaikutusta, joka liittyy musisoimiseen, musiikin parissa toimimiseen ja vuorovaikutussuhteisiin musiikin parissa toimittaessa. (Mt.)

Taiteen perusopetuksen yleisen ja laajan oppimäärän perusteissa (Opetushallitus 2005; 2002), jonka piiriin tutkimani musiikkikoulukin kuuluu, käytetään musiikkikasvatus-käsitettä. Perusteissa tuodaan esille musiikinopetuksen merkitysulottuvuus nimenomaan musiikkikasvatuksena ja sen yhteydet ihmisenä kasvamisen kokonaisuuteen. Näin on myös Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 232).

Suoranta (2004) on tuonut esiin *osallistavan musiikkikasvatuksen*, pedagogisen toiminnan, johon jokainen voi tuntea kuuluvansa ja osallistua kykyjensä ja taipumustensa mukaan. Se korostaa kunkin omia kiinnostuksen kohteita ja mediakulttuurista identiteettityötä. Osallistava musiikkikasvatus on myös yksi elinikäisen musiikin harrastamisen edellytys, ja se korostaa musiikin kuulumista kaikille. (Suoranta 2004, 186–189.)

Musiikkikasvatuksen *tutkimuksessa* tarvitaan myös muita tieteitä, esimerkiksi filosofiaa, musiikkitiedettä, psykologiaa ja kasvatustiedettä (Lehtonen 2004, 13). Musiikkikasvatus sisältää sekä musiikin että kasvatuksen. Tutkimuksellisesti toinen on lähempänä musiikkitiedettä ja toinen kasvatustiedettä. Molemmille on luonteenomaista soveltava tutkimusote. (Louhivuori 2003, 251.) Oma tutkimukseni kasvaa tästä maastosta, musiikin ja kasvatuksen yhteisestä maaperästä.

Musiikkipedagogiikan on todettu olevan musiikkikasvatusta ja musiikinopetusta, joihin on liitetty sekä opetusopillisia että tutkimukseen liittyviä seikkoja (ks. Laitinen 1991, 216; *Tammen musiikkitietosanakirja* 1983 osa 2, 34; Virtamo 1997, 272). Pedagogiikka viittaa musiikin opetuskäytäntöihin ja didaktisiin, menetelmällisiin ratkaisuihin (Louhivuori 2003, 251). Vielä vahvemmin käytäntöä korostaa professori ja musiikkiterapeutti Lehtonen (2004, 13) varsin mielenkiintoinen näkemys. Musiikkipedagogiikka on käytännön toimintaa, jota hänen mukaansa ”voidaan oppia ja harjoittaa käsityömaisesti ilman mainittavia teoreettisia lähtökohtia”. Pedagogin kompetenssi edellyttää kuitenkin ihmisen ja ihmisyyden syvällistä filosofista ja psykologista ymmärrystä (mt.).

Konteksti on otettu huomioon pedagogiikka-termin käytön yhteydessä (esim. Anttila 2004; Lehtonen 2004; Suhonen 2008). Teoksessa *Musiikkiopisto-pedagogiikan teoriaa ja käytäntöä* (Anttila 2004) tuodaan ansiokkaasti kasvatustieteen (erit. kasvatuspsykologian) näkemyksiä musiikkioppilaitosten opettajille. Tavoitteena on ”auttaa musiikkikasvatuksen parissa toimivia ymmärtämään paremmin omaa työtään eli kasvatus-, oppimis- ja opetusprosesseja” (mt., 3). Tutkimuksessa luodaan ”oppilaitospedagogiikan teoreettista viitekehystä kasvatustieteellisten teorioiden pohjalta sovellettuna musiikin- ja soitinopiskeluun”. Anttila kokee tarkoituksenmukaiseksi puhua musiikki- tai soitinpedagogiikasta silloin, kun halutaan viitata laajempaan opetusnäkemykseen. Tämä ”sisältää myös persoonallisuuden, arvojen ja koko ihmisen kehittämisen fyysisenä, psyykkisenä ja sosiaalisena, tietystä kulttuurissa elävänä kokonaisuutena”. (Anttila 2004, 8, 20.)

Musiikkipedagogiikkaa lähinnä musiikkioppilaitoksien pudokkaiden näkökulmasta käsittelevä teos *Maan korvessa kulkevi* (Lehtonen 2004) keskittyy ”huomaamattoman ja vaietun todellisuuden tarkasteluun”. Kirja kuvaa musiikkipedagogiikkaa liittämällä sen taiteen ja tieteen välimaastoon. Siksi musiikkipedagogin olisi syytä hallita sekä laaja teoriakenttä että sen soveltaminen käytännön toimintaan. Kirja korostaa myös musiikkipedagogiikassa ihmisen

kokonaisvaltaista tarkastelua, koska musiikkiin kytkeytyvät reaktiot ulottuvat syvälle tiedostamattomaan kehollisuuteemme. On myös syytä ottaa huomioon kriittisen yhteiskuntateorian näkemykset. (Lehtonen 2004, 13.)

Musiikkileikkikoulupedagogiikka-käsite pitää sisällään neljä sanaa: musiikki, leikki, koulu ja pedagogiikka. Se on dynaaminen yhdistelmä monista eri alueista, jotka liittyvät musiikkiin ja leikkikouluun sekä kasvatukseen ja pedagogiikkaan. Se on monitieteinen käsite. Musiikki-komponentin näkökulmasta siinä ovat mukana muun muassa musiikkikasvatus, musiikkipsykologia, musiikkisosiologia, musiikkiantropologia, musiikkifilosofia, musiikkibiologia, akustiikka, esiintymis- taide, säveltäminen, musiikin teoria, taide, tanssi, draama ja kirjallisuus (Ahonen-Eerikäinen 1998, 10).

Viitataan kahteen seuraavaan käsitteeseen musiikin didaktiikka ja musiikinopetus vain lyhyesti. *Didaktisena* käsitteenä musiikinopetus on suunniteltua vuorovaikutusta, jossa pyritään musiikin oppimiseen (Laitinen 1991, 216). Didaktiikalla on viitattu myös opettajan mielessä olevaan malliin, joka ”sisältää tietoisuuden opetettavasta aineksesta, sen hierarkkisesta jäsenyisyydestä ja yhteyksistä elävään elämään sekä oppijan mahdollisuuksista ja tavoista jäsentää kyseessä olevaa tiedollista tai taidollista aluetta” (Hyvönen 1995, 233). Sillä on myös tarkoitettu opetusta tutkivaa tiedettä, jolloin siihen liittyi normatiivisuutta tai toisaalta teoreettisempaa, opetusta ja oppimista kokonaisuutena tutkivaa näkökulmaa (ks. Anttila & Juvonen 2002, 5).

Musiikinopetus voi kapeimmillaan tähdätä pedagogisten menetelmien avulla tapahtuvaan jonkin taidon tai tiedon hankintaan tai musiikillisten valmiuksien levittämiseen (Laitinen 1991, 216). Vielä tätä suppeampi on ollut käsitteiden käyttö aiemmin. Vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelmassa musiikkiin liittyvä sisältö näyttää keskittyneen lähes kokonaan laulamisen ympärille (ks. Komiteanmietintö 1952, 183). 1950-luvulla keskusteltiin jo laulu-nimisen koulun oppiaineen muuttamisesta, mutta vasta vuonna 1963 kouluhallitus muutti laulun musiikiksi oppikoulussa (Rautio 1959, 5; Tenkku 1996, 46). Musiikinopetus on edelleen laajentunut käsittämään monipuolisen musisoinnin eri muodot ja eri ikäryhmät ottaen huomioon ryhmän omia tarpeita ja kiinnostuksen kohteita.

Kuten edellä olevasta kävi ilmi, käsitteitä käytetään eri tavoin, osin ristiriitaisestikin. Louhivuori tekee selvän eron musiikkikasvatus- ja musiikki-pedagogiikka-termien kesken. Tässä tutkimuksessa tarkoitan niillä Louhivuoren

(2003, 251) määrittelyn mukaisesti seuraavaa: Musiikkikasvatus liittyy laajempaan merkitykseen, musiikin avulla kasvamiseen kelvolliseksi yhteiskunnan jäseneksi, ja pedagogiikka viittaa musiikin opetuskäytäntöihin ja didaktisiin, menetelmällisiin ratkaisuihin. Jälkimmäiseen yhdistän vielä Hellströmin (2008, 296) mukaisesti pedagogin näkemykselliset perustelut. Käytän myös termiä pedagoginen toiminta viittaamaan tutkimaani musiikkileikkikoulutyöskentelyyn.

3.2 Musiikkikasvatusfilosofian vähittäinen suunnanmuutos

Tässä luvussa tarkastelen musiikkikasvatuksen taustalla olevia musiikkikasvatusfilosofisia näkökulmia. Ensin esittelen kahta vahvasti vallalla ollutta ja olevaa musiikkikasvatusfilosofian suuntausta. Sen jälkeen kuvaan Suomessa käytyä vastaavaa keskustelua. Kirjoittajat ovat olleet maassamme ajan tasalla ja aktiivisia kansainvälisestäkin katsottuna. Tarkastelen suunnanmuutosta myös Brunerin (1996) näkökulmasta.

3.2.1 Esteettinen ja praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia

Musiikkikasvatusfilosofia on pitkäjänteistä, systemaattista ja perusteltua musiikkikasvatuksen ja musiikin oppimisen perusideoiden ja ideaalien tarkastelua (Väkevä 1999). Musiikkikasvatuksen filosofinen keskustelu aktivoitui, kun David J. Elliott kyseenalaisti vuonna 1995 ilmestyneessä *Music Matters* -kirjassaan Bennett Reimerin (1989 [1970]) aiemmin esittämät käsitykset esteettisestä musiikkikasvatusfilosofiasta. Takana oli Alpersonin vuonna 1991 ilmestynyt artikkeli musiikkikasvatusfilosofiaa koskevista perusodotuksista, jossa esiteltiin esteettisen teorian kapeutta ja rajoituksia (Regelski 2005a, 7). Tämä aktivoi voimakkaasti musiikkikasvatusfilosofiasta käytyä keskustelua.

Esteettisen musiikkikasvatusfilosofian pääedustajiin kuuluu myös Keith Swanwick (1979). Praksiaalista näkökantaa edustaa keskustelussa lisäksi Thomas Regelski, joskaan hän ei ole yhtä mieltä Elliottin kanssa kaikista yksityiskohdista (ks. Regelski 1996, 35). Suomessa keskustelua on käyty erityisesti *Musiikkikasvatus*-julkaisun sivuilla (esim. Vol 1 [1, 2]; Vol 2 [1]; Vol 4 [2–3]; Vol 8

[1]; Vol 15 [2]). Siihen ovat osallistuneet edellä mainitut Elliott, Swanwick ja Regelski sekä useat suomalaiset kirjoittajat. Keskustelu alkoi myös Internet-sivuilla (esim. Elliott 1999). *Philosophy of Music Education Review* -julkaisussa on keskusteltu asiasta (esim. Regelski 2002 10 [1]; 2010 18 [2]), samoin *Educational Philosophy and Theory* -julkaisussa (esim. Elliott 2005, 37 [1], Regelski 2005b, 31 [1]). Seuraavassa esittelen lyhyesti mainitun kahden musiikkikasvatusfilosofian pääsuunnan piirteitä.

Elliottin ajatusten pohjalta voidaan löytää sekä John Deweyn että Charles S. Piercen pragmatistisia ideoita (Määttänen 1996, 47, 49). Swanwickin (1979, 6) esteettisen musiikkikasvatuksen filosofia pohjautuu valistuksen ajan käsitteeseen fine arts; musiikkikasvatus on esteettistä kasvatusta. Käsityksillä on siis erilainen perusta. Keskustelu Elliottin ja Swanwickin kesken on ollut välillä varsin kiivastakin (esim. Elliott 1995, alkusanat, 43; Swanwick 1988, 113; 1996a, 43).

Musiikkikasvatuksen tavoitteet näissä kahdessa filosofiassa poikkeavat toisistaan. Swanwickin (1979, 65) mukaan päämääränä on esteettisen vastaanotto-kyvyn kehittäminen. Hän tarkentaa (1996a, 45) tavoitteet seuraaviksi:

1. Herättää tietoisuus musiikillisista menetelmistä ja tarkoituksellisesti ja kriittisesti tutkia menetelmiä, jotka koetaan suoraan erilaisten kulttuurienvälisen kohtaamisten todellisuuden kautta.
2. Osallistua yhteisön musiikkitapahtumien luomiseen ja ylläpitoon. Ihmiset voivat halutessaan osallistua näihin tapahtumiin ja näin osallistua yhteiskuntamme runsaan musiikillisten mahdollisuuksien valikoiman luomiseen. (Mt.)

Elliottin (1995, 122, 129) mukaan musiikkikasvatuksen tavoitteet ovat seuraavat:

1. Musiikkikasvatuksen tehtävänä on kehittää oppilaiden muusikkoutta vaikeutuvan musiikillisen ongelmaratkaisun avulla niin, että ongelmat ovat aina sopivan taseisia.
2. Yleisiä tavoitteita ovat henkinen kasvu, itsetuntemuksen lisääntyminen ja musiikillisen nautinnon saavuttaminen (optimaaliset kokemukset). (Elliott 1995, 122, 129.)

Edellä olevasta näkyy, että suhtautuminen kuunteluun ja musiikin tekemiseen erottaa näitä kahta musiikkikasvatusfilosofista näkemystä (ks. myös Heimonen & Westerlund 2008, 179). Swanwickin (1994, 32) mukaan intuitiivinen tai esteettinen tietoisuus on tarpeellinen mutta ei riittävä taiteellisen ymmärryksen ehto. Regelski

(1998, 22; 1996, 25) vastaa, että praksiaalisien näkemysten mukaan musiikkia ei kuunnella sen itsensä tai objektiivisen esteettisen sisällön vuoksi vaan musiikin arvo nähdään sen mukaan, millainen suhde musiikilla on elämään ja musiikin käytön kontekstiin. Elliottin (1996, 18) näkemysten mukaan muusikkous on ajattelemisen ja tietämisen muoto, jota on mahdollista opettaa ja joka soveltuu kaikille. Tätä mahdollisuutta ei saa hänen mukaansa hukata tai uhrata äänitetyn musiikin kuuntelun tai formaalin tiedon hankkimisen vuoksi.

Praksiaallinen filosofia korostaa musiikin tekemistä. Elliottin (1996, 19) mukaan oppilaille tulisi tarjota rikkaita ja haastavia musisoitiprojekteja. Regelski (1998, 30) korostaa sitä, että kaikki musiikillinen toiminta, olemassa oleva ja vielä kuviteltavissa oleva, on arvokasta sinänsä ja arvokasta musiikkina. Musiikillinen praksis on olemassa hänen mukaansa myös palvellakseen elämän erikoisen tärkeissä hetkissä, kuten häissä ja muissa juhlatilaisuuksissa. Se ei ole yhtään vähemmän arvokasta musiikkia kuin sooloesityksen pianosäestys. Musiikillisen praksiksen arvot lisäävät vapaa-ajan ”hyviä aikoja”. (Mt.) Tässä lähestytään Aristoteleen Nikomakhoksen etiikan tavoitetta tulla onnelliseksi (ks. Saarinen 1985, 78–79). Elliott (1996, 14) kuvaa musisoimisen antamaa tyydytystä flow-käsitteellä: kun henkilön taidot ja haasteet sovitetaan yhteen, affektiivinen palkinto koetaan nautintona, ”virtauksena”.

Swanwickin mielestä luokkahuoneissa tapahtuva yhteismusisointi ei riitä. Hänellä on kuitenkin toisenlainen ratkaisuehdotus ongelmaan: hänen vastauksensa liittyy edelleen kuunteluun. Muiden aikakausien ja paikkakuntien musiikilliseen ajatteluun on mahdollista tutustua äänittein ja elävin esityksin. (Swanwick 1996a, 45.)

Suurimmat erot näiden kahden musiikkikasvatuksen filosofian kesken liittyvät kuuntelun merkitykseen ja toimintatapoihin (P. Määttänen, henkilökohtainen tiedonanto 14.4.2000). Mitä ovat ne musiikkikasvatuksen tavoitteet, joita edellä esitetystä asetelusta seuraa? Pragmatisteille musiikin funktio elämässä on tärkeä, kun taas esteetikot ostavat lipun konserttiin löytääkseen musiikin transsendentaalisia arvoja. Vahvasti kärjistetty tavoitteisiin liittyvä kysymys voisi olla tässä yhteydessä seuraava: miten lapset musisoivat, yhdessä vai menemällä konserttiin ihailemaan solistin taitoja? (P. Määttänen, henkilökohtainen tiedonanto 14.4.2000.)

Regelski (2005a, 18,) toteaa musiikin merkityksen tulevan siitä, miten se palvelee lasten elämää kahdella tavalla: persoonallisen ja sosiaalisen toiminnan ja

merkityksen lähteenä. Mitä on se ”musiikillinen hyvä”, jota musiikkikoulutuksen pitäisi tuottaa? Se on aina henkilökohtaista ja sosiaalista eikä milloinkaan vain musiikillista sen itsensä vuoksi, hän painottaa. (Regelski 2005a, 18, 20.) Näin praksiaaliset musiikkikasvattajat korostavat toiminnan itsessään oppijalle tuottamaa iloa, mielihyvää ja onnistumiskokemuksia (Heimonen & Westerlund 2008, 185).

2000-luvulla keskustelua herätti Bowmanin (2000) kysymys Where’s the BODY? Hän korostaa musiikkia kehon tapana olla maailmassa ja haluaa korvata Elliottin näkemyksen musiikista tekemisenä uudella kolmiolla, tietämisen, tekemisen ja olemisen yhteydellä. (Ks. myös Bowman & Powel 2007.) Tästä on keskusteltu myös Suomessa (esim. Hyvönen 2006, 55).

3.2.2 Suomalainen näkökulma musiikkikasvatusfilosofiseen keskusteluun

Maassamme reagoitiin vahvasti näihin edellisessä luvussa kuvaamiini kansainvälisiin musiikkikasvatusfilosofisiin keskustelunavauksiin. *Musiikkikasvatus-*julkaisussa käytiin vilkasta keskustelua, jota tihensivät Elliott, Regelski ja Swanwick sekä useat maamme musiikkikasvatusta tutkineet ja teemasta kiinnostuneet. Tämä musiikkikasvatusfilosofian pohdinta on jatkunut väitöskirjoissa (esim. Westerlund [2003a] ja Väkevä [2004]) sekä musiikkikasvatus- ja musiikkifilosofiakirjallisuudessa (esim. Louhivuori, Paananen & Väkevä [2009]; Huovinen & Kuitunen [2008]; Torvinen & Padilla [2005]; Eerola, Louhivuori & Moisala [2003]). Keskustelua on käyty myös musiikkilehdissä.⁶

Näitä kahta musiikkikasvatusfilosofiaa on kuvattu niin, että esteettinen suuntaus korostaa musiikin itseisarvoa ja praksiaalinen sen välinearvoa (ks. Louhivuori 2003). Edellisen mukaan musiikki järjestää tunne-elämäämme ja opettaa meitä tunnistamaan tunteitamme: musiikki kasvattaa ja opettaa itsetuntemusta. Musiikin arvo on sen aikaansaamassa esteettisessä elämyksessä. Jälkimmäisessä korostetaan lasten mahdollisuutta tehdä itse musiikkia. Musiikkikasvatuksen hyödyllisyys

⁶ Keskustelua käytiin esimerkiksi lehdissä *Unisono* (esim. 2/2003; 4/2004) ja *Musiikki* (esim. 4/2003). Samoin maamme musiikkikasvatusfilosofit ovat osallistuneet kansainväliseen keskusteluun *Philosophy of Music Education Review* -julkaisussa. Artikkelit ovat liittyneet ensin kyseiseen keskusteluun (esim. 2008 Vol 16 [1]; 2006 Vol 14 [2]; 2003 Vol 11 [1]), mutta niissä on esitelty myös muita musiikkikasvatusfilosofisia näkemyksiä (esim. 2003 Vol 11 [2]). Myös *British Journal of Music Education* -julkaisussa (esim. 2011 Vol 28 [1]) suomalaiset käsittelevät musiikkikasvatusfilosofian näkökulmia.

yhteiskunnalle ja yksilölle tuottaa musiikkikasvatuksen arvon. (Louhivuori 2003, 254–255; ks. myös Honkanen 2001, 137–138.) Mitä yhteyttä narratiivisuudella ja näillä kahdella musiikkikasvatusfilosofialla voisi nähdä? Yksi näkökulma voisi olla se, että identiteetti vahvistuu oman itsen ja tunne-elämän tuntemuksesta ja itse ja ryhmässä musisoiden opitaan myös tuntemaan omaa itseä – sosiaalisenakin yksilönä.

Tämän mahdollistamisessa Heimonen (2005), Heimonen ja Westerlund (2008) sekä Westerlund ja Väkevä (2010) korostavat yhteiskunnan roolia. Heidän mukaansa yhteiskunnan tulisi tukea sellaisen infrastruktuurin luomista, joka tarjoaa mahdollisuudet musiikin harjoittamiseen ja opettamiseen. Sosiaalisen ja taloudellisen hyvinvoinnin lisäksi valtion tulisi huolehtia henkisestä hyvinvoinnista. Tässä viitataan musiikki-instituutioihin, kuten tämän tutkimuksen kontekstiin, musiikkileikkikouluihin, joiden toimintaan pitäisi tarjota riittävät resurssit – ihmisten tasa-arvon perusteella. Koko ikäluokalle olisi taattava mahdollisuudet musiikin opiskeluun. Näkemykseen liittyy myös vahvasti positiivinen vapaus, vapaus johonkin. Ilman toimintaedellytyksiä vapaus ei ole vapautta. (Heimonen 2005, 29; Heimonen & Westerlund 2008, 194; Westerlund & Väkevä 2010, 150.)

Osin tähän liittyy pohdinta siitä, miten taidekasvatuksen piiriin saataisiin niitä syrjäytyneitä perheitä, jotka eivät oma-aloitteisesti siihen hakeudu (Pantsu 2010, 153–154). ”Kulttuurillisesti valveutuneet” (sitaatit Pantsun) toimintaan osallistuvat tekevät lastensa hyvinvoinnin eteen jo paljon muutenkin. Musiikkiharrastus on todettu erityisen hyödylliseksi sellaisille lapsille, joilla on ongelmia motoriikassa, tarkkaavaisuuden suuntaamisessa ja ylläpitämisessä tai kielellisissä kysymyksissä (Huotilainen 2010, 109, 111; Huotilainen & Putkinen 2008, 214).

Palaan seuraavassa aiempaan musiikkikasvatusfilosofian kaksijakokysymykseen. Suomessa on etsitty välittäviä, kokonaisvaltaisia tarkastelukulmia näiden kahden, esteettisen ja praksiaalisen, musiikkikasvatusfilosofian välillä. Pohdinta voidaan kiteyttää siihen, miten musiikin yleinen kasvattava merkitys määritellään. (Westerlund & Väkevä 2009, 94, 100.)

Heimonen ja Westerlund (2008) näyttävät kannattavan praksialistista näkökulmaa mutta löytävät siitä myös kritisoitavaa ja edelleen kehitettävää. He toteavat esteettisen tradition jättäneen sivuun muun muassa kasvatuskontekstin ja oppimisen sosiaalisen luonteen. Praksialistit sen sijaan ovat palauttaneet musiikillisten kriteerien yhteisöllisen lähtökohdan tähän musiikkikasvatuksen filosofia-

keskusteluun, mutta kritiikkinä Heimonen ja Westerlund näkevät sen kuitenkin tarkastelevan yhteisöä vain kasvatuksen ulkopuolisena ympäristönä. Silloin opetuksen tehtävänä on reprodusoida kasvatuksen kontekstin ulkopuolisten yhteisöjen musiikillista toimintaa. He kaipaavatkin musiikkikasvatukseen tilannekohtaisuutta. (Heimonen & Westerlund 2008, 180, 187–188.)

Heimonen ja Westerlund päätyvät esittelemään *holistisen* näkökulman avulla oman näkemyksensä, jonka lähtökohtana yhteisön ja sosiaalisen kontekstin merkitys on noussut keskeiseen asemaan. Tarkastelunsa pohjana heillä on Deweyn, osin aristoteelisen perinteen jatkajan, näkemyksiä. Yhteisö toimii yksilön elämää konstituivana tekijänä, ei pelkästään ympäröi yksilöä. Deweyn pragmatistinen filosofia tarjoaa heidän näkemyksensä mukaan musiikkikasvattajalle vision tiedostavasta musiikillisesta oppijoiden yhteisöstä, joka muotoutuu jatkuvasti. Lapset oppivat yhdessä yhteisönä mutta myös vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Yhteisöllisessä musiikkikasvatuksessa sosiaaliset päämäärät ohjaavat toimintaa, jossa toiminnan kokeilevuus antaa tilaa yksilöiden kommunikaatiolle. Myös yksilöllistyminen on tavoitteena, mutta se saavutetaan sosiaalisten toimintojen avulla niin, että siihen liittyy nautinto yhteisten merkitysten muodostamisesta. He liittävät tähän myös mahdollisuuden musiikkikasvatuksen sosiaalisesta proaktiivisuudesta ja yhteiskuntakritiikistä, samoin demokratian käsitteen. (Heimonen & Westerlund 2008, 180–181, 187–188, 190, 193–195; Westerlund 2003b, 12; 2005b, 249; ks. myös Westerlund & Väkevä 2010, 150.)

Lehtonen (2009, 283) summaa näkemyksiä. Musiikilla ei ole itsen ylittävää päämäärää. Sen tarkoituksena on tekemisen elämän mielekkyyttä rakentava ilo ja tyydytys, joka yhdistää yhteisön jäseniä toisiinsa. Musiikki on siis mielekkäiden merkitysten kenttä, jossa ihmiset voivat rakentaa hyvää elämää itselle ja yhteisölle. (Mt.) Ruismäki ja Juvonen (2011, 28) osallistuvat keskusteluun kysymällä, millainen on hyvä elämä – taiteen on sanottu olevan yksi hyvä, lähde, joka avaa silmämme näkemään elämän vanhat asiat aivan uudella tavalla.

Pohdittavaksi on myös nostettu jokaisen oppilaan mahdollisuus saada tasapuolisesti kokeilla ja osallistua (ks. Heimonen & Westerlund 2008, 192). Musiikillista toimintaa ohjaisi se, miten voisimme luoda toimivan, toiminnasta nauttivan yhteisön, joka työskentelee yhteisen tavoitteen suuntaisesti (Mt.; Westerlund 2003b, 12). Taidekasvatuksen yleinen merkitys on hyvän elämän rakentaminen (Westerlund & Väkevä 2011). Se tapahtuu, kun yksilöt ottavat osaa

yhteiskunnalliseen toimintaan ja neuvottelevat toiminnan arvoista ja merkityksistä. Suomalainen taidekasvatusfilosofia näyttäytyy visioina ja toiveina, tulevaisuuteen suuntautuvana suomalaisen taidekasvatuskulttuurin kritiikkinä. (Westerlund & Väkevä 2011, 52–53.)

Nämä näkemykset tarjoavat myös yhteneväisyyttä narratiivisen pedagogiikan kanssa. Vuorovaikutuksellisessa lähtökohdassa kaikilla on oikeus toimintaan kuitenkin toiset vahvasti huomioon ottaen. Oppiminen on sosiaalinen prosessi, jossa lapset oppivat toisiltaan ja aikuisilta ja vastuu mahdollisimman tuottavien prosessien järjestämisestä on aikuisen (Aleksander 2008, 8).

Miten tätä käytyä keskustelua voisi tulkita? Esteettisen näkökulman korostuminen liittyi osaltaan 1960- ja 1970-lukujen kognitiiviseen paradigmaan, jolloin etsittiin tiedollisia perusteluja musiikin merkitykselle. Käytetyt oppimisen ja tietämisen käsitteet tulivat muualta, eivätkä ne olleet luonteenomaisia musiikin omalle tarkastelulle. Musiikki on tekemistä, jossa taito ja estetiikka korostuvat. Musisoinnin luonnollinen sosiaalisuus näkyy myös liikunnassa ja peleissä, joten sitä ei kannattanut korostaa. Piti puhua siitä, mikä on ominaista juuri musiikille. Näin toimivat esteettisen musiikkikasvatusfilosofian kannattajat.

Muutoksen tähän toi Elliottin (1995) praksiaalisuus. Palattiin siihen, mistä musiikissa on oikeasti kysymys: tekemisestä, yhteisöistä ja aktiivisuudesta. Nähtiin muutakin kuin taideteos, kognitio ja niiden välinen tapahtuma. Elliottilla on kuitenkin vielä keskiössä yksilön flow. Elliottin jäämisen kiinni yksilöparadigmaan Westerlund (2003a, 175–176) näkee vielä aiemman kognitioparadigman vaikutukseksi. Practice turn on kuitenkin jo nähtävissä, yksilötoiminta nähdään jo osana käytäntöä. Keskustelun voi nähdä liikahdukseksi kognitiivisesta paradigmasta sosiokulttuuriseen suuntaan. Sitä voi peilata myös Brunerin (1996) näkökulmiin. Hän korostaa teoksessaan *The Culture of Education* vuorovaikutteisuutta merkitysten kentässä. Ymmärrämme symbolien merkityksiä yhteisen sovitun koodin mukaisesti. Mutta ymmärrämme myös toisten ajatuksia ja mentaalisia tiloja. Lisäksi meidän on otettava huomioon ympäristö. Lapsi ottaa vaikutteita koko sosiokulttuurisesta ympäristöstään ja rakentaa omaa narratiiviaan menneisyyden traditioiden pohjalta. Bruner (mt.) korostaa yhteisön narratiivia ja individuaalia narratiivia, jotka ovat koko ajan kehittyvässä merkitysten kentässä. Osallistumme toistemme ajatuksiin ja tunteisiin. Merkitysten rakentaminen ja niistä neuvotteleminen on kulttuurin ydinasia. (Bruner 1996, 164–167, 184; ks. myös Säljö 2004, 92; Rösing 2009, 276–

277.) Musiikillinen kulttuuri on omalta tärkeältä osaltaan mukana rakentamassa näitä narratiivejamme. Bruneria (1996, 166) mukaellen: samoin kuin mieli luo musiikkia, musiikki luo myös mieltä.

3.3 Varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteet

Onko musiikkikasvatuksen keskeinen tavoite tietojen ja taitojen opettaminen sekä muusikkouden kehittäminen, kuten Unkari-Virtanen ja Kaikkonen (2007, 30–31) vakuuttavat? Tarkastelen tässä luvussa mainitsemani tavoitteen tulkintaa ja näkymistä *varhaisiän* musiikkikasvatuksessa. Esittelen ensin joitakin musiikkikasvatuskirjallisuudessa esiintyviä varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteita. Sitten tarkastelen varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteita musiikkileikkikoulussa. Pohdin myös, näkyykö narratiivinen pedagogiikka tavoitteiden asettelussa.

Varhaisiän musiikkikasvatuksen yleisemmät tavoitteet

Varhaiskasvatus on ymmärretty perinteisesti alle kouluikäisten hoidoksi, kasvatukseksi ja opetuksiksi kodeissa ja päivähoidossa. On esitetty käsitteen laajentamista kattamaan peruskoulun alkuopetus, 1.–2. luokat, lähinnä kansainvälisen *early childhood* -termin vastaavuuden vuoksi. *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka* -kirjan kirjoittajat (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2001, 29–30) päätyvät kuitenkin ottamaan huomioon maamme koulutusjärjestelmän eivätkä yhdistä alkuopetusta varhaiskasvatukseen. *Musiikki varhaiskasvatuksessa* -kirjan tekijät (Hongisto-Åberg ym. 1993, 9, 10, 83) käyttävät käsitettä *varhaisiän musiikkikasvatus* tarkentaen sen alle kouluikäisiin. Käytän viimeksi mainittua käsitettä tässä tutkimuksessa, koska useat tutkijat ja muut musiikkikasvatuksen asiantuntijat (esim. Marjanen 2009, vrt. Marjanen 2005, 6) sekä varhaisiän musiikinopettajat käyttävät sitä.

”Musiikkikasvatuksen tarkoitus ei ole kasvattaa hyviä muusikoita vaan hyviä ihmisiä”, toteaa pitkään varhaisiän musiikkikasvatuksen kehittämiseen vaikuttanut Maija Simojoki (1993a, 16; 1991, 87), jonka mielestä mainitun tavoitteen kautta saavutetaan myös musiikillisiä tuloksia. Hänen mukaansa kaikki taideaineet kehittävät lasta mutta musiikkia voi liittää kasvatukseen kaikkiin osa-alueisiin.

Musiikkikasvatuksen päämääränä on ”kehittää kasvatettavan keskittymis- ja havaintokykyä, tasapainoisuutta, kauneudentajua sekä kykyä ja halua harrastaa musiikkia” (Simojoki 1993a, 16). Samantyyppisen holistisen näkökulman tarjoaa myös Lehtonen (2004, 26). Hän toteaa musiikkikasvatuksen päämääränä olevan ensisijaisesti kokonaisvaltainen ihmisenä kasvaminen, johon musiikkikasvatus tarjoaa oivalliset mahdollisuudet. Tässä tutkimuksessa tarkasteltava narratiivisuus tähtää myös kokonaisvaltaiseen identiteetin kehityksen tukemiseen luonnollisena osana lapsen elämää.

Maija Fredrikson (1999) korostaa elämykseen perustuvaa kokemista ja oppimista sekä perinteiden omaksumista. Musiikin merkitysarvoista hän pitää tärkeänä itsetunnon kehittymistä ja realistisen maailmankuvan muodostumista. Tässä näkisin narratiivisen pedagogiikan piirteitä siinä suhteessa, että itsetunnon vahvistumisen avulla myös lapsen käsitys omasta identiteetistä sekä positiosta suhteessa muihin vahvistuu. Realistinen maailmankuva voidaan nähdä myös yhdeksi narratiivisuuden näkökulmista (ks. Ropo 2010, 4; 2009a, 15).

Praksiaalisen musiikkikasvatuksen vahva kehittäjä Thomas Regelski (henkilökohtainen tiedonanto 21.5.2000; ks myös 2012, 72–73, 75) kiteyttää alle 7-vuotiaiden musiikkikasvatuksen tärkeimmät tavoitteet praksiaalisen musiikkikasvatuksen mukaisina seuraavasti:

1. Asenne musiikkia kohtaan: se on elämän keskeinen perustekijä koulussa ja perheessä
2. Sävelkorkeuksien yhteensovittaminen
3. Perustaidot rytmin pitämiseksi
4. Musiikin lukutaidon aloittaminen, riippuu kulttuurista.

Regelski (mt.) muistuttaa siitä, miten kulttuuri vaikuttaa voimakkaasti myös pienten lasten musiikilliseen ympäristöön. Hän kertoo esimerkin Japanista, missä lapset tulevat kouluun mukanaan 250–300 jo osaamansa lastenlaulua ja laululeikkiä. Ne on opittu leikkikentällä, missä 3-vuotiaat oppivat laulut 6–7-vuotiailta. Näen tässä vahvan narratiivisuuden vaikutuksen: kulttuurisen perinteen siirtymisen tarinoiden, tässä laulujen, kautta muille. Sen merkitys näyttäytyy vahvana. Miten monta laulua suomalainen lapsi on mahtanut oppia isommilta lapsilta ennen kouluikää?

Regelskin (henkilökohtainen tiedonanto 21.5.2000) mukaan musiikkikasvatuksen pitäisi rakentua epämuodolliselle perheissä, seurakunnissa ja mediassa tapahtuvalle kasvatukselle. Lasten pitää saada malleja aikuisilta, joille musiikki on tärkeää. Hän

mainitsee esimerkiksi seurakunnan, jossa ”enkelikuorot”, 4–7-vuotiaat lapset, laulavat yhden laulun jumalanpalveluksen alussa. Osallistuminen on tärkeää, ei vain yleisönä oleminen. Musisoinnin tavoitteena on hänen mielestään siitä tuleva ilo. (T. Regelski, henkilökohtainen tiedonanto 21.5.2000.) Tässä on nähtävissä sosiokulttuurisia piirteitä, joilla on yhteys narratiivisuuteen. Tämän tutkimukseni haastatteluaineistossa tulivat esiin myös lasten esiintymiset epämuodollisissa tilanteissa.

Epämuodolliseen musiikkikasvatukseen viittaa myös Mills (1996, 118–119) kuvatessaan Bucktonin tutkimuksia lasten nuotilleen laulamista (N = 1135 6-vuotiasta lasta). Polynesianlaiset lapset lauloivat huomattavasti (dramatic) paremmin kuin eurooppalaiset. Paremmuus johtui hänen mukaansa kulttuurisista ja kasvatuksellisista tekijöistä: laulaminen on keskeinen osa polynesianlaista kulttuuria; enkulturaatioprosessi tapahtuu kokemusten imitaation kautta. Lapset laulavat perheensä kanssa jo pienestä pitäen. Myös isät laulavat toisin kuin eurooppalaisessa kulttuurissa, ja tämä näkyi polynesianlaisten poikien erinomaisissa tuloksissa. (Mt.; Campbell 2007, 885.) Musiikin lapsen elämään integroitumisen tärkeyttä ovat korostaneet useat muutkin tutkijat (esim. Fox [1991]; Lundström [1996, 151]; Plummeridge [1991, 63]). Viitataan uudelleen tuohon narratiiviseen, luonnolliseen tapaan välittää tarinoita. Tässä pidettiin laulamista keskeisenä osana omaa kulttuuria, mikä näkyi lasten vahvana osaamisena.

Varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteet musiikkileikkikoulussa

Musiikkileikkikoulunopettajat ry laati vuonna 1994 seuraavat musiikkioppilaitoksen musiikkileikkikoulun tehtävät ja tavoitteet:

1. Musiikille myönteisen asenteen herättäminen.
2. Yksilön kokonaispersoonallisuuden tasapainoinen kehittäminen ja sosiaalisen kasvun edistäminen taideintegraation avulla.
3. Musiikin tiedollisten ja taidollisten valmiuksien luominen ja kehittäminen.
4. Musiikkiläisen ja musikaalisen ilmaisutaidon kehittäminen sekä valmiuksien luominen musiikkikoulussa tapahtuvia opintoja varten.
5. Musiikkileikkikoulun ja musiikkioppilaitoksen muun opetustoiminnan yhteistyön kehittäminen. (Musiikkileikkikoulunopettajat ry 1999, 21)

Nämä tavoitteet olivat voimassa varsin pitkään. Sittemmin nämä ovat saaneet uuden muodon. Tavoitteiden muutos kuvaa selkeästi yleisempää pedagogisen kielen muuttumista. Seuraavassa esittelen vielä voimassa olevat tavoitteet.

Opetushallitus (2002, 9–10) kuvaa Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteita ja keskeisiä sisältöjä seuraavasti:

Varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteena on, että

- lapsi saa musiikillisia elämyksiä, valmiuksia ja taitoja, jotka muodostavat pohjan hyvälle musiikkisuhteelle ja myöhemmälle musiikkiharrastukselle
- lapsi kehittyy kuuntelemaan ja kokemaan musiikkia sekä ilmaisemaan itseään musiikin keinoin.

Keskeisinä sisältöinä ovat

Musiikin elementit – rytmi, muoto, harmonia, melodia, dynamiikka ja sointiväri – muodostavat opetuksen keskeisen sisällön.

Elämysten avulla, leikin keinoin harjaannutetaan lapsen musiikillista muistia ja musiikin kuunteluvaikeuksia sekä tuetaan hänen kognitiivista, emotionaalista, motorista ja sosiaalista kehitystään.⁷

Elämyksellisyys ja leikki tuovat mahdollisuuden musiikillisten valmiuksien ja taitojen kehittymiseen lapselle luonnollisin keinoin. Kuuntelun ja toisaalta itseilmaisun korostaminen tukee myös oman narratiivin kehittymistä ja tuo mahdollisuuksia positioiden antoon ja saamiseen sekä toimijuuden vahvistumiseen..

Lopuksi palaan luvun alun pohdintaan musiikkikasvatuksen tavoitteista. Näissä esiin tulleissa *varhaisiän musiikkikasvatuksen* tavoitteissa korostetaan toisia sanoja. Elämykset ja kokemukset, valmiudet ja taidot sekä leikki ja ilmaisu luovat musiikin ja narratiivien taikamaailmaa, jossa lapset voivat elää ja kehittyä monipuolisesti.

3.4 Taide, kokemukset ja merkitykset lasten musiikkikasvatuksessa

Narratiivisuuden näkökulmasta kokemuksilla ja niiden tulkinnalla on keskeinen merkitys itseä koskevien narratiivien ja siten myös identiteetin muodostamisessa (Ropo 2009a, 11; 2009b, 2). Tässä luvussa avaan näkemyksiä siitä, minkälaisia pedagogisia näkökulmia on syytä ottaa huomioon kuvattaessa eri aineiden oppimisprosessien luonnetta kokemustenkin tuottajana. Esittelen aihetta ensin

⁷ Muita varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoiteluetteloita löytyy myös Musiikinopetus Suomessa - (Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry 2007a, 2007b) sivustolta. Tähän tutkimukseen osallistuneen Musiikkikoulu Maija Salon 4-vuotiaiden ryhmän tavoitteet ovat liitteenä 1.

Räsänen (2010) tarkastelemasta uusimman kognitiotieteen näkökulmasta. Sen jälkeen kuvaan taiteen ja leikin, taiteen ja aistien sekä taiteen ja tunnekokemusten piirteitä. Lopuksi kokoan vielä näkemyksiä taiteen, musiikin ja musiikkikasvatuksen merkityksistä.

Uusin kognitiotiede lähestyy oppimista hahmottaen maailmaa kaikkien aistialueiden ja tietämisen tavoilla (Räsänen 2010, 342). Kognitiiviseksi voidaan katsoa kaikki ne mielen toiminnot, joiden avulla informaatiota otetaan vastaan ja prosessoidaan, esimerkiksi havaitseminen, muisti, ajattelu ja oppiminen. Oppiminen tapahtuu kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan aistien, tunteiden ja käsitteiden vuorovaikutuksessa. (Mt.)

Uusimmassa kognitiivisessa oppimiskäsityksessä tiedonhallinnan tapoja lähestytään myös samantarvoisesti: äänet, liikkeet ja kuvat nähdään yhtä arvokkaiksi tavoiksi tutkia ja esittää todellisuutta kuin sanatkin, korostaa Räsänen (2010). Hänen mukaansa tämä tukee nykyistä kasvatustietoa, jossa kaikilla on mahdollisuus erilaisiin tietämisen tapoihin. Hän näkee tärkeäksi taide- ja taitoaineiden kognition kokonaisuuteen tuoman erityisen ”olemistiedon”. Kognitiivinen taideoppimiskäsitys tuo esiin aistimusten, havaintojen ja tunteiden merkitystä tiedon rakentamisessa. Se korostaa myös samalla kokemusten kulttuurista ulottuvuutta. Sidoksissa kontekstiinsa tieto jäsentyy ja sitä ilmaistaan kulttuuristen käsitteiden ja symbolien avulla, jotka edellyttävät myös niiden lukutaitoa. Opetuksen sisältö haetaan lapsen omaa kokemusmaailmaa sivuavaksi. (Räsänen 2010, 342–344.) Tämä edellä mainittu uusi kognitiivinen taideoppimiskäsitys lähenee narratiivisuutta toisin kuin aiempi. Sen näkemykset näyttäisivät mahdollistuvan luontevalla tavalla narratiivisen pedagogiikan avulla: kulttuuristen arvojen ja traditioiden välittyessä lasten maailmaan liittyvien kertomusten avulla. Lapsille tarjotaan mahdollisuuksia kokea niitä kaikin aistein, havainnoin ja tuntein; elää, leikkiä ja olla – myös yhdessä muiden kanssa.

3.4.1 Taide ja leikki

Taide *ars, artis* (lat.) merkitsee ”olemisen tapaa”. Saarnivaara (1993) kysyy väitöskirjassaan, miten lapsi ymmärtää taiteen olemuksen. Hakkarainen (2004, 47, 51–52) on käsitellyt oivallisesti Vygotskin ja Saarnivaaran ”dialogina” tätä

kysymystä ja todennut taiteen ja leikin vahvan yhteyden. Lapsi yhdistää leikissään kaikkia lapsen taiteellisen ilmaisun lajeja. Vygotski toteaa dialogissa, että taide avautuu leikin kautta ja leikissä kehittyvät ne perusmekanismit, joita tarvitaan taiteen kokemisessa. Leikki ja taide ovat erityisasemassa myös emotionaalisen ajattelun kehittäjinä. Taideteoksen emotionaalinen olemus vaikuttaa suoraan ilman selityksiä, ja se on koettava emotionaalisesti, korostaa Vygotski. Hänen mukaansa lapsi kokee ensin maailman ja sen jälkeen on mahdollista eritellä kokemusta. (Hakkarainen 2004, 47, 51–52.)

Leikki ja taide voidaan nähdä näin myös maailman luomistyönä (Koivunen 1998, 214). Leikki on kertomuksen kertomista ja sen samanaikaista muuttamista toiminnaksi (Heinonen & Suojala 2001, 146). Se on paljolti tietynlaista asennoitumista toimintaan, tarinan kertomista ja kuvitteelliseen todellisuuteen uskomista (Vuorisalo 2009, 158). Leikin, satujen, mielikuvien ja musiikin avulla lapsi työstää tunteidensa myllerrystä, jäsentää ajatuksiaan, käy niitä läpi yhä uudestaan ja saa niitä itselleen ymmärrettävään muotoon (Ahonen 1993, 241; Korhonen 2008, 151; Kyrönlampi-Kylmänen 2010, 79; Sinkkonen 2009, 119). Näin leikin kautta kehittyvä tunnekokemusten ja motiivien alue vaikuttaa lapsen todellisuussuhteeseen ja omiin affektiivisiin kokemuksiin (Hakkarainen 2002, 112).

Leikkiä voidaan kuvata myös Winnicottin (1971) *transitionaali-ilmion* avulla (Lehtonen 2011, 80). Transitionaaliobjekti avaa lapselle kuvitteellisen maailman, joka tavallaan leijuu todellisuuden ja tiedostamattoman välimaastossa (Ahonen-Eerikäinen 1999, 68). Se voi olla joku, jonka kanssa voi leikkiä, lievittää esimerkiksi surua ollessa yksin ja jonka antaman etäisyyden turvin pystyy hallitsemaan paremmin tunnetilaansa (Stern 1992, 150). Leikkivä lapsi käsittelee sisäistä ulkoisena, jolloin toiveet, pelot, surut ja ristiriidat tulevat näkyviin leikeissä. Leikin tavoin musiikki voi toimia hyvänä transitionaaliobjektina, jolla on rauhoittavia ja psyykkistä työskentelyä edistäviä ominaisuuksia. (Ahonen-Eerikäinen 1999, 69; Lehtonen 2011, 79–80.) Tällöin musiikki etäännyttää kokemukset symbolisen etäisyyden päähän, jolloin niitä voidaan käsitellä ilman liiallista ahdistusta. Musiikki on leikkiä äänillä, sointikuvilla sekä niihin liittyvillä tunteilla. (Ahonen-Eerikäinen 1999, 69; Lehtonen 2011, 79–80.) Lasten leikkien esteettinen kokeminen kohottaa vielä toiminnan elämyksellisyyttä ja ja intensiteettiä. Esteettinen tunne johtaa myös jatkettuun toimintaan toisin kuin muut

tunnereaktiot. (Laukka (1998, 22.) Mielikuvituksen kehittäminen, leikki ja tarinat ovatkin lapsuuden lahja aikuisuuteen (Helenius & Korhonen (2005, 63).

Leikintutkijaklassikko Huizinga (1949/2000) ymmärtää leikin olevan läsnä koko kulttuurissa ja löytää leikkiä taiteista ja niiden käytännöistä. Hän jopa kirjoittaa leikin olleen ennen kulttuuria, koska eläimet eivät ole odottaneet, että ihminen opettaa niitä leikkimään. Leikki ja musiikki ovat elämän rationaalisuuden ulkopuolella, eikä niillä ole Huizingan mukaan mitään tekemistä välttämättömyyden, edun, velvollisuuden eikä totuuden kanssa. Myös musiikin muodot määritellään merkityksin (values), jotka nousevat loogisen yläpuolelle ja jotka jopa ylittävät näkyvän ja sivuttavuuden. Ne voidaan ymmärtää käyttäen luomiamme käsitteitä, esimerkiksi rytmiä ja harmoniaa, jotka ovat yhteisiä leikissä, runoudessa ja musiikissa. (Huizinga (1949/2000, 1, 158.)

Leikinomaisuuden merkitys varhaisiän tavoitteellisen musiikkitoiminnan luonnollisena osana saa vahvistusta myös aivotutkimuksen tuloksista. Leikinomaisuus ja osallistavuuden periaate tekevät toiminnan tehokkaaksi: voidaan saavuttaa virtauskokemus, joka innostaa lapsia tulemaan uudestaan mukaan tutkivaan toimintaan (Huotilainen 2009). Kilpailuttomuus, yksilöllisyyden kunnioittaminen, leikin arvostaminen ja erilaisten tunneilmaisujen hyväksyminen ovat olennaisia oppimisympäristössä. Toiminnan moottorina ovat lapsen luontainen uteliaisuus ja innostus. (Mt., 42.)

Leikin maailma on vapaa rajoituksista, säännöistä ja asetuksista (Laukka 1998). Siinä on olennaista intensiivinen suhde olemassaoloon leikin kestäessä. Leikissä voi toteuttaa omia ideoita ja sisällyttää haluttua tietoa luovasti joukkoon. Leikki muistuttaa sitä taidekasvatustoimintaa, jossa korostaan prosessia eikä lopputulosta. Taideprojekteille voidaan asettaa tavoitteita, mutta luova prosessi on näyttäytynyt arvokkaimpana tuloksena. (Laukka 1998, 20; Liikanen 2009, 92–93.) On myös aihetta kulkea leikin ja taiteen vaihteleviin maastoihin ja löytää niissä omia reittejä: taide on kaikkien omaisuutta siinä missä leikitkin (Laukka 1998, 22). Leikin merkitys olennaisena välineenä lasten taiteellisessa ja musiikillisessa ilmaisussa on syytä tunnustaa ja rohkaista kasvattajia siihen eri tilanteissa (Marsh & Young 2006, 306; ks myös Hakkarainen 2008b, 110).

Taide on sukua kuvitteluleikille, ja leikin tavoin se kuuluu varhaiskasvatuksen ytimeen (Kalliala 2012, 217). Taiteen ja leikin maailmaa on kuvattu esimerkiksi ”mielikuvituksen lumotuksi maailmaksi” (Kurkela 1993, 48; Ruokonen 2001b,

129), ”vuorovaikutteiseksi kudokseksi” (Ruokonen 2005, 36), onnelliseksi tavaksi olla olemassa (Ruokonen 2000b, 625) ja ”sisäiseksi mahdollisuuspilviksi” (Bergström 2009, 127). Leikissä lapsi tekee mielikuvituksesta todellisuutta; siinä on kaikki mahdollista ja täyttä totta (mt.). Monipuolisista mahdollisuuksista kertovat myös eri kielten käyttämät sanat, kuten play joka tarkoittaa leikkiä, leikittelyä, soittamista, näyttelemistä, esittämistä, olemista jonakin, pitämistä jonakin, yhteistyön tekemistä ja peliä (MOT-sanakirja).

Ruokonen (1997; 2001b; 2005) on tutkinut leikin ja musiikin yhteyksiä päiväkotiympäristössä. Hän (2001b, 129) toteaa kaiken lapsen musiikillisen oppimisen tapahtuvan ”leikin ja keksimisen kautta”. Lasten musiikkikasvatus on hänen mukaansa perinteisesti pohjautunut ohjatun leikin työtapoihin, joissa ”opetettavat asiat sidotaan mielikuvituksen ja leikin lumottuun maailmaan”. (Mt.) Seuraavassa taulukossa hän yhdistää musiikillisen toiminnan ja leikin muotoja.

TAULUKKO 1. Lasten musiikillisen toiminnan ja leikin väliset yhteydet (Ruokonen 2001b, 130)

Musiikillinen toiminta	Toiminnassa korostuva leikin muoto
Musiikkipedagogiikka Laululeikkiperinne	Ohjattu leikki
Taputusleikkilaulut yms. Improvisaatio Tanssi Soittaminen	Sääntöleikki
Kuuntelu Sävellys Luova tanssi Maalaus Dramatisointi	Vapaa kuvitteluleikki

Taulukossa 1 näkyy, miten lasten musiikillinen toiminta on myös eheyttävää, musiikin ja muiden taideaineiden yhteistä aluetta ja miten leikkityypeille on useita musiikillisen toiminnan muotoja. Ruokonen (1997) totesi tutkimuksessaan leikin ja eheyttävän taidekasvatustoiminnan keskeiseksi lapsen sosio-emotionaalisisen kehityksessä. Toiminta oli mielihyväsytytteistä ryhmätoimintaa, jossa fantasia-

maailmalla oli kehityspsykologisesti keskeinen merkitys. Siinä jätettiin tilaa kuvitteluleikeille, joissa taide-elämykset ja leikki kietoutuivat toisiinsa rikastaen niitä merkityssisältöjä, joita lapsi halusi sijoittaa mielenmaisemiinsa. (Ruokonen 1997, 157; 2005, 44.) Musiikki ja leikki ovat sellaisia inhimillisen ajattelun muotoja, jotka mahdollistavat ajattelumuotojemme erilaisten skeemojen samanaikaisen heräämisen ja integroitumisen (Ruokonen 2005, 39). Musiikilla ja leikillä on samankaltaisia mahdollisuuksia yksilön toiminnan, kuvittelun, tunteiden ja ajattelun stimuloijana ja kehittäjänä. Musiikin ilmaisumuodot tarjoavat mahdollisuuksia lasten mielenmaisemille ja leikeille, joihin lapsi voi sijoittaa mielikuviaan ja tunnetilojaan. (Ruokonen 2005, 40; 2001b, 38). Leikissä ja musiikissa lapsi voi liikkua mielikuvitusmaailmassaan ja kokea ilman riskinottoa ja turhautumista mielihyvän ja tyydyksen tunteita. Hän voi myös löytää ja käsitellä vaikeampia olosuhteita ja tunteita sekä löytää niihin ratkaisukeinoja. (Ruokonen 2005, 38.) Näin lapsi tutkii leikissä oman elämänpiirinsä itseään koskettavia asioita ja rakentaa omaa minäänsä, muodostaa tavoitteitaan ja raivaa elämänpolkuaan (Helenius 2004, 36, 38).

Leikki, narratiivisuus ja taide rakentavat lapsen minuutta. Kun otetaan huomioon lapsen oppimisprosessit, joiden on todettu olevan leikkiin perustuvia, leikissä tapahtuvia sekä narratiivisia (Hakkarainen 2008b, 110), voidaan todeta myös kuten Lehtonen (2004, 19): ”Musiikki on minän leikkiä.” – Tai voidaan pohtia seuraavaa sävähdyttävää ajatusta: ”Leikin korkein muoto on musiikki” (Sinkkonen (2008, 258).

3.4.2 Taide ja aistit

Kun tarkastellaan taidetta, on syytä ottaa huomioon aistit, tunteet ja kuvitelmat (Vygotsky 1971, 199). Ihminen ei rakenna järjellään itselleen käsitystä todellisuudesta, vaan aistit avaavat sen hänelle (Sarjala 1997, 242). Myös taide havaitaan aistein, ja se on läsnä kaikessa, mikä miellyttää aistejamme (Albers 1985, 17; Read 1945, 14). Olemme aisteilla kiinni maailmassa. Musiikissa käytämme ja herkistämme kuuloa mutta myös mieltä ja kehoa (Hyvönen 2006, 54). Musiikin havaitseminen ja kokeminen on välittömästi totta (Sarjala 1997, 242). Laulaessa aistii itsensä. Se vahvistaa lasten tietoisuutta itsestään: he tuntevat itsensä yhteisen äänen kannattelemiksi laulaessaan yhdessä muiden kanssa (Kreusch-Jacob 2009,

27). Seuraavassa taiteen määritelmässä korostuvat aistit (Bardy 2007): ”Taide on tapoja kuvata ja nimetä maailmaa työstämällä havaintoja ja kokemuksia taiteen eri lajeissa käytetyin keinoin. (...) Taide peilaa, tulkitsee ja muuttaa todellisuuksien hahmottamista, havaitsemisen, kokemisen ja tuntemisen tapoja.” Sillä on myös kyky panna aistit, tunteet ja mieli liikkeeseen tavoilla, joihin on muilla tavoin vaikea ulottua. (Bardy 2007, 21.)

Taiteessa tietäminen on toisenlaista tietämistä: *Ajattelen, siis olen* –maailman-suhteen rinnalle tulee *aistin ja tunnen – siis maailma on* (Sava 1998, 110). Taiteen avulla ja taiteen keinoin tietäminen perustuu aistisuuden, havainnon, kognition, tunteen ja toiminnan välittämään henkilökohtaiseen tietämiseen. Sava jakaa taiteellisen tiedon prosessit kolmeen seuraavaan ryhmään: 1. *Aisti- ja tunnetieto*. Vasta näiden tulo tietoon tuottaa sen ulottuvuuden, että oppija käyttää tietoja ja taitoja persoonallisesti ja kulttuurisesti merkittävällä tavalla. 2. *Taito- ja toimintatieto*. Tähän perustuvalla tiedolla muutetaan aistikokemukset ja tunne-elämykset takaisin ulkoisiksi, muille koettaviksi tuotoksiksi. (Sava 1998, 110–112.) Käsityöt ja muut käden taidot merkitsevät myös eri taitojen, ajattelun ja tekemisen yhteistoimintaa, aivojen herkkuruokaa, joka ruokkii kolmiulotteista ajattelua ja virittelee luovuutta (Huotilainen 2011a, 17; Myllykangas 2009, 61). 3. *Taiteen käsite- ja mielikuvatieto*. ”Taiteellis-esteettinen käsitetieto on vahvasti aistipohjaista, mielikuvien muodostamista ja persoonallisten merkitysjärjestelmien luomista suhteessa todellisuuteen.” Taiteelliset kognitiot ovat kunkin taiteenalan omalla kielellä hahmottuvia, rakennettavia ja ilmaistavia. (Sava 1998, 112–113.) Musiikillisessa tietämyksessä on todettu olevan kaksi vastakohtaista mutta toisiaan täydentävää tapaa: verbaalinen ja nonverbaalinen. Edellinen liittyy musiikista puhumiseen analyytikkona ja musiikin käyttäjänä, jälkimmäinen musiikin esittämiseen tietämisen muotona, oppina erilaisten musiikkitraditioiden käytöstä. (Ks. Blacking 1995, 231, 237.)

Osin samoihin lähtökohtiin, aisteista käsitteelliseen ajatteluun, liittyy Snellmanin (1898) kehityslaki, jota Wilenius (2002) pitää edelleen hyvänä. Se noudattaa kulkua havainnosta mielikuvan kautta käsitteeseen. Ensin lapsen tajunnan täyttävät aistimukset. Vähitellen aistimusten jäljiltä alkaa olla tietoisia mielikuvia: lapsi ymmärtää yksinkertaisia lähiympäristöön liittyviä tarinoita. Näiden jälkeen tulevat sadut, joiden maailmoihin eläytyminen auttaa lasta kohtaamaan elämän eri puolia. Mielikuvat ”elävät” lapsen tajunnassa ja voivat myöhemmin muuttua käsitteiksi”,

kun lapsen ajattelukyky on siihen riittävän kypsä. (Wilenius 2002, 22–23, 25.) Tämä mielikuvien, tarinoiden ja satujen maailma on tämän tutkimuksen kontekstin olennainen osa.

Aistisuuden ja kehollisuuden näkökulmaa korostavat myös Syrjäläinen ja Värri (2003, 2), jotka näkevät taito- ja taideaineiden mahdollistavan kasvatustieteen uudenlaisen tulkinnan esteettisessä yhteydessä. Kysymys ei ole anti-intellektuaalisuudesta vaan ”kasvatustieteen palauttamisesta kasvatuksen ja kasvun alkuperään, aistimelliseen maaperään, keholliseen elämismaailmaan, josta käsitteet ovat peräisin ja saavat merkityksensä”. (Mt.)

3.4.3 Taide ja tunnekokemukset

Narratiiveja käsitellessäni tuli esiin ajattelun ja tunteen vastakohtaisuus (esim. Blacking 1995; Bruner 1986; Edwards 2001). Tässä luvussa tarkastelen tunnetta, jonka merkitys korostuu narratiiveissa (McEwan & Egan 1995, viii) – samoin taiteessa yleensä. Tunteet vaikuttavat myös lapsen voimakkaasti, joten myönteisen tunneilmapiirin luomistaito on välttämätön opettajan työn edellytys (Helenius & Korhonen 2005, 63). Tarkastelen myös ajankohtaista tunnetutkimusta peilaten sitä musiikkikasvatukseen.

Tiedon ja älyllisten kykyjen etusijaa tähdentävä kasvatusta laiminlyö lapsen olemuksen kokonaisuutta ja ymmärtää lapsen ensisijaisesti intellektuaalisena olentona (Värri 2000, 83–84 Collinsiin [1980] viitaten). Yksinomaisen älyn harjoittelu jättää myös kylmäksi ulkomaailmalle (Wilenius 2002, 32). Voimakkaammin lapsen kokonaisuuden puolesta ottaa kantaa Suoranta (2002, 132). Hänen mukaansa lapsia tarjotaan opetussuunnitelmakielellä tiedon prosessoijiksi, joka tarkoittaa lasta tunteista ja muista olennaisuuksista puhdistettuna kognitio-koneena.

Tunteisiin liittyy useita käsitteitä, ja keskustelu niistä näyttää olevan moniäänistä. Eerolan ja Saarikallion (2010, 260) mukaan *emootiot* ovat enemmän reaktioita ympäristön tapahtumiin. Emootioiden ja mielialojen (mood) subjektiivista komponenttia nimitetään *tunteeksi* (feeling); tunteet ovat emootioiden yksityistä kokemista (mt.). Emootioita pidetään vielä kieltä vanhempina luonnollisina kehollisina kokemuksina ja ilmaisuna, jotka ovat irrationaalisia ja subjektiivisia,

tiedostamattomia pikemmin kuin tietoisia, aitoja pikemmin kuin keinotekoisia ja tunteita (feelings) pikemmin kuin ajatuksia (Edwards 2001, 236). Emootiot ovat järjestämässä ja motivoimassa tietoisuutta sekä toimintaa (Izard 2007, 261; 265).

Emootiot ovat Denzinin (1984) mukaan itsetuntemusta (self-feeling). Ne ovat ajallisesti ja paikallisesti kehollisia ja ne saavat alkunsa emotionaalista ja kognitiivisesta sosiaalisesta toiminnasta. Ne paikantuvat sosiaaliseen toimintaan ja vuorovaikutukseen. Denzinin käsitys emootioista on varsin laaja: niitä ovat kaikki tunteet, joita ihminen tuntee. Emootio on prosessi, ei vain staattinen tila. Siitä voidaan löytää kolmiportainen rakenne: 1.tietoisuus tunteesta ja sen määritelmä, 2. tunne tunteen kokemuksesta sekä 3. sen mukana tuleva moraalinen ja syvempi tunne itsestä. (Denzin 1984, 49–51.) Tässä tutkimuksessa en itse erottele emootioita ja tunnetta vaan käytän käsitettä tunne sen laajemmassa merkityksessä. Käsitteitä on aiemminkin käytetty synonyymeinä (esim. Arho 2003, 66; Aro 2011a, 11)⁸. Käytän kuitenkin kussakin yhteydessä viittaamani kirjoittajan käyttämää termiä.

Tunteiden kokemiseen liittyvät myös kehon tuntemukset, ja tunteiden säätelyyn osallistuu koko aivosto vastavuoroisesti sen varhaisemmista osista kehittyneimpiin osiin (Aro 2011b, 31). Musiikki liittyy Sinkkosen (2008, 258) mukaan ihmisen peruskokemuksiin: pulssiin, hengitykseen, jännitykseen ja sen purkautumiseen, levon ja liikkeen vaihteluun ja niin edelleen. Nämä omasta kehosta peräisin olevat aistimukset, vitaalitunteet, ovat elimistön aiheuttamia psykofysiologisia tuntemuksia, ja ne muodostavat *itsen ja olemassaolontunteen ytimen*. Näitä tunteita on hänen mukaansa vaikea pukea sanoiksi, mutta musiikki välittää niiden olemuksen luotettavasti. (Sinkkonen 2008, 258.) Vaikka musiikki ei siis itsessään välitä todellisia tunteita tai tunnelmia, se ruumiillistaa meissä niiden muotoa ja vaikuttaa esimerkiksi hengitykseen, verenkiertojärjestelmään, ihoon ja lihaksiin (Gardner 1998, 97; Storr 1992, 25; Wilenius 2002, 32). Ihon noustessa kananlihalle musiikin vuoksi olemme tekemisessä varhaisimpien, sanojen ulottumattomissa

⁸ Asiantuntijatkaan eivät ole yksimielisiä emootio-käsitteen määritelmästä (Izard 2007, 260). Emootio-termille on annettu suomennos tunne(tila) (Suomalaisen Kirjallisuuden Seura 1973/1980, 99).

Filosofisessa tunnetutkimuksessa emootiot on jaoteltu stoalaisen ja aristoteelisen perinteen mukaan (Järveläinen 2003). Nämä erottuvat toisistaan siinä suhteessa, mitä emootioiden piirteissä painotetaan: yksittäistä kognitiivista komponenttia vai myös muihin kuin kognitiivisiin ainesosiin liittyviä. Näitä ovat havainto, siihen liittyvä kognitio, niiden yhdessä aiheuttama affekti, tunne ja tulkinta. Järveläinen kiteyttää oman määritelmänsä seuraavasti: emootiot ovat sellaisten tulkittujen havaintojen vaikutusten tulkittua huomaamista, joilla on yhteisinä kognitio ja affekti. (Mt., 27–30, 133.)

olevien muistojen kanssa. Musiikki onkin aivotutkijoiden mukaan tunteiden kieltä. (Sinkkonen 2008, 260.)

Yksi esimerkki niistä vaikuttavista tekijöistä, jotka ovat keskeisesti luomassa musiikillisia emootioita, on konsonanssin ja dissonanssin käyttö (Tervaniemi 2003, 239). Tällöin limbinen järjestelmä aktivoituu. Musiikillisesti miellyttävimmät kappaleet aktivoivat aivokuoren alla sijaitsevia rakenteita sitä enemmän, mitä voimakkaammin henkilöt kokevat musiikillista mielihyvää. Nämä aivoalueet ovat yhteydessä muihin esimerkiksi farmakologisesti tuotettujen mielihyvän tunteiden aivomekanismeihin. (Mt.)

Musiikki vaikuttaa sekä kehoomme että tunne-elämäämme; samoin se toimii verbaalin kielen ulottumattomissa. Musiikki on sanaton, ja musiikkielämyksen kokenut tietää, miten vaikea sitä on muotoilla sanoiksi tai sen merkitystä joiksikin ilmaisuiksi. (Sundin 1984, 149.) Kokemusta kuvataan usein sanoilla liikuttaa, värisyttää, kohottaa, rauhoittaa ja niin edelleen. Tämän mukaan näyttää moni vastaus musiikin merkityksestä olevan kehossamme ja sen tunnevalmiudessa, joka on varastoituneena kehon lihaksiin. (Mt.) Tämä näkyy myös lapsen ilmaisussa: lapsi ei käytä vain sanoja vaan koko olemustaan, ilmeitään, eleitään ja niin edelleen. Koska musiikki on niin erilainen ilmaisumuoto kuin puhe, ei niin käsitteellinen, lapsi ymmärtää musiikin välittämän sanoman hyvin. (Sariola 1987, 7.)

Kurkelan (1998, 347, 357–358) lähtökohtana on musiikin kokeminen todellisuuden kokemisena. Hänen näkemyksensä mukaan musiikki, joka koetaan ilmaisuvoimaisena, heijastelee myös kuuntelijan omaa itseyttä. Hän tarkastelee asiaa reflektio-käsitteen avulla, joka tässä tarkoittaa kohtaajan ja kohdattavan välistä suhdetta. Tässä kohtaamisessa syntyvä reflektio kertoo myös kohtaajasta itsestään. Musiikki on avoin ja mukautuvainen peili, koska se on nonverbaalia ja esikäsitteellistä. Kurkela ottaa tässä vertailukohdakseen unen. Sen tavoin musiikki sietää tiedostamattomaan kietoutuneita todellisuuskokemuksia. Koska monien ihmistä koskevien teemojen on mahdollista ilmentyä musiikillisena ilmaisuna tai kokemuksena, musiikki voi auttaa ihmistä kohtaamaan erilaisia itseä liittyviä puolia. Musiikki kykenee valaisemaan esimerkein monilla tasoilla monenlaisia itseyden periaatteita, tiedostettuja ja tiedostamattomia kokemuksia. (Kurkela 1998, 347, 357–358.)

Musiikilla on kaksi tehtävää, kirjoittaa Varto (2001, 54). Ensinnäkin se vaikuttaa meissä ”ehjäten”. Se tarttuu meissä sekä ruumiin että hengen tarpeisiin ja yhdistää

ne ainakin silloin, kun se vaikuttaa. Toisekseen tämä saa meissä aikaan elämyksen, joka poikkeaa täysin arkipäiväisestä kokemuksesta. Noiden kahden piirteen vuoksi musiikki liittyy suurten arvoitusten, näkymättömän joukkoon. Hän vertaa ihmisen suhdetta musiikkiin suhteeseen muuhun näkymättömään. Emme näe sitä, mutta kohdatessamme sen meillä ei ole epäilystäkään siitä. (Mt.)

Musiikki tarjoaa mahdollisuuden kokea, elää ja kohdata hyvin erilaisia tunteita (Saarikallio 2010, 286). Kokemuksessa ovat Malmivirran (2011, 1) mukaan läsnä tunne, äly ja kehollisuus. Kun ihminen purkaa ja järjestää havaitsemaansa, hän rakentaa uusia merkityksiä kokemastaan. Hän muokkaa kokemaansa ja tulee samalla muokatuksi itse vuorovaikutuksessa taiteen, taiteilijan, toisten ihmisten ja ympäristön kanssa. Tämä luo mahdollisuuden puhua taiteesta inhimillisen kasvun mahdollisuutena, rakentaa merkityksiä suhteessa omaan elämään. (Mt.)

Taidetta on kuvattu tunteiden näyttämöksi (ks. Huhtinen-Hildén 2010b, 136). Lapsen aktiivinen maailmanrakennus saa voimaa ja työkaluja taiteesta, koska siinä on näyttämö tunteille, toiveille, peloille, kasvulle ja elämälle. Lapsi ei kysy, mihin hän tarvitsee taidetta, vaan hän käyttää sitä ja elää siinä – mikäli se hänelle suodaan. Huhtinen-Hildén (mt.) korostaa jaettuja lapsen ja aikuisen välisiä taidekokemuksia. Mikäli näitä ei saada esimerkiksi musiikkileikkikoulusta, on syytä etsiä uusia tapoja kohdata niitä, koska kaikilla on oikeus taiteen taikamaailmaan. (Mt.) Harrastukset ovat yksi ”kiintopiste erilaisista sosiaalisaation majakoista”, joita identiteetti tarvitsee rakentuaan (Sintonen 2009, 11).

Musiikkikokemus merkitsee myös ymmärtämistä ja ymmärretyksi tulemistä. Tunteet voivat olla eri ihmisillä erilaiset, mutta samastuminen antaa mahdollisuuden niiden jakamiseen ja yhteiseen kokemiseen. (Lehtonen 2004, 19.) Kommunikaatio musisoidessa vaatii tiivistä yhteisyyteen virittymistä, korostaa Järviluoma (1997, 47). Se voi tuottaa voimakkaan tunnekokemuksen, jossa sosiaalinen identiteetti konkreettisesti ruumiillistuu. Tanssiin ja musiikkiin on aina liittynyt yhteisöllisyyttä. Ne rohkaisevat ihmisiä kosketuksiin itsen olennaisten osien kanssa, omien tunteiden ja yhteisön kanssa. (Mt.) Musiikki tuottaa myös lähes samankaltaisia fyysisiä reaktioita eri ihmisille, mikä mahdollistaa omalta osaltaan ryhmien yhteisyyden tunnetta (Storr 1992, 24).

Musiikkielämyksen ja musiikin ymmärryksen saa olemalla aktiivisesti tekemissä musiikin kanssa (Benestad 1978). Mitä enemmän kuulemme musiikkia, sitä enemmän saamme musiikillisen materiaalin tuntemusta; mitä enemmän musi-

soimme, sitä musikaalisemmaksi tulevat elämyksemme ja kokemuksemme ja saavat merkityksiä. Minä en hallitse (rå över) musiikkia, vaan se hallitsee ja muotoilee minua. Musiikin olemuksen kokeminen ja ymmärtäminen on Benestadin (1978) mukaan syvimmältään äänien dynaamisen elämän elämistä. Musiikki avaa ihmisen tunne-elämää ehkä enemmän kuin mikään muu taide tai jokin muu ilmaisuväline. Koettaessa äänimysterio on mahdollisuus saavuttaa ”näynomainen käsitys arvoituksellisesta”. Sana ei riitä kuvaamaan ääntä, yhtä vähän kuin äänet voivat kuvata sanaa. (Benestad 1978, 360–361; ks. myös Karma 1986, 39.)

Musiikki tuo myös luontevan tavan ilmaista tunteita. Laulun avulla voidaan ilmaista syvimmät tunteet, kuten rakkaus, viha, suru, ilo ja pelko sekä välittää sanomia muille myös laulajan identiteetistä, muistuttaa Leisiö (2006, 14). Hän arvelee, että ehkä mikään muu kommunikoinnin väline ei voi synnyttää ja vapauttaa niin voimakkaita tunteita, kuin laulu, soitto ja tanssi voivat.

Musiikin herättämät tunteet ovat olleet yksi polttavimmista aiheista musiikkipsykologiassa (Eerola 2003, 261). Tunteiden tutkimus on myös vilkastunut, vahvistunut ja monipuolistunut (Louhivuori 2011, 97). Esittelen seuraavaksi vielä joitakin tunneteemaan liittyviä tutkimustuloksia.

Määttänen (2005) liittyy musiikin läheisesti emootioihin ja tarkastelee niiden suhdetta kolmesta näkökulmasta. Ensinnäkin tätä suhdetta voidaan tarkastella kysyen, mikä mahdollisesti on musiikin harjoittamisen ja muun toiminnan suhde. Musiikin arvo liittyy siihen, että se auttaa ihmistä löytämään merkitystä elämälleen ja kytkeytyy inhimillisiin käytänteihin. Toisekseen emootiot voivat olla toiminnan kvaliteetteja kuten värit esineiden kvaliteetteja. Emootiot koetaan sisäisiksi, omaan minään liittyviksi, toisin kuin värit koetaan omasta itsestä riippumattomien esineiden kvaliteeteiksi. Kolmas tarkastelutapa liittyy kognitioon. Musiikki kuullaan yksi sävel kerrallaan mutta se hahmotetaan kuitenkin kokonaisuudeksi. Kuultuun liittyy mahdollisen loogisen jatkon ennakointia, ja siinä käytetään apuna aikaisempaa tietoa. Näin suuntaudutaan menneisyyden perusteella koko ajan tulevaisuuteen. Määttänen (2005) toteaa, että musiikilla koetuilla emootioilla on selvä yhteys elämässä koettuihin emootioihin. Koko musiikin merkitys liittyy siihen, miten musiikilliset käytännöt ja tavat suhteutuvat ihmisen muuhun toimintaan. (Määttänen 2005, 237–243.)

Musiikillisen tunnetutkimuksen tuloksia on jaoteltu (Suoniemi 2008) myös seuraavaan kolmeen ryhmään: 1. Musiikillinen tunnekokemus nähdään *luonnon*

stimuloivaksi värähtelyksi. Tällöin takana on olettaus, että musiikki syntyy jostain luonnon voimasta, joka on osa itse luontoa eikä inhimillisen toiminnan tai ominaisuuden tulos. 2. Musiikillinen tunnekokemus voidaan nähdä myös *puhekieleen liittyväksi ominaisuudeksi*, koska niillä on yhteisiä piirteitä, esimerkiksi intonaatio ja rytmi. Musiikin avulla voidaan ihmisissä herättää samoja fysiologisia reaktioita kuin kielellisillä ilmaisuilla, esimerkiksi kyyneleitä, väreitä ja sydämen lyöntitiheyden muutoksia. 3. Kun musiikillinen tunnekokemus nähdään *musiikin rakenteeseen liittyväksi ominaisuudeksi*, viitataan kahteen musiikin kantamaan tunnemerkeytykseen. Tietyt musiikin elementit (esim. tempo ja melodia) ilmaisevat tai stimuloivat tiettyjä tunteita, joten tunteiden ilmaisu on osa musiikin kokonaisuutta. Toiseksi musiikki ilmaisee tunteita, mutta tälle ei ole tarkkaa vastaavuutta musiikin rakenteessa tai esittämistavassa. (Suoniemi 2008, 15–18.)

Ihmiset käyttävät musiikkia tunteittensa säätelyyn, toteaa Eerola (2003), jonka mukaan musiikki nostaa tunteita esille herkemmin ja useammin kuin muut taiteen muodot. Tunteita käsittelevät monet eri järjestelmät ja mekanismit, jotka ovat samanaikaisesti automaattisesti käytössämme ja tuottavat yhdessä hienovaraisia tunnekokemuksia. Hän jakaa nämä musiikin herättämät tunnemekanismit viiteen ryhmään: 1. *Refleksit*, nopeat automaattiset reaktiot ääniin, esimerkiksi säpsähtäminen. 2. *Konnotatiivinen järjestelmä*, jolla kuulija päättelee useita asioita äänen ominaisuuksista, kuten sijainnin ja nopeuden. 3. *Assosiaatiot* ovat opittuja yhteyksiä musiikin ja tunteiden välillä, esimerkiksi häämarssin herättämät mielle yhteydet. 4. *Empaattisen järjestelmän* avulla päätellään äänen tunnekaraktteri äänen akustisista ominaisuuksista; esimerkiksi hidas ja hiljainen luo surullista. 5. *Kriittinen järjestelmä* on mukana arvioimassa musiikin herättämää tunnetta ja sen aitoutta, esimerkiksi satiiri tai kontrasti musiikissa. (Eerola 2003, 261–263.)

Musiikin on osoitettu edistävän nuorten psykososiaaliseen kehitykseen liittyviä tavoitteita seuraavalla neljällä alueella: 1. identiteetin rakentumisessa, 2. itsemääräämisen ja hallinnan kokemuksissa, 3. ihmissuhteiden muutoksissa sekä 4. tunnekokemuksissa ja tunteiden säätelyssä (ks. Saarikallio 2007, 1).

Musiikin ilmaisemaa ei voi kuvata vain sanoin, toteaa Benestad (1978). Musiikilla ei ole kielen ilmaisumuotoa tai mallia, joka voisi auttaa tutkimaan eieteellisiä käsitteitä. Musiikki ei saa kuitenkaan aikaan eikä ilmaise varsinaisia tunteita, mutta se luo erityisiä efektejä, jotka me vaihdamme (förväxlar) tunteisiin. (Mt., 337–338.)

Musiikki vaikuttaa siis suotuisasti ihmisen tunne-elämään monin eri tavoin. Se edistää tunteiden säätelyä, parantaa tunnetta sisäisestä autonomiasta ja liittää ihmisiä toisten yhteyteen, liikuttaa ja lohduttaa ja vie turvallisesti tuntemattomiin mielenmaisemiin. (Sinkkonen 2008, 263–264; Trehub, Hannon & Schachner 2010, 661.) Vaikka musiikki tarjoaa suuria mahdollisuuksia, Sinkkonen (mt.) kritisoi kuitenkin musiikin hyötykäyttöön valjastamista. Hänestä musiikki on, jotta meistä tulisi enemmän ihmisiä sen avulla. Kyky nauttia taiteesta kuuluu ihmisyyteen (Uusikylä 1994, 19). Tuohon taiteen hyötykäyttöön ottaa kriittisesti kantaa myös Saresma (2002, 162). Hän toteaa hyötyajattelun lisääntyneen yhteiskunnassamme ja taiteessa. Hän haluaa nähdä taiteen toisin, kansallisvarallisuudeksi, ja näkee taiteen mahdollisuuden toimia sekä yksilöllisenä että yhteiskunnallisena voimavarana. Taiteen harrastamisen avulla mahdollistuu identiteettityö. Näin voidaan hänen mukaansa työstää tunteita eli ylläpitää ”tunnetaloutta”. Nämä merkitsevät itsen toimintakykyisenä pitämistä, mikä liittyy myös laajempaan kansantalouteen. (Saresma 2002, 162.)

Miksi yhteiskunnan kannalta olisi aiheellista turvata ihmisille musiikillinen sivistys globalistuvassa maailmassa? Kariston (1998) mukaan taide hioo ihmisen herkkyyttä, ruokkii uteliaisuutta ja opettaa, ettei erilaisuus ole uhka vaan usein nautittavakin asia. Sillä on mahdollisuus lisätä kykyämme suhtautua myönteisellä tavalla erilaisuuteen, eläytyä toisen osaan. Sellaiselle tietämiselle, joka ammentaa myös taiteesta ja taiteen keinoin, onkin selvä sosiaalinen tilaus. (Karisto 1998, 76–77; ks. myös Laitinen 2000, 27; 2006, 42.)

Lapsuusiässä omaksuttujen sosiaalisten, toisia ihmisiä huomioon ottavien taitojen on todettu luovan aikuisiän hyvän sosiaalisen toimintakyvyn kannalta merkittävän kehitystaustan (Pulkkinen 2008, 169). Musiikin maailma on rajaton, ja sieltä löytyy polkuja sekä yksin vaeltamiseen että yhteisiin kokemuksiin (Jarasto & Sinervo (1997, 219). Sosiaaliset taidot tulevat myös musiikkileikkikoulussa vahvasti esiin: niitä tarvitaan, ja ne kehittyvät yhteismusisoinnissa, ja tutkimukseni opettaja näyttää sisällyttävän niihin liittyviä ohjeita myös narratiiveihinsa. Musiikkia voikin taideaineista parhaiten soveltaa kasvatuksen kaikkiin osa-alueisiin (Simojoki 1993b, 33).

Tunteet ja niiden kokeminen eivät ole muodikkaita – paitsi juhlapuheissa. Yksipuolisesti järkikeskeinen ihmiskuva pitää tunteilua kehittymättömyytenä, kun taas järkiperäisyys on sen mukaan viisautta. Etiikan dosentti Martti Lindqvistin

(2000) näkemyksen mukaan tämä on täysin harhaa. Tunne-elämä puolustaa ihmistä ja mahdollistaa kasvun ja itseilmaisun. Spontaanit tunnekokemukset ovat tarinoita meistä itsestämme. Hän vakuuttaa tunnekokemusten olevan aina totta, mutta järjellään ihminen voi pettää itseään monin tavoin. Kulttuuri on enemmän elämysten kuin ajatusten kollektiivista heijastumaa. Kun elämys ja ajatus kohtaavat, syntyy tarina, matka elämässä. (Lindqvist 2000, 58–60.)

3.4.4 Taiteen ja musiikin merkitys

Musiikin merkityksiä on jaoteltu eri tavoin, esimerkiksi 1. biologisiin, 2. antropologisiin, 3. sosiologisiin ja 4. psykologisiin merkityksiin (Hodges & Haack 1996, 469). Jaana Venkula (2003, 40–53) jakaa teoksessaan *Taiteen välttämättömyydestä* taiteen sillat kolmeen ryhmään: 1. taide siltana maailmaan, 2. siltana minään sekä 3. siltana taitoihin ja toimintaan. Hän tarkastelee tämän kolmijaon mukaisesti joidenkin tutkijoiden näkökulmia aiheeseen.

Taiteen *silta maailmaan* on erilainen kuin tiedollinen: ensinnäkin sen avulla hahmotamme todellisuutta myös muulla tavalla kuin rationaalisella päättelyllä. Löydämme maailmasta myös harmonisia ja loogisia suhteita. Tätä tukee harjoittelu, jossa käytetään kokemuksellisia, auditivisia ja muihin aisteihin liittyviä mahdollisuuksia. Taide on kolmanneksi maailman kuvaamista ja maailmaan vaikuttamista. Neljänneksi taide edistää sosiaalisen elämän laatua. Silta ihmisen ja todellisuuden välillä tulee sensitiivisemmäksi. Viidenneksi taide täydentää todellisuuskäsitystämme tuomalla materiaalisen todellisuuden rinnalle merkittäväksi henkisen ulottuvuuden. Taiteen avulla olemme myös maailmassa enemmän kuin muuten: ymmärrämme kaikille yhteisiä universaaleja piirteitä.

Taide on *silta minään*. Se laajentaa käsitystämme itsestämme. Persoonallisuus laajentuu ja syvenee taiteellisen kokemisen myötävaikutuksesta. Taide vapauttaa: aito luova ihminen yrittää ilmaista tärkeäksi kokemansa ja rohkaistuu puhumaan, laulamaan, soittamaan, maalaamaan... Taiteen kokeminen edistää ymmärrystä siitä, että persoonallisuus muodostuu mentaalisten osajärjestelmien keskinäisestä vuoro-vaikutuksesta. Kun ymmärrämme, ettemme voi tavoittaa kaikkea käsitteellisesti, selkiytyy todellisuuden elämyksemme. Olenaisin taiteessa on selittämätöntä. Taide

tuottaa ihanteita, jotka antavat suuntaa elämälle, vaikka ne eivät olisi suoraan saavutettavissa.

Taide *siltana taitoihin ja toimintaan* kiteytyy Venkulan (2003, 45) mukaan siinä, että sen luoma yhteys maailmaan on toiminnallinen. Siksi taiteen tekeminen ja kokeminen vaikuttavat sekä ajattelemisen että tekemisen taitoihin. Hän on koonnut omia ja Smithin kokoamia taitoja, joille taide tuottaa harjoitusmahdollisuuksia.

1) Taide kehittää kokonaisuuden ja sen olennaisten piirteiden hahmottamisen taitoa, toisin sanoen teoreettista ajattelukykyä. 2) Taide kehittää tuntemattomien logiikkojen tajua, koska kaikkea taidetta ei voi kuvata jo tuntemallamme logiikalla. 3) Taide kehittää tarkkaavaisuutta, keskittymiskykyä ja kärsivällisyyttä, joita ilman mikään taiteenlaji ei avaudu. 4) Taide kehittää arviointitajua: hienosyisten erojen ja yhtäläisyyksien havaitsemista. 5) Taide vaatii ja vahvistaa tunteiden tuntemisen ja tunteista tietoisena olemisen taitoa. Tunteet ovat herkin ja siksi tärkein yhteys todellisuuteen. 6) Taide kehittää tyytyväisyyden taitoa: osaamisen ilo uuden taidon oppimisesta rohkaisee kehittämään taitoa edelleen ja tuottaa taiteeseen eläytymisestä kiitollisuutta. 7) Taiteen kautta vahvistuu empatian kyky nähdessämme voimakkaasti eläytyvän taiteilijan tai taideteoksen, josta eläytyminen välittyy. Silloin rohkaistuu myös oma uskalluksemme eläytymiseen. 8) Taide vahvistaa meissä pyhän kokemisen, ylevöitymisen ja lohduttautumisen taitoa. 9) Taide opettaa meitä antamaan ja vastaanottamaan. 10) Taide opettaa lepäämisen taitoa. 11) Taide opettaa ilmaisemisen ja kuuntelemisen taitoa. 12) Taito opettaa meitä elämään preesensissä. Se vaatii huomiomme juuri sillä hetkellä, kun elämyksen lähde on tarjolla. (Venkula 2003, 40–53.)

Näen näissä kolmessa sillassa maailmaan, minään sekä taitoihin ja toimintaan yhteyden Ropon (2009a, 9–10) näkemyksiin narratiivien tehtävistä, jotka liittyvät ensinnäkin omiin kokemuksiin ja historiaan. Toiseksi ne liittyvät käsitykseen itsestä, ja kolmanneksi yhteisten kertomusten avulla liitytään yhteisöihin. Venkulan (2003) kolmas silta kuvaa hyvin niitä taitoja, joita tarvitaan yhteisön jäseneksi liittymisessä, vaikka tarjoaa myös laajempaa ainesta. Tätä kokonaisuutta voi kuvata myös kuten Hyvönen (2000, 52): ”Taiteellinen prosessi on jatkuvaa tutkivaa oppimista, jossa opitaan asioita itsestä, toisista ja maailmasta sekä niiden välisistä suhteista.”

Identiteetin ulottuvuus tulee esiin myös seuraavassa tarkastelussa (Frith 2003, 100–101). Siinä esitetään musiikin merkityksestä kolme näkökulmaa, jotka ovat osin yhteydessä edellä mainittuihin: 1. emotionaalinen, 2. kommunikatiivinen ja

sosiaalinen sekä 3. musiikin voima. *Emotionaalisesta* näkökulmasta ihmisten musiikkivalinnat ovat merkityksellisempiä identiteetin kannalta kuin luku- ja katselukokemukset, sillä musiikkivalinnat kertovat enemmän kuuntelijan sosiaalisesta elämästä. Musiikkia käytetään nykyään oman alueen merkittäjänä osoittamaan ihmisen persoonaa. Toisena on musiikin *kommunikatiivisuus*. Musiikillinen tekeminen on olennainen osa minuutta. Ryhmässä – niin todellisessa kuin kuvitellussa – toimiminen antaa mielihyvää. Kolmantena tarkastelussa on *musiikin voima*. Miten jokin ääni taustalta saavuttaa meidät riippumatta siitä, olemmeko kiinnittäneet siihen huomiota vai emme? Musiikki ei ole menettänyt erityisyyden tuntuaan, vaan musiikillinen kokemus on yhä tapa kohdata toinen avoimesti ja rehellisesti. (Frith 2003, 101.)

Taidetoiminnalla voidaan myös nähdä ihmisen hyvinvoinnin kannalta seuraavia välineellisiä vaikutuksia: 1. Tärkein on taide elämyksenä, merkityksenä ja taidenautintona sellaisenaan, osana ihmisen tarpeita. Taide virittää aisteja ja rikastuttaa elämysmaailmaa. 2. Taiteen ja kulttuuritoiminnan yhteys hyvän elämän kokemuksiin. 3. Kulttuuritoiminnan ja harrastamisen kautta syntyneet yhteisöllisyys ja verkostot auttavat hallitsemaan elämää paremmin. 4. Viihtyisemmän ympäristön virkistävä merkitys. (Hyyppä & Liikanen 2005, 113.)

Musiikin tärkeydestä puhutaan paljon. Seuraavissa kahdessa esimerkissä on myös toimittu. Niissä kuvataan musiikin lapsille tarjomia erilaisia positioita ja toimijuutta ja korostetaan eheyden, yhteisöllisyyden ja yhteisen hyvän merkitystä heidän kasvuun. Teoksen *Taidekasvatuksen Helsinki* alkupuheessa Tuula Haatainen (2010, 3) kirjoittaa lapsen tasapainoisen kasvun tarvitsevan lastenkulttuurin ja -taiteen tukea: taidekasvatus tukee lapsen sosiaalisten taitojen ja itsetunnon kehitystä. Vastaavasti pääkaupunkiseudun kaupunkien yhteisestä hankkeesta julkaistun kirjan ”*Soivia kohtaamisia*” esipuheessa Tuire Ranta-Meyer (2010, 8) toteaa musiikin olevan ”ensi roolissa, kun ihminen todella tuntee voimaantuvansa, eheytyvänsä, ilmaisevänsä, eläytyvänsä ja jakavansa välittömän yhteisen kokemuksen muiden kanssa”. Arjen kulttuurisuus tarkoittaa Liikasen (2010) mukaan sitä, että jokainen löytää elämälleen merkityksen. Se on henkisen, fyysisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edellytys. ”Kulttuurinen sensitiivisyys tarvitsee kasvualustaa jo varhaislapsuudesta alkaen.” (Liikanen 2010, 13–14.)

Musiikkikasvatus joutuu tulevaisuudessa ottamaan huomioon yhä enemmän oppijoiden identiteettityön (Westerlund & Väkevä 2010, 155). Siihen on hyvät

mahdollisuudet. Ollieuzin (2011, 45, 55) artikkelin *Taidekasvatus vahvana välineenä luoda hyvinvointia identiteetin kehityksen avulla* mukaan taidekasvatus tarjoaa mahdollisuuksia monella emotionaalisen hyvinvoinnin tasolla. Se tasapainottaa mielen ja kehon aktiviteettia. Toisekseen taidekasvatukseen liittyy luontevasti luovuus. Todellinen luovuus ja diversiteetti oppimisprosessissa stimuloivat syvätason oppimista, koska niiden saavuttaminen vaatii korkeaa sitoutuneisuutta ja keskittyneisyyttä. Kolmanneksi erilaisten lähestymistapojen yhdistelmät, luovat ärsykkeet, taiteen henkilökohtainen ja reflektiivinen luonne sekä syvätason oppiminen johtavat identiteetin kehittymiseen, kokemukseen henkilön omasta kukoistavasta identiteetistä, joka on tärkeä ja voimakas väline emotionaalisen hyvinvoinnin tukemiseen. (Ollieuz 2011, 45, 55.) Voidaan myös todeta kuten Uusikylä (2008, 22): ”Taide on parhaimmillaan tie ihmisyyteen. Taidekasvatus opastaa matkalla.”

3.4.5 Musiikkikasvatuksen merkitys

Tarkastelen seuraavassa vielä eri tutkijoiden tutkimustuloksia musiikin merkityksestä – niitä teoreettisia perusteita, joilla myös musiikkikasvatusta on jäsennelly. Koontani jäsenyy lähinnä sen mukaan, miten voimakkaasti näkemyksissä painottuvat musiikin omat merkitykset (essentialismi) ja toisaalta miten paljon painoa annetaan musiikin tuottamille oheistuloksille (instrumentalismi).

Eisner (1998) pitäytyy jaottelussaan erittäin tiukasti taiteen piirissä. Hän jakaa musiikkikasvatuksen oppimistulokset/perustan (osana taidekasvatusta) kolmelle tasolle: 1. *Itse taiteeseen perustuvat oppimistulokset*: esimerkiksi oppilaan taito kuunnella sävellyksen rakennetta ja keskustella siitä. 2. *Taiteeseen liittyvät oppimistulokset*: kyky esteettiseen ympäristön havainnointiin (esimerkiksi liikenne ja luonto). 3. *Taidekasvatuksen oheistulokset*: Taidekasvatuksen vaikutukset, esimerkiksi havainnointikyky ja luovuus, hyödynnetään taiteeseen liittymättömissä tehtävissä (transferenssi). Eisnerin (1998) mukaan vain kaksi ensimmäistä ovat hyväksyttäviä. Hän korostaa taiteiden ylivertaisuutta tiettyjen asioiden opettamisessa eikä hyväksy muiden aineiden opettajien poluille siirtymistä ja niiden ehdoilla kulkemista. Eisner näkee neljä taiteiden tuottamaa oppimistulosta:

Oppilaiden pitäisi saada tuntuma siitä, mitä tarkoittaa omien ajatusten, mielikuvien ja tunteiden muuttaminen, siirtäminen johonkin taidemuotoon.

Taidekasvatuksen tulisi herkistää oppilaan tietoisuutta taiteen ja elämän esteettisestä laadusta sekä opettaa käyttämään esteettistä viitekehystä kuulemisessa ja näkemisessä.

Taidekasvatuksen tulisi saada oppilaat ymmärtämään taiteen muodon ja sisällön sidoksisuus omaan kulttuuriinsa ja aikaansa.

Oppilailla tulisi olla halua tutkia epäselvyyksiä ja mahdollisuuksia sekä varoa ennenaikaisia päätöksiä. Tähän liittyy myös kyky tunnistaa ja hyväksyä monenlaisia perspektiivejä. (Eisner 1998.)

Elliott (1995, 12–13) sisällyttää käsitteeseen musiikkikasvatus viisi merkitystä: 1. *Kasvatus musiikkiin* (education in music) sisältää musiikin tekemisen ja kuuntelemisen opetuksen ja oppimisen. 2. *Musiikkiin liittyvä kasvatus* (education about music) sisältää opettamisen ja oppimisen formaalin tietämyksen esimerkiksi musiikin tekemisestä, kuuntelemisesta, musiikin historiasta ja teoriasta. 3. *Kasvatus musiikkia varten* (education for music) merkitsee joko musiikin opettamista ja oppimista valmistautumisena musiikin tekemistä varten tai valmistautumisena esiintyjän, historioitsijan, tutkijan, opettajan ynnä muiden uraa varten. 4. *Kasvatus musiikin avulla* (education by means of music) liittyy terveyteen, mielen tai sielun parantamiseen sekä pankkitilin kasvattamiseen. 5. *Musiikkikasvatus ammattina* (education as a professional endeavor). Näistä neljä ensimmäistä merkitystä sisältävät viitteitä musiikkikasvatuksen tärkeydestä. Jaossa on painottunut neljättä kohtaa lukuun ottamatta vahvasti vain musiikin oma näkökulma.

Peery ja Peery (1987, 4) eivät näe asiaa yhtä tiukasti vaan jakavat musiikkikasvatuksen perustan kahteen kategoriaan: Musiikkia tarvitaan ensinnäkin, koska se jo itsessään on luonnostaan tärkeää lapselle. Toiseksi he näkevät, että kehitettäessä lasten musiikillisia taitoja, suorituksia, kuuntelua ja arvostelukykyä lasten kognitiivinen, fyysinen ja sosiaalinen kehitys lisääntyvät. (Peery & Peery 1987, 4.) Musiikkikasvatuksen kahdenlainen perusta oppiaineena liittyy myös musiikin ainutlaatuisuuteen sekä siihen, mikä sillä on yhteistä muiden symbolisten käytänteiden (modes) kanssa (Philpott 2001, 43). Myös Fleming (2012) tarkastelee taidetta kahdesta näkökulmasta. Hän puhuu oppimisesta taiteen avulla ja taiteesta.

Hän näkee molempien merkityksen. Rationaalinen, analyyttinen näkemys listaa syitä taiteiden opetukseen; holistinen näkökulma puolestaan paljastaa yhteyden taiteen ja elämän välillä. Rationaalisen ja holistisen lisäksi myös analyyttinen ja synteettinen näkökulma ovat tärkeitä ja sovellettavissa taiteen tekemisen luovaan prosessiin. (Fleming 2012, 68, 110–111, 113.)

Woodin (1995, 26) mallissa nähdään musiikin merkitys laajemmin sen kautta, mitä alueita hän toteaa musiikin kehittävän lapsessa. Hän jakaa alueet seuraavasti: 1. Ilo ja nautinto, 2. Luovuus, 3. Sosiaalinen kehitys, 4. Älyllinen kehitys, 5. Tunne-elämän kehitys ja 6. Fyysinen kehitys.

Clark (1996, 15–16, 18, 78–83) jakaa kolmeen ryhmään sen, millä perusteella musiikkikasvatus on kuulunut opetussuunnitelmiin osana taidekasvatusta: instrumentalistiseen, essentialistiseen ja rekonstruktionistiseen taidekasvatukseen. Instrumentalistisessa muodossa taidekasvatus toimii välineenä, jonka avulla edistetään yleistä oppimista, psyykkistä hyvinvointia ja sosiaalista harmoniaa (arts-in-education). Essentialistisessä taidekasvatuksessa taiteella on luontainen arvo taiteen itsensä vuoksi (education-in-arts). Se on kulttuurin siirtämistä ja luovaa prosessointia (Clark 1996, 18; Puurula 2000b, 285). Kolmas taidekasvatusalue, rekonstruktionistinen taidekasvatus, liittyy taiteen kykyyn toimia yhteiskunnan peilinä ja rakentaa tulevaisuutta. Clarkin (1996) mukaan kaikkia näitä kolmea toteutetaan. Hän asettaa kuitenkin etusijalle niistä viimeisen ja viittaa sen vastaavan parhaiten tämän hetken tarpeisiin. Esimerkiksi tästä voisi mainita italialaisen Vattimon (Koski 1989, 71) ajatukset ihmisen kyvyistä selvitä mediakylläisestä ja kaoottisesta postmodernista yhteiskunnasta. Ihmisen kyky tulkita ja jäsentää maailmaa aktiivisesti ja oma-aloitteisesti on siinä ainut mahdollisuus. Tällöin taiteeseen ja esteettiseen hahmottamiseen perinteisesti liitetty subjektiivinen tulkintakompetenssi tulee korostumaan. (Mt.; ks. myös Suoranta 2004, 174.)

Louhivuoren (2009, 14–21) katsaus musiikkikasvatuksen merkityksiin laajenee vielä edellisistä. Hän jakaa näkökulmat kuuteen ryhmään: 1. Musiikki, terveys ja hyvinvointi. 2. Kognitiivinen kehitys. 3. Sosiaalinen vuorovaikutus. 4. Talous. 5. Musiikki ja kulttuuri-identiteetti. 6. Sosiaalinen pääoma. Tässä tarkastelussa näkyy uudemman tutkimuksen näköala: vahvempi yhteiskunnallinen ja taloudellinen perspektiivi. Mitä se kertoo ajastamme? Louhivuori päättää artikkelinsa kuitenkin musiikin merkitykseen osana laaja-alaista sivistystä. Koulujen tehtävänä on sivistysperinnön vaaliminen, yhteiskuntamme ihmiselämää kunnioittavien

arvojen välittäminen tuleville sukupolville sekä hyvän ja täysipainoisen elämän edellytysten luominen. (Louhivuori 2009, 14–21.) Näidenkin näkökulmien toteutumiseen narratiivisuus tarjoaa erinomaisia lähtökohtia.

Joitakin näistä näkökulmista näyttää todentuvan myös käytännössä. Suomalaisia koululaisia (11–18-v., n = 1654) koskevassa tutkimuksessa (Juvonen, Lehtonen & Ruismäki 2012) todettiin musiikin harrastamisen olevan selvästi yhteydessä oppiainekohtaiseen motivaatioon, minäpysyvyyteen, minäkuvaan sekä sisäiseen motivaatioon. Musiikinopiskelulla on yhteys myös ulkoiseen motivaatioon, pitkäjänteiseen ja tavoitetietoiseen työskentelyyn, arvostuksen tavoitteluun ja niin edelleen. Musiikki tarjoa itseilmaisuun ja tunteisiin liittyviä merkityksiä, jotka auttavat jaksamaan ja tuottavat hyvinvointia ja viihtyvyyttä. (Mt., 21.)

Palaan vielä lopuksi tutkimukseni ikäluokkaan, pienillä lapsilla saatuihin tutkimustuloksiin, jotka liittyvät sekä musiikkiin että musiikkikasvatukseen. Neurotiede on osoittanut, että lasten tulisi saada osallistua musiikillisiin aktiviteetteihin kuuntelijana ja luovana tekijänä. Takaamalla tämä oikeus tuetaan myös lasten oikeutta älylliseen kehitykseen ja hyvinvointiin. Musiikkivaikutukset hermostoomme ovat erityisen nopeita ja voimakkaita lapsilla. (Huotilainen 2010, 103.)

Musiikki parantaa

1. lapsen välitöntä hyvinvointia ja oppimismahdollisuuksia
2. lapsen emotionaalista säätelyä ja kehitystä
3. lapsen kielellisiä taitoja
4. lapsen mahdollisuuksia toisen kielen optimaaliseen oppimiseen
5. lapsen hienomotorista koordinaatiota ja sekventiaalista oppimista sekä
6. lapsen kognitiivista kehitystä. (Huotilainen 2010, 104–109.)

3.5 Musiikkikasvatuksen työtavat

Millä tavoin voimme käyttää tätä voimakkaasti lapsen vaikuttavaksi havaittua musiikkia? Tämän luvun tarkastelukulma liittyy musiikkikasvatuksen työtapoihin ja niiden jaottelusta käytyyn keskusteluun. Käytän tässä termiä työtapa, koska sitä on käytetty yleisesti varhaisiän musiikkikasvatuksen julkaisuissa (esim. Hongisto-Åberg ym. 1993; Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry 2007b).

Campbell (1991, 212–213) nostaa esille kolme näkökulmaa: auditiivinen, visuaalinen ja kinesteettinen moodi. Näistä kaikista musiikinopetus tarjoaa sekä vastaanottavat (reseptiivis-passiiviset) että osallistuvat (partisipatoris-aktiiviset) kokemukset. Auditiivinen vastaanottava toiminta on kuuntelua ja osallistuva laulamista. Visuaalinen vastaanottava on musiikin lukemista, osallistuva musiikin kirjoittamista. Kinesteettinen vastaanottava on koskemista, tuntemista (esim. soittimen kädessä pitäminen tai rytmin kokeminen). Kinesteettinen osallistuva on liikkumista, tanssia ja muuta sellaista. Näiden erilaisten toimintamuotojen kesken olisi hänen mielestään syytä löytää tasapaino. Campbellin mukaan pienten lasten ensimmäisten kokemusten tulee olla auditiivisia; näin tuetaan aikanaan tapahtuvaa nuotinlukua. (Campbell 1991, 212–213.) Korostan itse myös osallistuvan kinesteettisen osa-alueen merkitystä varhaisiän musiikkikasvatuksessa.

Musiikkikasvatuksen työtapojen jaottelussa on käytetty myös käsitteitä vastaanotto, esittäminen, säveltäminen ja representaatio (ks. Davidson ja Scripp 1989, 60). Seuraava jaottelu ottaa huomioon esittämisen, säveltämisen ja kuuntelun sekä sopivien taitojen ja tietojen hankkimisen. Lasten musiikillinen älykkyys vapautuu ja kehittyy nimenomaan näiden kolmen kokemuksellisen moodin avulla. Näissä kaikissa musiikkikokemuksissa korostetaan niiden laatua, on kysymys sitten lasten omista sävellyksistä tai yhdessä soittamisesta. (Plummeridge 1991, 20, 63.) Työtavat voidaan jaotella myös seuraavasti: säveltäminen, esittäminen ja kuuntelu, joihin kuuluvat vielä arviointi (Pugh & Pugh 1998, 17) tai tunnistaminen ja tarkastelu (Cain 2001, 108). Musisointi voidaan jakaa myös säveltämiseen, esittämiseen, johtamiseen, improvisointiin ja sovittamiseen (Elliott 1995, 161). Amerikkalaiset kirjoittajat ottavat jaotteluissaan huomioon sikäläisen koulu-orkesterikulttuurin, mikä näkyy näissä jaotteluissa. Varhaisiän musiikkikasvatukseen erityisesti perehtyneiden tutkijoiden mukaan pienten lasten musiikilliset työtavat ovat laulaminen ja soittaminen sekä liikkuminen ja kuuntelu (Wood 1995, 33; Tafuri 2008, viii). Näihin mainittuihin on lisätty vielä eheytyksen sekä taideaineisiin että muihin aineisiin (Young 2009, vii).

Musiikkipsykologi Sundin (1984, 142–148) jaottelee musiikilliset työtavat kuuntelemiseen, laulamiseen, liikkumiseen ja soittamiseen. Lisäksi hän korostaa äänien ja niiden symbolien työstämistä sekä harjoituksen ja spontaanin toiminnan tärkeyttä. Laajemman näkökulman tuo esiin Kari Ahonen (2004, 14), joka käyttää termiä musiikkikäyttäytyminen. Sen muotoja ovat esimerkiksi kuuntelu,

liikkuminen ja tanssi, soittaminen, affektiiviset ja esteettiset reaktiot, improvisoiminen ja säveltäminen, musiikin tallentaminen nuotein, nuottien lukeminen ja musiikin analysoiminen. Musiikkikäyttäytyminen vaihtelee ajan, kulttuurin ja henkilön mukaan. (Mt.) Kristi Kiilun (2010, 149) tutkimus Viron päiväkotien musiikkikasvatuksesta jakaa musiikin aktiviteetit kuten meillä Suomessa mutta lisää niihin luovuutta edistävän aktiviteetin ja draaman elementtien käytön.

Suomessa musiikilliset työtavat on jaoteltu lähinnä Linnankiven, Tenkun ja Urhon (1981, 6–8; 1988, 3) mallin pohjalta. Näitä työtapoja ovat laulaminen, soittaminen, kuuntelu, liikunta sekä luova ajattelu ja toiminta. Näistä esiintyy lisäksi pieniä muunnoksia (Lehtonen 1992, 215; Hongisto-Åberg ym. 1993, 4; Fredrikson 1999; Ruokonen 1997, 51; 2001a, 141; 2011, 129; Perkiö 2010, 28; Varhaisiän musiikinopettajat ry 2012b). Jälkimmäinen erottaa vielä erikseen loruttelun, joka muissa oletettavasti liitetään laulamiseen.

Tässä tutkimuksessa käytän työtapajaotuksessa mallia, jonka olen koonnut useammasta aiemmin mainitusta. Otan kontekstin huomioon, samoin aiemman jaottelun. Jaotukseni perustuu sekä Varhaisiän musiikinopettajat ry:n että perinteiseen suomalaiseen kokonaisuuteen ja tuoreeseen kansainväliseen jaotteluun. Jaan musiikilliset työtavat tässä laulamiseen (sisältää loruilun), soittamiseen, kuuntelemiseen, musiikkiliikuntaan (sisältää liikkeen ja tanssin) sekä eheytykseen. Tämän lisäksi näihin liittyvät improvisointi ja ilmaisu. Musiikillisten työtapojen yhteydessä käytetään usein termiä integraatio. Käytän tässä käsitettä eheytyks, koska sitä on suositeltu (esim. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ & Suomen Vanhempainliitto 2003, 7, 9; Hellström 2008, 55, 87).

3.6 Narratiivien, leikin ja taiteen yhteinen kohtaamispaikka

Totesin aiemmin (luku 2.1) narratiivisen ajattelun olevan kiehtovan draaman ja uskottavien tarinoiden kaltaista (Bruner 1986, 13), ja siinä toimitaan inhimillisten kokemusten, uskomusten, epäilyjen, intentioiden, kokemusten ja emootioiden parissa (Tolska 2002, 92). Näistä luodaan tulkintoja ja merkityksiä sekä itsestä että ympäröivästä maailmasta. Juonen ja karakterien avulla ympäristöt ja toiminnat liitetään toisiinsa. (Liutta 2011, 335–336; Ricoeur 1991, 21–22; Ropo 2009a, 12–13; ks. Bruner 1986, 14.) Tapahtumat ja kokemukset järjestetään näin juonirakenteeksi,

joka sitoo yhteen sarjan tapahtumia (Denzin 1989, 37; Gudmundsdottir 1995, 24). Rakenteeseen kuuluu myös yllätyksellisyys tai jopa ristiriitaisuus (Kangas, Kultima & Ruokamo 2011, 74; Tolska 2002, 92).

Narratiivinen ajattelu ja mielikuvitus luovat tarinoita. Ne luovat myös maailmoja, joissa lapsen on luonnollista olla ja joissa hän voi siirtyä todesta mielikuvitukseen ja päinvastoin (Engel 2005, 208). Se on lapsen luonnollinen olotila, jossa hän elää. Hän astuu uuteen tilanteeseen vailla riittejä erityisesti leikki-tilanteissa. Puunoksa, jonka lapsi löytää maasta, vie hänet hetkessä ritariksi, joka miekallaan suihkien pelastaa planeetan pahiksen hyökätessä sitä vastaan. Pienen hetken jälkeen sama keppi on jo hevonen, jolla ratsastetaan vauhdikkaasti hirnuen esterataa pitkin kaikkia muita nopeammin. Voitto tuo kruunun. Sankaritarinat elävät. Lapsi ja leikkiväline ovat muuttaneet hetkessä toiseen todellisuuteen, toiseen maailmaan. Myös leikki on narratiivin kaltainen: siinäkin on päähenkilö, tapahtumia, ongelma ja loppu sekä usein ratkaisu ongelmaan (Engel 2005, 204). Kun lapsi pitää musiikkileikkikoulua pehmoeläimilleen, hän on muskariopettaja ja ne ovat muskarilaisia. Nallet oppivat opettajan opettaman laulun. Tapahtuma on totta lapselle.

Leikki on lapsen luonnollinen tapa ilmaista itseään, kokemuksiaan, tunteitaan ja ajatuksiaan. Leikissä lapsi myös käsittelee kokemuksiaan yhä uudestaan saadakseen niitä itselleen ymmärrettävään muotoon. (Kyrönlampi-Kylmänen 2010, 79; Korhonen 2008, 151–152.) Lasten luomien leikkimaailmoiden ajattelu tuo mukanaan paljon monimutkaisia havaintoja henkilöiden suhteista, syistä ja ajoituksesta. Kieli ei kuitenkaan rajoita maailmojen mahdollisuuksia, koska maailman kuvittelu ei ole vain verbaalia toimintaa. (Kangas ym. 2011, 67.) Lapsi luo leikissä toisen todellisuuden ja omaksuu sen kokonaisvaltaisen kokemisen avulla (Hakkarainen 2008a, 100).

Taide tarjoaa tuon saman maailmojen muuttumisen luonnollisella tavalla. Taiteessa aisteilla on olennainen merkitys: taide havaitaan aistein (Albers 1985, 17). Ne avaavat todellisuuden, ja niillä olemme kiinni maailmassa; havaitseminen ja kokeminen on välittömästi totta (Hyvönen 2006, 54; Sarjala 1997, 242). Taiteelle on mahdollista laittaa aistit, tunteet ja mieli liikkeeseen muille tavoille ulottumattomin keinoin (Bardy 2007, 21; Hyvönen 2006, 54). Taide vaikuttaa todellisuuksien hahmottamiseen – havaitsemisen, kokemisen ja tuntemisen tapoihin vieden meidät meille uusiin mielenmaisemiin (Bardy 2007, 21; Sinkkonen 2008, 264).

Pedagogiikassa vuorovaikutuksella on olennainen merkitys. Kun lapsen luonnolliseen maailmaan kuuluvat muun muassa narratiivisuus, leikki ja taide, pedagogin on löydettävä lapsille ja itselleen yhteinen kohtauspaikka tuossa maailmassa. Aikuisen on syytä asettua tietoisessa ja vuorovaikutuksellisessa prosessissa lasten maailmaan mutta tuottaa aikuisen pedagogiikkaa.

Seuraavassa luvussa tarkastelen vielä musiikkileikkikoulua, yhtä kontekstia, jossa on mahdollisuus olla narratiivien, leikin ja taiteen yhteinen kohtauspaikka. Kuvaan musiikkileikkikoulun kehittymistä 1940-luvun pienestä kokeilusta koko Suomen kattavaksi alle kouluikäisten lasten suosituimmaksi harrastusmuodoksi. Vastaavaa institutiota ei ole muualla maailmassa (Tiainen ym. 2012, 19).

4 MUSIIKKILEIKKIKOULU VARHAISIÄN MUSIIKKIKASVATUKSEN KONTEKSTINA

4.1 Toiminnan alku, kehitys ja nykytila

Alle kouluikäisten musiikkikoulun, musiikkileikkikoulun, juuret löytyvät useilta tahoilta. Musiikkikasvatus on kuulunut seurakunnan toimintamuotoihin koulun (nimenä laulu tai laulanto) ja pyhäkoulun kautta jo 1800-luvulla; samoin lastentarhan toiminnassa musiikki on ollut keskeisellä sijalla. 1900-luvun alkupuolella Helsingin musiikkiopisto vastasi suomalaisesta musiikkikoulutuksesta. Opintojen tarjonnassa ei kuitenkaan alkuun ollut alle kouluikäisten musiikinopetusta. (Marjanen 2005, 24; Pajamo 1976, 32–33, 60–61; Rautiainen 2003, 13.) Virikkeitä haettiin kuitenkin muualta. Maisa Krokfors (2010), yksi Suomen musiikkileikkikoulunopettajien äideistä, kuvaa alkuvaiheita. Pianonsoiton opettajana toiminut Ingrid Söderström (1893–1991) oli saanut Pohjoismaista ja Saksasta musiikkipedagogisia ajatuksia alle kouluikäisten musiikkikasvatuksesta ja aloitti 1940-luvun lopulla oman musiikkileikkikoulunsa. 1950- ja 1960-luvulla tehtiin eri puolilla Suomea muutamia yksityisiä musiikkileikkikoulukokeiluja. Musiikkileikkikouluja perustettiin omaan kotiin, kuten Sirkka Valkola-Laine Helsingissä vuonna 1958. Lastentarhanopettaja Kaarina Eränen halusi lastentarharyhmiä pienempiä lapsiryhmiä ja perusti yksityisen musiikkileikkikoulun Kuopioon vuonna 1959. (Krokfors 2010, 147; ks. myös Marjanen 2005, 25.) Tämän tutkimuksen Maija Salo aloitti ensimmäiset musiikkileikkikoulukokeilunsa Äänekosken Settlementissä vuonna 1968 (Maija Salo 30.11.2006, 2).

Musiikkioppilaitosten musiikkileikkikoulut perustettiin vasta 1960-luvulla. Opettajat joutuivat suunnittelemaan toiminnan osaksi muuta koulutusta ilman esikuvia ja kotimaista kirjallisuutta. Uudistushaluisia musiikkiopiston rehtoreita

olivat Krokforsin (2010) mukaan Olli Ruottinen, Pentti Soinne ja Ahti Sonninen. Munkkiniemen musiikkikoulu Helsingissä oli ensimmäinen, jossa musiikkileikkikoulu sai aloittaa toimintansa yhdessä opetuspisteessä lukuvuonna 1964–65. Opettajana toimi Maisa Paunu (nyk. Krokfors). Helsingin maalaiskunnan musiikkiopistossa aloitti opettajina myös kaksi muuta musiikinopiskelijää. Heistä toinen – Ritva Talvikoski, myöhemmin Ollaranta, – on tehnyt koko elämäntyönsä arvostettuna musiikkileikkikoulunopettajien kouluttajana ja Maija Simojoen kanssa oppimateriaalien laatijana. (Krokfors 2010, 147–149; esim. Ollaranta & Simojoki 1979, 1982, 1985, 1986, 1989, 1994a ja 1994b.) Heidän kirjallinen yhteistyönsä on jatkunut myöhemmin nuoremman polven edustajien kanssa (esim. Olin laulukirja oheismateriaaleineen [Kaikkonen, Ollaranta, Simojoki & Sopenan 2000]). Työparin vahva ja innostava varhaisiän musiikkikasvatukseen liittyvä kentän toimijoiden koulutus ja oppimateriaalien laadinta ovat antaneet suuntaa ja innostusta maamme pienten lasten musiikkikasvatuksen kehittämiseen.

Musiikkileikkikoulu 2000-luvulla. Musiikkileikkikoulun nimeksi on vakiintunut myös muskari (Envall 2005, 165). Toiminta on tavoitteellista pääasiallisesti alle kouluikäisille tarkoitettua musiikkikasvatusta, joka kulkee rinnan yleisten kasvatustavoitteiden kanssa (Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry 2007b). Vaikka musiikkileikkikoulujen asema on vakiintunut musiikkioppilaitoksiin, ne toimivat Suomessa myös muissa konteksteissa. Osa toimii yksityisinä musiikkileikkikouluina ja osa Suomen evankelis-luterilaisen kirkon tarjoamana toimintana (esim. Tampereella n. 170 musiikkileikkikouluryhmää). Lisäksi Suomessa toimii Mannerheimin lastensuojeluliiton sekä kansalais- ja työväenopistojen musiikkileikkikouluja. Toiset näistä mainituista kuuluvat taiteen perusopetuksen ja opetusministeriön valtionosuusjärjestelmän piiriin, kuten tutkimani yksityinen musiikkikoulu, toiset eivät.

Maamme musiikkileikkikouluista noin 90 on taiteen perusopetuksessa ja noin 100 muuta eivät ole – tarkkoja tietoja ei ole voitu koota kentän hajanaisuuden vuoksi (E. Kauppinen, henkilökohtainen tiedonanto 30.1.2012). Joitakin tilastoja sentään on. Opetushallituksen oppilasmääräraporttien mukaan Suomessa on ollut lakisääteistä valtionapua saavissa taiteen perusopetusta antavissa musiikkioppilaitoksessa v. 2002 noin 20 000 musiikkileikkikoululaista noin 90 oppilaitoksessa. Näistä on yksityisiä ollut vähän yli puolet ja kunnallisia toinen puoli. (Marjanen 2005, 7.) Tuona vuonna musiikkileikkikoulunopettajat olivat

”lähes poikkeuksetta koulutettuja tehtäväänsä” (Marjanen 2005, 7). Osallistujalasten määrä on lisääntynyt huomasti, sillä nykyään musiikkileikkikoululaisia on jo noin 50 000 ja muskari on suosituin alle kouluikäisten lasten harrastus Suomessa (Varhaisiän musiikinopettajat ry 2012b).

Musiikkileikkikoulujen lisääntyneen suosion syinä näyttää olevan niiden kolme uutta toimintamuotoa. Ensinnäkin vauvaryhmien tulo 1990-luvulla laajensi toimintaa voimakkaasti. Lapset pääsevät vanhempiensa kanssa mukaan musiikilliseen toimintaan jo pieninä. (Krokkfors 2010, 150.) Tuo vuosikymmenen lopun muutos voidaan nähdä jopa vauvakulttuurin eriytymiseksi omaksi lastenkulttuurin alueeksi (Leppänen (2010, 117). Näissä perhemuskareissa esivanhempiemme vaistonvaraiset oivallukset ja nykypäivän tieto yhdistetään luovalla tavalla (Simojoki 2004, 9). Toinen uusi muoto on varhaisiän musiikinopettajan vierailut päiväkodeissa ja kerhoissa. Kolmantena uutena toimintamuotona ovat lasten ja vanhusten yhteisryhmät. (Krokkfors 2010, 150.)

Taiteen perusopetusta annetaan musiikissa joko laajan tai yleisen oppimäärän mukaan (Opetushallitus 2005). Molemmat luovat edellytyksiä musiikin elinikäiseen harrastamiseen ja edistävät oppilaan luovuutta ja sosiaalisia taitoja. Ne myös säilyttävät ja kehittävät kansallista musiikkikulttuuria. Laajan oppimäärän mukaiset opinnot rakentuvat varhaisiän musiikkikasvatukseen, musiikin perustason ja musiikkiopistotason opinnoista. Yleisen oppimäärän opiskelussa tavoitteet muodostuvat oppilaiden henkilökohtaisten tavoitteiden pohjalta ja tärkeää on yhdessä opiskelu ja oppiminen. Musiikkioppilaitoksissa annetaan yleensä laajan oppimäärän opetusta. (Opetushallitus 2005.)

Koulutuksen arviointineuvosto totesi, että taiteen perusopetuksessa opiskelee Suomessa noin 135 000 lasta ja nuorta ja opetusta annetaan 464 oppilaitoksessa. Vastaavaa järjestelmää ei ole muualla kuin Suomessa. Musiikin osa-alueen arvioinnissa todettiin oppilaiden saavan hyvät valmiudet taiteenalan elinikäiseen harrastamiseen. (Tiainen ym. 2012, 19, 93.)

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002 (Opetushallitus 2002, 9–10) kuvaa varhaisiän musiikkikasvatukseen tavoitteita ja keskeisiä sisältöjä, joita olen tarkastellut luvussa 3.3. Julkaisun liiteosassa (mt., 16) kuvataan varhaisiän musiikkikasvatukseen opetuksen järjestämiseen liittyviä seikkoja seuraavasti:

”Varhaisiän musiikkikasvatus sisältää musiikkileikkikoulu- ja musiikkivalmennustoiminnan sekä näihin läheisesti liittyvän muun toiminnan. Musiikkileikkikouluopetusta voidaan järjestää esimerkiksi perheryhmissä, musiikkileikkiryhmissä tai soitinryhmissä.

Varhaisiän musiikkikasvatus on ryhmäopetusta. Ryhmiä muodostettaessa otetaan huomioon pedagoginen tarkoituksenmukaisuus, oppilasryhmän ikärakenne sekä tilan antamat mahdollisuudet.

Musiikin kokonaisvaltainen kokeminen, elämyksellisyys ja leikinomaisuus ovat varhaisiän musiikkikasvatuksen keskeisimpiä periaatteita. Työtapoja ovat laulaminen, loruilminen, musiikkiliikunta, soittaminen ja musiikin kuunteleminen.

Varhaisiän musiikkikasvatuksessa lapsi oppii hahmottamaan musiikin peruskäsitteistöä vastakohtaparien, kuten hidas–nopea, korkea–matala, hiljainen–voimakas, kautta. Opetus on prosessiin painottunutta ja vastavuoroista. Se etenee lapsen omista lähtökohdista tavoitteellisesti tasolta toiselle. Taiteiden välinen integrointi liittyy varhaisiän musiikkikasvatukseen kirjallisuuden, kuvataiteiden, tanssin ja draaman työtapoja musiikkiin yhdistämällä.” (Opetushallitus 2002, 16.)

Taiteen perusopetuksen näkökulmasta ”varhaisiän kasvatuksen” opetussuunnitelma on annettu musiikkioppilaitoksien itse päätettäväksi. Musiikkileikkikoulu-järjestelmässä varhaisiän musiikkikasvatusta toteutetaan keskittyneesti ja tavoitteellisesti (Marjanen 2005, 24). Suomi on korkeatasoinen ja johtava maa tällä alueella (Huotilainen 2009, 41; musiikkikoulu.net/majjasalo.htm). Taiteen perusopetus, johon siis kuuluvat vanhimman ja kattavimman musiikin lisäksi esimerkiksi tanssi, sirkus, kuvataide ja sanataide, on kokonaisuudessaan suomalainen menestystarina. Oppilaitosten enemmistö on tosin keskittynyt suuriin asutuskeskuksiin ja maantieteellisesti etelään ja länteen. (Rutonen 2012, 11.)

Musiikkileikkikoulu voidaan jakaa lapsen kehityksen, iän ja aiempien kokemusten mukaan erilaisiin ryhmiin. Varsinaisen musiikkileikkikoulutoiminnan lisäksi musiikkikasvatus voi sisältää esimerkiksi

- Perheryhmät (0–2-vuotiaat ja aikuinen)
- Musiikkileikkikouluryhmät (3–6-vuotiaat)
- Soitinryhmät (5–7-vuotiaat)
- Musiikkivalmennuksen ryhmät (6–9-vuotiaat)
- Soitinvalmennuksen ryhmät (7–9-vuotiaat)
- Taideintegraatioryhmät
- Erityistä tukea tarvitsevien lasten ryhmät
- Odottavien äitien ryhmät
- Ikäihmisten ryhmät (Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry 2007b; Varhaisiän musiikinopettajat ry 2012b.)

Tämän tutkimuksen lapset kuuluivat 4-vuotiaiden musiikkileikkikouluryhmään. Musiikkileikkikouluihin pyritään ottamaan kaikki halukkaat. Mikäli tämä ei onnistu, voidaan käyttää ilmoittautumisjärjestystä tai arvontaa. Valintakokeita ei järjestetä. Ryhmien koko vaihtelee järjestävän tahon, aikojen, tilojen ynnä muiden seikkojen

mukaan. Maksimikokona mainitaan perhe- ja leikkiryhmissä 10–12 lasta, soitinryhmissä kahdeksan. Tutkimusryhmässäni lapsia oli kuusi ja keväällä välillä seitsemän. Opetusaika vaihtelee 30–90 minuuttiin lasten iän ja opetusmenetelmän perusteella. Tämän ryhmän opetusaika oli 45 minuuttia kerran viikossa. Lukukausimaksut vaihtelevat tätäkin enemmän eri opetuksen tarjoajilla. (Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry 2007b; A. Nevalainen [henkilökohtainen tiedonanto 11.4.2012].)

4.2 Musiikkileikkikoulunopettajien koulutus

Musiikkileikkikoulutoiminta on jatkanut voittokulkuaan Suomessa jo pitkään, mutta miten tätä on mahdollistanut musiikkileikkikoulunopettajien koulutus? Tässä luvussa kuvaan sen voimakasta kehitystä pienestä iltakurssista 270 opintopisteen ammattikorkeakoulutukseksi.

Itä-Helsingin musiikkiopiston rehtori Ahti Sonninen järjesti 1960-luvulla parin illan pituisia musiikkileikkikoulukursseja, joiden ansiosta musiikkileikkikoulutoimintaa voitiin laajentaa (Krokkfors 2010, 149). Lisääntyvään koulutustarpeeseen vastasi Sibelius-Akatemia, jossa ryhdyttiin 1970-luvun alussa järjestämään musiikkileikkikoulun metodiikkakursseja. Opiskelijoina oli talon omien opiskelijoiden ohella lastentarhanopettajia sekä aikaisemmin valmistuneita musiikinopettajia. 1980-luvulla koulutuksen kesto oli 120 tuntia. (Mt.)

Suuret koulutuspoliittiset mullistukset 1980-luvun lopulla siirsivät musiikkileikkikoulunopettajien koulutuksen Sibelius-Akatemiasta keskiasteen koulutukseksi. Tällöin Helsingin, Lahden, Jyväskylän ja Pietarsaaren konservatoriot käynnistivät nelivuotisen opetusohjelmansa. Näin pitkälti pääkaupunkiseudulle keskittynyt koulutus laajeni eri puolille Suomea.

Uusi vuosikymmen toi taas uudistuksen. 1990-luvun lopulla varhaisiän musiikinopettajien koulutus sisällytettiin musiikin alan ammattikorkeakouluopintoihin. Uusi ammattinimike oli musiikkipedagogi (AMK). Koulutus laajeni edelleen ja musiikkileikkikoulunopettajan 180 opintoviikon koulutusta annettiin Helsingin ammattikorkeakoulu Stadiassa, Lahden ammattikorkeakoulussa, Jyväskylän ammattikorkeakoulussa ja Svenska Yrkehögskolassa Pietarsaareissa. Koulutuksen sääntömääräinen opiskeluaika oli 4,5 vuotta. Kriittisesti varhais-

kasvatuksen koulutuksen laajentumiseen suhtautuvia näkemyksiäkin esiintyi (esim. Kivinen & Rinne 1992, 22). Keskustelu sai aikanaan huomiota, mutta koulutusajat eivät lyhentyneet.

Tällä hetkellä (2013) varhaisiän musiikinopettajia koulutetaan edelleen mainituissa neljässä ammattikorkeakoulussa. Opintojen laajuus on 270 opintopistettä. Tämän lisäksi varhaisiän musiikinopettajia valmistuu Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastolta syventymiskohteenaan varhaisiän musiikkikasvatus. (Varhaisiän musiikinopettajat 2012a) Musiikkipedagogien kouluttaja Huhtinen-Hildén (2010a, 42) toteaa tavoitteena olevan ”musiikki-toimintaan osallistuvien ryhmien ja yksilöiden henkinen hyvinvointi ja yhteisöllisyyden lisääminen”.

Uutena tietona (Haapanen 2012) on tullut esiin, että varhaisiän musiikinopettajien koulutusta aiotaan vähentää, vaikka heistä on jo nykyisin pulaa. Opetusministeriö ja oppilaitokset suunnittelevat varhaisiän musiikinopettajien koulutuksen vähentämistä ja keskittämistä Helsinkiin. Tämä toistaiseksi vielä keskeneräinen suunnitelma aiheuttaisi maamme varhaisiän musiikkikasvatukselle valitettavan takaiskun. Kun tutkimukset (esim. Heimonen & Westerlund 2008; Huotilainen 2011b; Huotilainen & Putkinen 2008) ovat vakuuttaneet, että musiikkileikkikoululla on mittava merkitys, tätä päätössuunnitelmaa olisi vielä syytä harkita.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Olen edellä todennut narratiivien olevan ihmiselle tyypillisin tapa jäsentää itseään ja maailmaa (ks. Ropo 2009a, 12) sekä todennut narratiivisuuden ansaitsevan roolin myös kasvatuksessa perustavaa laatua olevana inhimillisenä kykynä (ks. McEwan & Egan 1995, vii). Narratiivista pedagogiikkaa voidaan tarkastella positioinnin käsitteen avulla (van Langenhove & Harré 1999, 16), joka sisältää sekä positioimisen että positioitumisen (Yrjänäinen & Ropo 2013, 37). Lisäksi olen osoittanut narratiivien ja narratiivisuuden tutkimuksen vähäisyyden, tarpeellisuuden ja merkityksellisyyden varhaisiän musiikkikasvatuksessa (ks. esim. Huotilainen 2010, 103; Marjanen 2009, 159; Särkämö & Huotilainen 2012, 1339; Westerlund 2005a, 45).

Tutkimukseni tavoitteena on valottaa narratiivisuuden ilmenemistä musiikkikasvatuksessa. Selvitän, miten ja millaisia narratiiveja käytetään musiikkileikkikoulupedagogiikassa ja miten lapset positioituvat tässä narratiivisessa kontekstissa. Tutkimuskysymyksinä ovat:

1. Miten narratiivisuus ilmenee musiikkileikkikoulun pedagogisessa toiminnassa?
2. Miten lapset positioidaan ja he positioituvat narratiivisen musiikkikasvatuksen kontekstissa?

Tutkimukseni on tapaustutkimus, jossa tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä tarkastellaan yhdessä musiikkileikkikouluryhmässä toteutuvan pedagogiikan valossa. Tutkimuksen pääaineisto muodostuu videoiduista opetustilanteista ja opettajan haastatteluista. Seuraavassa perustelen tutkimuksellisia valintojani.

5.2 Tutkimusmenetelmät

Tieteellisessä tutkimuksessa on syytä tehdä selkoa tieteellisen käsitteen- ja teorianmuodostuksen taustalla olevista oletuksista (Puolimatka 2004, 157). Lähtökohtani on, että kaikkeen havaitsemaani vaikuttavat aiemmat kokemukseni. Näen, kuulen, koen ja tulkitsen asioita tietystä omasta perspektiivistäni. Kuvasin johdannossa tutkimuksen aihepiiriin valintaan liittyvää aiempaa toimintaani, joka on vaikuttanut näkökulmaani ja siihen, mitä näen ja miten tulkitsen näkemäni ja kuulemani. Kuvaus on välttämätön arvioinnin vuoksi.

On olemassa kuitenkin todellisuus, jota kohti voidaan vilpittömästi yrittää. Pyrin etsimään tietoa todellisista, omista tiedoistani riippumattomista ilmiöistä. Vaikka vilpittömästi pyrin siihen, tiedostan voivani saavuttaa vain pienen ja omien kokemusteni muotoileman palan. On tärkeää olla tietoinen myös omista ennakkoluuloistaan (Gadamer 1975, 238). Siksi yhdessä tuotetun tiedon merkitys korostuu. Tiedon tuottamisen ajattelun liittyvän sosiaalisiin prosesseihin, yhdessä tuotettuun tietoon. Yhdessä tulkintoja voidaan arvioida kriittisesti. Viittaan tutkimukseni aihepiiriin vuoksi Harrén (1998, 135) näkemykseen narratiivien tuottamasta tiedosta. Jokainen voi kertoa elämästään erilaisia tarinoita, mutta mikä tarinoista paljastaa ihmisen todellisen minän? Postmodernistit vastaisivat: ei mikään – ei ole olemassa aitoa minää. Harré vastaa: kaikki – jokainen paljastaa yhden puolen minusta. (Harré 1998, 135.) Näin minäkin näen. Tässä tutkimuksessa tarjoan yhden näkökulman tutkimaani pedagogiseen toimintaan. Tieteessä käytetään käsitteitä maltillinen realismi ja sosiaalinen konstruktionismi. Näiden käsitteiden suuntaan asemoin itseäni tiedostaen niiden mahdollisia, osin ristiriitaisiakin taustaoletuksia (ks. Puolimatka 2002, 21).

Tutkin tapaustutkimuksena tamperelaisen Musiikkikoulu Maija Salon yhden nelivuotiaiden musiikkileikkikouluryhmän pedagogista toimintaa. Ryhmän opettajana toimii Maija Salo. Tutkimuksen aineistonkeruumenetelminä ovat havainnointi ja haastattelu. Lisäksi olen käyttänyt muuta aineistoa (esim. opettajan suunnittelukirjaa ja Internet-materiaalia). Analyysimenetelminä tutkimuksessa ovat teoriasidonnainen analyysi sekä narratiivien analyysi.

5.2.1 Tapaustutkimus

Kasvatuksen kentällä yleiselle tapaustutkimuksen lähestymistavalle on tyypillistä monipuolisuus ja joustavuus, ja siinä teoria ja empiria ovat vuoropuhelussa keskenään (Merriam 1998, 26; Saarela-Kinnunen 2007, 194). Tapaus voi olla yksilön yksittäinen henkilökohtainen näkökulma, paikallisesti tai ajallisesti rajoitettu vuorovaikutus tai tietty sosiaalinen tai kulttuurinen konteksti (Flick 2002, 25–26; Stake 1995, 135; ks. myös Swanwick 1996b, 259). Siinä tuotetaan yksittäisestä tapauksesta, tapahtumasarjasta tai instituutiosta yksityiskohtaista, intensiivistä ja ainutlaatuista kuvausta. Tapaustutkimuksen perimmäisenä tavoitteena on ymmärryksen ja uusien merkitysten luominen. (Merriam 1998, 193; Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 185; Stake 1995, 77, 133.)

Tapaustutkimukseen liittyy myös ilmiöiden havainnointi luonnollisissa olosuhteissa, kuten tässä musiikkileikkikouluryhmässä. Tarkoituksena on ymmärtää paremmin ilmiöiden esiintymistä ja monimuotoisuutta ja tuottaa syvällisempää kuvausta ja tietoa tutkittavasta ilmiöstä, tässä narratiivisuudesta tutkimassani pedagogisessa toiminnassa. (Ks. Yin 2009, 18.) Tapaustutkimus voi myös tuottaa konkreetteja todellisen elämän esimerkkejä hyvistä ja vähemmän tehokkaista opetuskäytännöistä (ks. Salminen, Hännikäinen, Poikonen & Rasku-Puttonen 2013, 149). Ilmiön erityisyys on tapaustutkimuksen motivoivana tekijänä, jolloin tiedonintressiä pidetään yleensä idiografisena, ainutlaatuisuutta tutkivana. Päämäärä ei ole kuitenkaan ainutlaatuisuuden kuvaus sen itsensä vuoksi vaan ilmiöiden ymmärtäminen ainutlaatuisten ominaisuuksiensa ja taustalla olevien asiayhteyksien välisenä vuoropuheluna. (Peltola 2007, 112.) Kontekstisidonnainen tieto ja kokemus ovat asiantuntijan toiminnassa keskeisiä. Tällainen tieto ja asiantuntijuus ovat myös opetukseen ja oppimiseen liittyvien tapaustutkimusten keskiössä. (Flyvbjerg 2007, 391.) Tähän tutkimukseen osallistunutta musiikkileikkikoulunopettajaa voidaan pitää oman alansa asiantuntijana, eksperttinä.

Erilaiset tapaustutkimukset eroavat toisistaan tavoitteittensa tai toteutuksensa vuoksi. Yksi perusjako on yksittäis- ja monitapaustutkimukset. Tapaustutkimuksia on jaoteltu myös esimerkiksi etnografisiin, evaluatiivisiin, kasvatuksellisiin ja toimintatutkimuksiin (Syrjälä & Numminen, 1988, 23), vertaileviin, kuvaileviin (describe, kuvailee sekä interventioita että kontekstia), kuvaileviin (illustrate, kuvailee tiettyjä aiheita yksityiskohtaisesti), valaiseviin (enlighten, rahoittaja pääsee

mukaan vaikuttamaan) sekä moneen syyhyn perustuviin tapaustutkimuksiin. Yksittäiset tapaustutkimukset voidaan jakaa myös kriittisiin, äärimmäisiin tai ainutlaatuisiin, edustaviin tai tyypillisiin, paljastaviin ja pitkittäistapaustutkimuksiin. (Yin 2009, 19–20, 47–49). Valintaan liittyvät joko satunnaisvalinta tai tietoorientoituneet valinnat. Jälkimmäiset voidaan jakaa äärimmäisiin tai poikkeaviin, maksimivariaatio-, kriittisiin ja esimerkillisiin tapauksiin. (Flyvbjerg 2007, 396.) Tätä tutkimusta voidaan luonnehtia tietoisesti usean syyn perusteella valitun edustavan yksittäistapausten narratiiveja kuvailevaksi tutkimukseksi.

Tapaustutkimuksen eri vaiheet kuvastavat sen erilaisia tehtäviä (Peltola 2007). 1. Tapaus on empiirisen todistusaineiston lähde. 2. Tutkimusprosessin eri vaiheissa tutkija saavuttaa käsitteellistä ymmärrystä tutkimuksen kohteesta ja jäsentää tapausta. Sen erityispiirteistä on mahdollista ymmärtää laajempia ilmiöitä. 3. Tapaustutkimus on tutkijan työtä, ja tutkimuskohde ”hengittää yhdessä tutkijan kanssa”. 4. Sen lisäksi, että tapaustutkimuksessa tutkija tekee selkoa maailmasta, hän myös luo sitä, ja tutkimus voi toimia teoreettisten keskustelujen ja käsitteellisten näkökulmien välittäjänä. (Peltola 2007, 113.)

Laadullisessa tapaustutkimuksessa on koettu olevan kolme piirrettä, jotka täydentävät määrällistä menetelmää (Mabry 2008, 216). Se mahdollistaa ensinnäkin yksittäisten tapausten syvällisen ymmärryksen laajojen yleistysten sijaan. Toisekseen siihen liittyy jatkuva tutkimuksen suunnittelu ja tutkimusasetelman kehittäminen, kun taas kvantitatiivisessa painottuu ennakkosuunnittelu. Kvalitatiivisessa tapaustutkimuksessa suunnitelmaa parannetaan aineiston paljastamien tietojen mukaan ja suunnataan sitä tärkeimpään asiaan. (Mt.) Tämän tutkimuksen alkusuunnitelmassa korostuivat tapaus, tapauksen pedagogiikka sekä mielikuvat ja tarinat (liite 2). Tutkimuksen kuluessa narratiivien merkitys voimistui ja sitä kautta korostui narratiivinen pedagogiikka, joka näyttää aineiston perusteella kuvaavan opettajan työtä. Kolmas toisiaan täydentävä vastakohtapari on Mabryn (2008, 216) mukaan reduktionismi/ekspansionismi. Kvantitatiiviset tutkimukset pyrkivät datan pelkistämiseen tilastollisin menetelmin, kun taas kvalitatiivisen tutkimuksen ekspansionismi antaa tutkijan tarkastella tapauksen kontekstia, ehdollisuutta ja merkitystä (mt.).

Sokean teorialähtöisyyden, hypoteesien testaamisen ja yleistyksien tuottamisen sijaan on syytä korostaa laadullisen tutkimuksen lopputuloksien moninaisuuden merkitystä. Laadullisen tutkimuksen tulokset voidaan jaotella neljään kategoriaan:

1) kuvaus, 2) tulkinta, 3) todentaminen ja 4) arviointi. Kullakin kategorialla on useita alalajeja. (Peshkin 1993, 23–24.)

Laadulliseen tapaustutkimukseen kohdistuneessa kritiikissä ensimmäinen huolenaihe liittyy tutkimuksen toteutuksen huolellisuuteen ja tulosten luotettavuuteen. Toinen huolenaihe koskee yleistämistä. Kolmas kritiikinaihe tulee siitä, että tapaustutkimus on painottunut käytännöllisesti eikä niinkään metodisesti. (Koivula 2010, 51.) Tässä viitataan esimerkiksi siihen, että aineistoa kertyy paljon ja kenttätyö kestää pitkään erityisesti juuri silloin, kun kyseessä on esimerkiksi osallistuva havainnointi (mt., 159; ks. myös Pole & Morrison 2003, 15). Haasteisiin vastattaessa on syytä ottaa huomioon seuraavia näkökulmia (ks. Koivula 2010): Tutkimus on syytä toteuttaa alusta asti niin huolellisesti ja perusteellisesti, että luotettavuustarkastelun jälkeen voidaan esimerkiksi kysymykset tulosten vääristyneisyydestä todeta aiheettomiksi. Tässä korostuu kuvailemalla saadun tiedon arvokkuus ja pätevyys. Koivula viittaa myös Basseyn (1999) ja toteaa, että yleistettävyydestäkin saatettaisiin voida tehdä perusteltuja oletuksia tietyillä edellytyksillä ja tietyin määrin. (Koivula 2010, 51.)

Tapaustutkimukseen liittyy myös viisi väärinymmärrystä (Flyvbjerg 2007):

1. Yleinen teoreettinen tieto on arvokkaampaa kuin konkreettinen ja käytännöllinen.
2. Yksittäisen tapauksen perusteella ei voi tehdä yleistyksiä, ja siksi tapaustutkimus ei voi edistää tieteellistä kehitystä.
3. Tapaustutkimus on hyödyllisin luomaan hypoteeseja. Muut tutkimussuuntaukset sopivat paremmin hypoteesien testaamiseen ja teorian muodostamiseen.
4. Tapaustutkimus sisältää ennako-oletuksia todentamista kohtaan, joten tapaustutkimuksella on taipumus vahvistaa tutkijan ennako-oletukset.
5. Yksittäisten tapaustutkimusten perusteella on vaikea kiteyttää ja kehittää yleisiä teorioita ja väitteitä. (Flyvbjerg 2007, 391.) Hän osoittaa väitteet vääriksi.

Tutkimuksessa on tärkeää myös se, että tutkija pyrkisi minimoimaan oman vaikutuksensa tutkimuskenttään ja tutkittaviin (Mäkinen 2006, 97). Tätä korostetaan, koska yksi tutkimuksen ongelmista on informanttien pyrkimys auttaa tutkijaa näyttämällä ja kertomalla asioita, joita he olettavat tutkijan haluavan nähdä ja kuulla. Informantit saattavat myös systemaattisesti salailla asioita ja valehdella suojellakseen itseään, salaisuuksiaan ja yksityisyyttään. (Delamont 2007, 212.) Tässä tapauksessa videointi lukuvuoden ajan tilanteissa, joissa saattaa opettajan eteen tulla monenlaista yhtäkkistä, antaa turvaa tuon epäilyn suhteen. Havaintoni

opettajan jokapäiväisestä toiminnasta tukevat hänen omaa pedagogiikkansa kuvausta (ks. Tedlock 2000, 470).

Tapaustutkimuksessa on mahdollista käyttää useita eri tiedonhankintamenetelmiä eli triangulaatiota. Eri menetelmät täydentävät ja validoivat toisiaan, ja ilmiö voidaan nähdä sen eri puolilta. (Eskola & Suoranta 1998, 70; Huusko 1999, 151; Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 194; Stake 2000, 443–444.) Pyrin tutkimuksessani teoreettisten ja metodisten mahdollisuuksien joustavaan käyttöön ja vuoropuheluun, jota monet tutkijat suosittelevat (ks. Atjonen 2001, 15; Hirsjärvi & Hurme, 2000, 9; Jussila 1992, 251, Metsämuuronen 2002, 222). Käytän tutkimuksessani menetelmätriangulaatiota. Kerään kohteesta tietoa eri aineistonhankinta- ja tutkimusmenetelmillä ja teen havainnoita merkitysten selittämiseksi. Tässä tutkimuksessa triangulaatioon liittyvät havainnointi, haastattelu ja muiden materiaalien käyttö. Peshkin (1993, 28) toteaa, ettei ole yhtään täydellistä kvalitatiivisen tutkimuksen mallia, jota seuraamalla tutkijat voisivat varmasti tietää olevansa oikealla tiellä. Tärkeintä on avoin asenne tapausta kohtaan (Mabry 2008, 224).

Laadullisen tutkimuksen ollessa kyseessä on tähdennetty sitä, ettei tutkija voi kirjoittaa ”itsensä ulkopuolella” eikä tutkia sellaista, mistä itsellä ei ole omia kokemuksia, mistä ei ole kiinnostunut tai mihin itse ei ole osallistunut (ks. Kinon 1999, 87). L. Assmuth (henkilökohtainen tiedonanto 17.2.2011) kehottaa inspiroitumaan omasta tutkimusaiheesta. Oma kiinnostukseni asiaa kohtaan oli vahva ja on edelleen. Tutkijan aktiivisuutta pidetäänkin tutkimuksen lähtökohtana kuten myös tutkimuskohteen osallisten positiivista suhtautumista tutkimukseen (Eskola & Suoranta 1998, 107). Tutkimukseeni osallistunut opettaja oli asiasta innostunut, ja hänen osallistumishalukkuuteensa varmasti vaikutti myös aikaisempi yhteistyömme. Tämä pitkäaikainen yhteistyömme tuo tutkimukseen myös autoetnografisia piirteitä, samoin perheemme seuraavan sukupolven pienokaisen mukanaolo tutkimuksen lapsiryhmässä. Osallistumiseen ja havainnointiin perustuvassa tutkimuksessa korostuu yhteistyö aineiston kokijoiden kanssa: henkilökohtainen tutkimuskokemus, vuorovaikutus tutkittavan ja tutkijan välillä (Grönfors 2007, 166; Suojanen 1996, 36). Maija Salon oma positiivinen ja tutkimuksesta innostunut suhtautuminen välittyi myös lasten vanhempiin ja lapsiin.

5.2.2 Narratiivien tutkimus ja haastattelu

Narratiivisuus tutkimuksessa viittaa lähestymistapaan, jossa kohdistetaan huomio kertomuksiin tiedon välittäjänä ja rakentajana. Tutkimus voidaan ymmärtää kertomuksen tuottamiseksi maailmasta tai – kuten tässä tutkimuksessa – se voi käyttää materiaalinaan kertomuksia. (Heikkinen 2010b, 13.) Narratiiveilla voi tehdä monenlaisia kiinnostavia ja mahdollisesti hyödyllisiä asioita: niitä voidaan luoda, kerätä, luokitella, analysoida, tulkita, tarkentaa, kritisoida, dramatisoida ja niin edelleen (Bowman 2009, 211). Tässä tutkimuksessa olen lähinnä kerännyt, havainnoinut, luokitellut, analysoinut ja tulkinnut opetukseen liittyviä narratiiveja.

Narratiivien on todettu olleen kahdella tavalla ajankohtaisia jo yli parin vuosikymmenen ajan: yleisesti terminä kasvatustieteellisessä tutkimuskirjallisuudessa ja toisaalta tutkimusmetodologiana monella tieteenalalla. Narratiivit sopivat hyvin ihmisten opetus- ja oppimiskokemusten tarkasteluun, sillä ne tallentavat kokemuksia sekä rakentavat ja uudelleenrakentavat henkilökohtaisia tarinoita. (Webster & Mertova 2007, 1–2.) Ne sopivat hyvin monimutkaisiin kulttuurisiin ja humanistisiin aiheisiin, koska narratiiveilla voi taltioida ja uudelleenkerätä elämän tärkeimpiä tapahtumia. Tarinoita muokataan uusien tapahtumien valossa, koska tarinat eivät elä ilmatiiviissä olosuhteissa: omat ja yhteisön narratiivit muokkaavat yksittäisiä tarinoita koko elämän ajan. (Mt.)

Narratiivisen lähestymistavan anti on mahdollisesti siinä, että se ottaa käyttöön toisenlaisen kielen, jossa otetaan huomioon opettamisen ja opettajana olemisen eiteknisten ulottuvuuksien käsitteellistäminen, niistä puhuminen ja niiden kriittinen haastaminen. Esimerkiksi moraaliset kysymykset ja emotionaaliset kokemukset voidaan tunnustaa olennaisiksi opettamisen ja opettajana olemisen kokemuksessa. (Kelchtermans 2007, 95.) Näin mahdollistuu niiden asioiden ilmaisu, jakaminen ja kyseenalaistaminen, jotka liittyvät haavoittuvuuteen, jonkun kanssa yhdessä olemiseen ja itsensä löytämiseen. On hyvä tehdä yhteistyötä toimijoiden kanssa, yhdistää luovasti teoriaa ja käytäntöä sekä vaalia kriittistä asennetta. (Mt.)

Narratiivisessa tutkimuksessa on kaksi merkittävää agendaa, jotka liittyvät teorian ja käytännön suhteisiin, toteavat Connelly ja Clandinin (1990). Ensimmäinen agenda on ajan ja kokemuksen vaikutus, toinen kerronnan yhteistyöluonne – tutkimuksessa osallistujan ja tutkijan kertomukset yhdistyvät uudeksi kertomukseksi. Tutkimuksessa on tärkeää antaa *ajan ja kokemusten* tehdä

tehtävänsä, sillä tarinat ovat lähtökohtaisesti temporaalisia ja vaativat siksi aikaa. Haastateltavien on annettava kertoa kokemuksistaan kaikessa rauhassa ja hienovaraisesti ohjailten, jotta tarinankerrontaan vaadittava luottamus syntyy. Näin saadaan esiin tarinoita, jotka kertovat siitä, mitä on opettaa ja olla opetettavana. Tässä tarvitaan tilannetajua, koska merkitykset ovat tärkeitä. (Connelly & Clandinin 1990, 12.)

Narratiiviseen tutkimukseen liittyy myös *yhteisöllisyys*. Pelkkä kuuntelu ja osallistujien äänitetyt kertomukset eivät riitä tutkijalle. (Mt.) Tutkijoiden omienkin kertomusten tärkeys on nostettu esiin – niiden kautta tutkittavan kertomukset yhdistyvät tutkijan kertomuksiin ja saavat uuden muodon. Tästä muotoutuu yhteistyössä syntynyt lopputulos: artikkeli, kirja tai video. (Ks. Connelly & Clandinin 1990, 12.) Olen antanut Maija Salolle kirjoittamani luonnehdinnat ja ottanut huomioon hänen kommenttinsa tutkimuksen eri vaiheissa. Ne ovat tuoneet lisää perusteluja kuvaukseeni hänen pedagogisesta toiminnastaan.

Hyvärinen ja Löyttyniemi (2009) kuvaavat kerronnallista, narratiivista haastattelua, jossa kootaan tutkijan aineistoksi kertomuksia. Kertomus on tällöin tietämisen muoto, joka liittyy ajallisuuden ymmärtämiseen. Se on siinä ehkä ihmisen tärkein väline. Kertomukset myös jäsentävät paikkaamme maailmassa, mihin liittyy eettinen näkökulma. Niiden avulla voimme ymmärtää ja hallita menneisyyttämme sekä suuntautua tulevaisuuteen. Kertomukseen liittyy Hyvärisen ja Löyttyniemen (mt.) mukaan vuorovaikutusta: kerrotun jakaminen ja toisaalta kerrotun ymmärtäminen. Kertomus on lyhyesti vastaus siihen, kuka minä olen, pedagoginakin. Kerronnallisessa haastattelussa tutkija pyytää kertomuksia, antaa tilaa kertomiselle ja esittää sellaisia kysymyksiä, joihin olettaa saavansa vastaukseksi kertomuksia. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2009, 189, 191.)

Haastattelu jättää jälkensä molempiin osapuoliin (Eräsaari 2004, 76–77): Se on ”yhteinen ryhtymys, uutta ja uniikkia”. Sitä ei ole ollut ennen maailmassa, eikä se toistuisi koskaan. Jokaisen haastattelun olisi Eräsaaren (mt.) mukaan syytä olla uuden näkemyksen, uusien muistojen tai asiayhteyksien, uudella tavalla kerrotun tarinan syntymä. Haastattelun, luovan tapahtuman, esityksellinen tai dramaattinen luonne saattaa tulla näin entistä tärkeämmäksi. Kun tilanne on yhdessä tehty, se on tasa-arvoisempi ja myös haastateltava on saavana osapuolena. (Eräsaari 2004, 76–77.) Tutkittavan ja tutkijan roolit voivat muuttua narratiivisessa tutkimuksessa jopa kanssatutkijoiksi, jolloin molemmat oppivat toisiltaan (Estola, Kaunisto, Keski-

Filppula, Syrjälä & Uitto 2007, 28). Maija Salo on todennut tämänsuuntaisia kommentteja tapaamistemme jälkeen ja kokenut saaneensa haastatteluista itsekkin uusia näkökulmia pedagogiseen ajatteluunsa kuten myös minä.

Haastatteluissa on Polen ja Morrisonin (2003) mukaan mahdollista saada selville, mitä haastateltavat ajattelevat kasvatuksessa olevan parhaillaan meneillään, mitä he otaksuvat tai ovat otaksuneet tulevan tapahtumaan, mitä he aikovat tehdä ja millaisia seurauksia kasvatuksella ja opetuksella on ollut heihin ja muihin. Elämäkertahaastatteluita puoltaa se, että niiden avulla päästään tarkastelemaan haastateltavien elämää ainutkertaisesti, tässä tapauksessa pedagogiikan näkökulmasta. Pole ja Morrison toteavat, että haastattelijalta vaaditaan kärsivällisyyttä, uteliaisuutta ja empatiaa ja haastateltavalta taas avoimuutta ja parhaassa tapauksessa jopa analyttisyyttä. Tutkijat joutuvat erityisen vaikean paikan eteen, kun haastateltavana ovat aktiiviset tekijät passiivisten tutkimuskohteiden sijaan. (Pole & Morrison 2003, 36–39.)

Haastattelut olivat näkemykseni mukaan osin myös tavanomaista kollegoiden keskustelua yhteisistä kiinnostavista tutkimukseeni liittyvistä aihepiireistä. Keskustelut sisältyvät aineistooni. Tyypillistä tilanteille oli se, että tein kysymyksen, josta annoin haastateltavan kertoa pitkäänkin häntä keskeyttämättä. Saatoin tehdä jonkin tarkennuskysymyksen, mutta ennen kuin olin tutustunut narratiiviseen haastatteluun, olin jo toteuttanut siihen suuntaan toimivaa yhteistä hetkeä. Tästä on esimerkkinä ensimmäisen haastattelun (30.11.2006) aloituskysymykseni: Kuka sinä, Maija, olet, ja miten sinusta tuli muskarin Maija? Siitä alkoi pitkä litteroituna kymmenen sivun lähes keskeytymätön kerronta. Tein välillä vain kaksi tarkennuskysymystä. Sen jälkeen haastattelu muuttui enemmänkin syvälliseksi keskusteluksi. Kyselin syitä ja tarkensin esiin tulleita tutkimuksen kannalta kiinnostavia asioita. Osoitin kehollani ja äänelläni, että kuuntelin aktiivisesti ja pyrin ymmärtämään hänen kertomustaan (ks. Flick 2002, 97–98). Näissä keskustelunomaisissa haastatteluissa korostuu vuorovaikutus ja tutkijan on mahdollista lähestyä syvällisiä aihepiirejä. Ne voivat paljastaa asioita, joita tuskin muuten voisi saada selville. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 11). Aineiston analyysin aikana tehdyt haastattelut liittyivät aiheiltaan analyysin mukana tulleisiin kiinnostaviin kysymyksiin.

Olen käyttänyt tutkimuksessani menetelmätriangulaatiota, jossa etsin vastausta tutkimuskysymyksiini pääasiassa havainnointien ja haastattelujen avulla. Käsittelen havainnointia videoaineiston tarkemman kuvauksen yhteydessä (5.3.2).

5.3 Tutkimusaineisto

Tutkimuksen empiirisenä aineistona ovat lukuvuoden 2006–2007 videoidut 4-vuotiaiden ryhmän musiikkileikkikoulutunnit (muutamaa käytännön tilanteen tuomaa poikkeusta lukuun ottamatta). Lapsiryhmä muodostui kuudesta lapsesta, ja osan aikaa oli mukana myös seitsemäs lapsi. Lasten ikä vaihteli lukuvuoden aikana kolmesta viiteen vuotta. Ryhmässä oli sekä tyttöjä että poikia, jälkimmäiset kuitenkin hienoisena vähemmistönä. Kaikki näyttivät tulevan muskariin mielellään, ja muutamat poissaolot johtuivat sairauksista tai matkoista. Toisen pääaineiston muodostavat Maija Salon haastattelut tuolta ja myöhemmältä ajalta. Lisäksi käytettävissä on ollut muuta aineistoa (esim. opettajan suunnittelukirja, lasten vanhempien haastatteluja ja Internet-aineistoa).

Aineistonkeruun alussa on syytä pitää mielessä kolme kultaista sääntöä: jokainen prosessin osa on syytä dokumentoida tarkasti, myös epäonnistuneet yritykset ovat tietoa, ja mitä vaikeampi kentälle on päästä, sitä todennäköisemmin työstä tulee palkitseva ja päinvastoin (Delamont 2007, 213). Tässä tapauksessa sain luvan aineistonkeruuseen välittömästi kysytyäni asiaa. Maija Salon myönteinen asenne oli tässä olennainen (ks. Bryman 2008, 407). Sitten tuli ongelmia. Oli vaikeaa löytää meille kaikille sopiva aika: Maija Salolle, musiikkikoululle ja minulle ansiotyöni näkökulmasta. Tässä tarvittiin joustavuutta, jota saatiin onnekseni kaikilta tahoilta. Opettaja sai vaihdettua ryhmien aikatauluja useamman kerran, ja minä sain työpaikaltani luvan kerätä aineistoni koko lukuvuoden tietyn työpäivän tietynä aikana. Tässä luvussa esittelen ensin tapaustutkimukseni kontekstin Musiikkikoulu Maija Salon musiikkileikkikoulun. Tapaustutkimuksessa kontekstin kuvauksen merkitys korostuu. Sen jälkeen esittelen keräämääni havainnointi- ja haastatteluaineistoa sekä niiden hankintaa.

5.3.1 Musiikkikoulu Maija Salo

Perustelin johdannossa tutkimukseni tärkeyttä myös opettajan henkilökohtaisilla syillä. Kuvaan seuraavassa musiikkikoulua, jossa tutkimukseni toteutettiin. Ennen oman musiikkikoulunsa perustamista Maija Salo toimi monia vuosia musiikkileikkikoulunopettajana useilla paikkakunnilla. Hänen ensimmäiset musiikkileikkikoulukokeilunsa olivat jo vuodelta 1968. Hän oli toiminut Tampereella myös lastentarhanopettajankouluttajana.

Opettaja perusti Musiikkikoulu Maija Salon vuonna 1986 Omenapolulle Tampereen kaupunkiin. Lapsia oli silloin noin sata ja opettajia viisi. Koulu toimi ensin Tampereella Saukkolan setlementissä, jossa Maija Salo oli pitänyt musiikkileikkikoulua jo aiemmin yhdeksän vuotta. Koulu siirtyi nykyisiin tiloihin niin kutsuttuun Winterin mutkaan (Vernissaraitti 6) vuonna 1988. Salon moneen suuntaan ulottuva verkostoituminen näkyi heti. Talo kunnostettiin yhdessä lasten vanhempien kanssa talkoilla. Toimintaan osallistuivat omilla tavoillaan myös Winterin maalitehdas, Suomen Nauhatehdas, TV2, taiteilija Virpi Kinnunen ja lukuisat mummut. Kiitos kaikkien suuren uurastuksen tulos oli kodikas ja kaunis – juuri musiikkileikkikoululaisille sopiva talo. ”Puiston keskellä oleva talo ikään kuin soi.” Avajaiset pidettiin syyskuussa 1988. Opettajia oli silloin jo kahdeksan.

Koulu oli Tampereen kolmas musiikkikouluopetuksen tarjoaja konservatorion ja silloisen Tampereen NMKY:n musiikkiopiston (nyk. Pirkanmaan musiikkiopiston) ohella. Lisäksi seurakunnilla oli useita musiikkileikkikouluryhmiä. Toiminnan rungon muodostivat 4–6-vuotiaiden musiikkileikkikouluryhmät. Vuodesta 1988 alkoivat alle 3-vuotiaiden muskarit ja vauvamuskarit sekä viimeiseksi 1-vuotiaiden ryhmät.

Koulu seurasi alan kehitystä, mutta sillä oli myös omia erityispiirteitään. Eheytyksen painottui opetuksessa alusta alkaen: kuvataide ja tanssi kuuluivat olennaisina opetukseen. Koulussa oli ollut eri taidealojen ammattilaisia kouluttamassa koulun muita opettajia ja tekemässä tarkat opetussuunnitelmat. Maija Salon musiikkikoulu on ollut suosittu. Kouluun oli joinakin vuosina jonotettava; jopa 40 lasta saattoi olla odottamassa oppilaspaiikkaa. Koulussa oli oppilaita enimmillään lukuvuonna 2000–2001 noin 300, johon sisältyi 200 musiikkileikkikoululaista sekä 100 soitto-oppilasta. Tuolloin opettajia oli Salon lisäksi 17. Koulun erityispiirteenä ja suosion

toisena syynä ja seurauksena on ollut musiikkikoulun oma tuotanto: teatteriesitykset, konsertit, perhemessut, tv-työ, cd-tallenteet, videot ja kirjat (liite 3).

Vuonna 2007 Maija Salo luopui koulustaan ja oppilaitos siirtyi toisille omistajille. Hän on osin eläkkeellä ollessaan ollut edelleen mukana erilaisissa projekteissa ja koulun kuoron toiminnassa. Hän sävelsi esimerkiksi Tuula Korolaisen runoja, joista syntyi Hiiri-musikaali (2010). Opettajan kerronnallinen toiminta jatkui myös, nyt televisiossa Pikku Kakkosen juontajana (viimeinen nauhoitus 11.4.2013) ja sadunkertojana kirjastossa. (Aaltio 2011, B19; Musiikkikoulu Maija Salo; Musiikkikoulun 25-vuotisjuhlamateriaali; Maija Salo, 27.8.2011, 15.9.2012, 11.1.2013, 12.4.2013.)

5.3.2 Videoitu havainnointiaineisto

Tutkimuksen tärkeimpänä empiirisenä aineistona ovat lukuvuoden 2006–2007 videoidut 4-vuotiaiden ryhmän musiikkileikkikoulutunnit (muutamaa käytännön tilanteen tuomaa poikkeusta lukuun ottamatta). Aluksi kuvaan lyhyesti havainnointia. Sitten esittelen videoitua aineistoa tarkemmin.

Havainnoinnissa on sekä etuja ja haittoja (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009). Etuna on, että sen avulla voidaan saada välitöntä, suoraa tietoa yksilöiden ja ryhmän toiminnasta luonnollisessa ympäristössä: toimivatko ihmiset, niin kuin sanovat toimivansa? Havainnointi soveltuu vuorovaikutuksen tutkimiseen, samoin tilanteisiin, jotka ovat nopeasti muuttuvia tai vaikeasti ennakoitavissa. Kirjoittajat (mt.) pohtivat myös havainnoinnin saamaa kritiikkiä sen mahdollisesta tilanteen häirinnästä. Tähän on apuna toistuvuus, havainnoinnin jatkuminen. Tässä tutkimuksessa videoin koko lukuvuoden ajan opettajan ja tämän lapsiryhmän toimintaa. Toinen mahdollinen häirtatekijä on tutkijan vahva emotionaalinen sitoutuminen ryhmään. Tämän vaaran tunnistin ja siksi pyrin raportissani ottamaan etäisyyttä ja pitäytymään tietoisesti tutkijan positiassa. Havainnointi vie aikaa. Tutkijan roolikin voi vaihdella suhteessa osallistumiseen. Tutkija voi osallistua tutkittavien ehdoilla heidän toimintaansa. Minua kutsuttiin apuun esimerkiksi joihinkin leikkitalanteisiin. Läheisyyden vaaran välttämiseksi on muistettava kuitenkin pitää erillään havainnot ja omat tulkinnat näistä havainnoista. (Ks. Hirsjärvi ym. 2009, 212–214, 216–217.)

Syyslukukaudella musiikkileikkitunteja pidettiin 15 kertaa. Aloitin kuvaukset ⁹, kun olin saanut kaikkien lasten huoltajilta allekirjoitetut suostumukset. Viimeistä, joulujuhlakertaa, en voinut kuvata, koska juhlaan osallistui muita lapsia, joita kuvauslupani ei koskenut. Kuvasin syyslukukaudelta kaikki muut musiikkileikkikoulutunnit. Lopullisiin valintoihin saatoin ottaa kuvatuista musiikkileikkikoulutunneista runsaan 9 tuntia syyslukukaudelta.

Kevätlukukaudella musiikkileikkitunteja pidettiin 17 kertaa. Keväältä mukaan otettavia kuvauksia on 13 ja syksyiltä 9, yhteensä 22, ja lisäksi nuo osin käytettävät tunnit, joten käytössä oli noin 23 tuntia videoaineistoa. Olen kuvannut myös kuvataideopettajan pitämät kuvataideosuudet, vaikka en tarkastele niitä kuin Maija Salon pedagogiikan eheytykseen liittyvin osin.

”Jos et tiedä, mikä on tärkeintä, kaikki on tärkeää” (Miles & Huberman 1994, 55). Videoida voi monesta eri näkökulmasta; esimerkiksi kulttuurihistoriallinen tutkimus tarkastelisi lasten dynaamista toimintaa musiikkileikkikoulussa, sosiologit dokumentoisivat tapahtuvaa vuorovaikutusta, ja psykologit kiinnittäisivät huomionsa yksilöön (Fleer 2008, 106). Entä pedagogiikka? Olen kiinnostunut tässä tutkimuksessa opettajan narratiiveista hänen pedagogiikassaan. Koska opetus on vuorovaikutusta, lasten toiminta liittyy olennaisena tutkimukseen ja tässä siis kuvaukseen. Seuraavassa pohdin videointia aiempaan lähdekirjallisuuteen viitaten.

Video tarjoaa erinomaiset mahdollisuudet analysoida inhimillistä kulttuuria. Audiovisuaalisten tallenteiden tarjoamat luonnolliset tilanteet luovat tutkijoille mahdollisuuden tutkia ihmisten käyttäytymistä. Tämä mahdollistaa sosiaalisen toiminnan yksityiskohtaisen ja toistettavan tutkimuksen. (Heath & Luff 2008, 493, 495–496.) Videoinnin vahvuutena on, että se voi paljastaa yksityiskohtia, jotka saattavat jäädä huomaamatta perinteisessä havainnoinnissa (Walsh ym. 2007). Videolla pystyy tallentamaan tapahtumien pienet yksityiskohdat ja hienostuneet sävyt, joita on hankalaa kuvailla kenttämuistiinpanoissa. Tilanteiden katsominen uudelleen on tärkeää, koska yleensä tilanteista alkaa nähdä tärkeitä näkökulmia vasta toistuvien katseluiden jälkeen. (Walsh ym. 2007, 45–46.) Tämä on pitänyt

⁹Videokamerassa oli mini DV-digital-videokasetti (DVM60SE), josta nauhoitteet kopioitiin dvd-levyille. Kopioin kaikki dvd-levyt yhdelle ulkoiselle kovalevyille mahdollisten ongelmien vuoksi, kuten Fleer (2008, 111) suosittelee. Tässä tapauksessa tavallinen kopiointi ei toiminut vaan levyt piti niin sanotusti kuvata ulkoiselle kovalevyille. Sieltä ne olisi mahdollista kopioida uudelleen.

tässäkin tutkimuksessa paikkansa. Olen katsonut nuo tunnit useaan kertaan, ja ne ovat tarjonneet uusia näkökulmia ja yksityiskohtia.

Videokameralla ei pysty kuitenkaan tallentamaan kaikkea. Jokainen otos on aina valinta. Osalle valinnoistani on varmasti selvät perusteet, mutta osa videoinnista onnistuu välillä hyvin, välillä vähemmän hyvin. Olen videoita katsoessani todennut molempia. Kun lähes koko ajan tapahtuu jotain, on myös osin mahdotonta saada talteen kaikkea haluamaansa. Vielä tarkempi kuvausohjeisiin perehtyminen kannattaisi kuitenkin aina. Jos minulla olisi vielä ollut mahdollisuus saada katsoa kaikki kuvaamani heti tapahtuman jälkeen, olisin toivottavasti kuvannut paremmin. Se ei kuitenkaan ollut käytännössä mahdollista itsestäni riippumattomista syistä.

Aineiston hankkimisessa on korostettu prosessin aktiivista ja luovaa luonnetta ja puhuttu siksi aineiston *tuottamisesta* (ks. Walsh ym. 2007). Tutkijan on päätettävä, mihin suuntaa kameransa ja milloin käynnistää ja sulkee sen. Tässä tapauksessa videokameran sulkemiseen ei ollut tarvetta, koska kuvasin jokaisen tunnin alusta loppuun asti mukaan lukien myös osan eteistilanteista. Yritin aina aloittaa vähän aiemmin ja kuvata vähän myöhempään. Hyvä olisi, jos voisi kuvata etäältä kaiken tapahtuvan, koska kuvattaessa pitää kameraa zoomata mahdollisimman vähän. Se ei ole kuitenkaan aina mahdollista. (Ks. Walsh ym. 2007, 44, 48, 51–52.)

Jos kuvaisin nyt, olisin ehkä vähän etäämpänä tapahtuneesta, koska lapset ja opettaja vaihtoivat paikkaa usean kerran tunnissa. Toisaalta kauempaa kuvatessa ei olisi ollut mahdollista saada tarkempia lähikuvauksia, jotka antoivat usein hyviä, asiaa selventäviä otoksia. Toisaalta silloin saattoi jäädä ulkopuolelle jotain oleellistakin. Uskon kuitenkin oman vankan työ- ja opintokokemukseni vähentävän näitä puutoksia. Työkokemukseni auttoi minua ennakoimaan opettajan ja lasten toimintaa sekä myös antamaan asioille tiettyjä merkityksiä. Ennakointini auttoi esimerkiksi kuvauskohteen siirtämistä tärkeään tapahtumaan ja pedagogisen toiminnan mielenkiintoisen yksityiskohdan tallentamista. Tätä voi kritisoida ja nähdä siinä luotettavuuteen liittyvää epäselvyyttä. Uskon saaneeni siitä huolimatta tuon vuoden kuvauksesta tähän tutkimukseen riittävästi aineistoa ja näkemystä opettajan toiminnasta ja lasten kanssa työskentelystä. Tutkijan on kuitenkin hyväksyttävä, että aina jää huomaamatta jotain, mitä ei tavoita. Hienovaraisia mielenliikkeitä jää kuvausten varjoon, aistittavaksi vain – tai ei siksikään.

Kaikki tilanteet eivät olleet helppoja. Jokainen kuvakulma oli valinta. Osa valinnoista oli käytännön sanelemia. Yksi seurassani ollut ryhmän lapsi asetti omat

toiveensa ja joskus jopa vaateensa. Toisaalta hänen mukanaolonsa toi minulle aseman suhteessa toisiin lapsiin ja luontevuutta omaan toimintaani ja mukana olemiseeni. Hänen kuvaamiseensa liittyi myös erityistä ammatillista kiinnostavuutta, mihin palaan myöhemmin tuloksissa ja pohdinnassa. Joissakin tilanteissa olisin jälkeinpäin tarkasteltuna toiminut toisin mutta useimmiten totean kuvanneeni oikeita asioita.

Videon avulla voidaan analysoida puhetta, eleitä sekä esineiden ynnä muiden käyttöä (Heath & Luff 2008, 496). Tässä tutkimuksessa tämä liittyi opettajan ja osin myös lasten puheeseen mutta myös heidän toimintaansa. Kohdistin kameran mielestäni tärkeisiin tilanteisiin, esityksiin, merkityksellisiin kommentteihin, opettajan liikkumiseen paikasta toiseen. Opettajan peruspaikka oli tuoli lasten puolikaarella olevien istuinten edessä pöydän ja fläppitaulun välissä. Hän istui tai seisoi usein taulun edessä ja piirsi myös kuvia kertoessaan. Niiden kuvauksessa käytin välillä kohdennusta kuviin, lapsiin ja kokonaisuuteen. Kun lapsilla oli jotain erityistä kerrottavaa, kohdistin kameran siihen suuntaan. Opettaja oli pianon takana silloin, kun siellä ei ollut erikseen pianistia. Osan ajasta opettaja liikkui lasten kanssa tanssilattialla.

Lapset olivat tunnin aikana useassa paikassa. He istuivat pienillä tuoleillaan silloin, kun opettaja kertoi narratiivia taulun tai matalan pöydän ääressä. Heidän edessään olevalla ”maisemapöydällä” oli päivän teemaan liittyvää materiaalia, esimerkiksi syksyinen metsä eläimineen. Siitä vasemmalle oli näyttämö, missä sijaitsivat suuremmat laattasoittimet silloin, kun niitä oli tarkoitus käyttää. Muuten siellä oli vain vuodenaikaan liittyvät kulissit. Lisäksi luokkatilaan kuului avara tanssilattia, jolla lapset sekä liikkuivat että soittivat instrumentteja. Videoista poimimani still-kuvasarja tarkentaa vielä tätä muskariympäristön kuvausta (liite 4).

Tilanteet vaativat välillä kaukovideointia; välillä kiinnosti jonkun lapsen erityinen toiminta tai sanominen. Sopivaan metodologiaan yhdistettynä tutkija voi videon avulla purkaa ohimenevältä vaikuttavaa monimutkaista toimintaa palasiksi. Videon avulla voi puuttua myös yhteen laadullisessa tutkimuksessa toistuvaan ongelmaan: kuinka ottaa haastateltavan näkemys tosissaan ja tarkastella miten haastateltavan käytös tuottaa toimintoja arjen käytännön vaatimusten paineessa? (Ks. Heath & Luff 2008, 496, 501–502.)

Valotus, tilan fyysinen järjestys, osallistujien sijainti ja liikkeet, taustääänet, huonekalujen ja teknologian sijainti sekä kuvaajan tarve pysytellä mahdollisimman

huomaamattomana aiheuttavat ongelmia, jotka on ratkaistava. On myös mietittävä, miten kaikki osallistujat saadaan mahtumaan kuvaan ja onko se ylipäättään tarpeellista. Lisäksi luokkahuoneessa on todennäköisesti syytä olla useampia kameroita ja mikrofoneja. (Heath & Luff 2008, 502.) Tässä tapauksessa tilan koko olisi vaatinut kenties useamman kameran, mutta lasten määrään taas riitti useimmissa tilanteissa yksi kamerani. Liukuin tarpeen mukaan, olin aktiivisesti mukana kuvaamassa. En olisi ottanut tilanteeseen toista kameraa tai kuvaajaa lasten keskittymisen vuoksi. Heathin ja Luffin (mt.) mukaan menee yleensä jonkin aikaa, ennen kuin kuvaaja löytää parhaat paikat ja kuvakulmat. Materiaalia pitääkin usein kerätä monesta suunnasta. He kuvaavat tiedon keräämistä toistuvaksi prosessiksi, jossa materiaali kerätään progressiivisesti ajan mittaan tutkien, transkriptioita tehden ja aineistoa analysoiden. (Heath & Luff 2008, 502.)

Musiikkileikkikouluympäristön videokuvauksen tein jo tutkimuksen alkupuolella. Tutkimassani musiikkikoulussa on paljon toimintoja ohjaavia käytänteitä, vakiintuneita tapoja ja resursseja, joten videoiden analysoimisen lisäksi oli tarpeen havainnoida ja haastatella. Usein on myös tarpeen hankkia nähtäväksi relevantteja materiaaleja, kuten työpapereita, suunnitelmia ynnä muita, kuten olen tehnyt. (Ks. Heath & Luff 2008, 502.)

Entä kuvattavien näkökulma? Lasten vanhemmat ovat kokeneet lastensa videoinnin pelkästään positiiviseksi, ja lapset ovat tottuneet kameran käyttöön nopeasti (Munter 1996, 77). Tämä piti minunkin tapauksessani paikkansa. Opettajan mukaan videointi ei häirinnyt häntä, koska hän oli tottunut olemaan kuvattavana. Lasten suhteen hän totesi saman – ei aiheuttanut ongelmia. Lapset kiinnittivät harvinaisen ja jopa yllättävän vähän huomiota kameraan (Maija Salo 2.3.2007, 1).

Toiseksi viimeisen kuvauskerran jälkeen pidin pienen kiitostilaisuuden lapsille ja heidän vanhemmilleen. Viimeiseen kuvauskertaan en valitettavasti päässyt, vaan yksi vanhemmista kuvasi sen. Se oli kertausta vuoden lauluista ja muusta toiminnasta, lähinnä vanhemmille ja sisaruksille tarkoitettu. Siitä en ottanut mitään mukaan analyysiin, vaikka katsoin sen tarkoin.

5.3.3 Haastattelu- ja muu aineisto

Tutkimuksen toisena aineistona ovat opettajan haastattelut (5) vuosien 2006 ja 2013 välillä (Taulukko 2). Kolme ensimmäistä haastattelua tein sinä lukuvuonna, kun keräsin videoaineiston. Tutkimuksen seuraavan kolmen taukovuoden jälkeen jatkoimme haastatteluja uudelleen. Olen kirjannut myös käymämme puhelin-keskustelut (4), joista olen saanut tarkentavaa aineistoa tutkimukseeni. Kun tutkija ja kertoja kohtaavat, ovat tilanteet aina ensin mainitun näkökulmasta myös tutkimus- ja haastattelutilanteita. Silloin vapaimmankin yhdessäolon aikana, jolloin kertoja voi esteettä seurata omia assosiaatioitaan, tutkija noteeraa aiheet ja kirjoittaa ne muistiin. (Kaivola-Bregenhøj 1988, 299.)

Aineistoon liittyvät nuotit, jotka lapset saivat ”pöllöpostina”. Olen kirjannut lasten vanhempien kanssa käymäni sähköpostikeskustelut ja haastattelut. Olen käyttänyt myös muuta aineistoa musiikkileikkikoulun ajoilta, esimerkiksi Internet-materiaalia Musiikkikoulu Maija Salon sivuilta, valokuvia ja lehtikirjoituksia, kuten on suositeltu (ks. Flinders & Richardson 2002, 1171).

TAULUKKO 2. Tutkimuksen muu kuin tuntien havainnointiaineisto

Maija Salon haastattelut	Muu materiaali	Muut haastattelut
30.11.2006 2.3.2007 4.5.2007 15.11.2012 11.1.2013	Maija Salon suunnittelukirja lv. 2006–2007. Musiikkikoulu Maija Salon vuosijuhla-materiaali 25.9.2011. Internetsivut Musiikkikoulu Maija Salo.net Lapsille annetut laulumonisteet	Lasten vanhemmat Videoidut haastattelut 13.4.2007 Sähköpostit
Puhelinkeskustelut 27.8.2011 29.11.2011 24.1.2013 12.4.2013 Juhlapuhe 25.9.2011	Lehtileikkeet/artikkelit Lapsen maailma: 4/1991, (Saarnio) Aamulehti: 18.11.1994, (Välinoro) 17.9.2011, (Aaltio) Tamperelainen: 4.7.2007 (Oktaavi jatkaa Maija Salon työtä) Pikkutrilli: 2/2011, (Untala)	Entinen muskarilainen, jolla on nyt lapsi muskarissa 1.12.2006 Vuosijuhlaan osallistujia 25.9.2011.

Kaikki Maija Salon haastattelut on nauhoitettu hänen luvallaan ja litteroitu. Useimmat haastattelut tein Maija Salon musiikkikoulun tiloissa tuntien jälkeen tai muuna sopivana ajankohtana. Tapasimme myös omassa työhuoneessani yliopistolla, samoin hänen kodissaan.

Ennen muskareiden alkua ja niiden jälkeen videoin joitakin Maija Salon kertomisia. Tilanteet tarjosivat aktuellia ainesta, ja ne olivat tarkentavia ilmaisuja tapahtuneesta. Näitäkin pidän arvokkaina aineistoina. Tässä viitataan monipuolisen aineiston hankinnan tarpeeseen.

5.4 Tutkimusaineiston analyysimenetelmät

Tutkimuksen analyysimenetelmät voidaan karkeasti jaotella Eskolan (2007) sekä Tuomen ja Sarajärven (2002) mukaan kolmeen ryhmään: aineistolähtöinen, teorialähtöinen ja niiden kahden osin yhteenliittymä teoriasidonnainen analyysi. Aineistolähtöinen analyysi pyrkii luomaan tutkimusaineistosta teoreettisen kokonaisuuden. Teorialähtöinen analyysi perustuu usein valmiin, aikaisemman teorian testaamiseen. Tällöin lähdetään teoriasta ja palataan siihen empiriassa käynnin jälkeen. Kolmannesta, *teoriasidonnaisesta analyysistä*, puhuttaessa käytetään aineistosta valittuja analyysiyksiköjä mutta aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysia. Tällöin analyysissa on teoreettisia kytkeitä mutta se ei suoraan pohjautu teoriaan. Päätelytekniikkana tässä käytetään abduktiivista päätelyä, jolloin ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit teoriamallit. (Eskola 2007, 162–164; Tuomi & Sarajärvi 2002, 97–100.) Tämä aineisto- ja teorialähtöisen välimaastossa oleva malli on ollut yleisesti käytössä jo pidempään (Kakkuri-Knuutila 1998, 378). Tässä tutkimuksessa pyrin vuorovaikutteisuuden käytännön kentästä nousevien näkökulmien ja tutkimusta käsitteellistävien teoreettisten näkökulmien kesken (ks. Kiviniemi 2007, 74) ja käytän teoriasidonnaista analyysimenetelmää.

5.4.1 Teoriasidonnainen analyysi

Tässä tutkimuksessa aloitin aineiston analyysin pyrkien aineistolähtöisyyteen. Halusin katsoa, miten ja millaisia narratiiveja opettaja käyttää opetuksessaan.

Valitsin aineiston analyysiyksiköt, narratiivien piirteet ja jaottelun, tämän tutkimuksen tarkoituksen ja tehtäväasettelun mukaan. Nämä yksiköt eivät olleet etukäteen sovitut tai harkitut. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 97.) Ne jäsenyivät vasta tunteja seurattessani, videoita katsoessani ja haastatteluja lukiessani. Aikaisemmilla havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla ei kuitenkaan pitäisi olla mitään tekemistä analyysin toteuttamisen tai lopputuloksen kanssa aineistolähtöisessä analyysissä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 97). Koska tämä ei kuitenkaan voi olla todellista tässä tutkimuksessa, en voinut jäädä tähän analyysitapaan. Olen käyttänyt tutkimuksessani aineistolähtöisyyttä tarkoituksena avata analyysin alkuvaiheessa avoimen mahdollisuuden jollekin, mitä en tunne entuudestaan. Koska en ole löytänyt aiemmin tätä aihepiiriä koskevaa tutkimusta, aineistolle oli annettava tilaa. Siksi halusin katsoa aineistoa ensin ilman narratiivien valmista jaotusta.

En voi kuitenkaan kontrolloida sitä, että aineisto tapahtuisi vain tiedonantajan ehdoilla, vaan oma pitkäaikainen työ- ja opiskelukokemukseni on vaikuttamassa siihen, miten kerään ja katson ja mitä näen. Tämän vuoksi olen kirjoittanut omista lähtökohdistani ja omasta tilanteestani. Täysin objektiivisia havaintoja ei ole olemassa sinänsä, ja valitsemani käsitteet, tutkimusasetelma ja menetelmät ovat minun asettamiani. Myös tulkintakysymykset nojaavat aina jonkinlaisiin olettamuksiin (Moilanen & Räihä 2007, 52) ja tärkeää on huomata esiyymmärryksen vaikutus tutkimuksen etenemiseen. Oma toimintani vaikuttaa siis kiistatta tutkimukseen, ja sitä on käsiteltävä. Aineistolähtöisyyteen pyrkineen analyysiosan tuloksena jaottelin opettajan narratiivit niiden laajuuden mukaan suhteessa tapahtuneeseen pedagogiseen toimintaan. Tarkoitan tällä sitä, liittyikö narratiivi yksittäisen tilanteen tai toiminnan osaan, yhteen koko toimintaan, useampaan toimintaan, koko tunnin kokonaisuuteen vai osana useamman tunnin kokonaisuuteen tai toimintaan.

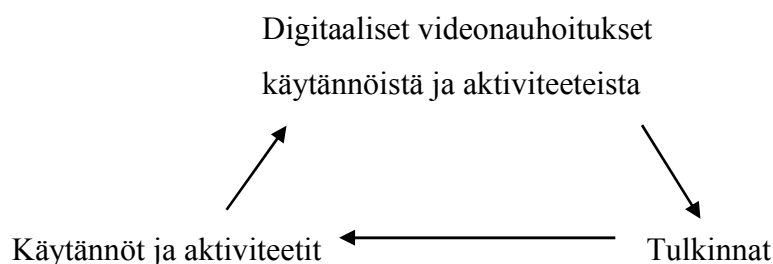
Tarkastelin narratiiveja eri tavoin, esimerkiksi musiikin elementtien ja äänen perusominaisuuksien näkökulmasta. Tämän tyyppiselle jaottelulle olisi ollut vahvat perusteet musiikkileikkikoulun tavoitteissa (Opetushallitus 2002, 9; liite 1; Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry 2007b; ks. myös Ruokonen 2011, 129–132). Tämä ei luontunut aineistoon siten, kuin olin ajatellut yhdeksi mahdollisuudeksi. Opettajan narratiiveja jäsennessäni käytin myös musiikillisten työtapojen käsitteitä (Perkiö 2010, 28; Ruokonen 2001a, 141; Varhaisiän musiikinopettajat ry 2012b) laulaminen, soittaminen, musiikkiliikunta (liike ja tanssi), kuuntelu ja eheytyt.

Näiden musiikillisten työtapojen kautta suurin osa aineiston narratiiveista avautui hyvin. Niiden ulkopuolelle jääneille alku- ja lopputilanteiden narratiiveille jäi jaotus, joka kuvasi niiden merkitystä kontekstissaan. Tämän lisäksi tarkastelin aineiston narratiiveja muilla tavoin niistä yhteisiä piirteitä etsien. Analyysiin toi apunsa myös narratiiveihin, positiointiin ja toimijuuteen liittyvä aiempi teoreettinen ja käytännöllinen tutkimus.

Tämän tutkimukseni aineiston analyysivaiheessa etenin siis aluksi aineistolähtöisesti mutta sen lisäksi toin myöhemmin analyysia ohjaavaksi myös teorian näkökulman. Ajatteluprosessissani vuorottelivat silloin aineistolähtöisyys ja valmiit mallit. Tästä voidaan käyttää käsitettä teoriasidonnainen analyysi, ja päättelytekniikkana on silloin abduktiivinen päättely. Aineiston analyysissa ei ole vain yhtä muotoa tai vaihejärjestystä, vaan analyysi tapahtuu monenlaisen yrityksen kautta kysymyksenasettelusta lopulliseen kirjoitusmuotoon (Fetterman 1989, 103).

5.4.2 Havainnointiaineiston analyysi

Seuraavassa kuvassa ilmenee käsitteellinen kokonaisuus videon käytöstä tutkimuksessa. Se kuvaa myös omaani.



KUVIO 2. Käytäntöjen ja aktiviteettien, videonauhoitusten sekä tulkintojen välillä olevat suhteet (Fleer 2008, 113; Flick 2002, 32)

Tutkimuksessani käytännöt ja aktiviteetit ovat musiikkileikkikoulutuntien puheet ja tapahtumat sekä osaksi myös tunteja edeltäneiden ja niiden jälkeisten teistilanteiden toiminnat. Videonauhoituksista olen tehnyt omat tutkijan tulkintani käyttäen aistejani sekä aiempaa kirjallisuutta. ”Toiminnan virta” tarjoaa lukuisasti mahdollisuuksia merkityksen antamiseen ja taas uusien merkitysten tarkasteluun

suhteessa aiemmin tuotettuihin (Rutanen 2012, 90). Tulkintoihini ovat tuoneet lisän myös keskustelut Maija Salon kanssa.

Videoaineistosta (n. 23 t) suurimman osan toteutin peruslitterointina (ks. Yhteiskunnallinen tietoaarkisto 2013). Se aineisto koostuu pääosin Maija Salon itse pitämistä tunneista. Olen kirjannut puheen lisäksi myös tuntien tapahtumia, Maijan ja lasten toimintaa. Muiden pitämät tunnit on kirjoitettu vain pääpiirteittäin. Ensin katsoin kaikki videot läpi niin, että sain kokonaiskuvan vuoden aineistosta. Kirjoitin myös kaikkien sisällöistä lyhyen luonnehdinnan. Sitten kävin niitä läpi useaan kertaan välillä tarkentaen muistiinpanoja, välillä vain katsellen, etsien. Joitakin tunteja tutkin useamman kerran peräkkäin, jotkin sivuutin melko nopeasti. Jatkoin videoiden katsomista ja niiden tapahtumia kirjaten varsin pitkään.

Syksyn 2011 mittaan oli itselleni selkiytynyt myös, mitä itse asiassa halusin tarkastella tutkimuksessani. Alkuperäinen ajatukseni tarinoista ja mielikuvista musiikkileikkikoulupedagogiikassa oli saanut uudet käsitteet narratiivi ja narratiivinen pedagogiikka. Syksyllä 2011 analysoin tarkemmin yhden tunnin etsien opettajan käyttämiä narratiiveja. Aineistoa katsellessani ja analysoidessani esiin tuli yhä uudelleen myös narratiiveja, jotka tarjosivat lapselle jonkinlaisen aseman tai, kuten sittemmin kirjallisuuteen tutustuttuani totesin, position. Tämä käsite kuvaa sitä, mitä tutkimani opettaja myös tarjoaa lapsille narratiiveissaan. Siitä muodostui uusi tutkimuskysymys varsinaisen narratiivien tarkemman tutkimisen lisäksi.

Siitä yhdestä tarkoin tarkastelemastani tunnista jaottelin narratiivit ensin laajuuden suhteen suhteessa senhetkiseen toimintaan. Sitten tarkastelin niitä musiikillisten työtapojen avulla. Yhdistin nämä toisiinsa ja sain kokonaisuuden hahmottumaan. Koko aineistoa tutkiessani erottelin tunteja ja narratiiveja osiin ja yhdistin takaisin saadakseni niistä merkityksellisempiä kokonaisuuksia: tein analyysin ja synteesin. (Ks. Stake 1995, 75.)

Käytin jatkossa myös Eskolan (2007) analyysimallia, jonka koin hyödylliseksi aineiston tarkastelussa. Seuraavassa kuvaan, miten toimin käytännössä. Ensin etsin aineistoni narratiiveista yhteisiä teemoja. Jaottelin niitä eri tavoin, kokeilin erilaisia versioita ja pyrin saamaan niistä jonkinlaista ymmärrettävää ja toimivaa kokonaisuutta. Luin litterointeja useaan kertaan mutta parhaiten sain kuvaa aineistosta katselemalla videoita. Tässä tulee esiin videoinnin suunnaton etu: voi palata tilanteeseen uudelleen ja nähdä asiaa eri näkökulmista, kuulla pienempiä vivahteita. Se on kokeneen opettajan työskentelyn monikerroksisuutta. Samoin

lasten toiminnoista löytyi uusia pieniä yksityiskohtia. Sitten aloin poimia aineistosta eri teemoista mielenkiintoisimpia ja teemaa kuvaavimpia tilanteita. Seuraava vaihe oli kirjoittaa näistä tilanteista aineiston jatkokäsittelyn edellyttämiä omia tulkintojani. (Ks. Eskola 2007, 169–174; Heikkinen 2010a, 149.) Jatkoisin tulkintojeni työstämistä useampaan kertaan ja koetin hahmottaa noita tilanteita eri näkökulmista. Uudelleen katsominen toi tarpeellisen ja välttämättömän lisän tulkintojen sisältöön. (Ks. Pramling Samuelsson & Lindahl 1999, 55–57.) Sen jälkeen toin tutkimuskirjallisuuden mukaan keskusteluun. Viimeinen vaihe oli tekstin hionta. (Ks. Eskola 2007, 177–178.)

Narratiivien analyysi

Narratiivien analyysin ja narratiivisen analyysin, kahden erilaisen narratiivisuuteen liittyvän analyysimuodon, tausta liittyy Brunerin (1986, 12–13) ajattelumallien kaksijakoon paradigmaattinen ja narratiivinen. Myös tutkimusaineiston analyysimalleissa voidaan hahmottaa nämä kaksi tarkastelutapaa (Polkinghorne 1995). Tässä tutkimuksessa on käytössä pääasiassa narratiivien analyysi. Narratiivien analyysi (analysis of narratives) on paradigmaattisen päättelyn avulla tapahtuvaa aineiston elementtien luokittelemista ja jäsentämistä kategorioihin ja tapaustyyppeihin (Polkinghorne 1995, 5–8, 12, 21). Tätä käytän nimenomaan tutkimusaineistoni narratiivien analyysissa. Pysin jäsentämään ja luokittelemaan niitä eri kategorioihin eri näkökulmista, esimerkiksi laajuuden, sisällön ja musiikillisten työtapojen suhteen. Systemaattisuuden lisäksi on analyysissa otettava huomioon se kulttuurinen konteksti, jossa aineisto on kerätty (Atkinson 2010, 2). Olen luonnehtinut musiikkileikkikoulua ja sen pedagogista toimintaa aineiston hankinnan ja kuvauksen yhteydessä. Tulosten esittelyssä kuvaan myös tilannetta, en vain varsinaista narratiivia. Narratiivisessa analyysissa (narrative analysis) puolestaan pyritään pikemmin aineiston synteisiin kuin aineiston luokitteluun (Polkinghorne 1995, 12, 15).

Tavoitteenani on löytää opettajan käyttämästä tarina-aineistosta yleisiä teemoja tai juonia. Toteutin analyysin käyttäen hermeneuttista tekniikkaa, jolla pyritään tunnistamaan tarinoista toistuvia rakenteita. Analyysi muotoutuu näin alkuperäisen datan ja paljastuvan toistuvien rakenteiden vuoropuhelusta. (Ks. Polkinghorne 1988, 177.) Hermeneuttinen kehä muotoutuu tutkimuksen kohdetta koskevasta esi-

ymmärryksestä ja alustavasta tulkinnasta, joka ilmaisee kohteen yleisellä tasolla (Puolimatka 1996, 21). Yksityiskohtaiset havainnot laittavat tutkijan tarkistamaan alkuperäistä kokonaistulkintaa, jolloin tulkinta muuttuu. Tulkinta kiertää kehässä alkuperäistulkinnan ja tutkimuskohteen yksityiskohtaisen tulkinnan välillä ja kehittyi selkeämpään ja tarkempaan ymmärrykseen. (Mt.)

Positiointianalyysi

Videoiden tarkastelussa lähdin positioihin liittyvän tutkimustehtäväni kaksi analyysissä siitä, miten lapset positioidaan ja miten he positioituvat narratiivisen musiikkikasvatuksen kontekstissa. Tutkin, millaisia positiota kyseinen pedagogiikka tarjoaa lapsille. Positioiden määrittelyssä käytin muun muassa Harrén ja van Langenhoven (1999a), van Langenhoven ja Harrén (1999) sekä Bambergin (2004, 135–136) näkemyksiä positioista ja positioinnista. Positiointiin ja narratiiveihin liittyy myös toimijuus (Nijnatten 2010), jonka analyysissä Kumpulaisen ym. (2010) näkemykset ohjasivat ajattelua. Erilaisten kokeilujen jälkeen jaottelin aineistosta löytämäni positiot sen mukaan, missä musiikin työtavoissa opettaja sisällytti niitä narratiiveihinsa. Positioinnit liittyivät pääasiassa kyseisiin musisointimuotoihin kytkeytyviin taitoihin, mutta positioinneista löytyi muutakin sisältöä.

5.4.3 Haastattelujen analyysi

Haastattelut on litteroitu sanatarkasti, mutta niihin ei ole kirjattu erikseen taukoja ynnä muita tarkennuksia. Ensimmäiset opettajan haastattelut koskivat lähinnä hänen omia vaiheitaan opettajana ja hänen musiikkikoulunsa piirteitä. Niissä on selviä tosiasioita ja osin narratiivista kerrontaa siitä, kuka on musiikkileikkikoulunopettaja Maija Salo. Sain ensimmäisiin haastatteluihin litterointiapua. Kuuntelin nauhat kuitenkin itse ja tarkensin litterointia, koska tunnistin joitakin ammattisanoja, jotka litteroijan oli ollut vaikea tuntea.

Haastatteluaineiston analyysissä tutustuin aineistoon ensin perusteellisesti. Lukeminen alkoi tekstejä silmäilemällä ja kokonaisuuden hahmotuksella. Luin tekstit useampaan kertaan saadakseni niistä joitakin näkökulmia ja esiin nousevia teemoja. Tarkemman lukemisen apuna olivat konkreettinen paperi–kynä -tekniikka ja tietokoneella teemojen mukaiset tiedostot väreineen. Tarkastelussa alkoi

hahmottua tiettyjä Maija Salon pedagogiikan piirteitä, joita olen täydentänyt muulla materiaalilla (opettajan suunnittelukirja, lehti- ja kirja-artikkelit, juhla-aineisto ym., ks. taulukko 2).

Aineistosta nousi Maija Salon kertoman pedagogiikan luonteenomaisia piirteitä, jotka todentuivat näkemässäni videoaineistossa. Lukuvuoden aikana aineiston itse keränneenä minulle oli muodostunut osin jo ennen analyysin aloitusta tiettyjä näkökulmia tutkimastani pedagogiikasta, mutta aineisto yllätti silti: intensiivisyys pedagogisen tiedon etsinnässä ja oman pedagogiikan kehittämisessä.

Haastatteluaineisto tuo mahdollisuuksia monenlaiseen tarkasteluun, mutta tässä fokus on hänen pedagogiikkansa ja siinä erityisesti narratiivit ja niiden käytön perustelut. Haastattelujen tehtävä on siis täydentää videoiden antamaa näkökulmaa musiikkileikkikoulunopettajan omaan pedagogiikkaan ja luoda tietynlaista taustaa narratiiveja käyttävän pedagogiikan tarkastelulle.

5.5 Tutkimuksen arviointia

5.5.1 Aineiston analyysin arvioinnista

Aineiston analyysin arviointiperusteita on jaoteltu eri tavoin. Mäkelä (1990) jakaa ne neljään ryhmään: 1. aineiston merkittävyys ja yhteiskunnallinen tai kulttuurinen paikka 2. aineiston riittävyys 3. analyysin kattavuus ja 4. analyysin arvioitavuus ja toistettavuus. Hän korostaa myös sitä, että lukijalle pitää antaa tarkka kuva sekä niistä teknisistä operaatioista että ajatusoperaatioista, jotka ovat johtaneet raportoituihin tuloksiin. (Mäkelä 1990, 47–59.)

Aineistoni on merkittävä useasta syystä, joita olen esitellyt jo johdannossa. Aineistoa on riittävästi; saturaatio mahdollistuu tästä määrästä tunteja hyvin. Olen kirjoittanut tutkimustuloksiin tarkkoja pedagogisten tapahtumien kuvauksia, jotta lukija voisi vakuuttua perusteluistani. Analyysin toistettavuudesta toinen, jolla on eri kokemus, saattaisi päätyä toisenlaiseen jaotteluun, mutta en näe sitä ongelmalliseksi. Olen yrittänyt aiemmin kuvata omia lähtökohtiani ja tehdä toimintani avoimeksi. Erilainen jaotus vain kuvaisi aineistoa toisesta näkökulmasta.

Oma kritiikkini liittyy nimenomaan tekemääni analyysiin. Tutkimusprosessin eri vaiheet kertovat myös tutkijan omista kehitysvaiheista tutkijana. Analyysia

tehdessäni hain eri vaihtoehtoja mutta nyt taaksepäin katsoessani näen muitakin mahdollisuuksia. Kirjoitan niistä jatkotutkimusaiheissani. Analyysia tehdessäni tuntui luonnollisimmalta jaotella aineisto työtapojen kategorioihin, jotka noudattelivat tapahtumien loogista ja osin ajallista järjestystä sekä musiikkileikkikoulutoiminnan sisältöjä (ks. Hyry & Hyvönen 2002, 65). Musiikkikasvattajalle jako työtapoihin on luonteva vaihtoehto, mutta musiikkikasvatuksen käsitteitä tarkemmin tuntemattomalle niiden sisällöistä saattaa nousta kysymyksiä päällekkäisyyksistä. Esimerkiksi laulamiseen liittämäni laulunopetuksen narratiivien yhteydessä vuorottelevat puhe, kertomus ja kuuntelu. Kuuntelu on luonnollisesti mukana kaikessa musiikillisessa toiminnassa (Hyvönen 2011, 13). Työtapojen mukainen jaottelu narratiivien tarkastelussa on tietyllä tavoin analyysin lisätaso. Se vastaa tutkimuksen tavoitteista siihen, miten musiikkikasvatuksen kaikki työtavat mahdollistavat narratiivien käytön ja sisältävät varsinaisen musiikillisen sisällön lisäksi paljon muuta tiedollista ainesta. Tälle saman ilmiön eritasoisille tarkastelukulmille ei ole mitään estettä, toteavat myös Hirsjärvi ym. (2009, 144). Olennaista on kuitenkin se, että lukija näkee premissit ja johtopäätökset ja muodostaa niiden perusteella käsityksensä (Hilpelä 2002, 78). Pysin tarjoamaan lukijalle mahdollisuuden tehdä omat tulkintansa aineistosta mutta tarjoan myös omani (ks. Stake 1995, 134).

5.5.2 Tutkimuksen eettisyys

Mistä on kysymys, kun puhutaan tutkimuksen eettisistä kysymyksistä? Mitä niillä tarkoitetaan? Miten ne pitäisi ottaa huomioon tutkimusta tehdessä? Eskola (1992, 6) totesi kysymyksiä aikanaan kirjoittaessaan, että tutkimuksen eettiset kysymykset olivat silloin ”melko uusi keskustelunaihe” suomalaisessa kasvatustieteessä. Tällä vuosituhanella näihin kysymyksiin liittyvä kirjallisuus on lisääntynyt suuresti ja väitöskirjojen eettiset pohdinnat ovat saaneet lisää sivuja (esim. Clarkeburn & Mustajoki 2007; Hallamaa, Launis, Lötjönen & Sorvali [toim.] 2006; Lagström, Pösö, Rutanen & Vehkalahti [toim.] 2010; Mäkinen 2006). Samoin yliopistot ovat laatineet omia tutkimuseettisiä ohjeitaan ja ohjelmiaan. Tutkimuseettinen neuvostokin (TENK) juhli 20-vuotistaivaltaan helmikuussa 2012 (Varantola 2012, 3). Tämä kuvastaa kysymyksiä tärkeyden kasvua – monestakin syystä.

Tarkastelen ensin joitakin tapoja jaotella kysymyksiä ja jatkan sen jälkeen oman tutkimukseni eettisyyden tarkempaa luonnehdintaa. Vielä ei ole olemassa kansainvälisiä etiikkaan liittyviä standardeja (Ryen 2007, 219). Etiikan käsite on hyödyllisin, kun se nähdään osaksi koko tutkimusta: se tarjoaa kysymyksiä ja käyttäytymissääntöjä, normeja kaikkiin tutkimuksen osiin (Alderson 2004, 102; ks. myös Munter 1996, 80).

Eskola (1992) kohdentaa eettisiin näkökulmiin liittyvän tarkastelun tiedon hankintaa ja tiedon käyttöä koskevaksi. Tiedon käsittelyssä keskeiset käsitteet ovat luottamuksellisuus ja anonymiteetti. Eettisiä näkökulmia voidaan tarkastella esimerkiksi 1. tutkijan, 2. tutkittavien ja 3. yleisön tai yhteiskunnan tutkimustoimintaan liittyvän sääntelyn suunnista. (Eskola 1992, 6–13.) *Tutkijan* perusvelvollisuudet Mäkelä (2011, 1) jakaa seuraavasti:

- Velvollisuus tuottaa luotettavaa tietoa maailmasta
- Velvollisuus ylläpitää tieteellistä julkisuutta
- Velvollisuus kunnioittaa tutkittavien oikeuksia.

Mitä hyötyä tai haittaa *tutkittaville* tutkimuksesta on? Miten heidän yksityisyytensä ja tutkimuksen luottamuksellisuus turvataan ja miten ollaan johdattamatta tutkittavia harhaan? Tämä voidaan jakaa Eskolan (1992, 9–10) mukaan kahteen näkökulmaan, seuraamuseettiseen ja velvollisuuseettiseen. Tietojen käsittelyssäkin on kaksi käsitettä, luottamuksellisuus ja anonymiteetti. Henkilöllisyyden paljastuminen on syytä tehdä mahdollisimman vaikeaksi. (Mt.) Toiset eivät saa tunnistaa ketään tutkimustiedon perusteella, ja toisaalta tutkimukseen osallistuneet eivät saa tunnistaa itseään tutkimustiedosta (Perttula 1996, 85).

Eettisen tutkimustoiminnan tarkastelussa on mahdollista ottaa esiin vahvasti ja myös eri tavoin *yhteiskunnan* näkökulma. Silloin voidaan käsitellä kuten Lagstöm ym. (2010) tutkimusta sääteleviä normeja ja käytäntöjä, eettisiä kohtauspaikkoja tutkimuksen prosessissa sekä tutkimustiedon käyttöä.

Voidaan myös kysyä, taipuuko tutkijan kasvatustiede minkä tahansa käyttäjän palvelukseen vai puolustaako se ihmistä ja ihmisen parhaiden voimien kasvua? Kasvatuksen tutkimuksen onkin oltava eettisesti sitoutunutta mutta yhteiskunnan valtaryhmittymiin sitoutumatonta. (Hilpelä 2002, 83.)

Tutkimus ja lapset

Tutkimuksen eettiset näkökulmat ovat tärkeitä aina, mutta erityisesti lapsiin liittyvissä tutkimuksissa niitä tulee harkita erityisen tarkasti. Tutkijan on pidettävä hyvää huolta esimerkiksi tutkittavien turvallisuudesta ja yleisestä suojelemisesta. Lapsia on kohdeltava hienotunteisesti ja eettisesti. (Langston, Abbott, Lewis & Kellett 2004, 151–152.) Myös luottamuksellisia tutkimussuhteita on korostettu (ks. Fine & Sandstrom 1988, 21–22). Tämä on ollut tutkimuksessani ensiarvoisen tärkeää. Tutkimustehtäväni kohdistuu pedagogiseen toimintaan, jonka oleellinen osa on vuorovaikutus. Läsnaoloni oli siis tärkeää tehdä lapsille mahdollisimman luontevaksi.

Lapsen osallistumishalukkuuden varmistaminen saattaa olla tutkijalle vaikeaa. Asiaa on pohdittu esimerkiksi valtasuhteiden näkökulmasta. Koska aikuisen ja lapsen kohtaamisessa aikuisen valta on suuri lapseen nähden, lapsen voi olla vaikea kieltäytyä, vaikka haluaisikin (Lämsä 2009, 118; ks. myös Strandell 2010, 107). Lämsä (mt.) kysyy, osaako aikuinen edes kysyä lapsilta oikeita asioita. Toisaalta myös se, millä keinoin lapsilta kysytään, liittyy vahvasti eettisyyteen. Hän jatkaa eettistä pohdintaa myös tutkimustulosten raportoinnin suhteen ja toivoo lapsitutkimuksen avaavan myös aikuisten – tutkijoidenkin – valtaa lasten maailmoja rakentavana, rajaavana ja luovana. (Lämsä 2009, 118–119.) Tutkimuksen mahdolliset seuraukset lapsille on pohdittava (Strandell 2010, 107). On ymmärrettävä, että myönteinen suhde lapsiin ei ole vain toivottava vaan suorastaan välttämätön tutkimustiedon uskottavuuden kannalta (Fraser 2004, 26).

Lasten erityinen asema tutkimuskohteina näyttäytyy tutkijoiden haasteena riippumatta tutkimusalasta. ”Kuka lapsesta puhuu ja kenen suulla, mihin tietoa käytetään ja millä ehdoin?” (Vehkalahti ym. 2010, 15, 17.) Lasten tutkimukselle asettamia haasteita on korostanut esimerkiksi Mäkinen (2006): Jos lapset suljetaan tutkimuksen ulkopuolelle, heidän ongelmansa voivat jäädä selvittämättä tai epäkohtien vaatimat korjaukset tekemättä. Osallistuminen edellyttää huoltajan tai laillisen edustajan lupaa tai suostumista. Lisäksi informaatio on annettava aina kirjallisena dokumenttina. (Mäkinen 2006, 64–65.) Myös yhteistyötä varhaiskasvatuksen toimijoiden ja yliopiston tutkijoiden kanssa suositellaan. Näin saadaan monipuolisempi kuva tutkittavasta asiasta. (Ks. Langston ym. 2004, 158–159.)

On myös otettava huomioon, tehdäänkö tutkimusta lasten kanssa vai vastakohtana tutkimusta lapsista tai lapsilla tehtävästä tutkimuksesta (with, about ja on), muistuttaa Fraser (2004, 23). Lapsikeskeinen tutkimus voi merkitä hänen mukaansa useampia asioita. Siinä voidaan ottaa huomioon vain se, mitä psykologia opettaa sen ikäisestä lapsesta. Toisaalta lapsikeskeinen voi myös merkitä sitä, että tutkimuksessa pyritään selvittämään tutkimuksen tavoitteet siinä tilanteessa sellaisin sanoin, jotka ovat lapselle ymmärrettäviä. (Mt.; ks. myös Mäkinen 2006, 88.)

Samoin aikuisen on ymmärrettävä tutkimuksen tarkoitus ja käytettävä sanasto. Kun lasten vanhemmat ilmoittivat lapsensa musiikkileikkikouluun, Maija Salo oli jo lupautunut omalta osaltaan tulevaan tutkimukseen. Hän kertoi vanhemmille tutkimuksesta ja videoinnista jo siinä vaiheessa. Ensimmäinen kieltäytymisen mahdollisuus oli tässä. Vanhempi saattoi vaihtaa lapsensa toiseen samanikäisten ryhmään, mikäli ei halunnut hänen osallistuvan tutkimukseen. Näin ei kuitenkaan tapahtunut kenenkään kohdalla. Syksyn ensimmäisessä tapaamisessa Maija Salo esitteli minut lapsille ja lasten vanhemmille. Kerroin heille itsestäni ja tutkimuksestani. Pyysin heitä myös tutustumaan tutkimukseen liittyvään tiedotteeseen ja täyttämään lupasivun tiedot seuraavaksi kerraksi (liite 2). Kerroin, että ottaisin jatkossa mukaan videokameran ja kuvaisin muskaritunnit koko lukuvuoden ajan. Pyrin puhumaan mahdollisimman selvästi, jotta lapsetkin ymmärtäisivät asian. Tilannetta auttoi se, että olin selvittänyt asiaa yhdelle lapsista jo aiemmin ja vastannut hänen tekemiinsä tarkentaviin kysymyksiin. Lasten vanhemmilla oli myös ollut mahdollisuus kertoa asiasta heille jo aiemmin kotona.

Tutkijan on otettava huomioon käyttämänsä kieli ja käyttäydyttävä sensitiivisellä ja eettisellä tavalla sekä vanhempia että lapsia kohtaan. Vanhemmille on kerrottava, että heillä on oikeus ottaa lapsensa pois ilman, että sillä on mitään negatiivista vaikutusta lapsen kohteluun. (Langston ym. 2004.) Tästä kerroin, ja se on tekstinä myös kirjallisessa tiedotteessa. Lapsen reagoimista, suhtautumista on Langstonin ym. mukaan seurattava tutkimuksen aikana, erityisesti jonkun tutkimuksen ulkopuolisen (esim. vanhemman). Tutkijan on oltava tietoinen siitä, että lapset voivat peittää haluttomuuttaan osallistua tutkimukseen. Lapset osaavat vastata tunteillaan aikuisten toiveisiin kieltäen tunteet ja emotionaaliset ilmaisut vastaamaan aikuisen odotuksia. (Langston ym. 2004, 152–153.) Olin vanhempien kanssa eteistilanteissa, ja myös sähköpostin käyttö olisi ollut mahdollinen. Samoin heillä oli puhelinnumeroni käytettävissä, joten uskon tämän näkökulman tulleen

varmistetuksi. Kaiken kaikkiaan koin, että minut otettiin vastaan uteliaan kiinnostuneina ja olin tervetullut (ks. esim. Paloniemi & Collin 2010, 214).

Ennen kirjallisten lupien saamista olin mukana vain katselemassa ja kirjaamassa tapahtumia. Kerroin sen myös lapsille ja vanhemmille. Kun sitten sain kaikkien palauttamat luvat, saatoin ottaa videokameran esille. Esittelin sitä lapsille ennen tuntia eteisessä. Kukin sai tahtoessaan katsoa ja kokeilla sitä tarkemmin. Videokamera ja sen käyttö oli osalle lapsista tuttua. Palasimme asiaan joitakin kertoja vuoden aikana, koska muutama lapsi halusi itsekin kuvata ja tulla kuvatuksi. Tämä tapahtui eteistilanteessa. Muuten tuntien aikana lapset tottuivat kameraan todella nopeasti, kuten aiempi tutkimuskirjallisuus antoi odottaa (esim. Munter 1996, 77).

Empiirinen lapsitutkimus voi Fraserin (2004, 26) mukaan osoittaa, miten lasten kokemuksia on mahdollista rikastaa ja vahvistaa eri konteksteissa – se on tämänkin tutkimuksen tavoitteena. Tutkimus voi tuottaa tietoa, jonka avulla voi pyrkiä ratkaisemaan perustavaa laatua olevia kysymyksiä. Tiedon soveltaminen on kuitenkin käytännön kentän vastuulla. (Mt.) Tässä tutkimuksessa on saatu paljon tietoa narratiivisuudesta musiikkileikkikoulupedagogiikassa, mutta kentän musiikkikasvatustoiminta ja sen kehittäminen ovat varhaiskasvattajien ja opettajien vastuulla. Tieteen tehtävänä on antaa vastauksia ja tehdä kysymyksiä. Tämä tutkimus on antanut niitä molempia.

Valmiiden tutkimusten tutkittavien henkilöiden salaaminen on tärkeä eettinen tavoite – yksi tutkijan päämetodeista luottamuksellisuuden varmistamiseksi (Mäkinen 2006, 115–116). Se voidaan toteuttaa useilla tavoilla. Tässä tapauksessa organisaatio ja Maija Salon henkilöllisyys ovat avoimet mutta lapsiryhmän osallistujien nimet ja sukupuoli on häivytetty ja samoin se, mikä lapsiryhmä on ollut kyseessä ja milloin heidän tuntinsa on pidetty. Samanikäisten ryhmiä oli tuona vuonna useita. Annoin lapsille peitenimet lastenkirjallisuudessa esiintyvistä nimistä: Auroora, Kerttu, Ronja ja Sara sekä Eemeli, Olli ja Pekka. Kirjallisuushahmo ja lapsiryhmäläinen eivät liity luonteeltaan toisiinsa millään tavalla. Liitteen 4 kahteen kuvaan, joissa näkyvät osittain lasten kasvot, olen saanut heiltä itseltään ja heidän vanhemmiltaan luvat 29.10. ja 12.11.2013.

Lasten kompetenssista tutkimukseen suostumisen varmistamisessa on esitetty mielenkiintoinen ajatus. Lapselta voisi kysyä, miten paljon hän itse ymmärtää tutkimusprojektista ja omista oikeuksistaan siinä (Alderson 2004). Tätä en

huomannut heiltä kysyä. Kysyin vain lupaa olla mukana heidän kanssaan ja videoida tunnit. Luvan molempiin olivat antaneet heidän vanhempansa jo aiemmin. Lasten tutkimuksiin osallistumisikään vaikuttaa moni asia. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että jo kolmivuotiaat lapset ovat halukkaasti osallistuneet tutkimuksiin. (Alderson 2004, 107.)

Tutkimuksen valmistelun aikana löytyy myös kirjallisuutta, josta saa uusia näkökulmia. Jos nyt aloittaisin tutkimukseni, kirjoittaisin ehkä lapsille etukäteen oman kirjeen, jonka vanhemmat saisivat lukea heille ääneen (ks. Alderson 2004, 105–106). Näin lapset olisivat saaneet vielä korostetun aseman. Nyt luotin vanhempiin, opettajaan ja omiin kysymyksiini ja kertomisiini. Samoin uusi käsite vanhemmilta ja lapsilta saatuihin lupiin on suostumus (ks. Vehkalahti ym. 2010, 14). Tutkimuslupa-käsitettä kirjoittajat (mt.) taas käyttävät eettisen toimikunnan ja instituutioiden antamasta luvasta toteuttaa tutkimus tietyssä instituutiossa. Tämän tutkimuksen aineistonkeruun aikana suostumus-termi ei ollut vielä vakituisessa tietyssä käytössä. Tosin edelleen tieteellisissä tutkimusteksteissä käytetään edellä mainittuja käsitteitä toisin, kuin Vehkalahti ym. (2010, 14) suosittavat. Paras tapa toimia on mahdollisimman avoin informaatio ja perusteellinen tutkimuksen yksityiskohdista ja prosessista kertominen (Mäkinen 2006, 79). Tähän olen pyrkinyt.

Narratiivisen tutkimuksen eettisiä näkökulmia

Tarkastelen seuraavassa vielä narratiivisen tutkimuksen eettisiä näkökulmia, jotka voivat liittyä myös muihin tutkimuksen lajeihin (Syrjälä, Estola, Uitto & Kaunisto 2006, 181–202). He käsittelevät 1. tutkijan omia, 2. tutkijan ja tutkittavien, 3. tutkijoiden keskinäisiä sekä 4. tutkimuksen julkaisemiseen liittyviä tekijöitä. Heidän näkemyksensä mukaan narratiivinen tutkimus liittyy niin henkilökohtaisiin ja mahdollisesti arkoihin asioihin, että tutkijan eteen saattaa tulla ongelmia, joita on tarkasteltava erikseen. Yksityisen elämän koskettavien tapahtumien jakamistilanteissa eivät riitä säännöt vaan tarvitaan välittämiseen pohjautuvia moraalisia ratkaisuja. He toteavat, että tietoisuus eettisistä kysymyksistä on keskeinen osa tutkijan ammattitaitoa. Se edellyttää herkkää ja tilanteisiin reagoivaa otetta. Tarkastelen seuraavassa tähän tutkimukseen liittyviä alueita em. artikkelin pohjalta.

1. *Tutkijaan liittyviä kysymyksiä.* Syrjälä ym. (2006, 185–) kysyvät tutkijan motiivina tutkimusmenetelmän valinnassa: halu tehdä erilaista tutkimusta tai halu erottua, saada huomiota. Halusin tutkia narratiivisuutta musiikkikasvatuksessa. En koe tarvitsevani tutkimusta tehdäkseen uraa tutkijana, vaan tutkimustani ohjaa vilpittömän, vahvan kiinnostus asiaa kohtaan. En tarvitse tutkimusta myöskään työpaikan tai vastaavan vuoksi. Narratiivinen tutkimus ei myöskään enää erotu joukosta, vaan sitä tehdään ja on tehty jo runsaasti. Uskon ja toivon, että tutkimukseni tuo varhaisiän musiikkikasvattajille tietoa ja pohdittavaa narratiivisuuden tarjoamista mahdollisuuksista. Tutkimuksen tavoitteiden valintaan olen ollut itse vaikuttamassa. Oma pitkäaikainen opettaja- ja opettajankouluttajahistoriani on tarjonnut monipuolisen näköalapaikan tarkastella musiikkikasvatusta eri perspektiiveistä. Olen kertonut esimerkiksi johdannossa oman asemointini, kuten Syrjälä ym. (2006) suosittelevat. Kolmanneksi he nostavat esiin rahoituksen tutkimuksenteon motivointitekijänä. Tässä tutkimuksessa ei ole siihen liittyvää huolta. Olen tehnyt tutkimustani ansiotyöni ohella – hyödyntäen loma-ajat – sekä lyhyellä opintovapaalla (kevät 2012, 2 kk). Tutkimukseni viimeistelyä varten sain myös Tampereen yliopiston tukisäätiöltä apurahan (kevät 2013, 2 kk).

2. *Tutkimussuhteisiin liittyviä tekijöitä.* Tutkija on aina riippuvainen muiden hyvästä tahdosta ja avusta tutkimuksen aikana (DeNora 2000, 12). Syrjälä ym. (2006) tuovat esiin tasapainottelun tutkijan ja tutkittavien intressien välillä. He neuvovat huolehtimaan suhteista koko tutkimuksen ajan. Suhteita tässä tutkimuksessa ovat suhde Maija Saloon sekä suhteet lapsiin ja lasten vanhempiin. Opettajan kanssa meillä on ollut aiempi pitkäaikainen työhön liittyvä väljä kontakti. Opiskelijani ovat muutamina vuosina käyneet musiikkileikkikoulutunneilla seuraamassa hänen opetustaan.

Kerroin tutkimuksen alussa tutkimuksesta, mitä vain osasin, ja vastailin kysymyksiin. Tutkimuksen alussa työnimenä oli ”Tarinat ja mielikuvat musiikkileikkikoulun pedagogiikassa”. Tutkimusaihe ei ole matkan varrella muuttunut paljoa, mutta käytetyt käsitteet ovat muuttuneet. Kaikki vanhemmat lupasivat kirjoittaa sähköpostia minulle lasten ”kotimuisoinnista”, musiikin näkymisestä lasten arjessa. Pyysin heiltä sitä useamman kerran. Sain kuitenkin vain yhden lapsen vanhemmilta vastauksen. Silloin odottelin niitä, mutta kysytyäni asiaa muutaman kerran totesin, etten halua painostaa heitä. Lapsiperheen arki on ymmärrettävästi kovin hektistä. Lupasin lähettää lapsille myös yhden muskarin dvd-nauhoitteen.

Tämän lupauksen olen voinut lunastaa vasta myöhemmin nauhoitusten ongelmallisen tallennusmuodon vuoksi.

Toinen hankaluus tutkimusmatkani varrella oli kolmen vuoden täydellinen tauko aineistonkeruun jälkeen. Kerroin asian Maija Salolle. Informoin asiasta myös lasten vanhempia. Tuona aikana yhteydenpito opettajan kanssa jatkui mutta lasten vanhempien kanssa se oli hyvin vähäistä. Yhden lapsen yhteystiedot ovat muuttuneet niin, etten ole tavoittanut perhettä lukuisista erilaisista yrityksistäni huolimatta. Syksyllä 2012 tapasimme tutkimuksen väliaikatapaamisessa musiikkikoululla. Mukana oli tuota tavoittamatonta lasta lukuun ottamatta kaikkien muiden lasten vanhempia ja sisaruksia sekä tutkimukseen osallistuneet lapset, samoin Maija Salo ja ryhmälle kuvataidetta opettanut henkilö.

Syrjälä ym. (2006) kuvaavat sitä, miten tutkijan ja tutkittavien välillä liikkuu monenlaisia tunteita. Aineiston keräämisen vaiheessa koin olevani yksi lasten vanhemmista enkä vain tutkimuksen tekijä. Odotellessani lähes turhaan vanhempien kirjoituksia olin ensin pettynyt mutta ymmärsin heitä. Koko tutkimuksen aineistonkeräyksen ajan vanhemmat suhtautuivat hyvin ystävällisesti minuun; samoin lapset näyttivät hyväksyvän läsnäoloni. Kuten muualla olen kirjoittanut, osasyynä on varmasti se, että olen myös ryhmän yhden lapsen ”mummikki”. Kun litterointi- ja analyysivaiheessa katselin videoita, nauroin monta, monta kertaa äänen riemuissani! Onko totta, että saan tehdä tällaista työtä! Lasten toiminta ja ideat olivat niin mukaansa tempaavia. Välillä minua taas harmitti, kun joku lapsi oli niin ”väsynyt”, ettei jaksanut kuin häiritä. Lasten oivallukset olivat mielenkiintoisia. Muita tunteita omalta kohdaltani ovat tutkimukseen eri tavoin osallistuneiden arvostus ja kiitollisuus heidän avustaan.

Syrjälän ym. (2006) mukaan tutkittavien ja tutkijan välisen suhteen rakentuminen on pitkä prosessi. Olen käynyt pitkän tien Maija Salon kanssa ennen tutkimusta ja sen aikana ja toivon sen jatkuvan tutkimuksen jälkeenkin. Myös osaan vanhemmista olen saanut myös luontevan kontaktin. Lapsia on ollut mukava nähdä myöhemmin. Heidän elämässään nämä tutkimuksen vuodet ovat pitkä aika; minä taas koen olleeni heidän kanssaan, koska olen katsellut heidän toimintaansa useamman vuoden aikana videoilta. Haluan myös vastuullisesti ottaa huomioon raportissani, etten loukkaisi tai aiheuttaisi harmia tutkittaville tai siihen muuten osallistuneille. Pyrkimyksenäni on valita ”pienimmän harmin tie” kuitenkin tuloksia vääristämättä.

3. *Tutkijoiden keskinäisiä kysymyksiä* ei tässä yhteydessä ole tullut esiin, koska teen tutkimustani yksin ainoana tutkijana.

4. *Julkistamiseen ja julkaisemiseen liittyviä kysymyksiä*. Syrjälä ym. (2006, 193) kuvaavat tutkittavien oikeuksia päästä osallisiksi tuloksista. Lähetin ensimmäisen artikkelini (Rantala 2013) valmistuttua keväällä 2012 sen niille, joiden yhteystiedot minulla on. Pyysin tuosta ensimmäisestä väitöskirjaani liittyvästä artikkelista (mt.) Maija Salon (29.11.2011) kommentit ennen sen julkaisemista. Hän vastasi muun muassa seuraavasti: ”Mielenkiintoinen juttu. Ei löytynyt mitään, mikä ei ole mua. Mukava oli lukea. Inhimilliseltä kuulosti. Oikea suunta. Itsetuntoa mukavasti lämmittää...” Annan kaikille osallistujille väitöskirjani kiitollisuuslahjanani.

Ymmärrän, että kirjoittaessani opettajan pedagogiikasta luon sitä samalla. Vastuu tästä on suuri, mutta olemme sopineet Maija Salon kanssa yhteistyöstä tässä asiassa. Hän on lukenut tulkintani ja antanut niistä kommentit tutkimuksen eri vaiheissa (esim. 11.1.2013; 12.4.2013). Opettajien kokemukset tutkimusyhteistyöstä ovat vaihtelevia mutta pääsääntöisesti positiivisia (Syrjälä ym. 2006, 193). Tästä positiivisuudesta minulla on kokemus omassa tutkimuksessani.

Opettaja on suhtautunut alusta alkaen luontevasti oman nimensä käyttöön tässä tutkimuksessa. Missään vaiheessa nimen käyttöä ei ole meistä kumpikaan kyseenalaistanut (Maija Salo 11.1.2013). Hänen nimensä esiintyi myös ensimmäisessä julkaistussa artikkelissani (Rantala 2013), eikä hän kommentoinut asiaa mitenkään muuten kuin tuon ”itsetuntoa mukavasti lämmittää”. Hän on tottunut olemaan julkisuudessa eri yhteyksissä lähes koko työuransa. Syrjälä ym. (2006, 194–195) mainitsevat neljä eri tapaa suhtautua tutkittavan nimen käyttöön. Jollekulle saattaa riittää mahdollisuus kertoa vain tarinansa. Toinen saattaa haluta esiintyä omalla nimellään ja loukkaantua, ellei sitä käytetä. Kolmas voi kieltää tarinan kertomisen eteenpäin, ja neljäs voi vaihtaa mielipiteensä kesken tutkimuksen. Tällöin tutkittava voi olla ensin innostunut jakamaan tarinansa julkisesti mutta myöhemmin tulla varovaisemmaksi. Toivon, että tämä tutkimus ei muuta Maija Salon alkuasennetta. En usko muutokseen; onhan hänen musiikkikoulustaan tehty jo ammattikorkeakoulun opinnäytetyö (Nuorsaari 2007). Suomessa on tehty aiemminkin tutkimuksia, jotka kuvaavat pedagogin toimintaa hänen omalla nimellään (esim. Hyryn [2007] väitöstutkimus Matti Raekallion pianopedagogiikasta).

Tutkimuksen eettisiä teemoja on jaettu myös kolmeen seuraavaan ryhmään:
1. Periaatteet/säännöt ja tutkittavien suostumus, 2. Tietojen luottamuksellisuus sekä
3. Tutkijan ja tutkittavien välinen luottamus (Ryen 2007). Käsittelen vielä niiden avulla tutkimustani.

1. Tutkittavilla on oikeus tietää olevansa tutkittavina, saada tietoa tutkimuksen luonteesta ja vetäytyä tutkimuksesta milloin tahansa. Näitä asioita olen selittänyt jo aiemmin mutta otan esiin vielä joitakin näkökulmia tarkkaan annetusta tiedosta. Tutkijat eivät Ryenin (2007) mukaan ihan välttämättä heti tiedä tarkalleen, mitä ovat tutkimassa, ja tämä saattaa näkyä alkuhaastatteluissa. Ensimmäiset opettajan haastattelut sisälsivät osin epävarmuutta yksityiskohtaisista tavoitteistani, mutta niistä saamani aineisto on erittäin tarpeellista. Myöhemmin tutkimuskysymysten tarkennuttua ja aineiston analyysien valmistuttua haastattelin häntä vielä uudelleen. Toinen, tutkittavan mahdollinen perääntyminen, ei ole ollut tässä tilanteessa aiheuttamassa mitään sekaannusta. Kolmas Ryenin (2007) ensimmäisessä näkökulmassa esiin ottama sattumalta tapahtuva voisi liittyä joihinkin tuntien ulkopuolisiin tilanteisiin, joissa opettaja kertoi jotain tärkeää. Silloin pyysin luvan ottaa kameran esiin. Saatoin jopa pyytää häntä toistamaan jonkin tekstin saadakseni sen varmasti tallennetuksi. Minkäänlaista vastahakoisuutta ei ilmennyt.

2. Luottamuksellisuus liittyy tässä velvoitteeseen suojella tutkimuksen osallistujien henkilöllisyyttä, asemaa sekä tutkimuspaikkaa. Ryen (2007) ottaa esille myös anonymiteettiin eri tavoin suhtautuvat. Tätä olen käsitellyt jo aiemmin. Myös kuvien ja videoiden käyttöä olen pohtinut aiemmin.

3. Luottamus viittaa tutkijan ja osallistujien väliseen suhteeseen ja tutkijan vastuuseen turvata muidenkin tutkijoiden ja teemojen jatkotutkimusmahdollisuudet. (Ryen 2007, 219–222.)

Lopuksi tarkastelen lyhyesti *tutkimusaineiston käytön etiikkaa*. Tutkimusmateriaalin suhteen on tehtävä päätöksiä jo tutkimuksen alussa (Mäkinen 2006, 81). Osallistujilta on myös varmistettava, mitä materiaalille tehdään tutkimuksen jälkeen. Mikäli tutkimuksen aikana tulee muutoksia, myös niistä on tiedotettava ja pyydettävä suostumus tutkimukseen osallistujilta. (Mt.; ks. myös Estola ym. 2006, 80, 82.) Minä kysyin tutkimuksen esittelyssä luvan materiaalin monipuoliseen käyttöön – ja sain luvat kaikkeen, mihin pyysin (liite 2). Lomakkeen laatimiseen sain tukea kollegaltani, joka tutkijana osasi ottaa huomioon useampia näkökulmia. Tosin en ole näyttänyt aineistoani julkisesti vielä muualla. Arkistoin datani

varmuuskopiot ulkoiselle kovalevyllä ja säilytin niitä yliopistolla työhuoneessani. Alkuperäinen data on ollut kotona omassa työhuoneessani. Työn valmistuttua aineisto säilytetään kuten tähänkin asti, ja toivottavasti voin käyttää tutkimusmateriaalia myös myöhempiin tutkimuksiin, kuten Yhteiskuntatieteellinen arkisto toivoo.

5.5.3 Tutkimuksen luotettavuus

Luotettavuuden tarkastelussa on käytetty myös termiä vakuuttavuus (ks. Estola ym. 2006, 84). Vakuuttavuuden olisi syytä näkyä koko tutkimusprosessin ajan tutkimuskohteen valinnasta raportointiin asti (Estola ym. 2006, 84). Ei ole yhtä oikeaa tapaa arvioida kerronnallisen tutkimuksen vakuuttavuutta. Viime kädessä kysymys on tutkijan rehellisyydestä ja tutkimustiedon ehdotusluontoisuudesta. (Mt.)

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelusta on esitetty erilaisia jaotteluita ja valotettu eri näkökulmia sekä käytetty eri käsitteitä. Yhteistyön merkitystä on korostettu ja pidetty sitä luotettavuuden edellytyksenä, jolloin on rinnastettu myös tutkimuksen uskottavuus ja eettisyys (ks. Munter 1996, 69). Luotettavuutta on myös jäsennetty esimerkiksi seuraavin käsittein: uskottavuus, vakuuttavuus, todentuntuisuus, mukaansatempaavuus, selitysvoima ja moraalinen vakuuttavuus¹⁰ (Hatch & Wisniewski 1995, 129). Narratiivinen, traditionaalista täydentävä tutkimus vaatii tutkijalta uutta tapaa lähestyä tutkimusta käyttäen esimerkiksi käsitteitä kentälle pääsy, rehellisyys, autenttisuus, tuttuus, siirrettävyys ja taloudellisuus (Webster & Mertova 2007, 102).

Mishlerin (1990, Husun 2002, 88 mukaan) näkemys validaatiosta korostaa tietoa sosiaalisena rakenteena. Hän määrittelee validaation prosessiksi, jonka avulla ihmiset vaativat ja arvioivat muilta kuultujen tulkintojen ja yleistysten luotettavuutta. Mishlerin määritelmä poikkeaa totutusta määritelmästä neljällä tavalla: 1. Validaatio riippuu siitä, miten koko tutkimus suoritetaan, eikä vain siitä, että noudatetaan tiettyjä prosesseja. 2. Validaatio liittyy kaikkeen, mitä tutkija tekee, joten sitä ei voida erottaa erilliseksi osatekijäksi. 3. Luotettavuuteen keskittyminen siirtää validaation muuttuvaan ”sosiaaliseen maailmaan”, minkä vuoksi samoista

¹⁰ Lähteen alkuperäiset käsitteet ovat credibility, persuasiveness, verisimilitude, compelligness, explanatory power ja moral persuasiveness.

tuloksista ei aina saada samoja johtopäätöksiä. 4. Tutkimustuloksia ei arvioida yksittäisinä ja irrallisina vaan osana kokonaisuutta ja usein ristiriitaisista näkökulmista. (Mishler 1990, Husun 2002, 88 mukaan.)

Tarkastelen tutkimustani kahden seuraavan jaotuksen kautta. Ensinnäkin tutkimuksen luotettavuus perustuu aineiston *hankintaprosessin, aineiston ja johtopäätösten validiteettiin*, jossa ovat kriteereinä sekä aitous että relevanssi (Ahonen 1994, 152–155). Näissä luotettavuuden tarkastelun käsitteissä on osin päällekkäisyyksiä. Aineiston *hankintaprosessin* tulee olla hyvin järjestetty, koossa pysyvä ja häiriötön. Olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman tarkasti tutkimushenkilöiden valinnan sekä aineiston hankinnan kulun. Olen myös kuvannut ennako-oletuksiani tutkimuksen eri vaiheissa, samoin havainnointien ja haastattelujen ajat, paikat ja pituudet.

Aineiston aitous riippuu intersubjektiivisesta yhteisymmärryksestä. Tähän liittyvät aineiston hankintaprosessin tilanneyhteydet sekä luottamuksen luominen tutkijan ja tutkimuksen osallistujien välille. Haastattelijan antama rauha haastateltavan ajatuksille liittyy sekin aitouteen. Näitä seikkoja olen kuvannut aiemmin. Aineiston relevanssiin liittyy lisäksi tutkijan teoreettinen perehtyneisyys: haastattelijan tarvitsee muun muassa kykyä syventää kysymyksiään. Myös tätä olen tarkastellut aiemmin.

Johtopäätösten luotettavuuden arvioinnissa Ahonen (1994) tarkoittaa aitoudella sitä, että tutkittavien vastauksissa on tarpeeksi aineksia muodostettuihin merkityskategorioihin. Riittävät lainaukset tukevat tätä. Olen pyrkinyt kirjaamaan tilannekohtaiset kuvaukset mahdollisimman relevanteiksi.

Luotettavuuteen liittyy käytetty lähdekirjallisuus ja sisäinen ja ulkoinen lähdekritiikki (Kinos 1999, 82). Tässä tutkimuksessa lähdekirjallisuus on melko laaja, osin aihepiirin moninaisuuden vuoksi. Englanninkielisen lähdekirjallisuuden ylivaltaa on kritisoitu, ja siksi käytän myös saksan- ja ruotsinkielistä kirjallisuutta (ks. Hilpelä 2002, 78).

Toisena luotettavuuden tarkastelukehikkona on tutkimukseni aihepiirin mukaisesti narratiivisen tutkimuksen näkökulma. Heikkinen ja Syrjälä (2006) esittelevät narratiivisen tutkimuksen luotettavuuden ja laadun arviointiperiaatteet, jotka ovat 1. historiallisen jatkuvuuden periaate, 2. refleksiivisyysperiaate, 3. dialektisuusperiaate, 4. toimivuusperiaate sekä 5. havahduttavuusperiaate. Tarkastelen näiden pohjalta tutkimustani. Ensimmäisen periaatteen mukaan

narratiivisen tutkimuksen pitäisi pohjautua *historialliseen* ja yhteiskunnalliseen tarkasteluun, jossa tutkimuskohde nähdään historiallisesti ja sosiaalisesti kytkeytyneenä. (Heikkinen & Syrjälä 2006, 149–151.) Olen ottanut tätä huomioon luomalla taustaa musiikkikasvatusfilosofian näkökulmiin. Sen pohjalta on ollut mahdollista ymmärtää musiikkileikkikoulun pedagogista eetosta. Olen kuvannut myös Maija Salon taustaa ja historiaa sekä musiikkileikkikouluinstituution kehitystä.

Refleksiivisyysperiaatteen mukaisesti tutkijan olisi syytä kohdistaa omaan itseensä kyselevä asenne ja asettaa myös oma positionsa tarkasteltavaksi. Olen pyrkinyt kuvaamaan omat lähtökohtani musiikkipedagogina ja suhteeni Maija Saloon sekä hänen musiikkikouluunsa. Pohjaa koko työn aloitukselle loin tutkimusta edeltäneessä muskarivuodessani, jota kuvaan vielä tarkemmin luvussa 7.2. Olen kuvannut myös ontologisten ja epistemologisten ajatusteni tämänhetkistä vaihetta. Olen pyrkinyt tarkastelemaan avoimesti omaa tutkimusprosessiani, joka on avannut minulle mielenkiintoisia näkökulmia pedagogiikkaan ja varhaisiän musiikkikasvatukseen. Toivon sen johtavan vielä uuteen: tuomaan tarkasteluun sitä, mikä vielä odottaa löytämistään. (Ks. Heikkinen & Syrjälä 2006, 152–154.)

Dialektisuusperiaatteen mukaisesti narratiivisen tutkimuksen tulisi tuoda esiin todellisuuden rakentuminen ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa – musiikillisin termein ilmaistuna polyfonisesti, moniäänisesti. Tämän tutkimuksen keskeisenä käsitteenä on positiointi, jonka mukaan sekä identiteetti että tieto rakentuvat koko ajan vähittäin vaihtuvissa positioissa. Tämä tapahtuu suhteessa toisiin ihmisiin ja maailmaan. Olen kuvannut opettaja-Maijan puhetta lapsille ja heidän vastavuoroista puhettaan hänelle. Lapset vastaavat Maija Salon puheeseen positioiden itseään, toisiaan ja opettajaansa. Olen tarkastellut myös omaa positioitumistani. Siinä on vaihtelua: yhteistyökumppani, kollega, lapsen vanhempi, ”nummikki”, musiikkipedagogi, tutkija ja muskariin mukaan heittäytyjä... Dialektisuus voidaan nähdä jopa sisäänrakennettuna tähän tutkimukseen. (Ks. mt, 154–155.)

Koska olen kuvannut tapauksessa Maija Salon pedagogiikkaa, hän on osallistunut tekstini tarkasteluun. Hän on lukenut koko käsikirjoitukseni ja kommentoinut sitä sekä tarkastanut vielä tekemäni lisäykset ja tarkennukset (esim. 11.1.2013). Sain häneltä hyödyllisiä neuvoja joihinkin yksityiskohtiin sekä liitetoivomuksia tutkimukseni musiikkipedagogisen käytön näkökulmasta. Hän on lukenut tarkemmat analyysini eri vaiheissa (esim. 12.4.2013) ja kommentoinut niitä. Yksi yksityiskohta, jossa meidän näkökulmamme erosivat, oli narratiivien analyysin

ryhmä. Kategorisoin tunteiden kaari -ryhmän erilliseksi, vaikka opettaja sisällyttää tämän ryhmän aiemmin mainittuihin. Hän korostaa tunteiden liittymistä kaikkiin narratiiveihinsa. (Maija Salo 12.4.2013). On totta, että hänen narratiiveissaan tunne korostuu, ja olen tuonut sen vahvasti esiin muualla. Pidän kyseisen ryhmän kuitenkin erillisenä mielestäni perustellusti kokonaisuuden näkökulmasta.

Toimivuuksperiaatteen mukaan hyvän tutkimuksen vaatimukseen kuuluu käyttökelpoisuus (Heikkinen & Syrjäla 2006, 155). Tutkimuksen olisi syytä auttaa kehittämään toimivia käytänteitä tai jopa herättää kriittistä keskustelua vallitsevista käytänteistä. Johdannossa kuvasin tutkimuksen perimmäistä tarkoitusta: saada lapsille musiikki osaksi hyvää elämää. Siihen palaan lopuksi. Tahdoin osallistua myös käynnissä olevaan musiikkikasvatusfilosofiseen keskusteluun korostamalla yhteisöllisyyden aspektia sekä jokaisen oikeutta musiikkikasvatukseen – jokaisen pienenkin ihmisen. Pystyn omassa työssäni hyödyntämään tutkimukseni antia: tutkimus on osoittanut narratiivisuuden vahvuuden musiikkikasvatuksen alueella. Kirjoittajat (mt., 158) liittävät eettisyyden tarkastelun tähän toimivuuksperiaatteen kohtaan, mutta jätän sen tässä pois, koska olen tarkastellut sitä jo aiemmin erikseen luvussa 5.5.2.

Viidentenä ja viimeisenä on *havahduttavuusperiaate*, jonka mukaisesti narratiivisen tutkimuksen olisi syytä olla esteettisesti puhutteleva ja havahduttava (mt., 159). Toivon, että se olisi, sillä itseäni tämä tutkimusmatka on koskettanut. Tutkimusaineiston keräämistä edeltänyt vuosi pienen lapsen kanssa muskarissa havahdutti katsomaan lapsen tapaa kohdata, kokea ja elää musiikki. Tutkimusaineiston keräämisvuosi toi taas uusia näkökulmia ja vakuutti minut aineistoni ainutlaatuisuudesta. Ne kolme vuotta, joina sitten tein tätä tutkimusta ja katsoin videoita, koskettivat syvältä tunne-elämääni ja tutkijanpositiotani. Toivon että olen onnistunut välittämään edes osan tutkimusaineiston merkityksestä tähän tutkimukseeni – ja myös pysymään tutkijana.

Olen halunnut tutkimuksessani ottaa huomioon myös pyrkimyksen vakuuttavuuteen. Kertomukset musiikkileikkikoulun arjesta ovat realistisia, ja ne on kuvattu, niin kuin ne näin. Toinen voisi nähdä muutakin mutta myös samaa. Tulkinta voisi olla erilainen, koska meillä olisi erilaiset aiemmat kokemukset. Kaikilla pedagogeilla on omat kokemuksensa ja omat silmänsä, joiden kautta tarkastelemme havaintoja (Pramling Samuelsson & Lindahl 1999, 56). On tärkeää ymmärtää oma perspektiivinsä yhdeksi näkökulmaksi, ei totuudeksi (Polkinghorne 1995, 20;

Westerlund 2005a, 47). Tietoisuus tästä tekee mahdolliseksi vaihtaa tarkastelu-
perspektiiviä (Pramling Samuelsson & Lindahl 1999, 57). Perusteluni olen pyrkinyt
kirjaamaan tarkasti, ja eettinen näkökulma tuli esiin edellisessä luvussa. Narratiiv-
veista vastaa opettaja, ja olen kirjoittanut ne sanasta sanaan. Haastateltavalla on ollut
valta valita, mitä kertoo ja mitä jättää kertomatta (ks. Estola ym. 2006, 21).

Lopuksi tämän tutkimuksen luotettavuuteen liittyy sen muiden lukijoiden tekemä
arviointi. Tulosten luotettavuuden pitää jatkua viimeiseen saakka (Mäkinen 2006,
102). Tulokset pitää alistaa tiedeyhteisön tarkasteltavaksi, jolloin mahdolliset
virheet nousevat esiin. Mäkinen (mt.) korostaa myös muita tutkimustraditiota:
poikkitieteellisyttä ja perspektiivin laajennusta. Tämän tutkimuksen poikki-
tieteellisyys on rikkaus yhdistäessään toisiinsa luontevasti liittyviä teemoja. Se on
tuonut myös haasteita esimerkiksi käsitteiden erilaisista tulkinnoista. Viimeiseksi
hän listaa tutkimuksen kielen, jonka pitää olla ymmärrettävää myös suurelle
yleisölle. (Mt.) Ei ole olemassa täysin neutraalia tapaa kuvata luonnollista tai
sosiaalista maailmaa (Atkinson & Hammersley 1994, 254). Tutkimuksen kieli on
vaihtelevaa. Se voi olla selkeää ja yksinkertaista tai vaikeaa ja monimutkaista.
Kirjoittajan on otettava huomioon yleisö ja kirjoitettava sen mukaisesti. (Fetterman
1989, 104–105.) Tämän tutkimuksen konteksti ja siellä käytetty kieli ovat
vaikuttaneet myös kirjallisen tuotoksen kieleen. Pidän sitä rikkautena. Valintani on
tietoinen, ja olen tehnyt sen kunnioituksesta opettajaa ja lapsia kohtaan – sekä
narratiivista musiikkileikkikoulumaailmaa kohtaan. Kaikki nuo käsitteet, narratiivi,
musiikki, leikki ja koulu, ansaitsevat saada äänensä kuuluviin.

Olennaista tieteellisessä esityksessä on, että lukija näkee premissit ja
johtopäätöksen ja muodostaa niiden perusteella käsityksensä (Hilpelä 2002, 78).
Hän voi olla eri mieltä tai kiistää ne. Mutta se kuuluu Hilpelän mukaan tieteelliseen
keskusteluun. (Mt.) Tässä viitataan myös aiempaan Staken (1995, 134) tekstiin
lukijan tulkinnoista ja omistani. Mahdollinen ja toivottava tutkimukseen
tutustuminen osoittaa lopulta, miten käyttökelpoista ja luotettavaa tietoutta tutkimus
on tarjonnut.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa tarkastelen kahta tutkimuskysymystäni. Luvussa 6.1 käsittelen sitä, miten narratiivisuus ilmenee musiikkileikkikoulun pedagogisessa toiminnassa. Esittelen ensin *Interludissa* yhden tuntikokonaisuuden. Sitten tarkastelen sitä narratiivien näkökulmasta. Seuraavaksi kuvaan lukuvuoden aikana eri musisointitilanteissa esiin tulleita narratiiveja yksityiskohtaisemmin. Lopuksi teen koonnan ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksista. Luvussa 6.2 tarkastelen narratiiveja niiden tarjoamien positioiden näkökulmasta.

6.1 Narratiivit musiikkileikkikoulun pedagogisessa toiminnassa

Interludi

Tarinaa ja kuuntelua

Puinen vanha talo toivottaa vieraille jo ulko-ovessa ”Tervetuloa” kirkaavärisin tekstein. Rakennuksen lapset huomioon ottava kalustus ja aisteihin vetoava runsas esineistö kutsuvat musiikilliseen ja innostavaan toimintaan. Opettaja seisoo luokan ovelta, ja pikkukellon kilinä saa nelivuotiaat lapset juoksemaan innokkaina ja hyväntuulisina jonoon. Kuinkas monta meitä onkaan? Tytöt ja pojat. Lapset laskevat. Yhteenlasku onkin jo vaikeaa, mutta seitsemään osaa jo yksi tyttö luetella numeroita peräkkäin. Musiikkileikkikoulu alkaa!

Huoneessa soi Eläinten karnevaalin¹¹ (Camille Saint-Saëns) Käki metsän sydämessä. Lapset istuvat omille pienille tuoleilleen ja jäävät kuuntelemaan opettajan kerrontaa siitä, mitä musiikissa tapahtuu. Musiikissa ja lasten ympärillä on metsä ja paljon puita. Kaikkihan ne näkevät. Siellä on myös lintu. Missähän se oikein on? Kuunnellaan ensin paikalla istuen, mistä sen ääni kuuluu. Sitten lähdetään etsimään sitä. Missä se lintu oikein on? Lapset etsivät lintua ja kuuntelevat tarkemmin aina, kun sen ääni kuuluu musiikin keskellä. Kukkuu! Opettaja itsekin vahvistaa välillä kukkumista tehden etsinnästä jännittävämmän. Tarina ja musiikki näyttävät ottavan lapset mukaansa, musiikki soi, ja opettaja

¹¹ Ranskalaisen säveltäjä Saint-Saënsin romanttisen ajan tunnettu sävelteos on ohjelmamusiikkia, joka kuvaa useiden eläinten iloista juhlaa esitellen kutakin eläintä tai eläinryhmää erikseen. Teoksen 14 osaa ovat sopivan mittaisia pieniäkin kuuntelijoita ajatellen.

ohjaa lapsia kuuntelemaan tarkemmin. Lasten liikkeet seuraavat opettajan kertomusta. Heidän kehonsa on mukana, ja he kuuntelevat, miten linnulla on asiaa heille. Joku huomaa linnun olevan läheisessä puussa. Siellä nököttääkin pöllö, mutta se ei kuku. Mihin se nyt pyrähti? Mistä suunnasta se laulaa nyt? Lapset eivät löydä lintua, mutta opettaja-Maijan tarinassa vilahtaa käki. Hän kertoo, että käki laulaa alkukesästä, ja mikäs nyt on? ”Kevät”, tietävät lapset. Päädytään siihen, että käellä on nyt vielä kylmä.

Käki oli siis herättänyt linnut, ja sitten tapahtuu jotain kummaa! Musiikki muuttuu täysin toisenlaiseksi. Eräs ryhmän pojista toteaa, että nyt käkeä alettiin jahdata. Opettaja miettii, että linnutkin taisivat herätä aamusella. Toiset lapset tuumaavat, että muut linnut ajavat sitä käkeä takaa, koska se herätti ne muut liian aikaisin. ”Siksi ne ajavat sitä takaa”, lapset päättelevät. ”Jätetään ne sinne leikkimään”, tuumaa Maija-opettaja. ”Heillä on siellä mukavaa leikkiä yhdessä.”

Tarinaa, liikuntaa ja soittoa

Seuraavaksi herätetään Pupu. Tämä tapahtuma liittyy solmisointiin¹². ja sävelkorvan koulutukseen. Tällä kertaa sävelinä ovat so, mi ja do. Kysytään, mitä Pupulle kuuluu, tai Pupu kyselee, mitä lapsille kuuluu tänään. Kun Pupu on herätetty, lapset ovat tyytyväisiä. Siirrytään seuraavaan toimintaan, pienelle tanssimatkalle. Sieltä tultua soitetaan yhdessä tamburiineja. Kukin lapsi saa soittaa oman säkeistönsä soolo-osuuden, ja tutti-osassa soittavat kaikki.

Opettaja on tunnin alkupuolella kertonut, miksi hänen ihonsa on tummempi: hän on ollut Kreikassa, missä aurinko oli paistanut kovasti. Kun tulee aika tutustua Kolme pukkia -lauluun, pöydälle ilmestyvätkin ”kreikkalaiset” pukit, jotka tulivat Maijan mukana. Alkutarina kertoo heidän matkastaan tänne Suomeen ja siitä, kuinka viileätä täällä onkaan heidän mielestään. Pikkuisella pukilla on ongelmia ymmärtää, mitä ihmeen kieltä täällä puhutaan. Äitipukki lohduttaa lastaan siten, ettei pukin tarvitsekaan heti kaikkea ymmärtää. Pian sitä kuitenkin opitaan. Sitten alkaa jännittävä kertomus kolmesta pukista ja peikosta. Opettajalla on pöydällä kaikki tarinaan tarvittavat esineet, jotta se tuntuisi täysin oikealta. Välillä hän kertoo, mitä tapahtuu, välillä laulaa kyseistä tarinalaulua. Lapset näyttävät keskittyvän tarkasti. He katsovat herkeämättä pukkeja, ja lasten kehot jähmettyvät tarinan jännittävydestä.

Kun pukkitarina on saatu onnellisesti päätökseen ja pukit jäävät tyytyväisinä syömään ruohoa niitylle, siirrytään lasten pääsiäisruoho- ja tipukokemusten kautta kanamusiikkiin. Opettaja viittaa myös edellisen tunnin aiheeseen. Oletteko kaikki munineet? Vuorossa on kanan munimislaulu. Maija laulattaa kanaa, joka munii aina laulun ”kot kot kot” -tekstin aikana. Sen jälkeen lapset hakevat munamarakassit, jotka toimivat kananmunina laulua toistettaessa. Lapset saavat sitten pudottaa munansa vastaavasti laulun aikana pehmeään koriin. Lasten riemu näkyy heidän kasvoiltaan valloittavina onnistumishymyinä.

”Me oltais nyt kaikki leikisti tipuja”, toteaa opettaja. Yksi tyttö ilmoittaa haluavansa olla äitikana ja toinen tipukana. Pähän puetaan kaapista löytyneet oikeat tipupäähineet. Kaksi kolmesta pojasta ei halua olla edes kukonpoikia. He jäävät sivuun, ja opettajan kehotukset tulla mukaan kaikuvat kuuroille korville. Pojat seuraavat kuitenkin toimintaa sivusta, ja toinen heistä tulee hetken kuluttua tarkastelemaan uteliaana päähineiden pukemista.

¹² Solmisoinnilla tarkoitetaan laulunimien ja käsimerkkien käyttämistä sävelkorkeuden hahmottamisessa.

Tipumusiikin (Eläinten karnevaalin Kanat ja kukot) aikana opettaja kertoo taas tarinaa. Kun kuuluu tiettyä musiikkia, tiput ja kanat nokkivat siemeniä vasemmalta ja oikealta ja kääntävät päätään sinne ja tänne. Seuraavan osan aikana ne siirtyvät toiseen paikkaan. Välillä haukka tulee vaanimaan lentäen niiden yllä, ja sen huomaa musiikistakin jo jokainen muskarilainen. Välillä kanoilla on ihan omia puuhiaan. Kun tipuset ja kanat ovat nokkineet riittävästi herkkuja, ne siirtyvät takaisin lasten paikoille. Näin lapset oppivat kuuntelemaan ja tunnistamaan musiikin eri rakennneosia sekä ilmentämään niitä liikkein.

Tarinaa, kuvia ja laulua

Opettaja istuu fläppitaulun viereen. Hän kyselee, kertoo ja piirtää kuvia heräävästä keväästä. ”Mikä on sellainen eläin, joka osaa hyppiä?” Lasten mielestä se on kenguru. Taululle ilmestyy sitten jalkoja ja osa viulua. Pian yksi tyttö tunnistaakin viulun, ja toinen keksii sitten heinäsirkan. Kirkas perhonen on heti tuttu. ”Heinäsirkan viulu / perhosien valo.” Kuoriaisella on selässään kulkevainen talo, ja sitäkö ihmetellään. Taululle ilmestyy myös hieno keltainen aurinko. Leppäkertun väritystä mietitään sitten yhdessä. Sekin selviää, koska yksi tyttö on nähnyt sen ja tietää värit varmasti. ”Mehiläinen mettä / leinikeistä kerää.” ”Zzz, mmm, mistä löydän herkullista mettä?” miettii mehiläinen suristessaan, pöristessään. ”Laulu aamuduurissa / kulkee puiden juurissa. Pieninä ja suurina / elämä virtailee!” Maija piirtää ja laulaa ison isot juuret ja vettä virtaamaan niihin. Kun tämäkin osa on selvitetty, hän laulaa koko laulun ja näyttää samalla tarinan kuvia.

Seuraavaksi opettaja siirtyy pianon taakse soittamaan ja laulamaan. Lapset tapailevat sanoja katsellen sekä taulua että soittajaa. Erityisesti yksi tyttö on koko kehollaan voimakkaasti mukana. Jalat, kädet ja keho liikkuvat kokonaan sekä laulun perussykkeessä että välillä melodiarytmisissä. Keskittynyt ilme kertoo, että hän elää tuota tarinaa. Hänen liikkeensä muotoilevat tarinaa rytmisen seuraamisen lisäksi. Toinen tyttö menee ensin penkin alle, ja kun laulussa puhutaan heräämisestä, hän nousee sieltä ylös. Maija kehottaa laulun kohdassa ”elämä virtailee” heiluttamaan käsiä ylhäällä. Näin tekevät kaikki.

Sitten on vuorossa laulaen ja piirissä seisoen ”Suljen ihanan soittorasian”. Lapset osaavat laulun osittain – onhan sitä jo laulettu jokainen kerta tunnin päättyessä. Leikkiin osallistuvat kaikki; viimeinen lallatussäkeistö on suosituin. Siihen osallistuvat kaikki sekä laulaen että taputtaen reippaasti käsiään. Opettaja laulaa vielä kolmella sävelellä (so, mi, do) ”Näkemiin, kiitos!” Sitten mennään yhdessä katsomaan, mitä postilaatikolla on. Leppäkerttu siellä odottelee postinsa kanssa. Kaikki saavat uuden laulun nuotit kotiin viemisiksi. Yhdellä työllä on suru, koska nuotissa ei ole tällä kertaa kuvaa. Asia on tytön äidin mukaan tärkeä. Kuvan värittäminen on tytölle oleellinen musiikkileikkikouluharrastukseen liittyvä toimi heti kotona.

Iloinen lapsijoukko pyrähtää eteiseen, missä kotijoukot odottavat. Ensimmäiset kuulumiset kerrotaan äideille. Opettaja laulaa tunnilla tulleen uuden laulun ja kertoo siitä joitakin asioita. Yksi äiti toivoo vielä uusintaa, ja vanhemmat katsovat nuotteja ja kuuntelevat esitystä. Tämä tapahtuu lähes jokaisella kerralla. Tässä musiikkileikkikoulussa on tärkeää, että myös vanhemmat tuntevat lasten laulamien laulut. Iloisina heilutetaan opettajalle ja lähdetään kotiin laulut mukana matkassa viikoksi eteenpäin.

6.1.1 Pienistä narratiiveista narratiivijatkumoihin

Interludi kuvaa musiikkileikkikoulutunnin tapahtumia. Se sisältää useita tarinoita. Käytän tässä niistä käsitettä narratiivi, jota olen kuvannut tarkemmin luvussa kaksi. Kiinnitän tässä alaluvussa huomiota lähinnä narratiivien laajuuteen suhteessa tunnin kokonaisuuteen.

Narratiivit pienistä palasista kokonaisuuteen ja jatkuvuuteen

Opettaja käyttää opetuksessaan usean laajuisia narratiiveja. Narratiivi voi olla pieni yksityiskohta tunnista liitettynä yhteen tunnin osaan, yksi tunnin osa, useampi osa yhdessä tai koko tunniksi jatkettu narratiivi. Se voi olla myös jatkumo, joka toistuu kuitenkin eri tavoin varioivana eri kerroilla. Laajimpana narratiivikäsitteen tasona on koko narratiivinen ajattelutapa (Bruner 1986). Tässä tarkastelen näitä tasoja tarkemmin lukuun ottamatta viimeistä. Aineistona ovat aiemmin kuvaamani tunnin tapahtumat sekä pieneltä osin koko lukuvuoden toiminta.

Pienenä *yksityiskohtana* narratiivin voi nähdä esimerkiksi siinä, miten opettaja saa tamburiinin elämään. Se on ujo, se ei tahdo olla vielä esillä. Se voi haluta soittaa myöhemmin mutta vasta sitten, kun se itse haluaa. Tässä lyhyessä narratiivissa on selvästi logiikka ja juoni. Siinä on myös alku, keskikohta ja loppu. Opettaja on huomannut, miten eräs lapsi ei vielä ehkä rohkene soittaa. Hän haluaa tarjota lapselle mahdollisuuden: ujo tamburiini voi soittaa silloin, kun se itse haluaa. Lapsi ottaa soittimen tuolin alta lähes välittömästi kuultuaan opettajan narratiivin ja alkaa soittaa muiden mukana. Lapsi itse luo siihen lopun. Narratiiviin sisältyy näin toimintaa ja tietoisuutta. Tähän narratiivin luomiseen osallistuvat myös sekä opettaja että kyseinen lapsi.

Narratiivi liittyy myös tunnin *kokonaisuuden osiin*. Opettajalla on tunnin rakenteessa usein seitsemästä kahdeksaan eri musiikillista toimintaa. Kuuntelutilanteita hän ohjaa usein kerronnalla. Tuolla tunnilla soivat *Eläinten karnevaalin* osat. Hän kuvailee musiikissa tapahtuvaa ja liittää musiikin tapahtumat lasten tunteeseen maailmaan, metsään ja lintuihin. Narratiivi koskettaa lasten omaa elämysmaailmaa, ja lapsen on mahdollista samaistua siihen, eläytyä siihen, olla osa sitä. Tuossa tunnin kuuntelutehtävässä vaikuttavaa on se, miten lapset oikeasti etsivät lintua. He katselevat ja suuntaavat kulkunsa eri puolille huonetta. Kun joku arvelee linnun olevan tietyssä suunnassa, siltä suunnalta lähdetään yhdessä hakemaan sitä. Toisaalta kullakin on omia etsimistöhojaan. Opettaja ”avustaa”

toimintaa kukkumalla itse välillä. Lapset eläytyvät opettajan kukuntaan niin, ettei kukaan edes totea ääneen, että Maija, sinä se olet! Kaikki havainnot vahvistavat näin lapsen vahvaa narratiiviin eläytymistä. He ovat todella metsässä etsimässä kukkuvaa lintua. Ihminen ei rakennakaan itselleen käsitystä todellisuudesta, vaan aistit avaavat sen hänelle. Musiikin havaitseminen ja kokeminen ovat kokijalle välittömästi totta. (Sarjala 1997, 242.) Kertomukselle on annettu vaatimuksia eri näkökulmista. Kertomus pitää yllä mielenkiinnon, mikäli se herättää uteliaisuuden ja huvittaa, kirjoittaa Bettelheim (1994). Jotta kertomus myös rikastuttaisi lapsen elämää, sen on kiihotettava hänen mielikuvitustaan, autettava kehittämään hänen älyään ja selventämään hänen tunteitaan, vastattava lapsen pelkoihin ja pyrkimyksiin, otettava huomioon hänen vaikeutensa ja annettava viitteitä ratkaisuista ongelmiin, jotka painavat häntä. Hyvän kertomuksen olisi oltava kosketuksissa lapsen persoonallisuuden kaikkiin puoliin ottamalla lapsen tilanne todesta ja rohkaisemalla häntä luottamaan itseensä ja tulevaisuuteensa. (Bettelheim 1994, 11.)

Musiikin muututtua eräs lapsi ehdotti välittömästi oman ideansa tapahtumasta: takaa-ajon. Tässäkin narratiivissa lapset tulivat mukaan rakentamaan sitä, mikä liittyy Bettelheimin (mt.) esittelemiin hyvän kertomuksen edellytyksiin. Kertomuksella oli lisäksi toinen vahvistaja, musiikki.

Musiikkileikkikoulussa narratiiveihin liittyy myös musiikin omien narratiivien osuus: musiikki itsessään tuo opettajan narratiiviin omaa ainestansa. Musiikki voi herättää ja ilmaista tunteita sisäisistä ja ulkoisista syistä. Sisäiset tunteiden lähteet liittyvät musiikkiteoksen kunkinhetkiseen rakenteeseen, kuten huippukohtiin. Ulkoiset lähteet jakautuvat ikonisiin ja assosiativisiin. (Sloboda & Juslin 2001.) Edelliseen liittyy, että musiikin koetaan ilmaisevan esimerkiksi liikettä, kauneutta, jotain tiettyä tapahtumaa tai ihmisen luonteenpiirrettä. Nopeatempoisesta ja meluisasta kohdasta saattaa tulla mieleen esimerkiksi vaikka pakojuoksu tai energinen kiihtymys tai kuten tässä lapsen esiin tuoma takaa-ajo. Assosiativisista kytkennöistä on kyse, kun musiikilla koetaan olevan yhteys yksilön aiempiin kokemuksiin tai ulkomusiikillisiin kokemuksiin. Tuo takaa-ajohan liittyy myös olennaisesti lasten leikkikokemuksiin. Tässä tilanteessa näytti lapsilla esiintyvän siis ikonista ja/tai assosiativista ulkoista tunteiden heräämistä. (Ks. Sloboda & Juslin 2001, 91–96.)

Useampi tunnin osa saatetaan liittää yhden narratiivin kokonaisuudeksi. Aiemmin interludissa kuvatusta tunnista esimerkkinä tästä on kanatarinan

jatkuminen useamman osan ajan. Ensin muistellaan pääsiäiseen liittyviä omia kokemuksia ja edellisen kerran laulua. Sitten opettaja laulaa ja soittaa *Kanalaulun* käyttäen kanaa ja munia. Sen jälkeen lapset saavat säestää laulun munamarakasseilla. Toinen soittotapa on niiden käyttö solistisesti kanan munimiseen kot-sanojen aikana. Opettaja kertoo myös, kuinka kana alkaa hautoa munia, ja kun se aikansa niitä hautoo, niistä tulee pieniä tipuja. Siihen liittyy seuraava toiminta. Alkaa tipujen tanssi. Tässä kokonaisuudessa yhdistettiin edellisen kerran asia, laulu, eri soittotapoja ja tanssi saman teeman alle. Narratiivi jatkui lastenkin mielessä. Eräs tyttö ilmoitti tanssin aikana, että tämä tipu oppi jo lentämään ja liihotteli hetken siipiään käyttäen.

Seuraava taso on *koko tunnin kestävä* narratiivi. Joulun lähestyminen tarjoaa luonnollisen narratiivisen kokonaisuuden oppitunnin suunnitelmaan. Joulun liittyminen vahvasti lasten maailmaan, ja sen odotus alkaa jo ennen joulukuuta. Se alkoi näkyä tunneilla joululaulujen ja -leikkien harjoitteluna marraskuun puolella, jolloin kartutettiin joululaulu- ja joululeikkiohjelmistoa. Joulukuun ensimmäinen tunti on esimerkki siitä, miten koko tunti liitetään yhteen jouluihiseen narratiiviin. Lasten tullessa luokkaan huoneessa soi joululaulu. Opettaja kysyy lapsilta, mistä laulu kertoo, ja keskustelemaan laulun sanoissa esiintyvistä jouluaiheisista sanoista, esimerkiksi pulkasta, tunturista, Lapista, Korvatunturista ja porosta. Puhutaan siitä suuresta joulusta ja suuresta kuusesta, samoin pienestä joulusta ja pienestä kuusesta. Pikkujoulu onkin juuri sinä päivänä. Silloin sytytetään kynttilä; on ensimmäinen adventti. Lauletaan laulu *Kenelle, kenelle sytytän kynttilän?* ja sytytetään kynttilä jokaiselle, myös pöydällä oleville peikoille ja tontuille, samoin aikuisille. Viimeisestä, oikeasti sytytetystä kynttilästä eräs poika toteaa lumoutunut ilme kasvoillaan: ”Onpa se kaunis!”

Joulun liittyminen myös Pupun herätykseen, sillä Pupulla on vieressä toinen olento. ”Kukas siellä tötterössä oikein on?” kysyy Pupu. Sitä punaista kaveria arvuutellaan ja mietitään yhdessä. Sieltä nouseekin sitten tonttu Tomera, joka kysyy: ”Olenko minä joulupukki vai kuka?” Lapsi vastaa: ”Ei, sinä olet tonttu.” Vastauksen sinämuoto kertoo siitä, kuinka sisällä lapset ovat tässä narratiivissa. Tonttu osaa myös laulaa so-mi-do, kun sitä autetaan vähän. Tonttu kertoo haluavansa oppia joululauluja. Niitähän lapset sitten tahtovat opettaa hänelle. Tonttu kiikaroi ensin lapsia pöydältä: *Pikku tonttu kiikaroi* -laulu. Tonttuja tarkastellaan *Mistä tunnet pienen tontun?* -laulun avulla. Sen jälkeen opettaja sanoo, että tulkaas, mennään

tanssimaan, mihin yksi lapsi tarkentaa, että tontuthan hiipivät. Niin sitten hiivitaan hiljaa leikkutilaan ja aloitetaan *Pikkuinen tonttu hyppeli näin* -leikki. Lapset ovat innoissaan, kunnes opettaja toteaa: ”Ollaanpa leikitty jo kauan. Mikäs tuolla taivaalla alkoi jo tuikkia?” ”No, tähtönen”, tietävät lapset, ja niinpä sille lauletaan *Tuiki, tuiki tähtönen* -laulu. Lasten vielä laulaessa tähtilaulua kuvataideopettaja astuu ovesta sisään. Tähdän tarina jatkuu kuvataiteen osuudessa, jossa lapset valmistavat keltaisen keppivartisen huopatähden joulujuhlaesitystä varten. Nämä eheytysosuudet kuvataiteeseen sisältyvät oleellisesti Maija Salon pedagogiikkaan. Ne olivat tässä ryhmässä keskimäärin joka toinen kerta noin puolet ajasta.

Narratiivijatkumot ja tunnenarratiivit

Narratiivin voi löytää opetuksesta myös *jatkumona*. Tietyt narratiivit toistuvat silloin jokaisella tunnilla. Tästä esimerkkinä on Pupun herätys. Lapset saavat herättää sen jokaisessa tapaamisessa. Opettaja on siinä sekä itsenään että Pupuna. Hän pitää sitä kädessään ja puhelee sille. Kuulumisia vaihdetaan myös sen ja lasten välillä. Mikäli sen herättäminen on joskus unohtua, lapset ovat tarkkoina ja muistuttavat asiasta. Pupu on persoonallinen, oma itsensä. Sen aamut ovat hyvin erilaisia. Toisinaan se on hyvin iloinen ja kertoo mukavan tapahtuman. Toisinaan se on hyvin surullinen. Pupu on myös erittäin tarkka siitä, miten sille lauletaan. Huutaminen saa sen pään kipeäksi, ja kauniisti laulaminen lämmittää sen mieltä syvästi. Se yrittää toistaa saamansa herätyksen kiitoslauluna. Aina se ei ihan onnistu, ja silloin sitä pitää vähän auttaa. Joskus se on vähän ollakseen. Laulu on silloin niin helppo, jokin so-mi-melodia. Silloin se vähän rehvastelee, niin kuin heittäisi laulun vain olaltaan. Joskus tunnin jälkeen joku lapsista saattaa käydä vielä tervehtimässä Pupua.

Pupu-keppinuken käyttöön liittyy säveltasojen havainnollistaminen. Kun Pupu vastaa sille laulettuun tervehdykseen, se toistaa laulettuun melodian tasot liikkuen. Tällä nelivuotiaiden ryhmällä oli käytössä vuoden aikana so, mi, do ja la. Lapset näyttävät nämä sävelkorkeuserot käsimerkein. Niistä tämä opettaja käyttää lisäksi sanoja ikkuna, pöytä, kivi ja verhot. Solmisointinimet hän toisti syksyllä vain lopuksi jättäen ne soimaan lasten korviin, koska ”niitä ei vielä nelivuotiaat silloin oikeasti opettele”. Talvella niitä käytetään jo sujuvasti. Solmisointi on siis tässä pedagogiikassa yhdistetty vahvasti Pupuun ja siihen liittyvään narratiiviin.

Toinen jatkumo on varhaisiän musiikkikasvatuksessa hyvin tavallinen ratkaisu. Kerrasta toiseen samana toteutuva alkulaulu on tällä ryhmällä *Avaan ihanan*

soittorasian. Se toistuu samana lähes jokaisella tapaamiskerralla ja luo lapsille tuttuutta ja turvallisuutta. Samoin loppulaulun *Suljen ihanan soittorasian* teksti on narratiivi musisoinnin loppumisesta ja sen jatkumisesta tulevaisuudessa. Kuvaan tätä tarkemmin luvussa 6.1.6.

Kuvaan vielä yhden esimerkin *tunnenarratiivista* ja sen kasvattavasta tehtävästä. Tunti saattoi alkaa myös niin, että lasten tullessa tunnille kuului luokasta nyyhkytystä. Sitten etsittiin yhdessä, missä itkijä oli. Löytyi tähti, jolta kyseltiin itkun syytä. Sillä ei ollut yhtään ystävää, se sai vihdoinkin sanotuksi nyyhkytystensä lomasta. Se kertoi myös, kuinka sitä suretti, kun se oli aivan yksin taivaalla. Yhdessä sitten mietittiin, miten sitä voitaisiin auttaa. Edellisellä kerralla lapset olivat laulaneet *Tuiki tuiki tähtönen* -laulun, ja niinpä yksi lapsi huomasi ehdottaa tuota laulua. Tähdelle lasten laulaminen tuotti huojentuneen ja paremman mielen. Seurasin lapsia ja heidän ilmeitään ja eleitään, kun he huomasivat, miten heidän laulunsa tuotti iloa tähdelle. Minkä samaistumiskohteen kokemuksen he saivatkaan tuosta tilanteesta! Yhdessä me muskarilaiset voimme laulaa yksinäiselle tähdelle tuottaen sille iloa ja tyytyväisyyttä siitä, ettei se ole sittenkään yksin. Se oli vahva kasvattajan järjestämä tunnekokemus näille lapsille. Lapset todella yrittivät lohduttaa tähteä. Tässäkin tarjoutui mahdollisuus eläytymiseen, elämykseen ja sijaiskokemuksiin tarinan kautta (ks. Ropo 2010, 6). Se tarjosi myös mahdollisuuden tunnekasvatukseen. Lapset huomasivat avuntarpeen, keksivät avunannon mahdollisuuden ja saivat myös kokea pystyvänsä auttamaan.

Olen tarkastellut edellä muskaritunnin kokonaisuutta narratiivisuuden näkökulmasta. Tarkastelu on liittynyt erityisesti narratiivin laajuuteen suhteessa tunnin kokonaisuuteen. Narratiivit voidaan jaotella lähtien pienestä yksityiskohdasta edeten tunnin yhden osan, useamman osan tai koko tunnin mittaisiin sekä myös useampaan tuntiin liittyviin jatkumoihin. Lisäksi löytyi erityinen tunnenarratiivi.

Seuraavaksi tarkastelen lukuvuoden aikana esiin tulleita narratiiveja yksityiskohtaisemmin. Olen jaotellut ne niiden käyttötilanteiden (musiikkikasvatuksen työtavat) ja osittain musiikkileikkikoulun erityispiirteiden mukaisesti. Niiden sisällä kuvaan opettajan narratiiveja tarkemmin ottaen huomioon luvussa kaksi esiin tullutta aiempaa narratiivien luonnehdintaa.

6.1.2 Narratiivit kuuntelukasvatuksessa

Musiikkia on ollut aina siellä
missä on ihmisiä.

Ja kuvia on aina ollut,
siveltimillä ja väreillä tehtyjä kertomuksia.

Kun kuuntelet musiikkia,
voit ajatella kaikkea sitä kaunista
mitä taiteilijat ovat maallanneet.

Camilla Lundberg (1996, 54.)

Yksi opettajan narratiivien käyttötilanteista tässä aineistossa on kuuntelun ohjaaminen, jossa on erityinen painotus ”muskarilaisen tarkoilla korvilla”. Opettaja korostaa sitä sanoin, ja se näkyy myös ajankäytössä. Keskityn tässä luvussa pääasiassa kuunteluun siinä yhteydessä, kun sillä tarkoitetaan musiikkiteosten kuuntelemista (ks. Hyvönen 1995, 233). Tästä musiikinopetuksen osa-alueesta on käytetty myös nimitystä musiikin kuuntelukasvatus, kuuntelun pedagogiikka. Sen tavoitteena on toisaalta musiikin tuntemuksen laajentaminen ja jäsentäminen, toisaalta musiikin vastaanottokyvyn kehittäminen. (Hyvönen 2011, 13–14.) Siihen liittyy aktiivisen ja analyysoivan musiikin kuuntelukyky, mahdollisimman laaja musiikin tuntemus sekä kyky eläytyvään musiikin kuunteluun (Hyvönen 1997, 19).

Kaikki musiikillinen aktiivisuus edellyttää kuuntelua, tähdentää Hyvönen (2011). Siinä on perustana sensorinen kuulemisen kyky, mutta kuuntelukasvatuksen kannalta merkittäviä ovat ne moninaiset prosessit ja kokemukset, joita kuultu käynnistää lapsen mielessä ja kehossa. Opettajan tehtävänä on auttaa lasta altistumaan musiikille, syventymään omaan kokemukseensa, kertomaan siitä ja kiinnostumaan muidenkin kokemuksista. (Hyvönen 2011, 13–14.) Kuuntelukasvatus tarkoittaa siis keskittyneeseen ja aktiiviseen kuunteluun ohjaamista, jossa ei tarvita vain korvia vaan koko kehoa aistimena. ”Musiikki virittää olemisen.” (Glover 1993, 62–63; Maijala 2003, 162–163.) Käyttöön on otettu myös termi aktiivinen musiikin kuuntelu, jolla tarkoitetaan ”eläytymistä musiikin luomaan tunnelmaan, mielikuvaan ja musiikin elementteihin omakohtaisen toiminnan kautta” (ks. Kaikkonen, Oksanen & Perkiö 2013, 17).

Opettaja voi aloittaa tarinan jo eteisessä ”muskarikellon” kilahdettua ja lasten tultua jonoon odottamaan luokan ovensuuhun. Hän kertoo luokassa soivasta musiikista. Hän antaa tietoja ja kuvailee, mistä musiikki kertoo tai mitä siinä tapahtuu. Hän voi antaa tehtäväksi vain kuunnella, mikä siellä soi. Toisaalta kuuntelu alkaa toisinaan vasta, kun lapset ovat jo paikoillaan istumassa. Tavallisesti opettaja kertoo tarinaa samanaikaisesti soivan musiikin tapahtumista. Välillä puheessa on hiljaisia hetkiä, jolloin hän on antanut jonkin erityisen tarkkailutehtävän, josta keskustellaan myöhemmin. Mutta pääasiassa hän kertoo musiikin narratiivin sen soimisen, kuuntelun aikana.

Useimmiten kuuntelu on tunnin alussa tai aivan alkupuolella. Tämä liittyy opettajan mukaan ensinnäkin lasten keskittymisvalmiuksien tuntemiseen. Sen sisältö on merkittävä myös tunnin muulle rakenteelle: se on tunnin lähtökohta. (Maija Salo 11.1.2013). Kuuntelunarratiivi vie lapset tunnin aihepiiriin ja rakentaa näin tunnin kokonaisuutta.

Otan seuraavassa esimerkin kahdesta peräkkäisestä syksyn tunninaloitukseksi olleesta kuuntelutuokiosta.¹³ Molemmissa on musiikkina Antonio Vivaldin *Syksy*. Lapset istuvat tässä ensimmäisessä tilanteessa paikoillaan kuunteluun johdatuksen alkaessa. Molempiin tilanteisiin liittyvät vahvasti tunne sekä aihepiireinä lasten läheinen maailma: luonto ja ympäristö.

(29.9.) Maija seisoo ääneti ja liikkumatta lasten edessä syksyn punaisia ja vihreitä vaahteranlehtiä käsissään.

Maija: Puu.

[Maija laittaa musiikin soimaan. Lapset istuvat hiljaa paikoillaan ja kuuntelevat.]

M (Puu): Minä olen surullinen puu.

M: Minkähän takia puu on surullinen? Miksi se on surullinen?

Ronja: Kun sillä on vammaan aika ikävä tota toista puuta.

M: Jos se ikävöi tota toista puuta, katseli tuota toista puuta ja, hm.

¹³ Kuvaan tässä tutkimuksessa luokan tapahtumia laajasti kolmesta syystä. Ensinnäkin kysymys on narratiiveista, jotka on syytä esitellä kokonaisina. Toisaalta narratiivin yhteys toimintaan antaa sille olennaisia merkityksiä. Kolmanneksi pedagogisen näkökulman vuoksi kuvaan tilanteen siinä kokonaisuudessa, kuin se mielestäni edellyttää.

Opettajan repliikit alkavat M-kirjaimella. Hän on itsensä lisäksi myös muissa rooleissa, jolloin ilmaisen sen tekstissä, esimerkiksi M (Pupu). Repliikit on kirjoitettu pääosin eri riveille. Kun tunnin tapahtumat on kirjoitettu suoramutoiseksi kerronnaksi, opettajan tarkat sanat on kirjoitettu kursiivilla. Olen kirjoittanut lukuvuoden 2006–2007 aikana tapahtuneen aineistonkeruun tuntien päivämäärät sekä kuvaamani tilanteen alkuun että loppuun selvyden vuoksi.

Lisäksi olen lukemista helpottaakseni tehnyt pieniä muutoksia opettajan tekstiin (esim. poistanut tarpeettomia toistoja).

M (Puu): Onneksi sentään sinä olet siinä lähellä, niin ei minun tarvitse olla niin surullinen. Mutta kyllä minua vähän surettaa.

Ronja: Sillä on vammaan äitiä ikävä.

M (Puu): Niin, ja sitten minulle tulee niin kovasti ikävä niitä lintuja, jotka jo lähti sinne etelän maille.

Ronja: Yksin.

M: Mutta sit se toinen puu sanoi sille, että älä ole surullinen. Kun on talvi mennyt ohi, ne linnut tulevat takaisin tänne meidän oksille istumaan ja laulamaan. Ei kannata olla surullinen. Mutta kyllä se vielä vähän vielä suri sitä lintujen lähtöä ja se katseli niitä lehtiään siinä oksilla.

M (Puu): Oho, ja minun lehtenikin ovat jo miltei kaikki muuttuneet punaisiksi tai keltaisiksi. Nyh. On tulossa siis syksy.

M: Ja se katseli niitä lehtiään, ja lehdet ovatkin itse asiassa kauniita lehtiä. Eiväthän ne ole rumia. Nehän on niin ihanan punaisia ja keltaisia. Ei haittaa, vaikka vihreä niistä hävisi. Ja yhtäkkiä tapahtui jotakin: pieni tuuli heilutti sitä puuta.

Ronja: Sit se tippuu taas.

M: Tippui ensimmäinen, toinen, kolmas. [Puista putoaa kauniita lehtiä, Maijan, ”puun” oksilta. Sitten musiikissa tulee voimakkaampi kohta.]

M: Ohoh, juuri siinä samassa tuli myrskytuuli ja alkoi varistella ihan kaikkien muidenkin puiden lehtiä pois.

[Maija häivyttää musiikin hiljalleen pois, ja alkaa yhteinen keskustelu aiheesta.]

Ronja: Hei meilläkin tuli lehtiä puista.

Sara: Niin meillekin tuli lehtiä tosi, tosi paljon.

M: On se aika, kun alkaa kaikki lehdet pudota puista pois.

Ronja: Niin, meillä on paljon, paljon lehtiä tippunu maalla.

M: Syksy on silloin, kun lehdet putoo puista.

M: Onko nyt kesä?

Ronja: Ei, nyt on syksy.

Sara: Sitten sataa lunta.

M: Mikäs sitten tulee?

Pekka: Talvi.

M: Talvi tulee sitten.

Ronja: Sitten tavvii pukeutua lämpimästi ulos.

M: Näin on ja meidän pitää jo nytkin.

Sara: Ja lumivaatteet.

Opettajan narratiivin aloitus on tehokas. Yhden sanan sanominen hätkähdyttää pienten joukon. Tulossa on jotain erityistä. Hetken hiljaisuuden kuluttua alkaa kuulua musiikkia. Lapset kuuntelevat tarkasti. Maija ilmoittaa puun tunnelman ja kysyy lapsilta syytä. Ronja on eläytynyt puun tilanteeseen nopeasti ja tekee analyysin surun syystä. Maija hyväksyy sen, ja kun puuta vieläkin surettaa, tyttö sanoo lapsia lähellä olevan perustelun suruun: äidin ikävä. Vuoropuhelu jatkuu vielä Ronjan toteamuksessa puun yksin jäämisestä. Maijan narratiivi jatkuu puun ystävän antaman neuvon jälkeen toiveikkaampana. Puu näkee hyviä asioita, jopa kauniita: sen omat lehdet. Kun musiikin myrskytuuli alkaa ravisuttaa kaikkien puiden kauniita lehtiä pois, Maija häivyttää musiikin ja alkaa keskustelu musiikin aiheesta syksy. Kerrataan vuodenaikoja ja pohditaan samoin pukeutumisen muuttumista, jolla on konkreettista merkitystä lasten omassa elämässä.

Tämän narratiivin paikkana on syksyinen metsä ja henkilöinä ovat kaksi syksylehtistä puuta. Alkutilanteena, tässä pulmana, on lintuystäviään ikävöivän toisen puun kokema suru. Ronja toteaa syvimmän surun kohdan huokaisten sanan yksin. Muutostapahtuman tuo lohduttaja, ystävä, joka näyttää toisen tavan ajatella juuri, ennen kuin tulee merkittävin käänne. Mutta-sana on tilanteen selventäjänä, osoittamassa muutosta. Tilanteesta selvittää ystäväavuntuojan avulla. Narratiivin loppuhuipennukseen osallistuvat sekä opettaja että musiikki: yhtäkkiä-sana ja musiikin raju muutos tuovat lopun narratiiviin: kaikkien puiden lehtien putoaminen. Tilanne on jo turvallisempi, koska se tapahtuu kaikille puille. Narratiivissa toinen tuo avun. Se sisältää vaikeuden, avuntuojan ja yhdessä selviytymisen. Tunteet (suru ja ikävä), teot (apu) ja ajatukset (niiden muuttuminen) (ks. Tolska 2002, 55) tulivat tässä järjestyksessä. Tämän narratiivin aiheet ikävä ja surullisuus ja toisaalta ystävän apu liittyivät lasten omiin elämäkokemuksiin. Narratiivi tarjoaa kaikille läheisen ilmiökentän, johon lasten on mahdollista samaistua ja saada kokemuksille merkitys (ks. Gudmundsdottir 1995, 30–35). Lapset saivat myös itse osallistua narratiiviin.

(6.10.) Lapset istuvat paikoillaan. Taustalla soi sama Vivaldin *Syksy*. Tilanne alkaa pienellä yhteisellä jutusteluhetkellä lasten tärkeistä kuulumisista. Maija toteaa maisemapöydällä olevan eläimen saaneen jo hyvän pesäkolon. Sitten alkaa kuunteluhetki.

Maija: Kuunnelkaas. Onko niillä iloinen vai surullinen mieli tuolla metsässä?

Lapset [hetken mietittyään]: Vähän surullinen.

M: Vähän sellasta haikeata, pikkuisen surullista. Muistatteko, kun viimeksi ne lehdet putos puusta ja puu oli vähän surullinen?

Sara: Kun tulee sellanen syksy.

M: Kun tulee se syksy ja pikkuisen on haikea olo. [Musiikissa tapahtuu muutos.] Ja sitten tulee kova tuulenpuuska, joka alkoi ravistella niitä puita ja pudotella niitä lehtiä ja kun ne lehdet muuttuu tämmösiksi kauniiksi keltasiksi ja punasiksi ja silloinhan ne putoo sitten puusta pois. Ja eikö oo ihmeellistä kuulkaa kun [laittaa äänen pienemmälle] jotkut linnut jäivät vielä sinne puihin livertelemään, että kyllä me vielä vähän aikaa voidaan olla puu sun ilonasi. Ei meidän ihan vielä tarvitse lähteä. Mut kun tulee ensimmäiset pakkaset, niin sit meillä on kiire lähteä. Ja ne linnut ihmettelivät sitä syksyn lehteä. Mitä sille on oikein tapahtunut? Kun se on ensin ollut ihan vihreä ja sitten se vähitellen muuttuu ihan tämän väriseksi, niin mihin se vihreys sieltä oikein häipyi? [Maijalla on kaksi isoa kaunista vaahteranlehteä kädessään, toinen keltapunainen ja toinen vihreä.]

Ronja: No, no tonne [näyttäen].

M: Se on hävinnyt kuulkaa sieltä lehdestä, ja sinne on jäänyt ne keltaiset ja punaiset värit. Ja sitten se putoo sieltä puusta. [Samalla Maija pudottaa lehden eteensä maahan.]

Pekka: Auts!

M: Auts, sanookohan se lehti niin, kun se putoo?

Pekka: Joo!

M: Sattuus sitä vähän?

[Pekka nyökyttelee useamman kerran.]

M: Voi sitä sattua, kun se putoo, että oho. Mutta se tietää, että minäpäns jään sinne nukkumaan, jään sinne lumen alle koko talveksi, ja sitten minusta tulee multaa. Ja sitten puu saa minusta ravintoa.

Sara: Ja sitten kukkaruukusta voi tulla kukkia.

M: Niin ja sitten taas alkaa kasvaa uudet lehdet puihin. Hyvä. (6.10.)

Tällä kertaa Maija aloittaa kuuntelutuokion kysymyksellä. Narratiivin henkilöinä ovat syksyisen metsän puut lehtineen, tuuli ja linnut. Tässä narratiivissa alkutilanteessa on lastenkin toteama metsän puiden haikea, surullinen tunnelma. Narratiivi jatkuu yhteisenä keskusteluna luonnon tapahtumista. Sitten musiikissa tapahtuu selvä muutos ja voimistuminen. Nyt kuunnellaan *Syksyä* edellistä kertaa

pidemmälle. Narratiivissa muutoksena on kova tuulenpuuska, joka ravistelee puista lehdet pois. Musiikki ja Maijan teksti vahvistavat toisiaan. Vaikka lehdet putoavat, linnut jäävät vielä lohduttamaan puita livertelyllään. Lapsen ”auts” kertoo eläytymisestä lehden putoamiseen. Narratiivin lopussa lehdet ymmärtävät oman suuren merkityksensä. Narratiivissa ovat avuntuojina linnut, jotka lohduttavat puita. Siinä on suru, lohdutus ja ajattelutavan uudelleen muotoilu. Tunteet (suru), teot (apu) ja ajatukset (niiden muuttuminen) (ks. Tolska 2002, 55) tulivat tässä järjestyksessä. Tässä korostuu myös pienen yksittäisen (lehti) merkitys ja toisaalta se, että auttajatkin (linnut) voivat oppia. Lapset ovat mukana narratiivissa osoittaen asiantuntemustaan.

Näissä kahdessa kuunteluesimerkissä narratiivit kertovat musiikin avulla syksyisen metsän tapahtumista. Tässä muutokset ja prosessit tekivät kertomuksen lapsille kiinnostavaksi. Opettajan narratiivissa tuli esiin myös kokeminen. Luonto koki erilaisia tapahtumia ja tunteita ja niiden mukana lapset myös. Näihin muutoksiin, prosesseihin ja kokemukseen viittaavat myös Hyvärinen & Löyttyniemi (2009, 190–191). Yhteistä näille narratiiveille oli myös se, että kolmijako teot, tunteet ja ajatukset (Tolska 2002, 55) saivat narratiiveissa saman järjestyksen: molemmat alkoivat tunteen korostuksella, ja sitten tulivat teot ja ajatusten muuttuminen. Opettajan kuuntelukasvatus korostaa tunteita. Tunnekasvatuksen toteutuminen edellyttää myös erilaisten näkökulmien hyödyntämistä sellaisella tavalla, joka antaa lapselle oikeuden luonnollisiin tunteisiinsa ja avaa hänelle arvotietoisuuden kokemisen ja tuntemisen mahdollisuudet (Puolimatka 2004, 45). Tämän opettajan pedagogiikassa tämä näyttäisi mahdollistuvan. Tunteiden merkitystä ja liittymistä musiikkiin käsiteltiin enemmän luvussa 3.4.3.

Tämä opettajan narratiivien tunnenäkökulma saa vahvistusta itse musiikista. Siinä tarinaa kertovat elementit rytmi, harmonia ja melodia. Rytmillä voi Ahosen (1993, 1997) mukaan olla sekä stimuloiva että depressoiva vaikutus kehoon: verenkiertoon, hengitykseen ja sydämen sykkeeseen. Kiihtyvä rytmi koetaan usein hallinnan menetykseksi, ja hidastuva rytmi rauhoittaa ja rentouttaa. Harmoniasta duuroinnut luovat rohkeuden ja voiman ilmapiiriä ja mollisoinnut helpottavat surussa ja murheessa. (Ahonen 1993, 43–44; 1997, 83.) Melodia vaikuttaa ajatuksiin aktivoimalla kognitiiviset prosessit. Sen teemat on pidettävä mielessä, jotta voisi seurata melodiaa, sen jännittävyttä ja vapautuneisuutta. Sekin on fysiologista. (Ahonen 1993, 44–45; 1997, 84.) Kun musiikin maailmassa tapahtuu jotain

yllättävää, kuten tässä *Syksyssä*, ihmisen pitää selittää mielen maailmassaan, mitä se oli. Musiikki tulee ulkopuolen lisäksi myös sisältä ihmisestä itsestään, hänen omista tunteistaan, kuten lapsen oma suruaihe. (Ks. Ahonen 1993, 45; 1997, 84.)

Metsä näyttää olevan olennainen tapahtumapaikka Maija Salon kuuntelunarratiiveissa mutta myös hänen muissa narratiiveissaan. Ympäröivällä kulttuurilla ja narratiiveilla onkin vahva yhteys. Metsä on suomalaisessa satukulttuurissa luonnollisena tapahtumapaikkana: satu elää metsästä. Vaikka korvet ovat meiltä kadonneet, suomalainen satu tarvitsee eläkkeen metsän. (Heinonen 1990, 61.) Toisin kuin saduissa, joissa tavallisin satumetsän vuodenaika on aina kesä, Salon esimerkeissä oltiin syksyisessä metsässä – koska oli syksy. Opettajan narratiivit seuraavat vuodenaikojen kulkua. Vaikka metsä on salaperäinen paikka ja kansansaduissakin merkilliset asiat voivat tapahtua vain metsässä, metsän merkitys ei näytä uudemmassa lastenkirjallisuudessa olevan enää sama (S. Heinonen, henkilökohtainen tiedonanto 30.10.2012). Tämä opettaja luo lapsille edelleen saduille tyypillisen metsän taikamaailman. Metsään on myös liitetty vastakohtia (esim. vaara ja turvallisuus), jotka synnyttävät kiintoisan jännitteen (Ylönen 2000, 33–34).

Musiikin uudelleen kuuntelu on tarpeen, jotta musiikillinen kokemus syvenisi. Kertakäyttö ei vastaa kaikkiin kuuntelukasvatuksen tavoitteisiin. Maija Salo ottaa tämän Vivaldin *Syksyn* osia neljällä eri kuuntelukerralla. Se, että lapset tunnistivat metsän tunnelman, saattoi hyvinkin liittyä musiikin aiemmin välittämään tunnelmaan sekä lasten omiin kokemuksiin siitä tunnelmasta. Tämä musiikin toisto tuli esiin joillakin muilla tunteilla (esim. Eläinten karnevaalit).

Seuraavassa esimerkissä kuunnellaan aivan toisenlaisia ääniä.

(27.10.) Eteisessä. Maija kumartuu ja kuiskaa: Jos teillä on oikein tarkat muskarilaisten kuuntelukorvat, niin kuin kaikilla on, eiks olekin? Pitäisikö ihan ottaa esille ne korvat?

Lapsi: On, on.

M: On ne tallessa kaikilla ne hyvät korvat. [Edelleen kumarassa.] Nyt kun te menette sisälle omalle tuolille istumaan, niin menkää niin hiljaa, että kuulette, mitä ääniä tuolla muskariluokassa nyt oikein kuuluu.

[Auroora lähtee ja muut kulkevat perässä.]

M: Mitä ihmettä siellä on, onko se musiikkia vai mitä?

[Olli katsoo vielä äidin suuntaan. Lapset kulkevat luokkaan hiljaisina.]

Ronja: Tuuli. [Samoin muut saavat kuulemastaan jo selvän.]

Maija [istuu omalle tuolilleen lasten eteen]: Tuulee, tuulee ja mitäs siellä voisi olla vielä? Onkohan se metsästä vai onkohan se kaupungista?

[Lapset katsovat tarkkaan Maijaa ja kuuntelevat.]

Ronja: Metsästä.

M: Metsästä on tuo ääni, ei yhtään autoa, ei siellä kuulu. Siellä tapahtuu jotain muutakin, kuin tuulee.

Pekka: Myrskyä.

M: Myrsky. Mitäs sitten, kun tuulee oikein voimakkaasti ja myrskyää, mitäs sitten voi tapahtua?

Ronja: Sataa.

M: Sataa vettä. Siellä selvästi sataa vettä.

Sara [hymyillen]: Sitten tulee ihan meri.

M: Voi tulla valtavat lätäköt, voi tulla vaikka meren rannalla meren sellaiset hyökyaallot. Pistäkää silmät hetkeksi aikaa kiinni ja kuunnellaan.

Sara: Märkä metsä.

M: Tosi märkä metsä. Pistä sinäkin Pekka silmäsi kiinni ja kuuntele. Onko siellä metsässä ketään?

Sara: On siel kettu ja susi.

M: Voi siellä olla kettu.

Ronja: Siellä voi olla ovavia.

M: Siellä voi olla. [Maija kehottaa sitten kuuntelemaan ja laittamaan silmät kiinni.] Kuuluuko minkään eläimen ääntä?

[Lapset ovat mainion näköisiä, kun yrittävät laittaa silmät kiinni, mikä ei taida oikein onnistua.]

M: Ei mitään ääntelyä kuulu. Kyllä siellä varmaan menee joku eläin hurjaa vauhtia ja kipittää suojaan, kun vettä tulee noin hurjasti. Ihan niin kuin sieltä vähän askeliakin kuuluis välillä. Kuuluuko lintu? Joku lintu lensi nopeasti suojaan, ettei kastu.

Auroora: Niin.

M: Oho, nyt päs sitä vettä tulee lujasti.

Pekka: Sataa ihan kaatamalla.

M: Kaatamalla sataa vettä, totta.

Ronja: Hei puut, vammaan lehdet putoo puista.

M: Lehdet putoo puista.

Auroora: Ja sitten ne heiluu.

M: Ja loiskuuks siellä vesi, joku lintu siellä?

Sara: Ja sitten sataa vettä ja sitten tulee lunta.

M: Sitten sataa vettä, kun alkaa tulla syksyn jälkeen talvi ja pakkaset.

Sara: Ja päiväkodista otettiin keinut pois.

Pekka: Meidänkin päiväkodista otettiin.

[Sitten puhutaan vähän samaan aikaan.]

Sara: Ja meille tulee kohta haloviinit. Meille tulee viikonlopun jälkeen se haloviini.

M: Sinne hävisi se sateinen metsä. Kylläpä vettä lotisee ihan hirveästi.

Pekka: Ja myrskytkin.

M: Tosi myrsky.

Pekka: Isompi kuin talon katto. (27.10.)

Opettaja aloittaa positioita tarjoavalla narratiivilla, jota käsittelen tarkemmin luvussa 6.2. Hän loihtii lasten eteen metsän, jossa lasten oman kuuntelun perusteella tuulee runsaasti, ja kysellen kohdistaa lasten tarkkaavaista kuuntelua äänimaiseman eri osiin. Tässä esimerkissä lapset osallistuvat narratiivin muotoiluun. Opettaja ohjaa sitä tehden kysymyksiä ja vahvistaen vastauksia. Jonkin aikaa kuunneltuaan lapset tuovat omakohtaiset kokemuksensa mukaan kertomukseen. Näin he osoittavat tietävänsä tarkkaan, mistä on kysymys. Lasten puheissa toistuvat partikkelit *ja sitten*. Nuo olivat eniten käytettyjä sanoja suomalaislasten Satukeikka-hankkeen lähes 5000 kertomuksen aineistossa (Riihelä 2005, 123; ks. myös Riihelä 2012, 224). Viimeinen Pekan toteamus myrskystä, ”isompi kuin talon katto”, kuvaa pienen pojan ajatusta oikein suuresta asiasta.

Narratiivin paikkana on jälleen sateinen metsä ja sen äänet. Tämä narratiivi alkaa opettajan kysymyksellä, ja prosessi jatkuu opettajan ja lasten yhteisellä keskustelulla, jossa löytyvät kuuntelutehtävän vastaukset metsän syksyisestä äänimaailmasta. Narratiivi loppuu opettajan toteamukseen tilanteen päättymisestä ääntenkin loppuessa. Tässä narratiivissa ei ollut suurta yksittäistä muutosta, vaan tässä korostui yhteinen prosessi, yhteinen keskustelu.

Tässä kuunneltiin jo itsessään narratiivisen elementin sisältävää äänimaisemamusiikkia (ks. käsitteestä Järviluoma 2003, 349). Suositeltuja kuuntelumusiikkeja on jaoteltu pedagogisesta näkökulmasta eri tavoin. 3–5-vuotiaiden kanssa

kuunneltavaa musiikkia voidaan jaotella esimerkiksi ajan (vanhaa–uutta), paikan (kaukaista–paikallista), tyylin (vierasta–tuttua), tarkoituksen (käyttötapa, kulttuuriset traditiot), soitintyyppin ja ryhmäkoon (orkesteri–soolo) mukaan (Young 2009, 70–71; ks. myös Glover 1993, 61). Unkarilainen pitkän linjan pedagogi Katalin Forrai (1988, 80) jaottelee nelivuotiaiden kuuntelumateriaalin, jossa korostuu narratiivisuus:

- Lauluja säästä ja ajankohtaisista tapahtumista
- Säkeistölauluja, joissa on hauskoja kertomuksia
- Kansanlauluja, joissa on erilaisia moodeja
- Helppoa monofonista taidemusiikkia, sekä vokaali- että instrumentaali-musiikkia.

Nämä kaikki Forrain jaotuksen osa-alueet tulivat esiin tässä aineistossa lukuvuoden aikana (ks. myös liite 5). Säälauluja sekä kuunneltiin että laulettiin. Ajankohtaisista tapahtumista opettaja tarjosi kuunneltavaksi esimerkiksi jouluun ja pääsiäiseen liittyviä lauluja. Säkeistölauluista, joita lapset kuuntelivat, näytti suosituimmalta *Kolme pukkia*. Sen jännityskertomuksen lapset tahtoivat kuunnella useaan kertaan. Maijan eläytyminen siihen osin laulaen, osin kertoen ja kolmella pukilla leikkien tarjosi mahdollisuuden samaistua pelottavan asian kohtaamiseen ja sen voittamiseen. Mielikuvituksen avulla narratiivin sanoma muuttui koettavaksi ja oli uudelleen totta siinä hetkessä (ks. Luumi 2008, 317; Aikio 2008, 139–140). Hahmojen sosiaalisia rooleja on jaoteltu eri tavoin. Tässä on ahdistaja, uhri, pelastaja, voittaja ja häviäjä, kuten Liikasen (1990, 95) mukaan niin monessa rakastetussa kertomuksessa ja sadussa. Maija Salo toteaa, että *Kolme pukkia* toivotaan vielä vanhempina musiikkileikkikoululaisina. Lapsi haluaa kuulla monta kertaa tiettyä kertomusta niin kauan, kuin lapsella on siitä jokin asia vielä käsittelemättä, vakuuttaa suomalaisten oma satutäti Kirsi Kunnas (henkilökohtainen tiedonanto 3.11.2012). Toisaalta kolmivuotiaina osa lapsista saattaa jopa pelätä tätä kertomusta. Tässä ryhmässä vain yksi lapsi näytti ulkoisesti aristavan tuota jännityskertomusta, mutta hän olikin joukon nuorin ja vain hetken mukana ryhmässä.

Opettaja käyttää runsaasti kansanlauluja, joissa on jo itsessään tarina. Hän rikastuttaa niitä vielä omilla narratiiveillaan, jotta ne palvelisivat tiettyjä tilanteita paremmin. Hän liittää esimerkiksi lapinaiheisessa kertomuslaulussa seikkailevan

jäniksen seuraan kaksi lappilaista lasta, jotka tuovat kertomusterveisiä Lapista. Laulut välittävätkin kulttuuriarvoja. Tässä tutustuttiin Suomen etniseen vähemmistöön ja sen musiikkiin, kuten Ruokonen (2009, 28) suosittelee. Päiväkoteihin liittyvässä tutkimuksessa todettiin niissä käytettävän sekä vanhoja tuttuja että uudempia lastenlauluja. Ne valittiin aihepiirien mukaisesti mutta niiden sisältöä ei kuitenkaan käsitelty tarkemmin, kuten tässä käsiteltiin, vaikka se olisi tuottanut pedagogisesti tärkeää ainesta lasten ajattelukykyjen kehitykseen. (Ks. Still 2011, 248–249, 284.)

Esimerkkeinä instrumentaalimusiikista soivat vuoden aikana soolosolisteina kitara ja sello. Kitaran narratiivi tulee esiin soiton yhteydessä (6.1.4). Sellon ääntä kuunneltaessa narratiivi liittyi joutseneen, joka oli pian jättämässä kotinsa ja lähdössä muille maille soittaen vielä viimeisen jäähyväissoittonsa. Piano taustalla kuvasi järven laineiden liplatusta. (10.11.) Opettaja esitteli myös itse soittaen yksittäisiä soittimia, esimerkiksi sellon ja jouhikon.

Tämän opettajan kuunteluttama musiikki sisältää edellä mainittujen ryhmien lisäksi esimerkiksi kansanmusiikkia. Maamme omat monet kuunneltavat ja liikuttavat musiikit ovat peräisin ”vanhoista kunnan hyöriästä”, joita on kodeissa ja pihoissa harrastettu vuosikymmeniä. Nykyään kuitenkin ohjaajia miellyttävät yhä enemmän maailmalta tulevat sävelet. (S. Perkiö, henkilökohtainen tiedonanto 20.4. 2013; 17.5.2013.) Lisäksi opettaja käyttää vastakohtaparien opetukseen tarkoitettua pedagogista musiikkia ja äänimaisemamusiikkia.

Keväällä opettaja esitteli lapsille romantiikan ajan säveltäjän Camille Saint-Saënsin ohjelmamusiikkiteosta *Eläinten karnevaalit*. Seuraavassa käsittelen ensimmäisen tuokion tästä laajemman kokonaisuuden esittelystä. Tähän hän käytti normaalia pidemmän kuunteluajan. Tämä ohjelmamusiikki tarjoaa jo itsessään narratiiville lähtökohdat, mutta opettajan oma narratiivi vahvistaa musiikin kerrontaa tukien sitä ja ottaen lapset siihen mukaan.

Narratiivin sisältö ja esityksen elävyys – äänenkäyttö, ilmeet, eleet ja liikkeet – tempasivat koko kuulijakunnan mukaansa, minut myös. Seuraavalla kerralla osa tarinaa kerrattiin ja vietiin loppuun, koska tällä kerralla oli poissa kaksi lasta.

(27.4.) Opettaja seisoo eteisessä ovensuussa lasten ollessa jonossa valmiina astumaan luokkaan, missä musiikki on jo alkanut soida.

Maija: Leijona karjahtelee että he-rä-tys! Kuunnelkaa, he-rä-tys! he-rä-tys! Nimittäin eläimet olivat vallan unohtaneet, että heillä oli juhlat. Ja leijona heräsi

aikaisin aamulla: Että ja mitä, tänään on juhlat! Eikö kukaan ole muistanut lähteä liikkeelle ja hankkimaan juhlavaatteita ja juhlaruokia? Ja niin sen leijonan piti herättää kaikki muut eläimet. Ja ensimmäisen kerran – kuunnellaan vielä kerran, kun se karjahtaa. Kuunnellaan, ketkä se herättää ensin. Kuunnelkaa, oikein suu ammollaan se karjahtaa he-rä-tys!

M: Silloin ensimmäisessä talossa heräsivät ku-kukot ja ... kanat. Kot kot kot... Ja minä haluan punaisen lakin ja eipäs kun minä otan ne siniset kengät, eipäs kun minä otan sen vaaleanpunaisen huivin, ja kauhea tappelu alkoi siitä, minkälaisen juhlapuvun ne laittavat päälleen. Menkääs kuunteleen! Kuunnellaan, kuinka kukko karjaisee, että olkaas kanat hiljaa!

[Lapset leikkivät innokkaina kukkoa myös äännellen mennessään paikoilleen muskariluokkaan.]

M: Ja kanat kaakattavat. Ja kohta kukko: Hiljaa, kanat! Johan nyt on kumma, kun tapellaan, vaikka on juhla-aamu. [Maijan ääni on vakuuttava kukkona.]

M: Seuraavassa talossa asui villiaasi, joka innostui kovasti. Oi, ihanaa päästä juhliin! Ja se pölytti tyynyjä ja peittoja niin, että höyhenet vaan lentelivät niistä tyynyistä. Se kieriskeli sängyssään innoissaan: ihanaa päästä juhliin! Ja kohta te kuulette, kun se hyppää jaloilleen sängystä ja sanoo, että valmista poikaa minä olen ainakin juhliin. Enkä yhtään riitele.

[Sara näyttää Pupua ja sanoo, että Pupu nukkuu. Maija ei kommentoi tätä vaan jatkaa kuuntelutuokiota. Kaikki muut lapset näyttävät keskittyvän tarkasti kuunteluun.]

M: Tiedättekö, että seuraavassa talossa asuu eläin, joka oli niin hidas...

Lapsi: Etana.

M: ...että se sanoi, että oi, minua väsyttää. Onko meillä tänään juhlat? Ja se hiljalleen liikutteli jalkojansa. [Maijan kädet liikkuvat levällään.] Ja se päätti mennä suihkuun, että se olisi aivan puhdas juhlissa. Ja tiedättekö mitä, sillä oli niin kova kuori siinä päällä, että se veden tippuminen aivan kilkahteli sen selän päällä. Mikähän se eläin oli?

Lapset: Etana.

M: Jolla on kova kuori. Se voisi olla etanakin, mutta sillä on kova kuori, ja se on vähän isompi. Se on nä-äin iso eläin.

Lapsi: Koppakuoriainen.

M: Se on vähän isompi kuin koppakuoriainen. Niitä ei ole Suomessa, mutta eläinkaupasta voi ostaa. Se on kilpi-

Lapset: konna.

M: Tiedätkö, mimmonen on kilpikonna?

Sara: Semmonen, joka ui siellä vedessä [näyttäen uintiliikkeitä].

M: Joo, se voi uida vedessä, ja sillä on tämmönen kuori.

[Lapset näyttävät tuntevan asian ja selittävät innostuneina asiaa sekä näyttävät kuorta kuten Maija.]

M: Ja jos sitä joku pelottaa, se vetää kaikki jalat sinne piiloon kuoren alle, jos sitä joku häiritsee. Ja kuunnelkaa, miten suihkusta tulee vettä [näyttää käsillään pisaroiden leikkiä] Plimp, plim, plim. Se sanoo: Älkää jättäkö minua. Olen niin hidas, minä tulen kyllä suihkuun. Ja se hi-taas-ti venytteli jalkojaan, ooh, ooh. Nyt minä olen puhdas. Laitan kyllä hanan kohta kiinni. Vielä sieltä tippui vähän vettä. Ja sitten kaikki tipat loppui suihkusta ja kilpikonna oli puhdas.

M: Leijona meni seuraavaan taloon. Herätys siellä! Juhlat alkaa! Ja sielläpä talossa, suuressa talossa asui niin suuri eläin, että se ei juuri tänne huoneeseen mahtuisi, jos se tulisi tänne.

Lapset: Dinosaurus.

M: Ei dinosaurus, vaan sellanen suuri, jolla on sellanen piiitkä kärsä.

Kerttu: Norsu.

M: Juu. Ja se norsu sanoi, että kyllä minä tulen juhliin mutta minä haluan ensin vähän harjoitella valssi-tanssia. Kuunnelkaas, kuinka hän tanssii.

[Sarakin tahtoo opetella, kun Maija nousee ylös ja tepastelee lasten edessä tanssiaskelin ja laulaen...]

M: Yks kaks kol, yks kaks kol. Hänellä on hieno tyllihame [näyttää sen rimpsuja, jotka tietysti kaikki näkevät]. Hän laittoi rusetin korvaansa ja laittoi huulipunaa vähän huuliinsa. Hän oli tyttönorsu. Sitten hän laittoi korkokengät jalkaansa, ja vaikka hän on niin suuri, hän tanssi tosi kevyesti. Yks kaks kol, yks, kaks kol, yks kaks kol, yks kaks kol. Jokohan minä osaisin tätä valssia hyvin? No kyllähän sinä jo osaat, sanoi leijona. Koita nyt tulla sieltä. Elefantti sanoi, että kyllä minun pitää vielä vähän harjoitella. Sinne se jäi vähän harjoittelemaan.

M: Sitten leijona lähti kohti seuraavaa taloa. Siitä seuraavasta talosta me kuulemme ensi kerralla muskarissa.

Sara: Sinne se jäi se elefantti.

M: Sinne se jäi se elefantti vielä valmistautumaan juhlaan.

Sara: Niin tai norsu.

M: Taikka norsu, sitä voi sanoa niinkin, niin.

Auroora: Elefantti.

Lopuksi kerrattiin yhdessä, kenet leijona oli saanut hereille. (27.4.)

Myös tämä narratiivi alkaa pulmasta: juhlat ja niihin valmistautuminen on unohtunut. Leijona ottaa tilanteen haltuunsa ja herättää muut eläimet, jotta ne ehtivät vielä mukaan. Henkilöinä ovat leijonan lisäksi kukot ja kanat, villiaasi, kilpikonna ja elefantti. Kustakin talosta löytyy erilaisia herääjiä. Narratiiviin sisältyy monta tapahtumaa, monta herätystä ja niiden kuvausta tunteineen. Se on myös jatkokertomus. Vasta seuraavalla kerralla ratkeaa, ehtivätkö kaikki juhliin. Opettaja viittaa tässä vain seuraavaan taloon. Narratiivin kantavana teemana ovat toisista huolehtiminen sekä yksilöllisyys, erilaisuus ja niiden hyväksyminen. Opettaja kuvaa narratiivissa herätettävien erilaisia toimintatapoja ja tunteita mutta myös oikeutta olla oma itsensä. Rakenne koostuu ongelmasta, jota ratkaistaan, mutta sen kokonaisuunnistuminen jää vielä ratkaisua vaille.

Seuraavalla kerralla (4.5.) kerrattiin nopeasti edellisen kerran juhla valmistelut ja seurattiin, miten leijona kutsui muita eläimiä juhliin. Tähän liittyivät myös Pupun ikkunan (fläppitaulun) kuvat, joissa oli muun muassa tyttöelefantti huulet punaisina muiden lisäksi kuvattuna. Saran mukaan sillä elefantilla oli myös varpaankynnet lakattuina. Opettaja yhdistää narratiiveihinsa usein kuvallisen kerronnan itse piirtämiensä kuvien avulla ja kuten äskeisessä esimerkissä myös kehollisen – pienistä eleistä kokonaisvaltaiseen ilmaisuun. Taide-eheytyks näkyy tässäkin. Sanataide, kuvataide, musiikki ja liikunta liittyvät kaikki yhteen. Niin yhteinen pulma ratkaistiin. Kaikki ehtivät juhliin.

Ennen tätä seuraavaa narratiivia on kyseisellä tunnilla käsitelty ötökkää ja osin sen pelottavuutta jo eri tavoin. Se on esiintynyt laulussa ja fläppitaulun kuvissa, ja kolme pukkia ovat kertoneet siitä omilla keskusteluissaan. Musiikkina on Rimski-Korsakovin *Kimalaisen lento*.

(27.4.) M: Nyt lähtee liikkeelle se pieni ötökkä, joka joskus on vähän ikävä noille pienille pukeille. Ne ei oikein tykkää. Se voi tulla tuohon nenän päälle [laittaen sormen nenälleen] ja olla joskus vähän inhottava. Kuunnellaan sitä eläintä. Laittakaas silmät kiinni. Nyt se eläin lähtee pörräämään. Nyt se lähti. Kuunnelkaas, kuinka se pörrää kukasta kukkaan ja meinaa mennä pikkupukin nenänpäällekin. Se

vähän hyökkäilee. Nyt se löysi ihanan kukkasen. Tuli toinen mehiläinen. Oi, miten ihana kukkanen täällä! Minäkin haluan tuosta mettä. Tuli kolmas mehiläinen. Ja tuli koko parvi mehiläisiä.

M (Isopukki): Älkää tulko meitä pistämään.

M: Ja pukki heilautti sarveaan, ja mitä tapahtui kimalaisille ja mehiläisille? Pukki kun kerran heilautti sarviaan, että menettekös siitä, herhiläiset!

M: Mitäs sanotte tästä äskeisestä mehiläisten lennosta?

Ronja: Oli ihanaa!

[Sitten yksi lapsi kertoo, kuinka pikkusisarusta pisti jalkaan ja hänet vietiin sairaalaan.]

M: Sillai voi joskus käydä.

Sara: Muakin on pistänyt mummulassa. (27.4.)

Tässä esimerkissä narratiivi sitoo aiemmat laulut *Kolme pukkia* ja *Laulu aamu-duurissa*, jonka sanoissa on ”mehiläinen mettä leinikeistä kerää” sekä Rimski-Korsakovin *Kimalaisen lento* -musiikin toisiinsa. Narratiivin avulla Maija kokoaa näin eri palasia toisiinsa kokonaisuuksiksi. Narratiivi kohtaa lasten omat kokemukset, joita he alkavat kertoa.

Kuuntelun narratiivin alkutilanteessa pörisee pelottava ötökkä. Muina henkilöinä ovat lisääntyvä ötökkäjoukko ja pukit. Paikkana on kukkaniitty. Pelottavuutta ja jännittävyttä tulee lisää, kun ötököitä saapuu yhä enemmän. Pientä ratkaisua tuo ensin se, että ötökät ovat kiinnostuneita enemmän kukista kuin pukeista. Ratkaiseva muutos tulee, kun Isopukki häätää ötökät pois. Ötökät katoavat suristen muualle. Narratiivin rakenne sisältää pelottavan pulman, sen lisääntymisen, avuntuojan ja tilanteen helpottumisen. Se sisältää myös lohdutuksen: pelottavat ötökät ovat kiinnostuneita muista asioista kuin pienestä Pikkupukista. Kaksi tilannetta helpottavaa tekijää ovat tieto ja turvantuojat. Tunteet, teot ja ajatukset olivat tässä järjestyksessä (ks. Tolska 2002, 55). Narratiiviin saatiin onnellinen loppuratkaisu taas kerran.

Opettaja kertoo tässä aineistossa narratiivia suuren osan musiikin kuuntelun ajasta. Hänellä on perusteensa tähän: se auttaa lapsia. Hänen mukaansa ”ei voi lähteä siitä, että laitettaisiin vain musiikki soimaan. Se on johdateltava ja tuettava.” (Maija Salo 11.1.2013.) Tämän tavan mainitsevat myös jotkut muut pedagogit (esim. Young & Glover 1998, 29). Asiasta on ajateltu myös toisin. Lasten pitäisi aina saada mahdollisuus kuunnella musiikkia keskittyneesti ja hiljaisuudessa.

Musiikin ei pitäisi alkaa, ennen kuin kaikki ovat paikoillaan, ja tehtävät pitäisi antaa myös aina ennen kuuntelutilannetta. (Pugh & Pugh 1998, 71–72.) Mitä vähemmän opettajan pitää puhua, sitä paremmat mahdollisuudet oppilailla on aktiiviseen kuunteluun (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 222). Tässä viitataan jo kouluikäisiin, joiden kohdalla tilanne onkin jo osin erilainen.

Vaikka vastasyntyneetkin ovat jo taitavia kuuntelemaan musiikkia (ks. Huotilainen 2004, 15–16), kuuntelutaitoja on kehitettävä ja lapsille on opetettava myös musiikin peruskäsitteitä ja muita tapoja, joilla musiikista voidaan puhua (Young & Glover 1998, 25). Tässä aineistossa korostuu jälkimmäinen. Tärkeä osa musiikillista kehitystä on, että lapsi oppii *puhumaan* musiikista ja musiikin avulla. Lapset tarvitsevat tähän malleja ja opittuja taitoja. Tämä musiikista puhuminen on pienten lasten opetuksessa keskeistä myös, koska musiikin kuuntelu on hyvin läheisesti sidoksissa kokemukseen itsestä. (Young & Glover 1998, 25.) Narratiivi yhdistettynä kuunteluun tuo näitä eri mahdollisuuksia lasten kuultaville. Tätä taitoa vahvistaa tarinan yhdessä luominen. Kuuntelutaitoihin on liitetty niin sanottu musiikin taitava kuuntelu, joka vaatii yhtäältä kykyä avautua musiikilliselle kokemukselle ja toisaalta kykyä arvioida kuuntelukokemusta kriittisesti (Copland (1980, 8). Tässä aineistossani korostuu tuo ensin mainittu kokeminen. Narratiivit tuovat sen lähemmäksi lasta.

Kuunteluun virittäytymistä voidaan pienillä lapsilla edistää narratiivin lisäksi myös esimerkiksi kuvallisella virikkeellä, silmät suljettuina ympäristön ääniä kuuntelemalla, muiden esityksiä seuraamalla sekä erilaisilla hengitys- ja rentoutusharjoituksilla (Linnankivi ym. 1988, 222). Opettajan lyhyet, kuvaavat kommentit voivat tukea lasten kuuntelua (Young 2009, 64–65). Näitä kaikkia mainittuja Maija Salo käytti lukuvuoden aikana.

Äänen (sounding) ja liikkeen, näiden rinnakkaisten aikasidonnaisten aktiviteettien, välinen selvä syvä yhteys on ensiarvoisen tärkeä pienen lapsen musiikillisen ilmaisun lähteenä (Glover 2000, 42; ks. myös Young 2009, 64). Liike auttaa keskittymään kuuntelemiseen ja muuttaa musiikin fyysiseen, näkyvään muotoon (Young & Glover 1998, 37). Lapset tarttuvat innokkaasti mahdollisuuteen vastata äänitettyyn musiikkiin vapaasti omin liikkein ja nauttivat saadessaan ilmaista kuunteltavaa musiikkia henkilökohtaisella tavalla (Campbell & Scott Kassner 2006, 121). Tämä näkyy myös tutkimukseni aineistossa. Lapset reagoivat kehollaan usein jopa voimakkaasti kuulemaansa. Lapsien välillä on tässä eroa. Toisten lasten

liikkeet jäävät hyvin pieniksi; jotkut liikkuvat miltei aina, kun musiikissa on vahva rytmisen liike. Opettaja reagoi joskus näihin lasten liikkeisiin narratiiveissaan ja tarjoaa positioita sekä viitekehyksiä lasten toimijuudelle niiden avulla (ks. luku 6.2).

Vaikka kuuntelutuokiossa lapset istuivat tavallisesti paikallaan, opettaja yhdistää siihen joillakin tunneilla myös aktiivisemmän liikunnan. Tasa- ja kolmijakoiseen (marssi ja valssi) musiikkiin tutustuminen ja niiden erottaminen toisistaan aloitettiin lapselle luontaisella tavalla: kokemalla ja liikkumalla ne ensin. Tilannetta ohjasi laulu, johon opettaja liitti lasten eläytymistä auttavaa elefanttitarinaa. Elefantti marssii ensin tomerasti, kunnes jää välillä lepäämään. Sitten kun lapset kuulevat, miten musiikki muuttuu marssiksi, he lähtevät marssimaan äitielefantin (Maija) kanssa. Sitten on taas vuorossa valssin pyörähtelyä. Kun oli tanssittu aikansa, elefantti päättää, että tanssi saa jäädä tähän. Se kumartele komeasti ja lopuksi ihan vain tömistelee ilokseen. (12.1.) Valssia pyörähdeltiin myös Waldteufelin *Luistelijoiden* tahdissa tanssilattialla pitkät koristenauhat käsissä keinunnaa korostaen. (26.1.)

Opettaja järjesti lapsille erilaisia kuuntelutilanteita. Kirjallisuudessa kuuntelutilanteita on jaoteltu monin eri tavoin. Ne voidaan jaotella esimerkiksi luovaan, keskittyneeseen ja sisäiseen kuunteluun (Hongisto-Åberg ym. 1993, 93). Niitä on jaoteltu myös seuraavasti: 1. kuunteluleikit, 2. äänitetyn musiikin kuuntelu, 3. vapaavalintainen musiikin kuuntelu, 4. aktiivinen ja passiivinen kuuntelu, 5. kuuntelun opetteleminen liikunnan, laulun, soiton ja ilmaisun keinoin sekä 6. kohdistettu kuuntelu (Young 2009, 61–70). Seuraava luokitus (Mursell 1956, 280–300) sisältää seitsemän osa-alueita, joita voidaan painottaa eri tavoin kuuntelun yhteydessä:

- Normatiivinen (opettajan ohjeita esim. esitystavoista, tyyleistä ym.)
- Tulkitseva (musiikki liitetään sen ymmärtämistä edistäviin mielikuviin, liikuntaan, runoihin, kuviin ym.)
- Tutkiva (mielenkiinto pyritään suuntaamaan oudon ja uuden musiikin suuntaan huomaamaan musiikin monipuolisuus ja rikkaus)
- Analysoiva (tutustutaan musiikin sisältöön, muotoon ja rakenteeseen ym.)
- Sisäinen (pyritään kuvittelemaan, ajattelemaan musiikin efektejä ilman äänellistä ärsykettä)
- Vastaanottava (kuunnellaan mielihyvän saamiseksi, rentoutumiseen)

- Muistettava, musiikin tuntemusta vahvistava kuuntelu (pyritään valitsemaan elämyksiä antavaa musiikkia). ”The music in my heart I bore / Long after it was heart no more.” (Mursell 1956, 280–300.)

Tämä on käyttökelpoinen luokitus, koska sen lähtökohtana ovat lapsi itse ja hänen mieltymyksensä (Linnankivi ym. 1988, 219). Lukuvuoden aikana Maija Salo käytti lähes kaikkia näitä kuuntelutapoja eri musiikillisissa tilanteissa. Kaikki eivät tulleet varsinaisen kuuntelutuokion aikana vaan muissakin yhteyksissä (esim. leikkien ja laulujen aikana tulleissa pienissä tehtävissä). Vähiten narratiivit kehottivat sisäiseen kuunteluun.

Kuuntelukasvatuksen didaktisen teorian kehittelylle on luotu pohjaa tutkimalla ala-asteen oppilaita musiikin kuuntelijoina. Hyvönen (1995) tarkasteli koululaiskonsertteihin osallistuneiden lasten perusteluja mieluisimman kappaleen valinnoista. Perustelut saivat sisällönanalyysin Meyerin (1967) merkityskategorioihin perustuvan analyysimallin avulla. Siinä *formaalinen* luokka sisältää musiikin elementteihin ja rakenteisiin kohdistuvan lähestymistavan. *Kineettis-ekspressiivinen* lähestyminen merkitsee musiikin kokemista affektiivis-emotionaalisenä elämyksenä, joka pohjautuu musiikin omiin jännitevaihteluihin. *Referentiaaliset* merkitykset liittyvät konkreettisemmin ulkomaailman tapahtumiin tai ilmiöihin. Tulosten mukaan noin 42 prosenttia merkitysilmaisista oli kineettis-ekspressiivisiä, ja loput jakaantuivat tasan formaaliseen ja referentiaaliseen luokkaan. Valikoitumisen yhteydet sukupuoleen olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä. Tyttöillä, musiikkiluokkalaisilla ja soittoa harrastavilla ilmaisut painottuivat kineettis-ekspressiiviselle alueelle. Pojilla, tavallisilla luokilla opiskelevilla ja ei-soittajilla ne perustuivat referentiaaliseen alueelle. Mitä enemmän oppilaat saivat konsertin ennakkovalmennusta, sitä rikkaampia vastauksia he myös kirjoittivat. (Hyvönen 1995, 212–213, 222, 228.) Hyvösen tutkimuksen näkökulmasta tämän oman tutkimukseni tarkasteltavat narratiivit näyttäisivät korostavan kineettis-ekspressiivisiä ja referentiaalisia näkökulmia, joskin formaaliin kuunteluun ohjaustakin on ollut käytössä, esimerkiksi tuon aiemmin mainitun marssi- ja valssikuuntelun kerralla ja musiikkiliikunnassa käytetyn musiikin rakenteiden kuunteluun ohjaamisen yhteydessä.

Lopuksi kokoaan vielä opettajan käyttämiä kuuntelukasvatukseen liittyvien narratiivien piirteitä. Narratiivit näyttävät olevan pedagoginen keino aktivoida lapset

kuuntelemaan musiikkia. Ensinnäkin *narratiivit liittyvät lasten elämänpiiriin: luontoon, ympäristöön ja ajankohtaisiin teemoihin*. Syksyllä kuuntelumusiikit narratiiveineen liittyivät syksyn etenemiseen luonnossa, erityisesti metsässä. Loppuvuodesta kuunneltiin erilaisia joululauluja ja -musiikkia. Talvella narratiivit liittyivät talviaiheiseen musiikkiin, kansanperinteeseen sekä ohjelma- ja soolosoitinmusiikkiin. Kevät toi tullessaan sekä kevään lauluihin että ohjelmamusiikkiin liittyviä narratiiveja. Musiikkien narratiivit seurasivat vuoden kulkua ottaen huomioon myös juhla-ajat.

Toinen esiin tullut näkökulma on, että *narratiivit liittyvät tunteisiin ja niiden nimeämiseen*. Musiikin kokeminen on todellisuuden kokemista. Taiteen ihmisessä herättämä ilo, suru tai muu tunnetila auttaa näitä tunteita purkautumaan. Kun tunteet tulevat tietoisiksi, niitä voidaan nimetä, ymmärtää, hyväksyä ja läpityöskennellä. Limbinen järjestelmä toimii tässä säädellen ihmisen muistia ja tunne-elämää. Musiikki heijastaa ja herättää kuuntelijassaan tunnekokemuksen tai muuttaa sitä. Sama musiikki vaikuttaa eri ihmisiin eri tavoin, koska aikaisemmat kokemukset, persoonallisuus, odotukset ja samanaikaiset ärsykkeet vaikuttavat äänen havaitsemiseen. (Ahonen 1993, 45, 53; Ahonen 1994, 65; Kurkela 1998, 347, 358; Lehtonen 2004, 19.) Musiikki kykenee herättämään laajan kirjon voimakkaita emootioita kenties tehokkaammin kuin mikään muu aistiärsyke: muutokset ilmenevät autonomisen hermoston sekä immuuni- ja hormonijärjestelmän toiminnassa (Särkämö & Huotilainen 2012, 1337). Opettaja käyttää narratiiveissaan selvää tunteisiin ohjaamista. On myös arveltu (ks. Kolehmainen 2004, 57), että kehitys olisi vuosikymmenten aikana kulkenut musiikin kuuntelun ohjauksessa subjektiivisen, elämyksellisen kokemisen suuntaan.

Kolmas näkökulma liittyy osin edelliseen: *musiikillinen tunnekokemus ja musiikin narratiivisuus, narratiivisen musiikin näkökulma*. Opettaja ottaa musiikin omat kerronnalliset piirteet huomioon narratiiveissaan (ks. Suoniemi 2008, 17–18). Musiikin formaalien, ekspressiivisten ja referentiaalisten toimintaperiaatteiden avulla voidaan tavoitella parempaa kuvaa sisäisestä tietoisuudesta (ks. Hyvönen 1995). Musiikin prosessia ja muutosta korostava luonne onkin nähty vaihtoehdoksi perinteisille juoneen perustuvilla narratiiveilla (Prieto 2002, x).

Neljäs näkökulma tarkastelee narratiivien rakennetta. Näissä narratiiveissa esiintyi kolme perusrakennetta. Yhteistä kaikille oli se, että alussa on eri syistä pohdintaa vaativa tilanne, johon etsitään ratkaisua. Tavallisimmin apu löytyy ja

tilanteet päättyvät onnellisesti. Yhdessä esitellyistä narratiiveista rakenne jättää vielä ratkaisun avoimeksi. Narratiivi on silloin jatkokertomus, joka saa ratkaisunsa vasta seuraavalla kerralla. Kolmas narratiivityyppi rakennetaan yhdessä keskustelussa, jota opettaja ohjaa kysymyksin.

Alkutilanteen pulmina ovat kuvatussa aineistossa yksinäisyys, suru, ikävä, pelottava hyönteinen, annettu kuuntelutehtävä ja juhliin valmistautumisen unohdus. Useimmissa on tunteeseen liittyvä pulma. Vain yhdessä oli pelkkä tehtäväkysymys. Narratiiveissa on yhtä lukuun ottamatta avuntuoja, joka lohduttaa, auttaa tarkastelemaan asiaa toisin tai auttaa konkreetilla tavalla. Avunantokeinot liittyvät tunteisiin, ajatteluun ja tekoihin. Avunantajina toimivat tässä toinen puu, linnut, Isopukki ja leijona. He olivat pulassa olevalle joko vertainen tai vahvempi. Lapsen on mahdollista samaistua tarinaan, jonka pulma koskettaa lasta mutta tarjoaa myös avun ja ratkaisun. Lapsi voi samaistua pieneksi ja tuntea eri tunteita. Lasta autetaan, ja hän saa olla turvassa ihan omana itsenään. Narratiivit tarjoavat myös muita samaistumisrooleja, joista lapsi voi valita oman tarpeensa ja tilanteensa mukaan.

Viides tämän opettajan narratiiveihin liittyvä seikka on, että *lapset osallistuvat* useimpiin *narratiiveihin* ja kehittelevät niitä yhdessä opettajan kanssa. Pedagogiikka näyttää näin osallistavana ja dialogisena.

Narratiivit sävelkorvan koulutuksessa

Tunnin aloituksena olevan musiikinkuuntelun jälkeen jatketaan useimmiten joko Pupun herätyksellä tai soittorasian avaamisella.¹⁴ Pupun herätykseen liittyy kuuntelu, laulaminen ja melodian kuvaaminen käsimerkein. Musiikkikasvatuksessa sitä voidaan kutsua myös (sävel)korvan koulutukseksi (ks. Forrai 1988, 68).

Kuvasin aiemmin tunnin kokonaisuutta todeten joidenkin narratiivien esiintyvän myös jatkumoina. Tarinat toistuvat silloin jokaisella tunnilla. Tästä esimerkkinä on Pupun herätys, jonka avulla lapset harjaantuvat vaivihkaa kuulemaan ja laulamaan (Maija Salo 4.5.2007, 9). Pupun herätys ja siihen liittyvä solmisointi (laulunimillä laulaminen) näyttävät olevan tutkimani opettajan toiminnassa tärkeitä, ja siksi otan sen tässä omana alueenaan. Koko lukuvuoden aikana vain kerran herättäminen jäi

¹⁴ Jätän tässä soittorasian avaamisen käsittelyn viimeiseksi ja otan silloin esiin myös soittorasian sulkemisen ja niiden yhteydessä esiintyvien narratiivien tarkastelun.

opettajalta itseltään pois tunnin ohjelmasta. Silloin keskityttiin rytmiharjoituksiin. Sijaisten pitämällä tunneilla sitä ei herätetty. (Ks. liite 6, Solmisointijärjestys.)

Olen kuvannut Pupua ja sen herättämistä jo aiemmin (6.1.1). Tässä esittelen ensin sen herätykseen liittyviä musiikillisia perusteita ja sen jälkeen käytettyjä narratiiveja. Osoitan tässä tekstissä käytetyn melodiatason ja rytmin seuraavasti: s tarkoittaa relatiivista so-laulunimeä, m on mi, d on do ja l on la. Rytmin osoitan kirjainten etäisyydellä. Vierekkäiset kirjaimet merkitsevät titiä, ja jos välissä on välilyönti, rytminimenä on silloin käytössä taa. Nämä rytminimet tarkoittavat vastaavasti kahdeksasosanuottiparia ja neljäsosanuottia. S m dd d on luettavissa rytminiminä taa taa titi taa. Lasten käyttämä teksti on ”Pupu herää jo, lapset sua odottaa!” ja Pupun vastaus ja lasten toistot siihen ovat ”Hyvää huomenta!” Lasten tekstien mukaan käytettävä sanarytmi oli taa taa titi taa, titi titi titi taa ja jälkimmäisessä Pupun ja lasten vastauksessa taa taa titi taa. Pilkku rytminimien välissä merkitsee tässä tahtien väliä. Nämä rytmikuviot olivat tekstien sanarytmien mukaisina koko lukuvuoden. Melodiakuviot vaihtelivat. Ensimmäisillä kerroilla opettajalla oli käytössä vain ikkuna ja pöytä (so ja mi). Syyskuun loppupuolella (22.9.) hän otti mukaan kiven (do), ja lokakuun lopussa (27.10) opeteltiin verhot (la). Lapset käyttivät alusta alkaen näitä opettajan itse antamia nimiä. Opettaja käytti itse alusta alkaen relatiivisia sävelkorkeuksia osoittavia laulunimiä (solmisointinimiä), mutta lapset toistivat niitä vasta talvella. Hän käyttää tätä sävelten opetusjärjestystä. Toisessa laulunimien opetusjärjestyksessä otetaan la ennen do:ta (esim. Forrai 1988, 43; Linnankivi ym. 1988, 129). Opettaja totesi oman järjestyksensä helpommaksi kokeiltuaan ensin yleisemmin käytettyä. Pienten lasten on hänen mukaansa helpompi toteuttaa alaspäinen terssihyppy mi-do kuin ylöspäinen sekuntihyppy so-la. (Maija Salo 11.1.2013.)

Seuraavassa tarkastelen lukuvuoden ajalta muutamia tämän Pupu-päähenkilön herätyksiä. Ensin kuvaan kahden uuden sävelen opetuksen, do:n ja sen seuraavan tunnin kertauksen sekä myöhemmin uutena tulevan la:n opetuksen. Sitten tarkastelen tunteen ilmaisua tämän päähenkilön kautta. Pupulla käy myös vieraita, joista esittelen yhden. Seuraavaksi kuvaan, miten tätä Pupu-kontaktihahmoa hyödynnetään pedagogisesti tuottamalla sille erilaisia ominaisuuksia. Lopuksi kokoan vielä yleisempää luonnehdintaa tutkimani opettajan näistä narratiiveista.

Uuden sävelen opettaminen. (22.9.) Maija soittaa s m dd d -melodian pianolla.

Maija: Nyt tulikin ihan uusi sävel, katsopa, Pupu. Ja sitten menee näin kädet. Pupu herää jo lapset sua odottaa [laulaen]. Tuli kummallinen uusi sävel. Katsokaa, käsi on ihan nyrkissä. Tiettekö mitä, mikä se voisi olla?

Lapsi: Nyrkki.

M: Se voisi olla. Tämä oli [näyttäen ja laulaen] ikkuna, pöytä ja ... kivi. Kivi on kaikkein painavin, kun se on maassa. Lauletaanko kaikki, että ikkuna, pöytä ja kivi. Niillä kolmella sävelellä!

M (Pupu): Hui, täällä minä olen. Osaisinko minäkin sillä kivellä laulaa?

M (Pupu):[laulaen s m ss m] Hyvää huomenta! Oliko kivi?

M: Ei ole vielä, olepas nyt tarkkana, Pupu hyvä. Katsopas, Pupu, kun mä näytän sulle. Katsopa tännepäin.

M (Pupu): [hyvin kirkkaalla äänellä] Katsotaan!

M: Se on katso näin.

M (Pupu): [laulaen s m dd d] Hyvää huomenta.

M: Nyt se Pupu varmaan ymmärsi. Koitetaas mekin vielä näillä laulavilla käsillä. Hyvää huomenta.

Tervehdykset sujuvat. (22.9.)

Tämä Pupun herätyskertta liittyi uuden sävelen do:n opetukseen. Maija alkaa Pupun herätyksen tässä kuten usein soittamalla pianolla päivän melodian. Sitten hän siirtyy Pupun viereen ja kertoo sille uudesta sävelestä ja näyttää käsien asennot painottaen uuden sävelen merkkiä. Tässä lapsi vastaa opettajan kysymykseen sen, minkä näkee ja tuntee. Maija antaa myöntävän palautteen. Hän näyttää taas tutut lasten jo osaamat ikkunan ja pöydän ja laulaa suoraan niiden perään uuden sävelen sekä tarjoaa perusteen uudelle sanalle. Sitten tulee yhteinen laulu. Tässä vaiheessa Pupu tulee mukaan. Se yrittää mutta epäonnistuu. Maija auttaa sitä ja ottaa lapset mukaan. Tämä narratiivi tarjosi lapsille samaistumisen kohteen sekä lisäkuuntelun ja harjoittelun mahdollisuuden.

Rakenteellisesti tämä narratiivi alkaa pulmasta, joka on Pupulle annettu kummallinen uusi sävel ja sen opettelu. Se ei onnistu kuitenkaan heti. Avun tuo Maijan opetus ja toisto. Lopputuloksena on yhdessä onnistuminen.

Seuraavan tunnin alkupuolella Pupun herätys jatkuu saman do-sävelen harjoittelulla. (29.9.)

Maija: Kuunnellaas, miten Pupu herää tänään.

[Maija soittaa pianolla Pupu herää jo, lapset sua odottaa -melodian sävelillä s m dd d.]

M: Haa, tänään olikin tämmönen herätys. Katsopa. Ikkuna [näyttäen ja laulaen]. Osaatko laittaa kädet? Ikkuna, pöytä ja... mikä tulee lopuks? Kivi. [Näyttäen ja laulaen]. Oho! Putos kivi ihan maahan asti? Koitetaanko vielä? Ikkuna, pöytä ja kivi [edelleen laulaen].

[Lapset tekevät isoin liikkein ja äänin.]

Pekka: Ikkuna, kivi, pöytä.

Ronja: Nyt se heväs, nyt se heväs! [Nousee innokkaan näköisenä seisomaan].

M: Ei vieläkään herännyt. Otetaan vielä kädet ja lauletaan sille.

[Maija aloittaa ja lapset laulavat melkoisen voimakkaasti ja näyttävät isoin liikkein.]

Ronja: Ei lauleta isos...

M (Pupu): Oi, tulipa sieltä muhkea sävel. Mikä ihmeen sävel oli se kiven sävel? Se oli aika matala. [Laulaen]: Ikkuna on korkea, ja pöytä on vähän matalampi, ja se kivi oli ihan matala ääni, oo-ho! Hyvää huomenta!

[Ronja laulaa melodian.]

M: Hyvä juttu. (29.9)

Tämä esimerkki tarjoaa muutaman mielenkiintoisen seikan. Lapset tulivat ensimmäisen soiton aikana jo mukaan laulamaan innokkaasti. Do:n opetusnarratiiviin sisältyvä mielikuva on tuttu lapsille: kivi putoaa maahan. Ronjan innokas odotus Pupun heräämisestä ei täyty heti, koska opettaja harjoittaa vielä lasten taitoja. Sitten Pupu herää ja opettaa lapsille sävelten korkeuseroja laulaen ja käyttäen niiden nimiä kuvauksessaan. Se on narratiivin päähenkilö, joka kiinnittää vahvasti lasten huomion. Opettajan puheen- ja lauluvuorot omana itsenään ja Pupuna ovat tyystin erilaiset. Hänen puheensa on Pupuna erilainen sointiväriältään, dynamiikaltaan ja tempoltaan, joten lasten ei tarvitse pinnistellä tietääkseen, kuka narratiivissa puhuu. Pupun laulu pysyy samassa sävellajissa kuin Maijan. Lasten katseet kiinnittyvät siihen, kun se on puheen- tai lauluvuorossa. He seuraavat tiiviisti sen kaikkea toimintaa. Tämä narratiivi alkaa lapsille osoitetulla tehtävällä. Prosessina on do:n harjoittelu eri tavoin. Jännitystä aiheuttaa se, että Pupun heräämistä joudutaan vähän odottamaan. Lopuksi Pupu vielä varmistaa lasten osaamista toimien ikään kuin apuopettajana.

Otan kolmanneksi vielä esimerkin la:n opetustilanteesta (27.10.)

Maija: Mutta hei, kuka meillä on herättämättä?

Lapset: Pupu!

M: Höh, mitä Pupu nukkuu pommiin koko muskaritunnin, jos ei me nyt herätetä sitä. Kuunnelkaapas.

[Maija soittaa ensin pianolla s l ss m. Lapset laulavat sen päälle melodian s m ss m, mutta kun se tehdään heti perään toisen kerran, lapset laulavat jo tavoitellen la:ta mukaan.]

M: Nyt tulikin Pupuille erilainen laulu. Kuuntelepas tarkkaan.

[Maija laulaa ja soittaa melodian uudelleen.]

M: Huomasitteko, kun mun pääkin nousi yhdessä kohdassa ylös.

[Maija soittaa ja laulaa saman, ja lapset laulavat mukana.]

M: Koittakaas, nouseeko teilläkin pää koholle siinä yhdessä kohdassa ylös.

[Lapset istuvat laulaen tavallisesti, mutta nyt he nousevat seisomaan laulun la: kohdassa.]

M: Katsotaas, miten Pupu tästä laulusta selviää.

M (Pupu): Oi, missä ollaan? En minä näe ketään. Ai, siellä on Maija. Hetkinen, oliko meillä uusi sävel mukana? Olen minä sen aiemminkin kuullut. Ei ollut se s-m:llä hyvää huomenta. Vaan hy-vää (s-l).

[Kun Pupu laulaa, Maija nostaa sitä kovasti ylöspäin.]

M: Tees vielä, Pupu.

M (Pupu): Joo, sopii. Hyvää huomenta [Maija nostaa Pupua selkeästi ylöspäin la:n kohdalla].

M: Oho. Katsokaas, mitä meidän laulavat kädet tekee. Ennen ne tekivät [s-m:llä, kädet mukana] hyvää huomenta. Nyt ne tekee näin [sama, mutta la näytetään uutena].

Pekka: Mitä tää tavkottaa?

M: Se tarkoittaa. Katsos kun tää on ikkuna, niin nää vois olla vaikka verhot, ikkunan yläpuolella olevat heiluvat verhot, semmoset. Verhon kappa siellä ylhäällä. [Maija: Koitas. Ronja, istupas vielä hetki. Kohta päästään liikkumaan.] Koitetaas, osattaisko tehdä verhot yläpuolelle. Kaikki tekevät. (27.10.)

Tilanne alkaa muuten kuten edellinenkin, mutta nyt opettaja kysyy, kuka on herättämättä, ja saa varman ja iloisen vastauksen lapsilta. Lasten laulu paranee jo toisella laulukerralla. Prosessina on tarkan kuuntelun harjoittamisen lisäksi liikkeen mukaanotto. Opettaja käyttää pedagogiikassaan liikettä kuvaamaan uuden sävelen

suhdetta aiempiin. Lapsilla se toistuu vielä kokonaisvaltaisemmin, ei vain kaulan nostona vaan koko kehon ylösnousuna. Kun tätä on yritetty, opettaja ottaa taas Pupun mukaan. Pupu opettaa asian uudelleen ja toistaa sen. Lopuksi opettaja kertoo asian vielä itse. Pekan kysymys saa selvän vastauksen, johon poika näyttää olevan tyytyväinen: ikkunan yläpuolella on luontevaa olla verhot. Lopuksi tehdään harjoitus vielä kerran, ja sitten alkaa muu touhu. Kertauksia on siis ollut lukuisia. Yhden lapsen tekee jo mieli päästä liikkumaan tanssilattialle. Muut näyttävät keskittyvän vielä levollisina Pupuun. Narratiivi päättyy siihen, että kaikki osasivat tehdä verhot ikkunan yläpuolelle. Tänä lukuvuonna opettaja ei ottanut muita uusia säveliä. Näitä neljää harjoiteltiin lähes joka tunti varioiden mukana olevia sävelkuvioita. (Ks. liite 6.) Narratiiveissa käytetyt sanat ikkuna, pöytä, kivi ja verhot liittyvät olennaisesti lasten omaan kokemusmaailmaan.

Rakenteellisesti tämä narratiivi alkaa kysymyksestä ja jatkuu kuuntelutehtävillä. Tapahtumina ovat sekä lasten että Pupun la:n harjoittelu, jossa uutena asiana tarvitaan kehon liikettä. Lopussa kaikki onnistuvat.

Tunteen ilmaisu päähenkilön kautta. Pupu herää aamuisin monenlaisella tuulella. Erilaiset tunteet tulivat selvemmin esiin vasta joulukuun alussa, ja niitä näkyi kevääseen saakka. Seuraavassa kuvaan joitakin otteita käytetyistä Pupun tunnenarratiiveista. Ensimmäisessä (1.12.) Pupulla on eri tunteita samoin kuin hänen vieraallaan.

(1.12.) Maija: Herätetään Pupu. Sillä on joku kaverikin siellä. Pupu herää jo lapset sua odottaa (s m dd d). Ja nyt tulee vähän musiikin kieltä. So mi dodo do. Laulakaas tekin musiikin kielellä. Mitä taikakieltä!

M (Pupu): Tiedetään tämä taikakieli! Hei kuunnelkaas, minäkin osaan tätä taikakieltä so mi dodo do. Hyvää huomenta. Kukas siellä töttörossä oikein on?

Tässä kuulen jo Pupun ensimmäisen tunteen. Intonaatio, jolla Pupu ilmaisi tietävänsä, viittaa sen katselleen tiettyä tv-ohjelmaa, jossa ”tiedetään, tiedetään” kuului useasti vähän rehvakkaana.

[Ronja yrittää sanoa väliin näkevänsä jotain, liikkuukin paikaltaan.]

M (Pupu) [laulaen samalla melodialla]: Voisitko tulla esille, että minä näkisin. Ja nyt minä melkein arvaan, että siellä on... En ole ihan varma, kuka siellä on [ihan hiljaa lähes kuiskaten]. Kyllä minä nyt vähän jännitän, kuka siellä on. Voisitko näyttäytyä?

Tässä on jo toinen tunne. Pupua jännittää kovasti, kuka siellä on. Äskeinen varma, rehvakas olo on tipotiessään. Se joutuu jopa kuiskaamaan, sillä niin sitä jännittää, eikä säestäjän soittama jännitysmusiikki ollenkaan lievitä tilannetta.

[Marina, muutaman kerran Maijan apuna ollut latvialainen harjoittelija, soittaa pianolla korkeita ääniä, ja toisesta kotelosta nousee punanuttuinen ja punalakkinen olento.]

Maija (Tonttu): Hyvää huomenta. Kai kaikki minut tuntevat. Vai mitä? Olenko minä joulupukki?

Ronja: Sinä olet tonttu!

M (Tonttu): Minä olen joulupukin taitava apulainen tonttu Tomera. Ja olen minä toiselta nimeltäni tonttu Taitavakin. Osaan minäkin tämän laulun. Minä olen oppinut jo sen täällä muskarissa. Hyvää huomenta, so mi dodo do. Eikös mennyt hienostiiii!

Tältä kaverilta ei näyttänyt puuttuvan itseluottamusta. Ronja tunnisti hänet heti tontuksi ilmaisten sen suoraan sinä-muodossa. Tässä Pupun kaveri tarjosi lapsille myös samaistumiskohteita osaavana ja taitavana. Tonttu on oppinut tämän laulun muskarissa ja on siitä selvästi iloinen ja vähän ylpeäkin.

M (Tonttu) laulaen: ”Pikku tonttu kiikaroi. Missä joululaulut soi? Kaikki laulut hukassa, tonttuparka pulassa. Pikku tonttu kiikaroi, mitähän se löytää voi?”

M (Tonttu): Minä olen ihmetelleyt, missä ne kaikki joululaulut oikein viiptyvät. Kun ei ole vielä juurikaan kuultu joululauluja. Ja voisitteko opettaa vähän, muutaman minullekin? Mitä, sopiiko? Ainakin toi poika tossa nyökkää.

[Pekka nyökkäilee reippaasti.]

M (Tonttu): Onko tuon pojan nimi Mikko tai Pekka?

Pekka: [iloisesti hymyillen] Pekka.

M (Tonttu): Ai, Pekka, niin tietenkin. Kiitos.(1.12.)

Vaikka osaa hyvin, voi silti haluta oppia lisää ja tarvita siihen muiden opetusta. Näin kävi tälle tonttu Tomera-Taitavalle. Pekka oli muiden lasten tavoin tarinassa täysin mukana ja rohkaistui sanomaan oman nimensä tontulle. Tähän rohkeuteensa hän näytti olevan tyytyväinen.

Tässä narratiivissa on tunteiden kaari. Ensin Pupu on itse vähän rehvakas, kunnes sitä alkaa jännittää, kuka siinä vieressä mahtaa olla. Tämän narratiivin huipennus on tontun ilmestyminen, mitä korostetaan vielä jännitysmusiikilla. Vieraalla oli itseluottamusta vaikka muille jakaa, kunnes se halusi oppia lisää lauluja. Silloin

sekin tarvitsi apua. Tämä narratiivi tarjoaa useita paikkoja eri tunteisiin samaistumiseen.

Seuraavassa esimerkissä Pupu on kovasti eri tuulella. (8.12.)

Maija: Mutta huomaatteks, että täällä on yksi surullinen Pupu? Häntä ei ole ollenkaan herätetty. Eiks kukaan ole huomannut? Annetaankos sen nukkua?

Lapset: Ei.

M: Niin, kyllä se Pupu haluaisi tulla kuuntelemaan teidän laulua. Herätetään se ihan pienesti, niin pienellä äänellä, ettei se pelästy.

Kaikki: Pupu herää jo lapset sua jo odottaa [s m ss m].

[Maija näyttää käsimerkit.]

M: Miten kauniisti te lauloitte!

[Maija menee aivan Pupun viereen korva siinä kiinni.]

Pekka: Arvaa mitä, Maija.

M: En kuule mitään. Se kuiskuttaa jotain. Se sanoo, että olipa lapset tänään kauniilla laulutuulella ja kylläpä ne lauloivat kauniisti. No, tule sieltä sitten Pupu jo!

M (Pupu): Mihin minä tulen?

[Ronja sanoo jotain Pupusta.]

M (Pupu): [laulaen] Hyvää huomenta. Ihanasti laulettu!

[Ronja ja Pekka käyvät oikaisemassa Pupun korvia.]

M (Pupu): Olikin korvat kurtussa yön jäljiltä, kiitos, kiitos!

Sitten Pupu herättää reippaana vieressään olevan nukkuvan tontun. (8.12.)

Tässä Pupu on ensin surullinen, koska sitä ei ole herätetty lainkaan. Maija tarjoaa mahdollisuutta antaa sen vain nukkua, mutta se ei sovi lapsille. Koska Pupu on surullinen eikä sitä ole huomattu, sille pitää laulaa hillitysti. Ken on saanut ihanan lempeän aamuherätyksen, osaa arvostaa sitä. Toisaalta rankka aamuinen ylösnosto tuo ikävän alun koko päivälle. Pupun aamuinen ääni oli hyvin pieni, sen piti oikein kuiskuttaa oma asiansa. Pupun kauniit sanat antoivat lapsille myös suloista palautetta heidän laulutaidoistaan. Kyseenalaiset hupsut kysymyksetkin ovat sallittuja Pupulle. Lapset ovat usein niin innokkaina Pupun tapauksessa, etteivät he malta istua paikoillaan. Tässä tapauksessa lapset halusivat auttaa Pupua sen korvien oikaisussa. Pupun tuulikin vaihtui lasten kohtaamisessa. Se herättää naapurinsa reippaana ja iloisena. Narratiivin alkutilanne on surullinen Pupu, jonka tunne muuttui lasten toiminnan johdosta iloiseksi. Tunne, toiminta ja tunteen muutos sisältyvät narratiiviin.

Tammikuun ensimmäisenä musiikkileikkikoulupäivänä Pupu löydetään väsyneenä. (12.1.)

Maija: Sitten herätetään Pupu, joka on jo ihan väsynyt, kun on ollut koko joululoman siellä nukkumassa. Se sanoo, että enkö minä jo pääse leikkimään ja laulamaan.

[Maija laulaa herätyksen, so mi do.]

[Pekka näyttää jo käsin mukana.]

[Maija pyytää lapsia näyttämään ikkuna, pöytä ja kivi. Lapset näyttävät reippaasti.]

Pupu kertoo itse uudestaan, kuinka hänellä oli tylsää joululomalla, kun ei päässyt leikkimään ja laulamaan lasten kanssa. Sitten sekin laulaa so mi dodo do.

M: Hei kattokaas, mitä kieltä se semmonen on?

[Maija näyttää nuo kolme säveltäsoa ja laulaa so mi dodo do.]

M: [naurahtaen] Se on sellaista musiikin kieltä. Lauletaas ja otetaan kädet mukaan. (12.1.)

Alkutilanteena on väsynyt Pupu, jolla oli ollut tylsää, koska ei ollut saanut leikkiä ja laulaa lasten kanssa. Tässä korostuu myös leikkimisen ja laulamisen merkityksellisyys. Ratkaisu on se, että se pääsee leikkimään. Huomioitavaa tässä on myös Pupun musiikin kielen osaaminen: se saa näyttää taitonsa. Pupun tunnelman muutoksen saivat aikaan lapset. Tässäkin narratiivissa korostuu yhdessä tekemisen merkitys.

Pupu on aamulla (9.3.) mustasukkainen tai vähän loukkaantunut, koska häntä ei aiota lainkaan herättää ja ”vain mallettien kanssa puuhataan”. Se on tuntenut itsensä sivuutetuksi ja osoittaa sen – onneksi sanoin, jotta tulee ymmärretyksi. Sillä tunnilla Pupulla ei ollut muutenkaan hyvä päivä, koska se lauloi väärin ja korvat olivat tukossa. Mahtoiko johtua juuri siitä, että oli arvellut tulleen vähän unohdetuksi. Käsittelen tätä kertaa myöhemmin lisää toisesta näkökulmasta.

Onneksi Pupulla on iloisia, hyviä aamuja enemmän kuin huonoja. (27.4.)

Maija: Mutta kenen meidän pitää saada hereille?

Sara: Pupun!

M: Niin kuunteles. [Maija soittaa pianolla, ja lapset laulavat mukana] ”Pupu herää jo, lapset sua odottaa.”

M: Helppo. Kaksi säveltä. Ikkunan ja kiven sävel. Lauletaas. Hei, Pupu hereille! Hei, Pupu, sut herätettiin.

M (Pupu): Oi, hyvää huomenta! Ihana aamu vai mitä?

[Samalla Sara keskeyttää ja alkaa kertoa oman jalkansa ”piipydestä”. Maija ja Pupu pysähtyvät kuuntelemaan.]

M (Pupu): [voivottelevalla äänellä] Oooi, ooi.

M: Pupukin valittelee sun suruas.

M (Pupu): Onneks se on varmaan parantunut. Mikä se oli, ikkuna ja kivi?

M: Kyllä, ikkuna ja kivi.

M (Pupu): Ool rait, hyvää huomenta.

[Maija liikuttaa Pupua musiikin tasojen mukaan, ja Pupu laulaa sen jälkeen so do, soso do.]

M: Onpas hän taitava! (27.4.)

Tässä nostaisin seuraavat asiat esiin. Pupulla on ihana aamu, ja se ilmoittaa sen selvästi, äänikin on kirkas, riemuisa, ja osin se kysyy myös muilta. Repliikistä voisi ajatella sen toivovan, että lapsillakin olisi. Toisekseen Pupun taitoihin kuuluu myös empatiakyky. Se kuulee Saran jalkaongelman ja reagoi siihen. Pupu pysähtyy ihan hiljaiseksi paikalleen, samoin opettaja. He kuuntelevat tarkasti. Pupu valittaa osaaottavasti, ja opettaja tulkitsee sen vielä sanoin lapsille. Tunteen ilmaisu ja sen nimeäminen ovat tärkeä osa tunnekasvatusta (Ahonen 1994, 65), ja tässäkin opettaja ottaa huomioon molemmat osat. Sitten mennään reippaasti eteenpäin päivän asiassa. Pupu osaa ja näyttää vielä säveltasot konkreettisesti, mistä saa kehuja. Pupun tärkeydestä kertoo myös siitä käytetty pronomini hän. Rakenteellisesti narratiivi kertoo tuttua, mutta muutostapahtuman tuo tässä Saran asia. Tunteet muuttuvat, kunnes palataan takaisin solmisointiin.

Päähenkilölle tuotetun osaamisen tarkastelua. Edellä olleista Pupuun liittyvistä narratiiveista kävivät ilmi jo muutamat Pupun taitoalueet. Ensinnäkin se on taitava keskittymään. Se osaa odottaa ja katsoa, mitä Maija tekee. Se yrittää myös tarvittaessa matkia häntä. Se osaa laulaa ja liikkua säveltasojen mukaan. Se osaa myös musiikin kieltä. Pupulla on empatiataitoa, tosin myös loukkaantumistaitoa. Tarkastelen seuraavaksi niitä Pupun osaamia asioita, joissa se voi auttaa lapsia ja toisaalta joita se ei vielä osaa ja joissa se tarvitsee apua heiltä. Sen lisäksi, että narratiivit ovat tehokas harjoitusmenetelmä, näen narratiiveihin sisältyvän lapsille vahvoja samaistumismahdollisuuksia.

Lukuvuoden aikana Pupun herätysnarratiiveja, joissa se ei osannut tai se halusi apua, oli neljä kertaa. Niitä, joissa se osasi hyvin, opetti tai auttoi lapsia, oli kahdeksan kertaa. Syksyn alusta joulukuun alkuun asti oli ainoastaan näitä osaavan Pupun tilanteita. Sitten mukaan tulivat narratiivit, joissa esiintyi epävarma ja apua tarvitseva Pupu.

Joskus sekä Pupu että lapset tarvitsisivat vähän apua. (9.3.)

Maija: Pupu siellä uinailee ja tuumaa loukkaantuneena, ettette kai minua lainkaan aio herättää, kun aloititte mallettien kanssa tanssimisen.

[Maija kuiskaa ja pyytää Ronjaa viemään malletit paikoilleen.]

[Pupun herätys (s m dd d).]

Maija: Tiedätkö, Sara, Maija on hyvin iloissaan, kun näki, kuinka sinä osasit niin hienosti heti näyttää ikkunan ja muut. [Saran heiluttelee jalkojaan tyytyväisen ja iloisen näköisenä.]

M: Ikkuna, pöytä ja kivi. Hei, nyt on Pupu varmaan iloinen.

M (Pupu): Wau, mitä minä kuulin, ihan hienoa. Ikkuna, pöytä ja kivi. Anteeksi vaan, minä en oikein osaa näillä tassuillani näyttää mutta minä osaan. Katsokaa, laulanko minä nyt samoin, kuin te äsken. Hyvää huomenta [laulaen ja liikkuen].

[Lapset puistelevat päätään.]

M: Mitäs Pupu, oliko sulla korvat vähän tukossa? Ravisteles vähän päätäs.

M (Pupu): Ooooo, [Maija ravistelee Pupua kovasti] ravisteles, ravisteles...

M (Pupu): s m dd d. Olisko niin?

Lapset: Ei.

M: Mitä, olisko ja näyttää s m dd d. Oli se niin. (9.3.)

Pupu on mahdollisesti jopa vähän mustasukkainen malleille. Olisivatko korvat siksi vähän kurtussa? Kun Pupu ei onnistu, lasten reaktio on selvä: heidän kehonsa osoittavat kokonaisvaltaisesti, että Pupulla on nyt korvat kiinni. Pupu yrittää kovasti, ja korvien ravistelu tuokin tuloksen: laulu on lopulta oikein, vaikka lapset ovat toista mieltä. Maija toteaa sen lyhyesti. Opettajan ilmaisu korvien tukossa olemisesta on kauniimpi tapa ilmaista Pupun epäonnistuminen. Rakenteellisesti tämäkin narratiivi alkoi tunteesta, johon tuli muutos. Sitten tulivat teot eli lapset lauloivat kauniisti. Sitten harjoiteltiin ja lopuksi kaikki osasivat.

Toinen esimerkki on tilanteesta, jossa Pupu on osaava eikä tarvitse muiden apua. (16.3.) Maija: Herätetään Pupu vaikka näin. Nyt tuleekin erilainen juttu. Kuunteles! Jos tuolla on ikkunasävel [laulaen], niin se ei lähdekään sieltä se herätyslauu.

[Samalla Pekka näyttää käsillään sitä, mistä Maija puhuu.]

[Maija soittaa pianolla herätyslaulun vain kivisävelellä.]

[Pekka rytmittää molemmin käsin Maijan soittamaa rytmiä. Hänellä on innostunut ilme.]

M: Yhdellä samalla sävelellä koko herätyslaulu mutta ei oo ikkuna. Ikkuna on tuo [laulaen siltä korkeudelta] ja pöytä oli [laulaen] tuo. Mutta tämä?

Pekka: Kivi.

M: Kivi! Pelkällä kiven sävelellä herätetään Pupu. Mites me silloin kädet laitetaan?

[Pekka laittaa kädet nyrkkiin kiviasentoon.]

[Jutustelua erään lapsen tilanteesta.]

M: Herätetään mekin Pupu. Do eli kiven sävel. Me näytetään se näin.

[Maija ja lapset laulavat ja näyttävät Pupun herätyslaulun.]

M: Onkos hassu laulu, jossa on vain yksi sävel? Ja pitkä matala viiva menis.

[Maija laulaa ja näyttää kädellään suoraa viivaa juuri siihen suuntaan, kuin sen lapsista katsoen pitää mennä.]

M: Olis tommonen matala ääni. Heräas jo, Pupu. Ei se varmaan ymmärtänyt tätä laulua ollenkaan.

M (Pupu): Moi, kuulosti vähän hassulta, kun oli vaan yks sävel. Osaanko minä siihen vastata?

M: [laulaen] Ei ollut so, ei ollut mi, mutta tämä oli do.

M (Pupu): [do:lla laulaen] Hyvää huomenta! Minä vaan heiluttelen korvia ja katselen tuota neljäntuulenlakkia. (16.3.)

Pupu-herätys alkaa tässä yllätyksellisellä melodialla. Pekka näyttää oivaltavan, mistä on kyse. Maijan viivaesimerkki kuvaa uudella tavalla melodiaa tässä ryhmässä. Pupulle tehtävä oli helppo, ja se osoittaa sen tuolla loppurepliikillään. Lasten on helppo samaistua siihen.

Lopuksi kokoan joitakin piirteitä päähenkilönä toimivan Pupu-kontaktihahmon herätysnarratiiveista ja niiden pedagogisesta merkityksestä. Tämän lapsiin vetoavan Pupun ominaisuudet ovat heille tuttuja, ja hahmo tulee näin lähemmäksi heitä. Näissä opettajan ja Pupun dialogeissa on läsnä myös vieraannuttava efekti. Hahmo ei ole lapsi eikä opettaja vaan se kolmas. Tapaamisen toistokin on tärkeää.

Maija Salo käyttää näissä narratiiveissaan paljon tunteita. Tunteita on jaoteltu monin tavoin. Niitä ovat esimerkiksi rakkaus, suru, viha, ilo ja pelko (Leisiö 2006,

14). Lukuvuoden aikana narratiiveissa esiintyvät selvästi ainakin suru, ilo ja pelko. Rakkaus näyttäytyi lievempänä hyväksyntänä ja ystävyytenä. Lasten kokemat tunteet näyttäytyivät usein myös kehollisina. Tunteet ja niiden ilmaisutavat ovat perustaltaan sosiaalisia, ja tunteet sekä niiden ilmaisutavat opitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Kauppinen 2010, 48). Opettajan narratiivit antavat tähän mahdollisuuden. Narratiivit tarjoavat myös samaistumisen kohteita lapsille. Kontaktihahmon erilaiset tunteet ja tunnelmat sekä osaamiset viestittävät lapsille lupaa tuntea ja ilmaista tunteitaan.

Pupu on tärkeä lapsille. Opettaja kertoo haastattelussaan (4.5.2007), miten vielä kuusivuotiaatkin, vaikka ovat käyneet jo monta vuotta musiikkileikkikoulua, pitävät Pupun herätystä edelleen tärkeänä. Jos se on jostain syystä – tietoisesta tai tahattomasta – jäämässä pois, he muistuttavat siitä. Tässä huomionarvoista on sen rituaalinen merkitys. Pupun herätys rakentaa sellaista psyykkistä tilaa, joka luo turvallisuutta. Jos Pupun herätystä ei käytäisi läpi, oltaisiin ikään kuin ”heikoilla jäillä”. Lapsi kysyisi, miksi sitä ei nyt tällä kertaa tehtykään. Olisi tärkeää ymmärtää, että vaikka laulamien ei ole aina puhdasta, Pupun herätys harjaannuttaa kuuntelukykyä ja laulamista. Lapsi oppii vaivihkaa huomaamaan musiikin asioita, joita käydään ihan tietoisesti läpi leikin avulla. (Maija Salo 4.5.2007, 9–10.) Tämä harjoittelu on aloitettu jo pienten vauvojen kanssa. Heille ja 1–2-vuotiaille Pupu on ”valtavan tärkeä”. Opettajan näkökulmasta Pupu on helppo työstettävä ja hänen työnsä tietynlainen *pilari*. (Maija Salo 11.1.2013.)

Seuraava tämän kontaktihahmon herätysnarratiivin merkitys voisi löytyä Hakkaraisen (2002, 167) esiin ottamasta näkökulmasta. Hän kirjoittaa siitä, miten lapsi havaitsee ikätovereiden suoritusten virheet huomattavasti helpommin kuin aikuisen tekemät. Tässä tapauksessa lapsen olisi helpompi sanoa hahmon mahdollisista virheistä kuin opettajan omista virheistä. Hahmohan ei ole aikuinen. Lapset ovat todenneet useamman kerran, ettei Pupu laula aina oikein. Kriittisen arvioinnin malli voi tulla aikuiselta, mutta Hakkaraisen (mt.) mukaan sen soveltaminen on helpointa ikätovereiden suorituksiin.

Tämä kyseinen dialoginen narratiivi on myös selvä pedagoginen keino harjoitella kuuntelua. Opettaja tekee ensin, ehkä vielä toistaa. Sitten lapset tekevät opettajan kanssa ja toistavat. Kenties opettaja kertoo vielä melodian. Sitten tulee kontaktihahmon vuoro, ja sen kanssa opettaja kertoo opetettavaa asiaa. Hän antaa usein myös lapsille tehtäväksi kuunnella tarkkaan, miten se osaa sillä hetkellä, ja

kehottaa lapsia avaamaan omia kuuntelukorviaan. Hahmo kertaa sekä laulaen että liikkuen melodian tasot laulaen hyvää huomenta mutta liittäen siihen vielä usein solmisoinnin. Tämä näyttää olevan narratiivin avulla kuunteluun ohjaavaa kertauspedagogiikkaa, jossa lasten keskittyminen jatkuu lähes herpaantumatta. Narratiivi näyttää tarjoavan tässä erinomaisen välineen. Lapset näyttävät tasot käsin ja usein myös laajemmin liikkein. Musiikkiin liitetty liike jättääkin voimakkaan vaikutuksen kinesteettiseen muistiin vahvistaen oppimista (Young 2009, 104). Lapset kävivät tervehtimässä hahmoa myös omatoimisesti.

Kontaktihahmon toiminnan huolellinen havainnoiminen, kohteen eri tavoin tapahtuva tutkiminen sekä eri aistein hankittu informaatio luovat vahvaa käsitteellistä pohjaa ilmiön ymmärtämiselle ja oppimiselle (ks. Kangassalo 2000, 95). Tarjoaisiko se pohjaa äänen ilmiöiden ymmärtämisen lisäksi myös lasten omille pupulauluille? Ainakin hahmo oli yhteisessä tapaamisessamme (15.11.2012) lasten parhaiten muistama asia muskariajasta.

Viimeinen esille ottamani näkökulma liittyy tarkan kuuntelun harjoittelussa saataviin melodian- ja rytmihahmottamistaitoihin. Useat tutkijat ovat korostaneet näiden taitojen merkitystä lapsen lukemisen ja kirjoittamisen valmiuksien tukemisessa ja vaikeuksien ehkäisyssä (esim. Schellenberg & Weiss 2013, 501–503). Pulmat nivoutuvat todennäköisesti sanarakenteiden prosodisten piirteiden hahmottamiseen. Mäkisen (2007) mukaan olisikin kiintoisaa selvittää, miten ennalta ehkäisevän kuntoutuksen kohdistaminen esimerkiksi sanojen rytmillisten rakenteiden, äänteiden ja tavujen pituuden jäsentämiseen tukee luki-taitojen kehitystä. Miten esimerkiksi puheen, liikkeen ja musiikin rytmikka vahvistaa lukemisen ja kirjoittamisen oppimista? Hän suosittelee lapselle luki-ongelmien ennaltaehkäisyyn musiikkileikkikoulua. (Mäkinen 2007, 167; M. Mäkinen, henkilökohtainen tiedonanto 6.11.2010.) Samaan viittaavat myös Huotilainen ja Putkinen (2008, 204–214) sekä Särkämö ja Huotilainen (2012, 1337–1339). Musiikkileikkikoulussa lapsi harjaantuu muun muassa tavun käsitteeseen, äänen ominaisuuksien kuuntelemiseen ja tuottamiseen sekä rytmien havaitsemiseen ja tuottamiseen. Musiikin harrastaminen edistää päättelyn, kielen tarkkaavaisuuden ja motoriikan kehitystä ja näyttää olevan yhteydessä myös puheen havaitsemiseen sekä vieraan kielen ääntämiseen. (Mt.) Minna Törmänen (2010) tutki professori Kai Karman (1998) kehittämää Audioplex-ohjelmaa, jossa harjoitetaan kuuntelun erottelutaitoja ja audiovisuaalista integrointia, jotka ovat välttämättömiä taitoja

lukutaidon oppimisessa. Hän sai vahvat tulokset lukihäiriöisten oppilaiden lukemistaitojen parantumisesta (ks. Törmänen 2010, 85–86).

Nämä kontaktihahmon herätysnarratiivit alkoivat useimmiten joko pulmasta tai kysymyksestä, jota lähdettiin ratkaisemaan yhdessä. Tunteet, teot ja ajatukset (ks. Tolska 2002, 55) oli narratiivien toistuvien järjestys.

6.1.3 Narratiivit musiikkiliikunnassa

Musiikkiliikunta on musiikkikasvatuksen osa-alue, jossa yhdistyvät kuuntelu, laulaminen, kehon liike ja oma keksintä (Juntunen 2010, 11). Lapset reagoivat luontaisesti musiikkiin liikkeillään, ja näistä reaktioista voidaan päätellä heidän oivaltaneen esimerkiksi tason muutokset, vaikka he eivät osaisi kuvata sanoin kokemaansa (Linnankivi ym. (1988, 193). Musiikkiliikunnassa eri aistitoiminnot sekä havainnot, toiminta, kuuntelu, tunteet ja ajattelu yhdistyvät erottamattomasti, kirjoittaa Juntunen (2010, 11). Tämä vahvistaa mielen ja kehon yhteyttä ja edistää näin kokonaisvaltaista oppimista. Musiikkiliikunnassa on myös ajatuksena, että kehollisen kokemuksen kautta tietäminen tapahtuu syvemmillä tasolla kuin pelkästään käsitteellisen ajattelun kautta tietäminen. Kehollisen osallistumisen avulla voidaan näin kehittää musiikillisen tietämisen useita eri alueita. (Mt; 2004, 7, 11; ks. myös Sundin 1988, 131.) Musiikkileikkikouluikäiset lapset nauttivat fyysisistä aktiviteeteista ja menestyvät hyvin laululeikeissä, leikkilauluissa ja helppoissa kansantansseissa (ks. Campbell & Scott-Kassner 2006, 121).

Musiikkiliikunta ja narratiivisuus ovat molemmat lapsille luontaisia ilmaisutapoja. Maija Salon narratiivien käyttöä musiikkiliikunnassa kuvaa lasten roolittaminen mukaan tarinoin. Hänen narratiivinsa liittyvät ensinnäkin liikuttavien ja leikittävien *laulujen teksteihin*. Hän lisää niihin omaa narratiivista materiaaliaan useimmiten sitoen sillä laulujen säkeistöt luontevasti toisiinsa kokonaisuuksiksi. Monet laulut tuodaan myös liikuttavaksi tanssilattialla, vaikka niitä olisi kuunneltu, laulettu tai soitettu aiemmin. Tämä monipuolinen musiikillisen materiaalin käyttäminen näyttää olevan tavallista tämän opettajan työssä. Toisekseen musiikkiliikunnan narratiivit liittyvät *leikkeihin*, joihin opettaja on kehittänyt oman tarinansa. Kolmas musiikkiliikunnan tapa tulee esiin *kuunneltavan musiikin liikkumisessa*, johon hän tuo omaa narratiiviaan. Hän yhdistää neljänneksi

narratiiveissaan myös monipuolisen *soittamisen ja äänien tekemisen* musiikkiliikuntaan. Musiikillinen vertikaalinen eheytyks on selvästi merkittävä piirre tämän opettajan toiminnassa. Sen lisäksi hän käyttää myös horisontaalista eheytyksiä liittäen musiikillisen toiminnan läheisiin taiteisiin sekä kansanperinteeseen ynnä muihin. Otan tässä vain yhden esimerkin, koska musiikkiliikunta narratiiveineen näyttäytyy muidenkin toimintojen kuvauksen yhteydessä (esim. kuuntelukasvatuksen).

Esimerkkini on laulun säkeistöjä yhdistävästä musiikkiliikunnan narratiivista, joka on aineistolle tyypillinen. (6.10.)

[Lapset ja Maija ovat tanssilattialla piirissä kädet käsissä kiinni.]

[Sitten lauletaan ”Tuulee, tuulee, syksyllä, syksyllä. Tuulee, tuulee syksyllä näin”. Käsiä heilutellaan kovasti.]

Maija: Osaatteko laulaa samalla?

[Eräs lapsista innostuu leikkiin enemmän ja liikkuu jaloiltaan.]

M: Kuule, puun pitää pysyä paikallaan. Tiedätkös, että sen juuret on tiukasti maassa. Koitapa pysyä.

[Lauletaan ”Tuulee, tuulee”.]

M: Tuuli lakkasi, ja tuli valtavan suuri mustantummansininen pilvi taivaalta, ja sieltä alkoi tulla vettä. Ja sitä tuli niin hurjasti, että kuulkaa, meidän on pakko pitää toisiamme kädestä kiinni. Mut ihan rupesi pisarat pomppiin näin.

[Lauletaan ”Vettä sataa syksyllä, syksyllä. Vettä sataa syksyllä näin”.]

[Pompitaan kovasti ja lapset nauttivat!]

[Sitten kumarrutaan lattialle.]

M: Nyt kuuluu ropinaa.

[Ropistellaan sormilla lattiaa ja lauletaan ”Vettä sataa...”]

M: Kuinka ollakaan sieltä maan alta alkoi kuulua jotain. Kuunnelkaas, mitä sieltä kuului.

[Maija laittaa korvansa lattiaan, samoin lapset.]

M (Sieni): Minä olen ihan pikkuinen sieni ja minä haluaisin nousta täältä maan alta ylös.

[Noustaan istumaan.]

M: Kuulitteko te semmosia ääniä?

Lapset: Kuulin.

M: Siellä on kuulkaas sienet piilossa, ja ne haluaa pulpahtaa sieltä maan alta pois. Kun on syksy, niin sieniä alkaa yhtäkkiä tulla plom plomp plomp sieltä maan alta. Oltaisko me, ollaas me!

Ronja (innostuneena): Hei, hei! Jonku tarvii olla sieni, ja jonku tarvii koputtaa sienen oveen!

M: Et sienelle tarvii koputtaa oveen? Menkääs kaikki sieniksi, niin mä koputan, tulevatko ne sienet sieltä maan alta vai ei.

M: [koputtaen lasten selkään] ”Kip, kop koputan. Arvaa kuka olenkaan?”

[Kun Maija on tehnyt sen jo miltei kaikille, Ronja tekee saman vieruskaverilleen.]

M: Koitetaan olla niitä sieniä.

[Ronja ilmoittautuu heti.]

M: Vois olla semmonen emosieni, joka vois auttaa niitä pikkuisia. Mennään kaikki ihan pieneksi. Osataankos, pysytäänkö varpailla?

Lauletaan ”Sienet kasvaa syksyllä, syksyllä. Sienet kasvaa syksyllä hei”.

M: Sit ne sienet kasvaa. Niillä on lakki tuolla pään päällä. Iso lakki. Kunnes kaikki sienet poimitaan. Ja taas sienet lähtee nousemaan. Ja vielä kerran. Sienet kasvaa, että jaksetaan nousta sieltä. Ensin ollaan kyykyssä. Pysytkö kyykyssä pystyssä? Koitas pysyä myös sinäkin. Näytä, kuinka hienosti pysyt! Ja sieltä lähtee sienet kasvamaan, ja kaikki me kasvetaan ja lauletaan, että ”Sienet kasvaa... näin”. Ja sit ne sipsuttaa varpaillaan tuonne paikoilleen istumaan. Sinne ne rientää ja löytää hyvän paikan sieltä.

[Ja lapset sipsuttavat sieninä varpaillaan paikoilleen.] (6.10.)

Yhteinen liikkuminen näyttää tuovan lapsille iloa, kuten Campbell ja Scott-Kassner (2006, 121) vakuuttavat. Liikunnan tarve on heillä suuri, ja kun siihen on mahdollisuus, lapset osoittavat sen tuoman riemun ilmein, elein ja äänin. Yhteinen läheisyys tuo myös jännitystä. Toisen kädestä kiinni ottaminen ei ole kaikille helppoa. Tässä ryhmässä lasten into liikkumiseen tanssilattialla vaihteli. Yksi lapsi tahtoi sinne usein ja toinen taas vältteli sitä paikkaa pitkään.

Narratiivin tapahtumapaikkana on tuulinen metsä. Henkilöinä ovat tuuli, puut, sade, emosieni ja pikkuiset sienet. Narratiivin muutoksen tuovat vesisade, sienten syntyminen ja kasvu sekä lapsen toivoma koputus. Näihin kolmeen löydetään ratkaisut. Yhdessä pysyminen auttaa vaikeuksissa kovassa tuulessa ja vesisateessa. Aikuisen antama suojele tuo turvaa pienille ja tukee niiden kasvua. Tarina on

pienten sienten synty- ja kasvutarina. Narratiivi sisältää runsaasti ainesta, josta lapsi voi valita oman samaistumiskohteensa. Lisäksi narratiivi kertoo syksyisen luonnon tapahtumaketjun, kuten niin usein tämän opettajan narratiivit.

6.1.4 Narratiivit soittamisessa

Seuraavaksi kuvaan, miten ja millaisia narratiiveja opettaja käyttää lasten soittimiin tutustumisen, soittamisen ja siihen ohjaamisen yhteydessä. Ensin kuvaan, miten hän esittelee lapsille kitaran narratiivia käyttäen.

(6.10.) Maija: Kuuleekohan teistä kenenkään korvat, mitä soitinta mä soitan, kun mä täällä piilossa soitan?

Auroora: Kitara.

M: Sara, kuuntelepas.

[Maija soittaa kitaran kielet vuorotellen, ja lapset hymyilevät.]

Auroora: kitara...viulu.

[Toiset lapset toistavat.]

M: Kurkistetaanpa, onko tämä kitara vai viulu.

[Lapset tunnistavat soittimen nähdessään sen.]

M: Kitara, tämän soittimen nimi on kitara.

[Maija istuu taas tuolille lasten eteen.]

M: Kitarassa on kaula [näyttää ja laittaa kitaran pystyasentoon viereensä].

M: Ihan kuin se olisi ihminen ja sillä olisi tämmöinen pitkä kaula.

Maija [näyttää kitaran yläosaa ja kysyy lapsilta]: Mikä tämä olisi?

Lapset: Pää.

M: Niin, tää olisi niin kuin pää. Ja sit sillä olisi tällasia ihan kuin kiehkuroita täällä sen tukassa. Nämä on sen viritystapit. Täältä viritetään kitaraa. Sitten sillä kitaralla on monta [soittaa kieliä vuorotellen rauhallisesti] kieltä. Noin monta kieltä. Montakos muuten meillä on kieltä?

[Lapsilla on kielet ulkona, ja he hymyilevät.]

M: Yksi kieli. Kitarassa on [soittaa ja laskee kielet yhtä aikaa] kuusi.

Lapset: Kuusi.

M: Niin siinä on kuusi kieltä.

[Ronja käy lähellä laskemassa kielet ja palaa saman tien paikalleen.]

M [nostaen kitaran ylös]: Jaaha, kitarassa on tällanen ihan kuin puulaatikko, kauniin muotoinen ihan kuin puulaatikko. Tätä sanotaan kaikukopaksi.

Sara: Mikä tuo reikä on?

M: Tää reikä on ääniaukko. Jos ei sitä reikää olis, niin tää kitara ei soiskaan oikein hyvin.

[Ronja käy taas koettamassa soittaa kieliä.]

M: Istupa Ronja vielä siellä, niin te voitte kaikki sitten pian vuorollanne käydä koettamassa. Nyt minä laitan ... ihan kuin leikisti kaulaliina laitettais sen kaulaan. Mutta ennenkö ma laitan sen, niin kuunnelkaapas, miten kitara nyt soi. [Soittaa.] Aika kaunis, eiks oo!

[Maija soittaa paria sointua, ja Ronja alkaa laulaa mustikasta.]

M: No melkein se laulu tuli sieltä. Mutta nyt mä laitan kitaralle tän kaulaliinan. Sitä sanotaan capoksi. Ihan kuin sillä olis vähän kurkku kipeänä ja se sanois, että minä haluaisin soittaa vähän kirkkaammalla ja korkeammalla äänellä [nostaen samalla omaa äänenkorkeuttaan].

M (Kitara): Minun ääneni on vähän käheä. Se ei oikein sovi siihen erääseen lauluun se matala ääni. Niin laitas Maija kaulaliina.

M: Minä laitan tän capon tuohon kohtaan yks, kaks kolmannelle nauhalle ja mitäs nyt? [Soittaa sointua.] Ja, on kirkkaampi, eiks olekin!

[Ronja ottaa taas laulunsa esiin.]

M: Niin, tiedäks sä mitä. Kitara haluaa nyt ensin soittaa teille ihan toisen laulun. Kuuntelepas. (6.10.)

Kitaran tunnistaminen alkaa sen soivasta muodosta. Se alkaa kuuntelutehtävällä. Opettaja korostaa muissakin yhteyksissä kuuntelutaitoa muskarilaisen tärkeänä taitona. Koska myös joidenkin tutkijoiden mukaan pienet lapset reagoivat ensimmäiseksi äänen laatuun ja sointiväriin, heidän on tärkeää saada kuulla mahdollisimman paljon eriaänisiä soittimia (Pugh & Pugh 1998, 39). Sen jälkeen opettaja alkaa esittelyn, joka tekee kitarasta lapsille tutun muotoisen ihmisen vartaloa muistuttavine osineen. Kaula, pää ja hiukset kiehkuroinen ovat lasten hyvin nähtävissä. Käsitettä kieli opetettaessa otetaan lapsen oman kielen lukumäärä mukaan tarkasteluun sanan kaksoissisällön selventämiseksi. Tämä on tärkeää lasten kielellisen tietoisuuden tukemisessa. Lapsille on tuttua, kun kurkku on kipeä ja kylmässä tarvitaan kaulaliina, jotta ääni paranisi ja kirkastuisi. Kitaralla on omia

toiveita, jotka toteutuvat. Se saa Maijan tarinassa kaulaliinan ja laulun, jota saa soittaa. Ronja saa laulunsa myöhemmin.

Tämän narratiivin tapahtumapaikkana on poikkeuksellisesti muskariluokka. Henkilöinä ovat kitara ja Maija. Narratiivi alkaa kuuntelutehtävällä. Tapahtumina ovat kitaran eri osien esittelyt. Tässäkin narratiivissa on pulma. Kitaralla on käheä ääni, johon kaulahuivi tuo avun. Ratkaisu siis löytyy. Tavanomaisuudesta poiketen tunteet eivät ole tässä narratiivissa merkittävässä asemassa.

Narratiivi sisälsi muutoksen ja prosessin, jossa kitara inhimillistettiin tuottamalla kitaralle ihmisen hahmo; se sai ulkoisesti ja sisäisesti ihmisen piirteitä. Narratiivi oli myös tulkinnallinen, muistettava ja viihdyttävä, kuten niitä on kuvattu (esim. Gudmundsdottir 1995, 34). Se valtasi kuulijansa, ja lapset osallistuivat opetuksen jälkeen innokkaasti kitaransoittamiskokeiluihin.

(6.10.) Maija [soittaen kannelta]: Onko tämä kannel iloisella vai surullisella päällä?

Sara: Ei se ole kummallakaan.

Maija: Hei, nyt mä teen tälle jotain, kuunnelkaa, kuulostaako se nyt teidän mielestänne miltään?

[Maija virittää kanteleen keskimmäistä kieltä kertoen samalla, mitä tekee.]

M: Kuunnellaan. Kummalta se nyt kuulostaa?

[Lapset näyttävät olevan vielä epävarmoja asiasta.]

M: Surullisella päällä.

Ronja: Lauletaan ”Heppuli keppuli” surullisella päällä.

[Niin tehdään.]

Sara: Lauletaan linnullekin.

[Maija kysyy sen nimeä, mutta Sara ei tiedä.]

M: Lauletaanko linnulle?

[Se sopii Saralle. Lintu on myös Saran mielestä surullisella päällä. Niin lauletaan linnulle.]

Sara: Jos laulettais Pupullekin.

M: Pupullekin ois voitu laulaa, mutta tiedättekö, nyt lauletaan tuolle karhulle, miten lumi sataa sen päälle, leijailee.

Ronja: Näin!

[Hän näyttää, miten lumi leijailee. Maijan laulaessa hän nousee seisomaan ja liikkuu musiikin mukaan hymyillen koko kasvoillaan. Hän nauttii, samoin Kerttu vieressä. Pekka laulaa mukana, muut eivät mutta katselevat.]

Narratiivin tapahtumapaikka on muskari, ja mukana on vain kantele Maijan ja lasten lisäksi. Tämä narratiivi alkaa, kuten niin useat, opettajan tunteisiin liittyvällä kysymyksellä. Se on myös päivän pulmana: millä mielellä kantele on? Pulmaa yritetään ratkaista yhdessä. Lapset osallistuvat narratiiviin. Heidän ehdotuksiaan toteutettiin.

Lapset epäröivät Maijan kysymyksen kuultuaan. Tämä on luonnollista, koska lasten kyky erottaa sointuja ja kuulla niiden erilaisia tehoja kehittyi musiikkikyvyistä viimeisenä. Runsas soittamisen ja kuuntelun mahdollisuus tukevat kuitenkin kyvyn kehittymistä, ja sävelkorva harjaantuu tonaalisen musiikin tyyllisiin säännönmukaisuuksiin. (Linnankivi ym. 1988, 103; Ahonen 2004, 74.) Lapsilla alkaa noin nelivuotiaina kehittyä kyky tunnistaa ja kuvata musiikin herättämiä tunteita erilaisilla non-verbaalisilla tavoilla, esimerkiksi kasvonilmeillään ja äänellään. Kiehtovin muutos länsimaisilla lapsilla tapahtuu 3–7-vuotiaina, jolloin he oppivat tunnistamaan yhteyden duurin ja iloisuuden sekä mollin ja surullisuuden välillä. (Schubert & Mcpherson 2006, 199–200.) Ennen neljää ikävuotta lapsi päättelee musiikin ilmaiseman tunnetilan muista musiikin piirteistä, kuten temposta. Duuri-iloinen ja molli-surullinen -yhteyden tunnistaminen alkaa kehittyä juuri neljän vuoden iässä, ja se on kehittynyt lopullisesti 7–8-vuotiailla. (Mt.) Näin tämän opettajan alkama lasten duuri–molli -tonaliteetin kuuntelutaitojen harjoittaminen osuu juuri virinneeseen herkkyyksaikaan. Narratiivi tarjoaa tämän harjoitteluun luontevan lähestymistavan.

Saman tunnin lopulla (6.10.) on vielä hetki kanteleensoittoa Maijan laulun karhusta, joka oli nähty nukkumassa pesässään maisemapöydän alla jo muskariin tultaessa.

[Ronja nousee. Hän on valmiina heti, kun kuulee sanan kantele, ja suuntaa kulkunsa kohti kanteleita, jotka ovat tanssilattian reunassa hyllyillä.]

M: Muisteltais, miten ne toisen käden pupunkorvat löytäisivät sieltä ne mansikkasoinnut.¹⁵ [Lapset hakevat Maijan kanssa kanteleet.]

M: Pekka, täällä on sullekin kantele.

[Pekka jää kuitenkin omalle paikalleen istumaan.]

M: Käännyttään [tässä piirissä] ihan kaikki niin, että tähän tulisi niin kuin karhun pesä, ja pannaan näin lyhyt puoli itseän päin. Tehdään sellainen pikapyrähdys siellä karhun pesällä.

[Sitten Maija auttaa lapsia sormien asettelussa ja korostaa kevyttä, hellää kosketusta. Pekan kantele on kauniisti kehällä, mutta poika istuu ja katselee tarkkaan muiden toimintaa omalta paikaltaan.]

M: Saran pupunkorvat menevät hienosti, ne maistelevat, onko hyviä mansikoita. Oo, onpa hyviä.

[Maija ottaa Saran etusormen ja soittaa sillä soinnun samalla laulaen ”Sataa, sataa lunta. Karhu nukkuu talviunta. Pehmoisessa pesässänsä näkee hauskaa unta.”]

M: Oho, kuinka kaunis sointu tuli. Vähän sellanen mollimansikka. Koittakaas kaikki, kuinka kaunis sointu sieltä tulee. Juuri niin, kaikki kielet. Pekka, kannattaisi tulla soittamaan, kuule.

[Pekka on noussut tuolillaan polviseisontaan ja seuraa tarkasti muiden tekemisiä.]

Sara: En halua.

M: No kuule, me halutaan soittaa. Aloitetaan!

[”Sataa sataa lunta. Karhu nukkuu talviunta. Pehmoisessa pesässänsä näkee hauskaa unta.” Piirissä olevat lapset soittavat kauniisti paitsi Sara, joka vain istuu. Sitten Maija nostaa kanteleen ja pyytää lapsia katsomaan kanteleen keskellä olevaa koloa.]

M: Otetaan kanteleen päistä kiinni ja puhalletaan siihen karhun koloon. Siihen puhalletaan. Mitähän se karhu tuumaa, kun siihen puhalletaan? Heräsikö teidän karhu?

Lapset: Ei.

[Pekka puhaltaa samaan aikaan. Poika seuraa paikaltaan tarkasti, mitä muut tekevät tanssilattialla kanteleiden kanssa ja mistä siellä puhutaan.]

¹⁵ Viisikielisen kanteleen kahden kielen (2. ja 4.) alle on merkitty punaiset pyörylät, mansikat. Niin sanottu mansikkasointu soitetaan laittamalla pupunkorvat kevyesti niiden punaisten merkkien yllä olevien kielten päälle. Pupunkorvat ovat vasemman käden etu- ja keskisormet. Niillä sammutetaan nuo ykkössointuun kuulumattomat kielet. Silloin soimaan jäävät vain kielet 1, 3 ja 5.

M: Ihan kuin sellainen kevyt pieni tuuli puhaltaisi sinne karhun pesään ja antaisi sille vähän raikasta ilmaa. Siellä alkaa olla vähän huono ilma siellä karhun pesässä, kun karhu siellä vaan köllöttää. Hih, hih. Täytyy vähän antaa raikastusta sille.

[Pekka katsoo ikkunasta ulos, kun Maija viittaa huonoon ilmaan.]

M: Nostetaan kanteleet takaisin. Sitten voitte kipaista paikallenne.

[Maija hyräilee vielä äskeistä laulua. Tiina, kuvataideopettaja, saapuu luokkaan.]

M: Me peiteltiin vähän tätä pesää, ettei pääse kukaan häiritsemään tätä pesää, kun siellä karhu nukkuu, ja se käänsi jo kylkeä ja se sanoi, että yö puolessa, nälkä suolessa.

Sitten alkaa kuvataideopettaja-Tiinan osuus ja lapset menevät kuvataideluokkaan. Alkukeskustelu liittyy kyljen kääntämiseen. Lapset esittelevät omia nukkumis-kokemuksiaan. Tiinan tunnilla tehdään päivän teemaan liittyvä sammaleilla vuorattu karhunpesä. (6.10). Tämä taide-eheytyks on yhtenä kantavana voimana Musiikkikoulu Maija Salon toiminnassa.

Kantele on yksi musiikkileikkikoulun perussoittimista sen lempeän sointiväriin ja helppokäyttöisyyden vuoksi. Lauluja voidaan vaivattomasti säestää duurin ja mollin yhdellä, kahdella tai kolmella soinnulla tai pentatonisella asteikolla. Kantele on musiikkipedagogisesti nerokas soittin, koska sen ääni opettaa hälyn keskellä kasvanutta lasta herkkään kuuntelemiseen (Simojoki 1991, 86). Maija Salo käyttää kanteletta tässä ryhmässä paljon. Perustelen sillä useamman kantele-esimerkin mukaanottoa tähän tutkimukseni raporttiin. Hän liittää toki yleisesti tunnetut pupunkorvat sekä mansikka- ja mustikkasoinnun kanteleensoittoon. Narratiivisesta näkökulmasta kiintoisaa on tuo porkkanapenkin ja pupun herkuttelun mukaan ottaminen, samoin nepparin. Lasten tarkka narratiivin seuraaminen ja sen mukaan toimiminen kertovat narratiivin kiinnostavuudesta. Sitä kuvaa myös piirin ulkopuolella istuneen Pekan osallistuminen karhutarinaan puhaltaen.

(26.1.) Maija: *Arvoitus: Metsässä syntynyt, korvessa kasvanut, seinällä seisoo, polvella laulaa! Mikä se on?* Maija kertoo, miten metsässä pienistä taimista kasvaa suuria puita ja jotkut osaavat tehdä puusta soittimen. Sitten kerrataan yhdessä *mansikkakielet, pupunkorvat, neppari ja soittosormi*. Ensimmäiset käsitteet on selitetty tässä luvussa aiemmin. Neppari tarkoittaa sitä, että vasemman käden peukalo löytää paikkansa kanteleen soittajanpuoleisesta reunasta pitäen näin käden paikallaan ”nepparilla”. Soittosormi on oikean käden etusormi, jolla kanteleen kieliä soitetaan.

Sitten mennään tanssilattialle ja haetaan kanteleet. Soitetaan mansikkasoinnilla. Ensin Maija laulaa ”mansikkasointua”, sitten ”Sataa, sataa lunta. Karhu nukkuu talviunta.” Näin lapset harjoittelevat laulun mukana sointua. Sitten hän laulaa ja soittaa ”Lumisade leijailee, kohti maata hiljalleen. Saatko kiinni hiutaleen, kohta tiedät sen.”

M: Välillä pupu ravistelee korviaan, etteivät meidän sormet puudu.

Kantele käännetään ja nostetaan pystyyn. Pohjapuoli on itseensä päin.

M: Voit koputtaa sinne: ”Pakkanen paukkaa, pakkanen paukkaa.” Sitten se laitetaan takaisin lattialle ja näppäillään ihan läheltä tuota metallia, tuota varrasta: ”Tähdet tuikkii, tähdet tuikkii.” Kun lauletaan ”Taivaalla suuren suuri kuu”, kanteleet nostetaan ylös, ylös suurina ja heilutaan hi-taas-ti. Ja lopuksi puhalletaan sinne ääniaukkoon. [Toistetaan.] Kävi sellainen hieno yötuuli siellä kuutamossa.

M: Sinne jäi kuu taivaalle ja tuuli puhaltelemaan, ja me viedään kanteleet takaisin paikoilleen. Saatko Ronja kaksi yhtä aikaa?

Ronja: Jo joo, nää on kuin tikut.

M: Niin kuin kävelykepit. (26.1.)

Tämä narratiivi alkaa arvoituksella, johon Maija kertoo itse selityksen. Varsinainen narratiivi liittyy käsiteltyyn lauluun. Maija vahvistaa narratiivillaan laulun tekstiä, tuo sen elävämmäksi. Kantelesovitus kuvaa monipuolisesti laulun sanomaa ja kanteleen mahdollisuuksia. Näin narratiivi saa tukea myös musiikin keinoin. Pupun korvien ravistelu kertoo lapsille asian mukavammalla tavalla, kuin jos puhuttaisiin vain omista sormista. Teksti antaa kuitenkin perustelun ravistelulle. Narratiivissa korostuu tilanteen tunnelma. Rakenteellisesti narratiivin alussa on rauhallinen tunnelma: karhu nukkuu pesässään. Tunnelma saa eri sävyjä ympäristön kuvauksessa. Tunnelmahuippu oli taivaan suuren suuri kuu. Tässä narratiivissa opettaja loi taikaa, häivähdystä yöllisestä mutta pelottamattomasta metsän kuutamosta. Taika näkyi lasten tarkkana keskittymisenä.

Seuraavassa kanteleensoittotilanteessa kohdistan tarkastelun lisäksi siihen, mitä narratiivi on saanut aikaan yhden lapsen toiminnassa. Narratiivi alkaa kuten edellinen.

(2.2.) Maija: Metsässä syntynyt. Pupuakin on metsässä syntynyt. Korvessa kasvanut, seinällä seisoo. Sellainen on tuolla seinälläkin. Polvella laulaa. Mikä se on?

Pekka [hymyillen]: Kantele.

M: Lähdetään hakemaan kanteleet!

[Samalla Pekka jo lähtee. Sara jää istumaan paikalleen, ja Maija kehottaa häntä tulemaan mukaan. Sara ei jaksaa.]

Maija: Tule sitten, kun jaksat. Huilaa niin kauan, että jaksat.

[Myös Pekka ottaa oman kanteleensa toisin kuin edellisellä kerralla, jolloin hän jäi paikalleen istumaan ja katsemaan.]

Maija neuvoo lapsia laittamaan kanteleen lyhyen puolen itseensä päin. Tilanteessa on huomattavaa se, mitä Pekka tekee kanteleen viritystapeilla. Maija oli edellisellä kerralla kertonut ja näyttänyt, miten pupu tutkii porkkanapenkkiä ja syö siitä. Pekka teki nyt sen saman otettuaan kanteleen käteensä. Edellisellä kerralla hän jäi vain istumaan ja katsomaan omalle paikalleen.

Maija Saralle: Katos, kun kantele halus mennä sun neppariis. No mutta millai se sillai halusi?

[Kantele tahtoi mennä lapsen käteen ja jättää lapsen mietittäväksi vielä, miten soitinta pidetään kädessä. Tämä oli pieni esimerkki elollistavasta narratiivista.]

M: Kätet selän taakse [laittaen omatkin malliksi samoin].

M: Kuka se muistaa, mikä käsi oli se pupun käsi, se porkkanapenkin käsi? Sieltä se pupu löytää porkkanapenkin ja ne mansikkakielet.

[Maija neuvoo Aurooraa ja Kerttua kädenvaihdossa.]

M Pekalle: Otas ne pupunkorvat esiin. Vasemman käden sormet.

Pekka: Ei oo vielä syntynyt, ne ei oo vielä syntynyt. [Pitää käsiään selän takana.]

M: Koitapas nyt synnyttää ne.

Pekka: Ei ne oo vielä syntynyt koskaan.

M: Mulla on jo syntynyt, ja tuolta se menee tonne mansikkasoinnun luo.

Maija muistuttaa Saraa: Sä voit kipasta tänne sit kun jaksat, kipase tänne. Tuu koittamaan. Maijalla on kiva laulu.

[Sitten soitetaan yhdessä laulua.]

M: Ja nyt meidän puput hyppäävät pois mansikkapellosta, hop! Oi, korvia rupes kuumottamaan.

Maija heiluttelee käsiään korkealla, samoin lapset. Tämän jälkeen on vuorossa lasten omaa soittoimprovisointia, kunnes palataan istumaan omille tuoleille. (2.2.)

Näissä narratiivien tapahtumissa merkittävää on se, miten Maijan narratiivi pupun porkkanapenkistä ja mansikoista on ollut kiinnostava. Pekan toiminnan muutos ja hänen oma narratiivivastauksensa kertovat siitä. Pekka oli jäänyt edellisellä kerralla

paikalleen seuraamaan muiden kanteleensoittoa. Tällä kertaa hän menee mukaan kanteleensoittajien ryhmään tanssilattialle. Narratiivi pupun porkkanapenkistä oli jäänyt tarkasti Pekan mieleen, ja hän kokeili sitä heti kanteleen saatuaan. Hänen pupunsa halusi maistella porkkanoita. Pupun soittokorvat eivät olleet kuitenkaan vielä syntyneet. Pekka käyttää narratiivista kerrontatapaa kuvaamaan omia näkökulmiaan. Hänen ei tarvitse sanoa, että hän ei vielä halua tai uskalla soittaa, vaan pupun syntymättömyys ja selän taakse soiton ajaksi jäävät kädet kertovat sen.

Soittotuokion aloitus on sama kuin aiemmin ja viittaa kansanperinteeseen, joka on tässä pedagogiikassa yhtenä kantavana teemana, erityisesti helmikuussa kalevalanpäivän vuoksi. Lorun kertauksella on tarkka merkityksensä. Tässä olemme taas metsässä, joka on todettu sadun maailman tarvitsemaksi paikaksi (ks. Heinonen 1990, 61). Henkilöinä olivat kantele, pupu korvineen, lapset ja Maija. *Me tiedetään, että viritystappien puolella oleva käsi on pupujussikka. Sen teki mieli ensin porkkanoita, ja sit se söi kaikki mansikat. Kun se oli syönyt, se hyppäs pois. Siinä on lyhyesti vasemman käden rooli kanteletta soitettaessa.*

(9.3.) Maija tulee lapsia vastaan eteiseen laulaen ”Päivää on hymyssä suu, päivää ja dippediduu” oranssipäinen malletti kädessään ja antaa kaikille lapsille omat malletit. Ne tervehtivät toisiaan kumartaen. Maija laulaa laulun useamman kerran, kunnes kaikkien lapsien malletit ja Maijan malletti ovat tervehtineet toisiaan. Sitten lapset menevät peräkkäin luokkaan, missä on valmiina lattialla säteittäisessä ympyrässä ksylofonipaloja. Lapset menevät niiden ympärille soittamaan. Pekka ilmoittaa, että hänen mallettinsa ei ole vielä herännyt. Maija tuumaa, että herätetään se. Se ei kuitenkaan herännyt. Soiton loputtua Maijan neuvosta nostetaan malletit esiin ja ne tervehtivät taas toisiaan. Sitten malletit eivät Maijan mukaan malta olla paikoillaan vaan haluavat lähteä kävelemään soittimien ympärillä. Lauletaan ja kierretään ympäri lattialla olevaa soitinryhmää. Soitetaan myös hiljaa mallettien varrella.

Lopuksi otetaan tremolo ja yhteinen loppu: pam. Malletit kiittävät: ”Kiitoksia kun leikitte minun kanssani. Kiitoksia kun soititte minun kanssani.” Lapset vievät ksylofonipalat näyttämölle paikoilleen takaisin. Sara saa kehumista, kun osasi keksiä malletille hyvän paikan kuljetuksen aikana. Pekka vie oman soittimensa paikalleen, vaikka ei ollut soittanut. (9.3.)

Tässä narratiivissa pääroolia esittävät malletit. Ne ovat varrellisia, pallopäisiä ”soitonuijia”. Tämä narratiivin aihe on lähtöisin laulusta, jossa tervehditään toisia päivää-sanalla. Laulunopetus sujuu piilo-opetuksena, kun se toistetaan kaikkien

mallettien tervehtimisenä. Mukana ovat myös kumarrukset ja kiitokset, joita opettaja korostaa pedagogiikassaan. Hän liittää käyttäytymisohjeita moniin eri teemoihin (ks. myös luku 6.2.5). Tässä malletit olivat kohteliaita. Ne tulevat kylään ja tervehtivät toisiaan. Sitten ne haluavat soittaa ja leikkiä. Lopuksi ne kiittävät. Se on selvä tapahtumasarja, jossa lapset saavat olla mukana. Suurta käännekohtaa ei varsinaisesti siihen sisälly, ellei siksi katsota tuota mallettien malttamattomuutta päästä leikkimään. Se tuo muutoksen tapahtumiin.

Seuraavan kerran (16.3) kaksi pientä esimerkkiä samaa Päivää-laulun työstämistä jatkettaessa kertovat opettajan narratiiveihin liittyvästä elollistamisesta. Nyt soittimina olivat clavesit, joilla lapset saivat soittaa laulun B-osassa huoneen eri pintoja valintansa mukaan. M: *Voit soittaa puuta, kevyesti, ettei puu hermostu.* Tässä ei varoiteltu ja kielletty vaan ilmaistiin asia toisin. Toinen vastaava tilanne-esimerkki liittyy siihen, kun lapsi huomaa lattiaa soittaessaan muurahaisen ja keskittyy sen katselemiseen soittamisen unohtuessa. Maija toteaa lyhyesti: *Muurahainen siinä kuuntelee, ei haittaa.* Opettaja käyttää saduista tuttua luonnon ja eläinten elollistamista (ks. Apo 2001, 15; Abbott 2008, Heikkisen [2010b, 3] mukaan).

(30.3.) On soittamisen vuoro, ja lapset ovat jo näyttämöllä kullakin edessään laattasoitin.

Maija muistuttaa taikasanoista. Yksi – [Kaikki lapset muistavat laittaa malletit kainaloonsa.]

[Maija leikkii omilla malleteillaan, kuinka ne tapaavat toisensa.]

Maija (Malletti 1): Hei, minne matka?

M (Malletti 2): Olen mentossa orkesteriharjoituksiin.

M (Malletti 1): Sinne minäkin.

M: Ja ne menivät toistensa ohitse sinne kainaloihin.

[Sara lyö malletteja keskenään.]

M: Ne ei pääse harjoituksiin, jos ne lyö toisiaan.

[Saran malletit matkaavat kainaloon.]

Maija: Noin!

[Pekka koettaa Saran malliin.]

M: Ne menevät poikki.

[Pojan malletit menevät heti kainaloon.]

M: Kun sanon kaksi, silloin ne malletit menevät nätisti ksylofonipalojen päälle. Otetaas titi-rytmi! [Laulaen ja soittaen] ”Yhdessä me ollaan taas ja yhdessä me ollaan taas ja kaikki soittaa näin”.

M: Kun laulu loppuu, malletit nousee ylös kuin pupun korvat, tonne noin. Pääsiäispupun korvat.

Sara [pupunkorvat pään yllä korkealla]: Vaikka näin!

M: Vaikka niin. Ja uudelleen.

Soitetaan, ja kun laulu loppuu, lapset nostavat reippaasti malletit ylös. (30.3.)

Maijalla on malleteille taikasanat yksi ja kaksi, joiden merkityksen lapset oppivat hyvin vuoden aikana. Tässä hän liittyy vielä mallettien keskustelun soiton alkamisen yhteyteen. Mallettien käytöstä Maija itse kertoo seuraavaa: ”Et sä sano, että laitetaas malletit ristiin, vaan värität sitä tilannetta tarinalla, ja hetkessä ne menevät kainaloon” (30.11.2006, 11). Tässä narratiivi oli lyhyt kertomus mallettien orkesteriharjoitusmatkasta, jossa ne kävivät ja josta lähtivät aikanaan pois. Sara ja Pekka toivat välillä muutoksia tilanteeseen.

Opettaja on lukuvuoden aikana käyttänyt erikokoisia ksylofonipaloja lasten soittimina narratiivisin viittauksin (esim. *Kolme pukkia* -laulun pukeille erikorkuiset soittimet). Tämä on tärkeää myös musiikillisesta näkökulmasta, jotta lapset saavat kuulla erikorkuisia ääniä. Liian usein pienillä lapsilla ovat käytössä ainoastaan korkeaääniset soittimet (Pugh & Pugh 1998, 39). Ne eivät kuitenkaan tarjoa mielihyvää riittävän syvästä, rikkaasta äänimaailmasta. Lisäksi on otettava huomioon soittimien materiaalit ja tarjottava siinäkin mielessä monipuolinen äänimaailma puisine ja metallisine instrumentteineen. (Mt.; ks. myös Gruhn 2003, 58.) Laulun toisto ja tutun laulun harjoittelu näyttää olevan lapsille mieluisaa. Se liittyy myös tämän ikäisten haluun kuulla sama tarina uudelleen ja liikkua tuttu laululeikki (Pound & Harrison 2003, 29).

Kokoan vielä lopuksi piirteitä tämän luvun narratiiveista. Myös soittamisen yhteydessä opettajan narratiivit liittyivät ympäristöön, luontoon ja eläimiin sekä erilaisiin tunteisiin. Soittimet elollistettiin narratiiveissa. Soittamistapoja monipuolistettiin narratiivisin keinoin. Kanteleen pupu-narratiivi näyttää erityisen merkittävältä. Soittamiseen liittyvissä narratiiveissa näkyy vahva yhteys myös kansanperinteeseen. Narratiivien innostavuus ja apu näkyvät lasten soitossa erittäin selvästi esimerkiksi keskittymisen paranemisena. Narratiiveista löytyivät tutut rakenteet. Niissä oli pulma tai kysymys, johon saatiin apu tai vastaus. Lisäksi

esiintyi narratiiveja, joissa ei ollut avuntarvetta vaan vain tunteiden, tunnelmien ja matkan kuvausta.

6.1.5 Narratiivit laulamisessa

Tarkastelen tässä laulamiseen liittyviä opettajan narratiiveja keskittyen pääasiassa laulunopetuksen narratiiveihin. Niihin liittyvät myös kuvat ja roolihahmot sekä muu musiikillinen tekeminen. Seuraavassa narratiiviin yhdistetään fläppitaulun kuvat. Taulu on lapsille Pupun ikkuna. Pupu asustaa taulun yläkerrassa, mistä lapset herättävät sen aamuisin. Ikkunassa saattaa olla monta ruutua, joskus vain yksi iso, kuten seuraavassa tapauksessa. Sieltä näkee monenlaisia asioita. Opettaja yhdistää tässä laulunopetuksen narratiiviin soittamisen. Siksi en erottele esimerkeissä niitä erikseen vaan kuvaan tässä yhden laulunopetuksen kokonaisuuden.

(6.10.) Maija istuu Pupun ikkunan ääressä tuolillaan väriliidut kädessään.

Maija: Hei, sieltä nousi kummallisen näköisiä sieniä sieltä.

[Maija piirtää paperiin ensin ison sienen ja sen viereen ihan pikkuisen pullukkasienen.]

M: Se ei ollutkaan mikään tyhmä sieni, vaan sen nimi oli herkkusieni. Ja se sanoi, että voi kun tulisi joku, joka poimisi minut koppaansa ja tekisi minusta hyvää herkkutattisalaattia. Ei tiedä, vaikka joku tulis.

[Olli heiluttaa ihastuneen näköisenä innokkaasti jalkojaan.]

M: Sitten sinne mäelle kasvoi vähän kauemmas tämännäköinen sieni. Sepä olikin vähän vaarallisen näkönen. [Piirtää punavalkoista sientä.]

Ronja: Miks?

M: Kertokaapas, miksi se oli vaarallisen näköinen sieni.

Auroora: Kun se on toi myrkkysieni.

M: Se on semmoinen sieni, jota sanotaan kärpässieneksi. Se on semmoinen sieni, jossa on paljon valkoisia pilkkuja. Se on muuten punainen, mutta sillä on valkoisia pilkkuja. Siellä se on yksin, se on vähän sen näköinen, että ne toiset sienet ei oikein siitä tykkää. Ei ne haluais, että siellä kasvaa myrkkysieniä. Herkkutatti tietää, että hän on herkullinen, mutta tuohon sieneen ei saa koskea, koska se on myrkkysieni. Ja sinne tuli, kuulkaapa sinne tuli se pikkuinen – sss. Kukas sinne tuli?

Lapset: Siili!

M (Siili): Minä haluaisin vielä vähän masuuni ruokaa ja vielä vähän söisin, kun pitää kohta alkaa nukkumaan talviunta. Mistä minä saisin hyvää ruokaa?

Ronja [näyttää hätäntyneeltä ja osoittaa toista sieltä]: Älä ota tota myrkkysientä.

M [kertoen]: Älä vaan mene sinne myrkkysienen luokse, sanoi tämä äititatti. Se on vaarallinen sieni, sinne sinä et saa mennä. Ja pikkusienikin sanoi: Älä mene sinne. Tule tänne meidän luokse. Kyllä me annetaan sinulle ravintoa. Niin se siili meni sinne, zihzih zih. Äitisieni sanoi: Haukkaa vähän tuosta minun lakistani. Ja niin se haukkasi pienen palan siitä. Ei haittaa, vaikka haukkasit. Minun lakkini on sitä varten, että sitä saa syödä. Siili sanoo: KIITOS! Kyllä minä nyt muistan, että tuohon sieneen ei saa koskea, kun se on myrkyllinen. Pikkusiili kysyy, mitä siitä sitten seuraa, jos minä syön sitä. Niin se siili kysyi siltä äitisieneltä. Äitisieni sanoi sille, että sinä voit tulla tosi kipeäksi. Sinulle tulee mahanpuruja.

Pekka: Niin voit kuolla.

M: Sinä voit vaikka kuolla siihen, jos syöt sitä myrkkysientä. Ja kyllä siili sen haistoikin. En minä tuollaista. Se haiseekin niin pahalle. En siihen koske.

Pekka: Anteeks vaan, mutta se on kärpässiäni. Kärpäset saa vaan syödä.

M: Kärpäset jostain syystä... en tiedä. Se on kuule sellainen asia, että se kannattaisi tutkia, minkä takia sen sienen nimi on kärpässiäni.

[Pekka sanoo jotain, josta ei saa valitettavasti selvää.]

M: Olisko sillä se? Kannattais tutkiakin jostain sienikirjasta, miksi sen nimi on kärpässiäni.

M: Mutta hei nyt tuli taivaalle valtava suuri tumma pilvi. Oho. Ja pilvestä alkoikin tippua jotakin.

Sara: Tippua.

M: Alkoi tippua vesipisaroita. Ooi, sanoi äitisieni, tule äkkiä siili tänne meidän lakkimme alle turvaan, niin et kastu. Voi kiitos, sanoi pikku siili, ja se kipitti sinne suojaan.

[Maija alkaa laulaa ”Sade lyö rumpua sienien kattoon, rummuti rummuti rummut” ja näyttää kuvia Pupun ikkunassa. ”Toukka hiljaa viheltää surullista virttä.” Lapset tulevat mukaan laulamaan.]

M: Sieltä sieniäidin masusta näkyi pieni toukanpää. Sekin oli ottanut kodin sieltä sieniäidin jalasta. Sillä oli vähän surullinen olo, kun se tiesi, että kohta se sieni mätäneee tai sen joku poimii ja sen madon, toukan, täytyy löytää joku uusi koti itsellensä.

[”Sade lyö rumpua sienen kattoon...” Maija rummuttaa laulun aikana reisiin ja kehottaa lapsiakin, ja toukka-osan aikana toukka tulee näkyviin nyrkin sisältä sormena.]

Ronja: Otetaan rummut! (6.10.)

Narratiivin tapahtumapaikkana on syksyinen sienimetsä. Henkilöinä ovat kaksi herkkutattia, kärpässiä sekä siiliäiti ja pikkusiili. Alussa iso herkkusieni opettaa pienempää kärpässiä vaarallisuudesta. Sitten pikkusiilillä on nälkä, ja vastaavan opetuksen kertaa emosiili. Suuren muutoksen tarinaan tuo sade, joka laittaa siilit kipittämään suojaan. Taas avun tuo iso: ne pääsevät herkkusienien alle. Lopuksi huomataan herkkusienien ja toukan yhteiselo ja sen osa-aikaisuus. Tämäkin narratiivi sisälsi pulman, johon löytyi ratkaisu. Isommat auttoivat pienempiään. On turvallista olla pieni ja saada apua ja suojaa. Narratiivi on myös tiedollinen opetustarina kärpässiä karttamisesta vaarallisena sieninä. Ajatukset ja teot painottuvat tässä narratiivissa. Tunne jää tällä kertaa vähemmälle.

Seuraava laulunopetus (10.11.) alkaa taas Maijalle tyypillisesti tunnenarratiivilla. Tässä seuraavassa on kysymys ikävästä kastumisesta. Kokonaisuudessa on ensin laulunopetus ja sitten pieni soittoleikki. Maija on tässä sekä äitisiilinä että lapsisiilinä ja välillä Maijana itsenään.

(10.11.) Maija istuu fläppitaulun ääreen.

Maija: Mitähän tapahtuu täällä Pupun ikkunan alla?

Pekka: Siellä piirretään.

M: Siellä jotain nyt tapahtuu tuolla ikkunan alla. Katotaas, mitähän täällä tapahtuu. Mitä sinne ilmestyy? [Piirtää kaaria taululle]

Kaikki lapset yhdessä: Pilvi.

M: Se on vähän tuollainen synkännäköinen pilvi. Se ei taidakaan olla mikään poutapilvi.

Ronja: Vesisadepilvi.

M: Vesisadepilvi tuli taivaalle, ja sieltä alkoi tippua vähän vesipisaroita. Joku siellä mennä tuhisee. Kukahan siellä mahtaa tuhista? [Piirtää siilin kuvaa.]

Pekka: Siili!

M: Niin, siellä se menee. Ai että se kuulkaa kastuu koko siili, kun vettä alkaa tulla niin hurjasti.

M (Siili): Mutta hei odotapas, että minä tuon sateenvarjon.

M: Ja niin se siili toi sateenvarjon sille siilille ja se jäi vähän kuuntelemaan sadetta. [Piirtää ja kertoo samalla, mitä piirtää.]

Pekka: Missä se äitisiili?

M: Äitisiili tulee perässä. Sieltä se äiti juoksee ja sanoo: Mennäas lujaa, ettei kastuta. Minä tykkään olla täällä suojassa, sanoo se lapsisiili. Sitten se keksi laulun: ”Sateessa istun sateenvarjon alla. Kuuntelen ropinaa kaikkialla.” Helppo laulu. Lauletaas kaikki!

[Lauletaan useamman kerran.]

M (Äitisiili): Menepäs nyt eteenpäin. Ei meillä ole aikaa jäädä kuuntelemaan tänne sateen ropinaa.

M (Pikkusiili): Ei kun minusta on niin kiva kuunnella, kun sadepisarat tippuu tuohon sateenvarjon päälle.

M: No selvä pyy, sano äiti. Lauletaan.

[Kerrataan laulu.]

M: No millaista ropinaa? No sellaista sadetta kuin [loruna]: Pieni sade pirisee, sirisee ja lirisee.”

[Soitetaan penkin sivusta ja saadaan ropinaääni.]

M: Sanotaas [laulun loruosuus]. Ja taas lauletaan laulu. Minä vielä haluan kuulla sitä sateen ropinaa, sanoi pikkusiili äidille, ei lähdetä vielä eteenpäin. Lauletaas Maijan kanssa.

[Lapset ropisuttavat hyvin. Maija keskustelee lasten kanssa heidän sateenvarjokokemuksistaan.]

[Maija hakee punaisen sateenvarjon, jossa on reunoissa valkoiset pumpulipallot.]

M: Miten on käynyt sadepisaroiden? Katsokaas ne on jäätyneet sinne varjon reunaan.

[Keskustelua pallojen oikeasta olemuksesta.]

M: Kaksi lasta voisi tulla tänne sateenvarjon alle, ja muut ropsottelevat sadepisaroina täältä päältä. [Ronja ja Auroora tulevat.] Te olette se siili ja siiliäiti.

[Toteutetaan leikki, ja lapsista kuulostaa mukavalta olla varjon alla.]

M: Nyt tulee toiset lapset. Pekka säkin yletyt.

[Pekka koettaa vähän varpailla ja sormilla varjon reunassa olevaa tupsua. Mutta ei yritä rapsuttaa. Hän vie tuolia koko ajan lähemmäksi mutta ei mene mukaan leikkiin. Kaikki muut lapset ovat varjon alla, jonka kattoon Maija ropistuttaa.]

M: Sade muuttui lumisateeksi, josta ei enää kuulunutkaan mitään ääntä. (10.11.) Tämä narratiivi yhdisti laulun ja siihen liittyvän loruosuuden luontoon, ajankohtaiseen loppusyksyiseen metsään. Maija elävöittää piirtämiensä kuvien, välineiden sekä narratiivin avulla siilien toimintaa ja tekee näin laulusta kokonaisemman kertomuksen. Lauluun liitettiin soitto ja leikki, jotka kuvailivat laulun tekstiä myös konkreettisin ropisutteluäänin. Pekan lähestyminen kohti varjoa kertoo kiinnostuksesta, mutta hän ei vielä mennyt toisten mukaan.

Tässä narratiiviin yhdistettiin myös pienen näkökulma: pikkusiili keksii itse laulun. Toivottavasti tuo pieni lausahdus jäi lasten mieliin kiinnostavana toimintamallina. Narratiivi sisälsi äitisiilin ja pikkusiilien tuhistelua metsässä, kunnes rankka vesisade yllätti heidät. Äiti tarjosi turvan ja kuunteli myös pikkuisen siilin toivomuksen. Narratiivi loppui, kun sade muuttui lumisateeksi.

Seuraavassa on esittelyssä lyhyt laulu, joka tarjoaa lapsille pienen jännityshetken. (23.2.) Maija menee pianon luokse ja kysyy: Muistattekos tämän laulun?

[Sitten hän soittaa ss ll ss m -melodian kysellen lapsilta ja antaa vihjeitä: Se kertoo eräästä eläimestä, josta juuri loruilimme, kertoo tämän eläimen seikkailuista.]

Pekka: Pupu.

M: Pikku pupu. Ja missä se pikku pupu menee?

Lapset: Järven jäällä.

M: Missäs sinä pupu oikein piileskelet?

M (Pupu): Täältä tullaan!

[Maija tuo isomman keppipupunuken maisemapöydälle, johon on aseteltu talvinen metsä ja lumen peitossa oleva järvimaisema.]

M (Pupu) [Maija laulaa ja hypittää pupua maisemapöydän jäällä]: ”Pikku pupu järven jäällä /hyppii iloisella päällä./ Pienet jäljet jälkeen jää,/ niitä pupu säikähtää./ Hui!” Mitkä jäljet siellä oikein näkyvät jäljessäni? Onko siellä susi vai mikä?

Auroora: Omat.

[Maija laulaa pupuna ja hypittää sitä uudelleen – ihmetellen jälkiään.]

Auroora muistuttaa sitä taas sen omista jäljistä.

[Maija panee pupun pään piiloon pensaaseen.] (23.2.)

Tässä esimerkissä on yksi opettajan usein käyttämä laulujen kertaustapa. Pelkän laulun melodian tarkka kuunteleminen herkistää lasten kuuntelutaitoa, joka on Maija Salon pedagogiikan yksi kulmakivistä. Tässä kohdistetaan huomio tarkasti yhteen musiikin elementtiin. Lapset tunnistivat melodian kuitenkin tässä vaiheessa vasta

sanavihjeiden perusteella. Mietin, liittivätkö lapset mielessään melodian Pupun herätykseen, vaikka tuntia olikin jo kulunut pitkään.

Lapset eläytyvät todella voimakkaasti tähän yksinkertaiseen kertomukseen. Narratiivin alkutilanteen jälkeen tulee jännittävä kohta, johon lapset tietävät ratkaisun, mutta silti se innostaa lapsia. Iloinen pupu hyppii, kunnes pelästyy outoja jälkiä. Lapset tarjosivat sille avun pulmaan. Tässä yksinkertaisessa tarinassa näkyvät narratiivin olennaiset elementit, joita opettaja vahvistaa käyttämällä maisemapöydällä olevia materiaaleja pupun lisäksi. Ja tietysti – ääntään. Narratiivissa on selvä loppu: pupun pää menee piiloon.

Kuvaan vielä yhden esimerkin lorunopetuksen narratiivista. Loruhan sisällytetään laulamiseen useissa musiikkikasvatuksen työtapajaotuksissa. Samoin loru on narratiivi itsessään (Whitehead 1996, 110). Lorulla on myös suuri merkitys kielenoppimisen tukemisessa (Forrai 1989, 33). Tässä lorun opettajana toimii ensin jänis. Koska sillä on pienet kädet, joiden liikkeitä lapset eivät näe tarkasti, Maija jatkaa itse opetusta. Hän huolehtii jäniksestä silloinkin, kun opettaa itse. Hän ottaa esiin vielä viimeiseksi jäniksen merkityksen lorun opettamisessa Maijalle. Tässä näen kannanoton lasten puolesta: pienet osaavat opettaa isommille tärkeitä asioita.

(23.2.) Maija: *Jänis tiellä hyppi,/ hoppeli hop,/ selleriä nyppi,/ hoppeli hop. Osti kardemummaa,/ hoppeli hop,/ pippuria tummaa,/ hoppeli hop. Muisti hauskan seikan,/ hoppeli hop,/ heitti kuperkeikan,/ hoppeli hop./*

M: Tuupas jänis syliin tekemään, mitä tässä lorussa sanotaan. Matkikaapas tätä jänistä, mitä se tekee.

[Maija taputtaa jäniksen tassuja sen istuessa Maijan sylissä 2 x perussykkeessä reisiin, 2 x kädet yhteen, 2 x kädet ristiin rinnalle ja ylös ilmaan hop. Sitten tehdään yhdessä se kokonaan.]

M jänikselle: Menepäs sinne lattialle istumaan.

[Seuraavaksi käydään muutkin säkeet läpi samalla käsileikillä, ja jäniksen istuessa lattialla Maijan kädet voivat vapaina selvemmin olla toiminnan mallina.]

Tilanteen loppuksi Maija toteaa: Tämmösen jutun tuo pupu mulle aamulla opetti.
(23.2.)

Tämä lyhyt narratiivi kuvaa jäniksen hyppelyn muuttumisesta kuperkeikaksi sen jälkeen, kun se oli käynyt ostoksilla ja muistanut hauskan seikan. Lyhyesti ilmaisten se kuvaa jäniksen pientä matkaa.

Laulamisen ja tässä erityisesti laulunopetuksen narratiivien aiheet liittyivät metsän tapahtumiin eri vuodenaikoina. Narratiiveissa toistuvat tutut pulma ja sen ratkaisu sekä matkat. Tässä yhteydessä laulamiseen liittyi lisäksi muita musiikillisia toimintoja, mikä kuvaa opettajan eheyttävää pedagogiikkaa. Kuvat ja leikit ovat tärkeitä laulunopetuksen kokonaisuudessa. (Ks. liite 7, Laulettu laulut.)

6.1.6 Narratiivit alku- ja lopputilanteissa

Soittorasian avaamis- ja sulkemislaulut, joihin liittyvät myös sanoja kuvaavat leikit, ovat tärkeitä rituaaleja musiikkileikkikoulutyössä. Vaikka lapsi tullessaan muskariin on jo orientoitunut tapahtumaan, soittorasian avaamisen narratiivi varmistaa asiaa vielä konkreettisin sanoin ja teoin. Soittorasia-laulu lauletaan yhteisenä kokoontumislauluna muskarin alkupuolella. Soittorasia-laulun teksti kuvaa aloitusta: Avaan ihanan soittorasian,/ annan lauluni soida taas:/ pim pom pom pom pom./

Kun muskari on loppumassa, palataan samaan melodiaan mutta toisin sanoin. Silloin narratiivin aiheena on muskarin päättyminen, mutta se viittaa myös tulevaan ja sisältää tapakasvatusta: Suljen ihanan soittorasian / kierrän lauluni kippuraan./ Muiston mukavan / taskuun taputan / siihen saakka kun tavataan./ Kiitän, kumarran,/ niiaan, vilkutan./ Pian taas yhdessä laulellaan./ La la lalala...¹⁶ Nämä laulut kehystävät musiikkileikkikoulutuntia ja ovat myös narratiivijatkumojia, koska niihin palataan lähes jokainen tunti.

Kuvaan seuraavassa joitakin lukuvuoden tilanteita, joissa esiintyi erilaisia joko Maijan tai lasten ja Maijan yhteisiä narratiiveja. Opetushan on vuorovaikutteinen molemminpuolisen kohtaamisen ja oppimisen prosessi (Goodson & Gill 2011, 111–112).

(22.9.) Ryhmää olivat kuvaamassa lisäksi Pikku Kakkosen kuvaajat. Maija antoi eteisessä lapsille ohjeita olla välittämättä kuvaajasedästä ja hänen kaveristaan ja kehotti leikkimään ja laulamaan ihan normaalisti. Lapset eivät näyttäneet piittaavan vierailijoista; ehkä tytöt puhelivat vähän enemmän kuin normaalisti. Pekalle tuli kuitenkin ongelma. Hän näyttää ensin sormessaan olevaa laastaria

¹⁶ Laulujen yhteinen melodia on laulukirjoissa (esim. Alho & Perkiö 1988, 62; Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen & Mäkinen 1991, 143). Pim, pom... on Maijan oma lisä. Sen melodia on alaspäinen duuripentakordi eli relatiivisin laulunimien so, fa, mi re, do.

sanomatta mitään. Sitten hän nostaa laastarisormen ihan erilleen soittorasiakäsissään ja katsoo sitä ja Maijaa vuoron perään useamman kerran.

Kun laulu lauletaan ja leikitään, Pekka istuu hiljaa omalla paikallaan.

Pekka: Arvaa mitä, mun tää soittorasia ei ikänä auennut [hemputellen käsiään soittorasia suljettuna].

M: Eiks sun auennut?

Pekka: No, koska se on lukossa.

M: Onks se ihan vallan mennyt lukkoon koko soittorasia? Kuinka me nyt saadaan auki se soittorasia?

Pekka: Avaimella.

M: Minkälainen avain? Oisko tää avain hyvä? [soittaen c^3 sävelen pianolla].

[Pekka hymyilee ja näyttää suljettua rasiaa.]

[Maija soittaa sitten oktaavia alemman c^2 -sävelen.]

M: Minkähänlainen se olisi? Oiskohan tämä? [c^1] Ei viekään.

[Pekka osoittaa edelleen kiinni olevaa soittorasiaa. Hän näyttää olevan innoissaan leikistä.]

M: Tämän sen täytyy olla. [c].

Pekka: Oikea.

M: Ai, että oikea avain? Mä ajattelin, että sen täytyy olla sellanen musiikkiavain.

[Maija soittaa vielä C-sävelen. Pekan soittorasia on kiinni edelleen.]

M: Ei voi tietää, vaikka viimeinen avain toimis. Nyt kun tulee viimeinen, jännitetäänkö, pokshtaako Pekan soittorasia auki... Kaikki jännittävät.

[Maija soittaa C_1 -sävelen, eikä rasia avaudu sittenkään. Pekka näyttää jo totiselta pojalta.]

M: Minulla ei ole nyt, paitsi hei. Mulla on täällä tämmönen kaunis avain, semmonen muskariavain. Tällä voisi ehkä koittaa tota Pekan soittorasiaa. Koitetaas! Sopiiko se sinne lukkoon?

[Maija vie avaimen Pekan soittorasiaan sormien väliin]

M: Tiks auki! [Rasia avautuu.] Sieltä se tuli.

[Pekka hymyilee todella leveästi.] (22.9.)

Pekka loi yhteisen pitkän narratiivin Maijan kanssa. Hän myös vastaanotti ja tarjosi position sekä otti toimijuuden itselleen. Hän päätti, milloin rasia avautuu, ei Maija. En tiedä varmasti, liittyikö asia sormeen, mutta pojan ilmeet ja liikkeet näyttäsivät kertovan siitä. Tilanne on kuitenkin mielenkiintoinen ja antaa

mietittäväksi, miten lapset tarvitessaan jotain ottavat sen kekseliäästi. Lisäksi se kertoo, että poika osasi käyttää narratiivista kerrontaa ja elollistamista. Positioita tarkastelen enemmän luvussa 6.2. Narratiivi alkaa pulmatilanteesta, jossa soittorasia on kiinni, mutta sen pitäisi olla auki. Sitä koetetaan avata monella avaimella, ja jännitys kasvaa aina viimeiseen mahdolliseen avaimeen saakka. Silloin jännitys laukeaa ja rasia avautuu. Se on jännityskertomus, jossa pulma ratkeaa vasta aivan lopussa.

(29.9.) M: Avataas soittorasia. Sellanen pullea soittorasia, että siellä on paljon asioita sisällä.

[Tilanne keskeytyy, kun Maija hakee myöhässä tuodun lapsen ovelta ja kertoo lapselle, mitä on tapahtunut tunnilla aiemmin. Sitten päästään taas uudelleen asiaan.]

Lauletaan kaksi kertaa ”Avaan ihanan soittorasian annan lauluni soida taas.”

M: Ja sieltä se lähtee... ja toisen kerran pim pom pom pom pom. Sitten se tulee alas pim pom pom pom pom.

Pekka: Mul on näin paksu, kato mul on näin paksu.

M: Onpas sulla pullea soittorasia. Siellä on varmasti paljon musiikkia.

Ronja: Sitte herätellään Pupujussi.

M: Niin Pupujussi on heräteltävä nyt.

Pekka: Tää mun soittorasia pyörii huonosti.

M: Pyöriiks se huonosti?

Pekka: Tää pyörii koko ajan.

M: Onneks pyörii! (29.9.)

Pekka oli edelliskerralla saanut tehdä pitkän narratiivin omasta soittorasiastaan. Nyt hänellä oli eri versio, jonka Maija tällä kertaa lopettaa lyhyeen toteamalla positiivisen puolen asiasta. Poika näyttää tyytyvän tähän.

Tässä narratiivissa alkutilanne on Pekka ja hänen paksu soittorasiansa. Pulmana on se, että rasia pyörii huonosti. Maija tarjoaa ratkaisun, joka auttaa tarkastelemaan asiaa toisin. Ajatukset ja teot korostuvat tässä narratiivissa, tunteita ei mainita.

(12.1.) Soittorasia on avattu laulaen, ja lapset tulevat hyvin mukaan normaaleihin toistoihin. Sitten Maija ottaa laulun myös toisin tavoin, oikein pieninä soittorasioina, ja lasten ilmeet ovat veikeät heidän leikkiessään ja laulaessaan laulua pienesti. Lapsen kokonaisvaltainen eläytyminen lauluun näkyy heidän kehossaan ja ilmeissään: he ovat avaamassa pienen pientä soittorasiaa. Sitten avataan oikein suurella äänellä suuri soittorasia. Lapset tulevat innokkaasti mukaan ja laulavat

varsin voimakkaasti. Pekka pitelee jo korviaan. Laulun lopussa hän toteaa, että te lauloitte niin kovaa, ettei hän kuullut.

Maija tarttuu tähän ja yhdessä mietitään, mitä eroa on sillä, että laulaa voimakkaasti, ja sillä, että huutaa. Ronja tahtoo kuitenkin laulaa elefantin. Niin otetaan pim-osa laulaen se kauniisti ja voimakkaasti eikä huutaen. Kerrataan vielä laulu hiljaa ja pienesti pim-osa. (12.1.) Ronjan mainitsema elefantti juontaa juurensa forte-käsitteen opetuksessa Maijan käyttämästä narratiivista, josta opittiin käsite voimakkaasti, forte, elefantin kuvaakin käyttäen.

(11.5.) Pekalla on tälläkin kertaa soittorasia kiinni.

Pekka: Kato tää on vielä lukossa!

M: Jaa, eks sää saanu sitä auki?

Pekka: En, tää on lukossa, tää on lukossa.

M: Oiskohan Maijalla mitään avainta siihen?

Pekka: Ei, ei [pyörittäen päätään vahvasti].

M: Onks se vaan sulla semmonen?

[Pekka nyökkää.]

M: Mutta sä tiedät sitten, mistä sä sen löydät.

Pekka: En, en mutta kun se on tuolla mun lokerossa, tuolla päiväkodissa.

M: Ai, siellä se on. Mutta sieltä soittorasiasta voi vielä karata niitä pikku lauluja. Siellä on aina niitä pikku rakoja, kato niin on mullakin. Aina sieltä joku karkaa. [Näyttää käsiään, kuinka sieltä voi tulla.] Vaikka se olis kiinni, sieltä joku karkaa.

[Maija näyttää, kuinka ääni karkasi hänen soittorasiastaan. Sormenpäillä hän näyttää äänen reitin ylös ja alas ja tekee liikkeen mukaisesti äänen korkeuden avulla. Lapset katsovat ihmeissään.]

M: Hei, huomasiitko, mitä tapahtui?

[Sitten Maija tekee sen saman kertoen samalla, mitä tapahtuu, ja sitten lapset. Sara tekee apua-sanalla saman äänen.] (11.5.)

Lopussa näkyy narratiivin käyttökelpoisuus. Vaikka Pekan soittorasiasta puuttui taas avain, Maijalla oli ratkaisu. Soittorasiasta pujahti yksi ääni ja alkoi soida kuvioita lasten edessä. Tämän avulla Maija jatkaa seuraavaan aiheeseensa äänen kulun tarkasteluun. Narratiivi tarjoaa mahdollisuuksia, ja niiden käyttö on kiinni vain opettajan kekseliäisyydestä ja pedagogisesti toimivista ratkaisuista. Tutkimani opettaja näyttää nauttivan näistä pienistä haasteista: ”Kas kun keksin tommosen. Täti joutui koetukselle ja selvis siitä.” (2.3.2007, 7.)

Seuraavassa tarkastelen vielä lyhyesti kahta soittorasiansulkemistilannetta. (27.10.)

Maija [kuiskaten lasten ollessa jo loppupiirissä]: Suljetaas soittorasias. Me ei muistettu sitä avatakaan, mutta se on itsekseseen auennu.

[Ja sitten lauletaan soittorasiansulkemislaulu.]

Tämä on lyhyt toteamismarratiivi, jossa on alkuna soittorasiansulkemistehtävä. Juoni liittyy siihen, että vaikka sitä ei ollut avattu, se oli itsekseseen avautunut. Sitten se voitiinkin sulkea. Tämä kertoo siitä, että loppuriitti on pedagogisesti merkityksellinen, koska sitä ei jätetä kiireessäkään tekemättä. Seuraavakin narratiivi kertoo loppukiireestä.

(8.12.) M: En ala mitään. Äkkiä loppupiiriin.

[Lapset menevät tosi nopeasti piiriin, ja Marina-harjoittelija soittelee samalla soittorasialaulua.]

M: Loppupiiriin, ihana juttu. Ihana juttu, suljetaan soittorasias. Suljen ihanan soittorasians... Mistä muisto otettais tänään? Ja pojat kumartaa ja me tytöt niiaataan. Ja vielä on pakko sanoa tontulle näkemiin.

Tässä korostuu edelleen loppupiirin merkitys. Vaikka aika on ylitetty, loppupiiri tehdään, jotta saadaan kokonaisuus valmiiksi. Maija Salo korostaa (esim. 30.1.2007, 11) toistuvuutta, samana pysyviä asioita, jotka tuovat lapsille turvallisuutta. Toinenkin näkökulma on syytä huomata. Tonttu oli ollut sinä päivänä Pupun ja lasten vieraana, ja Maija ottaa sen vielä kohteliaasti huomioon. Pienillä asioilla on iso merkitys. Teksti tuo ensin esiin tunnelman, sitten kysymyksen ja lopuksi teot (ks. Tolska 2002, 55).

6.1.7 Narratiivien koonta

Tutkimuskysymyksenäni oli, miten narratiivisuus ilmenee musiikkileikkikoulun pedagogisessa toiminnassa. Tässä tarkastelen opettajan käyttämiä narratiiveja neljästä eri näkökulmasta: narratiivien laajuuden suhteesta tunnin kokonaisuuteen, narratiivien käytöstä eri työtavoissa, narratiivien aihepiireistä sekä neljänneksi opettajan käyttämien narratiivien rakenteesta. Maija Salon käyttämien narratiivien *laajuus vaihtelee paljon* suhteessa tunnin kokonaisuuteen. Ne voivat olla narratiivin lyhyimpiä versioita (joku kertoo jonkun tekevän jotain) tunnin toimintojen

yksityiskohtina, yksi toiminta tai useita toimintoja liitettyinä yhteen narratiivilla. Koko tunti saatetaan myös liittää yhteen narratiivin avulla. Narratiivi voi lisäksi olla jatkumo eli esiintyä joka tunti.

Toinen narratiivien kuvaus liittyy narratiivien käyttöyhteyteen ja sisältöön. Opettaja liittää narratiiveja *kaikkiin musiikkikasvatuksen työmuotoihin*. Narratiiveja on alun kuuntelutilanteessa, ja ne liittyvät läheisesti lasten ympäristöön, luontoon ja vuodenaikoihin sekä ajankohtaisiin juhliin. Erityinen Pupun herätys -narratiivi toimii lasten ”muskarilaisen tarkkojen korvien” opettajana. Kuuntelutaitojen harjaannuttaminen painottuu muutenkin tämän tapauksen pedagogiikassa. Opettaja käyttää narratiiveja myös kaikissa muissa musiikkikasvatuksen työtavoissa: laulamisen, soittamisen ja musiikkiliikunnan yhteydessä. Narratiivit liittyvät tässä pedagogiikassa vahvana näyttäytyvään horisontaaliseen ja vertikaaliseen eheytykseen sen luonnollisena osana.

Kolmas tarkastelukulma liittyy narratiivien aihepiireihin. Opettaja liittää narratiivit osaksi lasten omaa maailmaa ja aikaisempaa kokemusta. *Luonto ja ympäristö* ovat tämän aineiston narratiivien tavallisimmat aiheet. Erityisesti metsä on hänen narratiiviansa luonteva paikka. Siellä tapahtuvia luonnon muutoksia kuvataan tarkasti, ja erityisesti syksyiset kuuntelunarratiivit kuvaavat metsän tapahtumia. Lisäksi *vuodenkierto eri juhliseen* tarjoaa runsaasti ainesta. *Tunne* on keskeinen lähes kaikissa narratiiveissa. Narratiivien aiheet liittyvät vahvasti tunteisiin ja niiden nimeämiseen. Niihin liittyy myös moraalisia viestejä: niissä korostetaan esimerkiksi huolenpitoa pienemmistä ja ystävyyttä.

Neljäs tarkastelukulmani on narratiivien rakenne, jota voidaan lähestyä eri ulottuvuuksilta. Olen jaotellut narratiivit ensin kolmeen ryhmään siitä näkökulmasta, ketkä ovat niitä pääasiassa rakentamassa. Ensimmäkin opettaja voi kertoa koko narratiivin itse. Toisekseen se voidaan rakentaa yhdessä lasten ja opettajan kanssa. Kolmas ryhmä on lapsen ohjaama narratiivi. Näille kolmelle ryhmälle on alaryhmiä. Olen jaotellut narratiivit seuraavaan kuuteen ryhmään. Yleisintä Maija Salon omaa narratiivia nimitän *avuntuoja*-narratiiviksi. Se alkaa useimmiten pulmasta. Näissä narratiiveissa on useimmiten tunteeseen liittyvä pulma tai niitä koskeva kysymys. Tunteita ovat esimerkiksi suru, ikävä, pettymys, pelko, pitkästyminen, jännitys ja vaara. Narratiivissa tunne vahvistuu tai tulee uusi pulma ja tilanne vaikeutuu entisestään. Usein juuri ennen vaikeinta hetkeä tulee avuntuoja, joka on näissä narratiiveissa aina turvallinen, usein vanhempi ja voimakkaampi, tai

sitten auttajina on useampi vertainen. Ne ovat osin jännityskertomuksia, jotka päättyvät kuitenkin onnellisesti. Tässä tyypissä oli yksi poikkeustapaus, jatkokertomus, johon saatiin ratkaisu vasta seuraavalla kerralla (*Eläinten karnevaaliin* liittyvä). Näihin narratiiveihin on lasten mahdollista, turvallista ja luontevaa eläytyä ja samaistua. Avuntuojanarratiiveissa on useimmiten järjestyksenä tunteet, teot ja ajatukset sekä niiden muutokset. Ensin on tunne, sitten auttava teko ja lopuksi muuttuneet ajatukset – usein myös tunteet.

Toinen opettajan oma narratiivityyppi on *matka*-narratiivi. Tämä narratiivityyppi sisältää kertomuksen, jossa henkilöt menevät johonkin tiettyyn paikkaan tekemään jotakin ja lähtevät sitten pois. Henkilöinä voi olla yksi tai useita, eläimiä tai soittimia. Esimerkkejä ovat pupujussikan ruokailuretki, jäniksen kauppatmatka, mallettien kyläily ja toisten mallettien orkesteriharjoituksiin osallistuminen.

Kolmas opettajan narratiivityyppi on *toteamis*narratiivit. Ne ovat lyhyitä ilmaisuja esiin tulleista tapahtumista, esimerkiksi elollistavat toteamukset ”Muurahainen siinä vain katselee.” tai ”Soittorasia oli vain itsekseen auennut.” ”Laulu jäi vielä vähän takataskuun.”

Neljänneksi jäsenin *tunteiden kaari* -narratiivin. Siinä opettaja kuvaa tunteiden vaihtumista ilman, että kysymyksessä olisi yksi suuri pulma, jota ratkaistaan. Esimerkkeinä ovat tontun vierastapaaminen ja karhunpesän yöllinen tapahtuma. Mitään erityistä kohokohtaa ei ole, mutta tunteet ja tunnelmat vaihtuvat, ja niitä kuvataan tarkasti.

Viidettä narratiivityyppiä nimitän *yhdessä ratkaistuksi*. Tämä tarkoittaa sellaista narratiivista, jonka sisältöä rakennetaan yhteisen keskustelun avulla. Sitä ohjaa kysymyksillään opettaja, mutta siihen tarvitaan myös lasten osallistumista. Näissäkin narratiiveissa on yleisenä aloituksena opettajan lapsille esittämä kysymys tai kuvaama pulmatilanne, jonka ratkaisuun tai kulkuun vaikuttavat lapset. Tässä lähestymistavassa tähdätään siihen, että lapsi itse keksii ratkaisun. Vaikka Maijan omissakin tähdätään useimmiten tähän samaan, tässä tyypissä yhdessä tekeminen korostuu.

Viimeisenä narratiivityyppinä on *lapsen ohjaama* narratiivi. Siinä narratiivista rakentavat sekä lapsi että Maija yhdessä, mutta tämän tyypin ohjaajana toimii lapsi. Alkutilanne on taas pulma, johon etsitään ratkaisua. Se löytyy, mutta joko narratiivin alussa tai sen aikana yksittäisen lapsen merkitys on oleellinen. Opettaja on aktiivisesti mukana toiminnassa ja yrittää keksiä ratkaisua. Tämän tyypiset

narratiivit esiintyivät ainoastaan soittorasian avaamisen tai sulkemisen yhteydessä. Tästä esimerkkinäni oli Pekan kiinni jäänyt soittorasia, jonka avaamisesta tuli jännityskertomus Pekalle itselleenkin.

Kertomuksen funktiot voidaan nähdä Ropon (2009a) mukaan kolmenlaisena prosessina. Kertomusten avulla yksilö muodostaa ensinnäkin käsitystä opetettavina olevista asioista suhteessa omiin kokemuksiin ja elämänhistoriaan. Toiseksi yksilö muodostaa käsitystä itsestään ja muovaa omaa identiteettiään. Kolmanneksi yhteisten kertomusten avulla liitytään yhteisöihin ja tullaan niiden jäseniksi. (Ropo 2009a, 9–10.) Tässä luvussa olen tarkastellut lähinnä tuota Ropon ensimmäistä näkökulmaa. Ropo korostaa kertomuksellisen lähestymistavan tietoisempaa käyttöä. Tämän aineiston perusteella voin osoittaa tuon narratiivisen lähestymistavan vahvuuden. Tutkimani opettaja liittyy narratiivinsa lasten kokemusmaailmaan ja saa heidät mukaan innostumaan uusista asioista. Narratiivien merkitys korostuu asioiden liittämässä toisiinsa luontevasti. Ne vahvistavat horisontaalista ja vertikaalista eheytyä. Vaikka olemme muskarissa, opetettavat asiat tukevat monipuolisesti eri aistein lasten havaintojen kehittymistä. Seuraavassa luvussa liitän tarkastelun osin Ropon (2009a) mainitsemaan kahteen muuhun näkökulmaan.

6.2 Narratiiveissa lapsille tarjotut positiot

Olen luvussa kaksi osoittanut, miten narratiivit, positiot ja toimijuus liittyvät vahvasti toisiinsa. Tässä luvussa kuvaan empirian näkökulmasta, miten musiikkileikkikoulun pedagogiikassa ilmenevä narratiivisuus tarjoaa mahdollisuuden lasten positioimiseen ja positioitumiseen.¹⁷ Musiikkileikkikoululaisen position voitaisiin nähdä merkitsevän tiettyjen narratiivien vähittäistä omaksumista. Näiden on syytä liittyä reaalisiin tapahtumiin ja näiden suhteeseen tiettyihin teemoihin (Polkinghorne 1988, 160). Maija Salon narratiiveissa korostuvat musiikkileikkikoululaisuuden piirteet, mutta hän työstää narratiiveissaan myös muita näkökulmia. Olen jaotellut opettajan tarjoamat positiot musiikkikasvatuksen työtapojen mukaisesti, koska ne näyttäytyivät musiikki-

¹⁷ Mikäli opettajan teksti on lyhyt, kirjoitan sen kursiivilla suorasanaiseen tekstiin ja tapahtumapäivän vain alkuun. Mikäli tilanteeseen liittyy pidempi vuoropuhelu, kirjaan sen kuten aiemmin narratiivien tarkastelun yhteydessä. Samoin päivämäärät ovat alussa ja lopussa.

leikkikoulussa sen suuntaisina. Musiikkileikkikoulupedagogiikka tarjoaa muutakin lapsen kehitykselle tarpeellista positioiden ja toimijuuden näkökulmasta.

6.2.1 Laulamiseen liittyviä positioita

(6.10.) Maija: *Nostetaas meidän laulajan hyvä selkä suoraks oikein näin hienosti, ja onks meillä laulavat kädet? Katotaas millaset.* Tässä esimerkissä opettaja positioi lapset ensinnäkin laulajiksi, koska musiikkileikkikoululaisuuteen liittyy olennaisesti laulaminen. Toiseksi hän tuottaa puheessaan lapsille hyvän selän, jonka he osaavat laittaa suoraksi. Positiointi on siis sosiaalisesti ymmärrettävää, ja keskustelukumppaneilla on tietyt paikat, ja toimijat vaikuttavat toisiinsa (ks. van Langenhove & Harré 1999, 16). Vaikuttaminen on tässä sitä, että lapset nostaisivat laulajina selän oikein suoraan. Niin tapahtuu: lasten selät suoristuvat. Maijan tuottama positiointi ja laulajan suoran selän korostaminen vahvistavat heidän toimijuuttaan laulajina. Opettajan tekstissä tulee kysymys myös laulavista käsistä, mikä liittyy solmisointiin (ks. 6.1.2). Hän tarjoaa taas position, koska olettaa myöntävän vastauksen ja kehottaa katsomaan, millaiset ne laulavat kädet ovat. Tarkoituksena on se, miten hyvin kädet laulavat tänään.

Seuraava esimerkki liittyy Pupun herätykseen ja siinä solmisoiden laulamiseen ja käsimerkkien näyttöön. 9.3. Maija: *Tiedäks Sara, Maija on hyvin iloissaan, kun näki, kuinka sinä osasit niin hienosti heti näyttää ikkunan ja muut.* Sara heiluttelee jalkojaan tyytyväisen ja iloisen näköisenä. Maija antaa tässä tunteelle nimen, jonka lapsi ymmärtää. Maija kertoo samalla, että hän on katsonut lasta, nähnyt hänet ja lisää vielä suorituksen laatuarvioinnin sekä lopuksi palautteen tytön taidon nopeudesta. Tässä Maijan positiointi vahvistaa tytön musiikkileikkikoululaisuutta taitavana solmisoijana mutta myös sitä, että lapsi tuli nähdyksi (ks. Suoranta 2002, 180–181).

Seuraavassa narratiivissa position tarjoaa Pupu. Sitä ilostuttaa lasten reippaasti sujunut laulu. (2.2.)

Maija: Lauletaan sillai oikein forte-äänellä, sillai kovalla äänellä, muttei huudeta. Pupu herää jo, lapset sua odottaa (s m dd d).

[Lapset laulavat toivotulla tavalla, mistä Maija kehuu heitä.]

M: Hyvä, nyt Pupukin varmaan kuuli. Tämä oli reipasta laulua.

M (Pupu): Oi, oikein reipasta laulua. Ihana oli kuulla. Nyt minun korvani ovat oikein iloiset, kun kuulivat lasten noin reippaasti laulavan.

Ronja: Noin vähän tuolla korvassa lerpattaa.

M (Pupu): Niin, minulla vähän korvat lerputtaa, mutta ei se haittaa. Silti ne kuulevat oikein hyvin. (2.2.)

Tämä on Maijan ja Pupun tarjoama positio reippaasti laulavista lapsista. Epäilikö Ronja Pupun kuuloa, vai mistä on kysymys? Pupu vakuuttaa kuitenkin korvien olevan kunnossa, joten se ei antanut positiota lapsille syyttä.

Lukuvuoden aikana opettaja positioi lapset hyväksi laulajiksi. Heidän laulamiseensa liittyy lisäksi muita piirteitä. Laulajat ovat laulaessaan taitavia: he osaavat esimerkiksi laulaa eri voimakkuuksilla, he osaavat laulaa tarkasti ja he osaavat laulaa hyvässä asennossa. He osaavat ilostuttaa myös muita laulullaan (esim. tähteä ja Pupua). Heillä on lisäksi laaja lauluvarasto. He osaavat laulaa myös tehdessään muuta, esimerkiksi soittaessaan ja leikkiessään. Laulaminen onkin nähty oleelliseksi osaksi lasten leikkiä (ks. Fredrikson 1994, 51).

6.2.2 Soittamiseen liittyviä positioita

(6.10.) Maija: Ja sitten Maijan taikasana on yksi, ja silloin ne malletit menevät sinne kainaloon.

Ronja: Kato, minä osaan!

M: Ai kun te osaatte hienosti. Vielä sinne kainaloon, kiva. Ja sitten tulee taikasana kaksi, ja silloin ne tulee piilosta pois. Oho, olkaas tarkkana. Yksi!

[Yhtä poikkeusta lukuun ottamatta lapset laittavat malletit kainaloon.]

M: Nyt ei Ronjan malletti kuullut taikasanaa.

[Ronjaa naurattaa, ja hänen mallettinsa menevät tosi nopsasti kainaloon.] (6.10.)

Tämä esimerkki osoittaa, miten narratiivit toimivat positioiden tarjoamisessa. Maija käyttää taikasanoja esimerkiksi silloin, kun lapset ovat aloittamassa soittamisen. Koska yhteissoitto voi alkaa vain hiljaisuudesta, tuon taikasanan merkitys on saada lasten käsissä olevat malletit pois laatoilta ääntä tuottamasta ja ohjata lapsia keskittymään. Kun tulee taikasana kaksi, malletit tulevat pois kainaloista laatoille, ja ne ovat valmiina aloittamaan soiton. Taikasanat toimivat, ja malletit menevät oikeille paikoille. Tässä tapauksessa positionäkökulma liittyy

erityisesti tuohon Ronjan ja Maijan vuoropuheluun. Tapa, jolla Ronja osaamisensa ilmoittaa, on merkittävä. Hän säteilee onnistumisen iloa. Maija antaa palautteen ei pelkästään osaamisesta vaan myös osaamisen laadusta koko osaavalle ryhmälle ja jatkaa taikasanojen käytön harjoittelua. Tilanne on mielenkiintoinen. Ronja on osaamisestaan ilmeisen iloinen eikä kuule Maijan uutta ohjetta. Kun hän ainoana hukkaa uuden ohjesanan, Maija ei puhukaan enää Ronjan henkilökohtaisesta positioista vaan nyt malletit ovat ne, jotka eivät kuulleet uutta yksi-sanaa. Ronjaa naurattaa omien mallettiensa huonokuuloisuus, ja ne puikahtavatkin vinhaa vauhtia kainaloon omille paikoilleen. Opettaja näyttää antavan onnistumispositioita, kun lapsen toiminta oikeuttaa niihin. Toisaalta hän elollistaa position muualle silloin, kun lapsella on vaara tuntea oma epäonnistumisensa. Tässä siis malletit olivat huonokuuloisia, ei Ronja.

(10.11.) Maija jakaa kaikille clavesit eli rytmikapulat. Pekka tekee käsillään jotain mutta ei ota soittimia. Maija ilmeisesti keksii, mistä on kyse.

Maija: Tarkoitiko tätä? Pekka, voit näyttää, miten niitä voi vielä soittaa. Oos apuopettaja!

Pekka: En halua näyttää.

M: Mitäs jos soitettais, niin kuin Pekka näytti?

[Maija näyttää vielä ja laulaa Minä olen Maija. Vastataan: Sinä olet Maija. Sitten on Ollin vuoro jne.] (10.11.)

Tässä esimerkkitalanteessa ollaan aloittamassa esittelylaulua ja sen soittamista. Pekka kieltäytyy tässä vaiheessa lukuvuotta ottamasta soittimia käteensä. Hän on mukana omalla tavallaan ja tekee käsillään rytmistä kuviota. Maija huomaa sen ja käyttää sitä hyväkseen tarjoamaan Pekalle soittamista osaavan positiota. Hän tarjoaa ensin Pekalle oman toistavan versionsa Pekan rytmistä tarkentaen sen vielä varmaksiksi. Sitten hän antaa Pekalle mahdollisuuden näyttää muille, miten Pekka soitti. Hän kehottaa Pekkaa vielä apuopettajaksi, mikä on vahva position tarjoaminen pojalle. Pekka antaa kuitenkin tästä tarjotusta positio- ja toimijuumahdollisuudesta toisen asteen arvioivan ja kieltävän positioinnin (ks. van Langenhove & Harré 1999, 20–24) selvänä tekstinä: en halua näyttää. Hän ei kuitenkaan sanonut mitään apuopettajuudesta vaan ainoastaan näyttämisestä. Toimijuuden ilmenemismuotona oli tässä mielipiteen esittäminen, mutta muu oma vastuunotto ei vielä ollut ajankohtainen. Tämä on mielenkiintoinen yksityiskohta,

koska Pekalla näyttää olevan myöhemmin apuopettajuuden suuntaisia toimijuusmalleja.

Seuraava esimerkki näyttää, miten Pekan toiminta on muuttunut neljän kuukauden aikana. Ryhmään on tullut uusi lapsi. Hän osallistuu toimintaan vähemmän kuin Pekka, joka toimii jo välillä apuopettajana tälle uudelle lapselle. (16.3.) Lapsen ottavat korista rytmikapulat. Pekka antaa Maijalle soittimet ja ottaa omansa. Sitten Maija pyytää Pekkaa viemään Eemelille myös. (kuiskaten) *Käy viemässä ja kiitos.* Pekka menee reippaasti Eemelin luo. M: *Mahtavaa, kiitos Pekka!* Eemeli ei ota niitä, mutta Pekka jättää ne Eemelin eteen tuolille. (16.3.)

Pekan toimijuus ilmenee tässä aloitteellisuutena: aktiivisena soittimien hakemisena ja myös omaehtoisesti niiden ojentamisena Maijalle (ks. Kumpulainen ym. 2010, 23). Maija on lähellä Pekkaa ja kuiskaa Pekalle pyytäen häntä viemään myös uudelle pojalle soittimet. Kiitos-sanaa ei enää kuiskata, vaan se tulee Maijalta kuuluvalla äänellä. Kun lapsi auttaa muita, opettaja antaa kohteliaan kiitoksen, jonka myös muut kuulevat. Maija vahvistaa näin Pekan vastuuta muista. Pekan toimijuus jatkuu, kun hän vie soittimet Eemelin luokse ja jättää ne sinne, vaikka lapsi ei niitä ota. Pekka antaa Eemelille mahdollisuuden soittaa ja ryhmässä yhdessä soittavien position. Tämän position Eemeli vielä muuttaa, mutta Pekan oman toimijuuden lisääntyminen oli vakuuttavaa aiempiin verraten. (Ks. Kronqvist & Kumpulainen 2011, 43–44.) On tärkeätä antaa jokaiselle lapselle soitin, vaikka hän ei koskisi siihen. Tämä näyttää toistuvan tässä pedagogiikassa. Pekan toiminnassa on merkityksellistä myös soittimen jättäminen toiselle lapselle. Hänelle itselleen oli varattu lukuvuoden alussa aina soitin siitä huolimatta, että hän ei koskenut siihen pitkään aikaan. Nyt hän jatkaa soittimen antamista.

Seuraavassa esimerkissä soitetaan kanteleita. (16.3.) Kaikilla lapsilla on oma kantele edessään, ja siitä on tutkittu ja nimetty eri osat uudelleen kerraten. Pekka kertoo löytäneensä mansikat. Viisikielisen kanteleen kahden kielen (2. ja 4.) alle on merkitty punaiset ympyrät, mansikat. Niin sanottu mansikkasointu soitetaan laittamalla pupunkorvat kevyesti noiden punaisten merkkien yllä olevien kielten päälle. Pupunokorvat ovat taas vasemman käden etu- ja keskisormet. Niillä sammutetaan nuo ykkössointuun kuulumattomat kielet. Soimaan jäävät kielet 1,3 ja 5. Maija: *Hyvä sua, hyvin löysit mansikat sieltä!* Pekka näyttää vielä, miten löysi mansikat. Sara kiljahtaa: ”Mäkin löysin ne!” M: *Te ootte mahtavia!* Ja levittää kätensä. (16.3.)

Esimerkissä tulee ensin opettajan positionanto ja sitten vielä vahvistus toimijuudesta. Lapsi oli saanut osaavan soittajan position ja vahvistaa sen turvin toimijuuttaan: hän näyttää toisillekin osaamistaan. Toimijuuteen liittyvä kyky osallistua toimintaan omassa lähiympäristössä oli vahvistunut, ja kannustus rohkaisee lasta jakamaan oppimista muiden lasten kanssa. Tämä tilanne kuvaa muitakin tilanteita. Kun lapsi on oppinut jotain uutta tässä turvallisessa ympäristössä, hän vie usein asian eteenpäin muille lapsille nähtäväksi. Saran innostunut ääni kertoi myös siitä ilosta, jonka hän koki löytäessään mansikat. Hän tahtoi myös saada Maijan antamat position ja toimijuuden vahvistukset, koska hän käytti ”Mäkin löysin ne” -ilmaisua. Kanteleensoittaja-positiot vahvistuivat, ei vain Pekalla ja Saralla vaan Maija katsoo muitakin ja jatkaa positioden antoa. Käsien levitys näyttäisi kuvaavan sitä, että hän on vakavissaan ja tarkoittaa tässä tapauksessa muitakin lapsia. Maija Salon ilmaisu on vahvaa ja kannustavaa. Hän käyttää sanojen, ilmeiden ja eleiden lisäksi äänenpainoja sekä muuta kehoaan viestinnän vahvistamiseen. Nämä sisältävät merkityksiä, jotka lapset tulkitsevat ja jotka voivat muodostua heille merkityksellisiksi (ks. Nissilä 2007, 104).

Seuraavassa on samalta tunnilta toinen tilanne kanteleensoiton harjoittelusta. Maijalla on näytettävänä ja kokeiluun otettavana vielä uusi asia.

(16.3.) Maija: Jah! Sit voi tehdä näin, katsokaapa. Te pystytte jo näin, kun te ootte niin taitavia. Te pystytte jo tämmöseen. Voi soittaa vuorotellen täältä keskeltäkin. Voi soittaa ykköskieli ja voi soittaa viitoskieli ja ykköskieli, viitoskieli [laulaen].

[Pekka juoksee kanteleelle.]

Pekka: Voi soittaa näin [näyttää vetäen kädellä kaikkia kieliä yhtä aikaa].

M: Voi soittaa niin. Mitäs siitä syntyy? [Näyttää Pekan ehdotuksen.] Kaikki kielet soi yhtä aikaa. Voi tulla vähän sekasotku. [Katsoo hymyillen Pekkaan.]

[Soittamista jatketaan useilla eri tavoilla.]

M: Mitäs me saadaan aikaseks? Koittakaas, koittakaas kaikkia kieliä yhtä aikaa.

[Pekka vilkaisee minuun päin ja hymyilee. Se oli hänen oma ehdotuksensa aiemmin.]

M: Tulee aika hassu ääni.(16.3.)

Jah-sanana aikana kaikkien lasten katse siirtyi Maijaan. Maija näyttää ensin uuden tavan soittaa ja kehottaa katsomaan. Heti perään tulee toimijuuden vahvistus ja positionanto: te pystytte tähän, koska olette niin taitavia. Tätä pystyvyyttä,

kompetenttia lasta (Kampmann 2004), vahvistetaan vielä toistolla. Hän vahvistaa lasten musiikillista osaamispositiota, kykyä oppia uutta, ja toisaalta viittaa heidän runsaaseen osaamiseensa. Merkitseekö se, että he ovat taitavia vai taitavia oppimaan uutta? Sitten hän kertoo opeteltavan asian. Jotta se ei jäisi vain tekstiksi, hän ottaa laulun mukaan. Näin korostuu kanteleen eri kielten korkeuksien merkitys ja ero. Viesti tulee tekstinä, lauluna ja näyttönä sekä lopuksi myös lasten konkreettisena auttamisena viereltä.

Pekan näkökulma on merkittävä. Hän oli innokkaana esittänyt erilaisen tavan soittaa, jonka Maija ensin totesi olevan vähän sekasotku. Maija otti sen kuitenkin soitettavaksi. Uusi kommentti äänestä oli jo positiivinen. Pekan katse kertoi paljon. Hänen ehdotuksensa otettiin huomioon, ja hymy kertoo position vastaanottamisesta ja toimijuuden toteutumisesta: vaikuttamisen mahdollisuudesta.

Seuraava esimerkki liittyy ksylofonipalojen soittamiseen.

(30.3.) Maija: Nyt seuraa aika vaikea tehtävä näille pääsiäispupuille. Maija näyttää. ”Päivään” aikana soitto laatoille, ”on hymyssä suun” aikana malletit keskenään.

[Muilla lapsilla sujuu ohjeiden mukaan, mutta Sara soittaa omin päin muuta.]

M: Oisko sun pääsiäispupu niin taitava, että se osais soittaa vuoron perään?

Sara: Ei pystyis!

M: Eikö?

Sara: Ei.

M: Me muut koitetaan. Kaikilla lempeä, pehmeä ääni. Nyt ensin ksylofonit ja sitten malletit. Sitten soitetaan ihan hiljaa. Vielä kerran oikein hiljaa niillä malletinvarsilla laatoille. Oikein hiljaa. Hyvä!

[Lasten ilmeet ja kehot viestittävät, miten tarkasti ja taitavasti tässä soitetaan.]

[Sitten Maija näyttää, kuinka puput juoksevat nopeasti piiloon, ja laulun loputtua soitetaan coda, jossa mallettien varsia soitetaan toisiaan vasten.]

M: Ja malletit kääntyy näin ja tulee viimeinen pam, kun Maija laskee yks kaks kol neljä: pam. Ja sama. Mahtavaa! (30.3.)

Tässä tilanteessa Maija tarjoaa sanat ”aika vaikea tehtävä pääsiäispupuille”. Toimijoina ovatkin nyt narratiivisesti puput eli tässä malletit. Tehtävän vaikeustaso ilmaistaan haasteena pupuille, jotka ottavat haasteen vastaan. Lasten ilmeet ja keho viestittävät vahvasta keskittymisestä. Saran pupu saa kysymysmuotoisen position ja toimijuuslauseen. Sara vastaa kieltävästi, mitä Maija vielä tarkentaa. Hän uskoo

vastauksen eikä ala painostaa lasta. Sitten Maija vahvistaa muiden yrittämistä, minkä vaikutus näkyy lapsissa selvästi. Heidän pupunsa osaavat soittaa vuoron perään, ovat taitavia. Maija antaa lisäohjeita, joita lapset kuuntelevat tarkasti, ja he toimivat niiden mukaan. Mahtavaa-sana ilmaistaan myös elein ja äänenpainoin. Se on tehokas viesti lapsille heidän soittamistaidoistaan. Taitavasti osaavan soittajapupun positio kantaa.

Soittamisen yhteydessä esiintyvät positiot liittyvät lähinnä soittotaitoihin. Lapset positioidaan osaaviksi ja taitaviksi soittajiksi. Yksityiskohtaisempina positioina lukuvuoden aikana esiintyivät esimerkiksi taitava mallettien käyttäjä, mansikoiden löytäjä ja keinojen keksijä. Positiot näyttivät vahvistavan lapsen toimijuutta soittamisen oppijana, yhdessä oppijana ja neuvojana sekä eri soittotapojen keksijänä. Lisäksi soittamisen yhteydessä opettaja tarjosi positioita yleisestä taitavuudesta ja toisten auttamisesta.

6.2.3 Kuunteluun liittyviä positioita

(27.10.) Eteisessä tunnin alussa Maija kumartuu lasten puoleen ja kuiskaa heille: *Jos teillä on oikein tarkat muskarilaisten kuuntelukorvat, niin kuin kaikilla on, eiks olekin? Pitäisikö ihan ottaa esille ne korvat.* Lapsi vastaa: On, on! M: *On ne tallessa kaikilla ne hyvät korvat.* Tämä tilanne tuli esiin narratiivien yhteydessä (luku 6.1.2), mutta tässä kohdistan tarkastelun positioihin. Maijan tarjoamaan musiikkileikkikoululaisen positioon liittyvät olennaisesti tarkat kuuntelukorvat, eli musiikkileikkikoululainen on hyvä kuuntelija. Maijan tekstissä on ensin *jos*. Tällä hän näyttäisi eteisessä muskarikellon kilinän jälkeen keräävän huomion itseensä ja asiaansa lasten seistessä jonossa. Jos teillä on... Lapset katsovat Maijaan, joka sitten määrittää kuuntelukorvat tarkoiksi ja muskarilaisille kuuluviksi. Seuraavaksi hän toteaa, että kaikilla on, ja kysyy varmistuksen lapsilta. Sitten hän kysyy, pitäisikö ne ottaa esiin. Vaikka lapset ovat jo nyökytelleet, nyt vasta joku sanoo useamman kerran olevan. Näin Maija saattaa vahvistaa position kaikkien tarkoista tallella olevista hyvistä korvista. Lapsille on tarjottu heti alkuun positio musiikkileikkikoululaisen ominaisuudesta. Tämä ”teillä on muskarilaisten tarkat kuuntelukorvat” on selvä, ja se positioi lapsia musiikkileikkikoululaiseksi sekä kuvaa heidän taitojaan ja toimintaansa.

(16.3.) Maija: Kattokaas, kun Pekka pisti silmät kiinni ja kuunteli laulua. Se onkin hyvä konsti. Me voidaan kokeilla kans. Koittakaas tekin. Jos te pidätte silmät kiinni ja kuuntelette, mihin mä sitten taputan, kun tulee se dip dip -kohta. Pistäkääs silmät kiinni. Älkää katsoko, mitä mä teen. Mihin mä nyt taputan?

[Ronja liikuttaa kehoaan koko ajan ja läpyttää reisiin. Eemeli katselee. Saralla on silmät ”kiinni”, mutta hän katselee Pekkaa ja Maijaa.]

M: Näin!

Pekka: Kato, mä otin myös jalatkin! [näyttäen].

M: Senkin voi tehdä, ja tiettekö mitä, tehdään niin, että pidetään koko ajan silmät kiinni. Te ette nää, mihin mä taputan, ja te kuulette ja sitten yritätte matkia mua. Jooko?

Sara: Kyllä mä nään.

M: Mut älä katso, pidä silmät kiinni. Uskallatkos pitää silmät kiinni koko ajan? Sulkekaas silmät.

[Tilanne jatkui edelleen useilla kuunteluun liityvillä puheenvuoroilla.]

Maija: Entäs nyt, mihin minä taputan? Katso! Taputapa mukana. Sarakin!

Pekka: Tiekkö mitä mä tein?

M: Pekka taputti koko ajan ja kuunteli, mitä Maija teki. Mahtavaa! [Ääni on todella kehuva.]

Ronja: Hei, sä soitit sormilla.

M: Niinkö? Silloin se ois kuullostanu tältä [näyttäen sorminapsutuksen]. Enpä tainnutkaan sormilla napsuttaa. Taputin näin [näyttäen kädet yhteen] ja taputin näin [kädet reisiin]. Mulla on nää nahkahousut, niin kuuluu tällanen ääni. Läiskytytys.

Pekka: Mutta tiedätkö mitä? Näin mä tein.

M: Niinkin voi tehdä. Sulla oli tosi hyvä konsti. (16.3.)

Tämä jakso sisältää monta erilaista positionantoa erityisesti Pekalle. Hänen tapansa kuunnella silmät kiinni aiheutti Maijan tilanteeseen puuttumisen. Tapa ei ollut Pekalle tavanomainen, mutta se tarjosi Maijalle mahdollisuuden korostaa tarkkaa kuuntelemista. Maija positioi Pekan hyvän keinon keksijäksi, ja hänen toimijuutensa vaikuttaa Maijan ja koko ryhmän toimintaan: Maija muuttaa toiminnan suuntaa. Pekka sai vaikutusmahdollisuuden (ks. Kumpulainen ym. 2010). Pekka vastaanottaa tämän position, koska hän ilmoittaa hetken kuluttua taas oman tekemisensä. Tämä Pekan toinen ilmoitus saa aikaan vain Maijalta sen toteamisen. Pekka ilmoittaa jakson aikana vielä kolme kertaa, mitä hän teki, tai pyytää

katsomaan. Hän pyytää vahvistusta ja saa taputukselleen sen. Maija korostaa Pekan kysymykseen reagoinnissaan kuuntelua. Positionanto liittyy siihen, mitä Maija korostaa sillä hetkellä pedagogiikassaan. Lopuksi hän tarjoaa vielä Pekalle hyvän keinon keksijän position, ja tilanne loppuu siihen.

Seuraavassa kuvaan tilanteen Pupun herätyksestä.

(11.5.) Maija: [Laulaen] Pupu herää jo, lapset sua odottaa. [Puhuen] Nyt tuli Pupulle vaikea juttu. Vielä meni ikkunaan (so) ja lopuks lapset sua odottaa. [Laulaen] S m ss d. Olikos vaikea?

[Sitten tehdään sama lasten kanssa.]

M: Ei teille ollut vaikea. Katsotaas, miten Pupu vastaa. Katsotaan, vastaako Pupu oikein vai menikö Pupun korvista ohi koko herätyslaulu.

[Maija menee Pupun luokse.]

[Pupu vähän epäröi... Korvat ovat mytyssä.]

M: Nassukin on likainen. Koskahan sä menisit kunnan aamupesulle?

M (Pupu): Ei oo ollut aikaa. Kyllä mä kesällä koitan oikein kunnolla peseytyä.

M (Pupu) [laulaen s d ss d]: Hyvää huomenta!

M: Olisko se noin?

Lapset: Ei.

Maija Pupulle: Lapset tietää, miten se menee. (11.5.)

Tässä opettaja tarjoaa lapsille mahdollisuuden tuntea itsensä taitavaksi ja osaavaksi muskarilaiseksi. Ensin hän sanoo itse, että melodia on Pupulle vaikea. Lapset osaavat sen, ja Maija toteaa, ettei se ollutkaan lapsille vaikea. Kun tilanne tulee Pupun eteen, on lasten korvien oltava auki ja heidän on kuunneltava sen osaaminen. Opettaja käyttää tätä toistoa keinona melodiakuvion kertauksessa. Lapset saavat osaavan ja taitavan kuuntelijan position huomattuaan Pupun laulavan toisin kuin Maija. Toisaalta tilanne suo myös mahdollisuuden samaistua Pupuun, joka on vielä vähän epävarma ja jota autetaan. Se saa olla juuri se rakastettu Pupu sellaisenaan. Olihan syy Pupun melodian hahmottamisen vaikeuteen mytyssä olevissa korvissa. Lapsia nauratti Pupun nassunpesutarve. Saattoipa olla joillekuille tuttu tilanne.

Kuuntelun yhteydessä opettaja positioi lapset taitaviksi kuuntelijoiksi: heillä on ”tarkat muskarilaisten kuuntelukorvat”. Muita kuunteluun liittyvissä tilanteissa tarjottavia positioita ovat keskittyneen kuuntelijan positio ja eri keinojen keksijän

positio. Lukuvuoden aikana lasten taitavuus kuuntelijoina ilmaistiin myös muille, esimerkiksi Pupulle ja sen vieraille.

Opettajan positiot mahdollistavat lapsissa toimijuutta, johon liittyy aktiivista toimintaa, osallisuutta, vaikuttamisen mahdollisuuksien toteutumista. Opettaja näyttää suhtautuvan lasten ajatuksiin vakavasti. Hän muuttaa toimintaa, kun se voidaan liittää päivän tavoitteisiin.

6.2.4 Musiikkiliikuntaan liittyviä positioita

Seuraavassa on esimerkki siitä, miten Maija ottaa huomioon lapsen, joka ei vielä halua tai uskalla osallistua toimintaan tanssilattialla. Lapsen oma toimijuus liittyi vielä lukuvuoden tässä vaiheessa lähinnä tiedolliseen osallistumiseen ja erilaisiin ideointeihin paikallaan istuen. Tilanteessa näkyy myös toisen lapsen erilainen toimijuus. Kyseessä on väreihin liittyvä laululeikki monikäyttöisen ja lapsia innostavan leikkivarjon kanssa. Varjo on suuri sektoreittain monivärinen pyöreä kangas, jossa on reunassa lenkkejä kiinnipitoa varten. Ollaan tanssilattialla.

(6.10.) Maija: Levitetääs tää ihan auki tää kangas (leikkivarjo). Ottakaa reunoista kiinni.

[Kaikki muut lapset ovat kankaan reunoissa kiinni; vain Pekka istua nököttää tuolillaan seuraten muiden toimintaa.]

M: Pekka, tuu auttamaan, että saadaan tää ihan pyöreeks tää varjo. Tuu auttamaan. Kato, nyt se jää roikkumaan tosta noin pahasti. Tule mukaan, niin saadaan kato hienosti tää pyöreeks.

[Ronja auttaisi ja ottaisi kaksi osaa yhden sijasta.]

M: Kulka kun se menee sitten ryppyyn. Kun toi Pekka tulee auttamaan, niin me saadaan tää kauniisti pyöreäksi. Pekka! Kipase tohon, oo ystävällinen. Kato siin on sulle yks lenksukin, mistä voit ottaa kiinni. Kato muuten se roikkuu näin kurjasti. [Maijan ääni on tosi ”roikkuva”.] Tule, ole ystävällinen meitä auttamaan, tule. Kiva, kiitos Pekka. Susta olis tärkeä hyvä apu. Kato tossa olis tärkeä yksi lenkki. Ja Pekalle jää tuo lenksu [samalla muille lapsille lenkkiä näyttäen]. Tule vaan Pekka, ei ole mitään hätää. Ei tarvi muuta kuin pitää lenkistä kiinni, että karuselli lähtis pyörimään.

M [muille lapsille]: Kun saatais tuo Pekkakin meidän mukaan tähän leikkivarjoon.

[Leikki jatkuu toisella osiolla. Pekka katselee edelleen tiiviisti toimintaa ulkopuolelta loikoillen nyt masullaan kahdella tuolilla kyynärpäihinsä nojaten. Muut lapset osallistuvat iloisen näköisinä toimintaan.]

M: Pekka! Tuu sääkin.

[Maija laittaa samalla kaikkiin varjon sektoreihin, väreihin, soittimen. Myös Pekalle on varattu oma soitin.]

M: Pekka, haluat sä tulla? Sä voit tulla sit, kun susta tuntuu siltä, et nyt mä haluan soittaa.

[Lapset soittavat ja leikkivät.]

[Alkaa leikin kolmas vaihe.]

M: Ottaakaas toisianne kädestä kiinni, ja tehdään piiri. Pekka rakas, oisko Maijan käsi jo nyt kiva? Musta olis niin kiva, jos sä tulisit mun käteen kiinni.

[Tauko Maijan puheessa. Odotus.]

M: Nyt meni Maijan käsi, ja nyt meni toinenkin käsi.

[Ottaa toisia lapsia kädestä kiinni molemmilla käsillä.]

M: Kato! Aukeisko sulle joku portti täällä? Kato, tossa aukes portti sulle.

[Maijan ja Ollin väli aukesi, koska Maija irrotti kätensä Ollin kädestä.]

[Pekka kiemurtelee paikallaan eikä tule mukaan mutta seuraa tarkasti tapahtumia. Leikki jatkuu kaikkien muiden lasten osallistuessa siihen.] (6.10.)

Maija tarjoaa Pekalle monenlaisia positioita. Ensimmäisen osion pitkässä kehotuksessa tulla mukaan hän tarjoaa jo useita toimijuuden ja erilaisten positioiden mahdollisuuksia. Mukana ovat yhteisöllinen ja yksilöllinen näkökulma, Pekan tärkeys omana itsenään sekä yhdessä tekemisen hyvin toimiva leikkikokonaisuus. Siinä oli ihmiseen, asiaan ja ympäristöön liittyvää positiointia (ks. Kronqvist & Kumpulainen 2011, 48). Tarkoitin tällä, että se liittyy Pekkaan, hänen tärkeään, hyvään apuunsa varjon pyöreäksi saamisessa sekä yhteiseen toimintaan. Se oli myös reflektioivaa, interaktiivista ja kontekstoivaa (ks. Kukkonen 2007, 288–289; 2010, 152). Maija kertoo tarkkaan, mitä ja miksi pyytää, seuraa Pekan ilmeitä ja olemusta sekä osoittaa tilanteen merkityksen.

Toisessa osiossa opettaja ottaa uuden näkökulman. Hän pyytää lyhyesti, kysyy ja lopuksi jättää mahdollisuuden tulla sitten, kun Pekkaa itse haluttaa. Näin hän vahvistaa pojan omaa päätäntävaltaa omassa asiassaan: toimijuuden mahdollisuutta

ja sen vahvistamista. Kolmas osio tarjoaa narratiivisen ja elollistavan otteen pojan tapaukseen. Nyt Maija puhuu kädestä. Oisko se jo nyt kiva? Ei puhuta Pekasta ja osallistumisesta vaan kädestä. Maija tuo myös oman mielihalunsa Pekan mukaan tulosta. Kun kuluu hetki aikaa, narratiivi jatkuu. Käsi ei ollut enää vapaana eikä toinenkaan. Leikin oli syytä jatkaa, eikä muiden lasten pidä joutua odottamaan liian pitkää aikaa. Portti avautui vielä pieneksi hetkeksi, ja tarjoutui mahdollisuus tulla mukaan. Sitä Pekka ei kuitenkaan käyttänyt. Tässä tilannetta kuvaa hyvin Bambergin (2004, 135) positiointi-käsite: tarina tarjoaa diskursiivisesti paikan, ajan ja juonen. Toisen osapuolen diskurssi jäi kieltäytymiseksi ja sen keholla ilmaisuksi.

Huolimatta opettajan positiointirepertuaarin laajuudesta poika ei tullut soittamaan. Hän keskusteli eri tilanteissa asioista ja vastaili hyvin ja innokkaasti asiakysymyksiin ja erilaisiin keksimistehtäviin – myös oma-aloitteisesti – pysyen paikallaan. Vasta talvella hän alkoi osallistua aktiivisemmin myös toimintaan. Pekan ensimmäisen osallistumisen liikuntaleikkiin (8.12.) Maija oli merkinnyt jopa suunnittelukirjaansa. Se, miten tämä opettaja vaikutti siihen, että lapsi alkoi osallistua enemmän ja otti toisenlaisen position ja toimijuuden ryhmässä, olisi toisen tutkimuksen aihe. Kuvaan tätä asiaa jatkotutkimusaihe-ehdotuksissani.

Toisen lapsen toimijuus näyttäytyi tässä tapauksessa aloitteellisuutena sekä vastuullisuutena. Tilanne tarjosi hänelle yksilöllisen ja yhteisöllisen mahdollisuuden toimijuuteen. (Ks. Kronqvist & Kumpulainen 2011, 43–44). Toisessa tilanteessa uskoisin opettajan ottaneen vastuullisuuden vastaan mutta ajattelen Maijan pyrkineen Pekan toimijuuden lisääntymiseen tässä musiikkiliikunnassa. Ronjan vastuullisuus näyttäytyi lukuvuoden aikana hyvin luonteenomaisena, joten vastaus ei saanut aikaan hänessä näkyvää seurausta. Hän jatkoi iloisesti laululeikkiä muiden kanssa.

(11.5.) Lapset ovat yhtä lukuun ottamatta nostelemassa tuttua leikkivarjoa ylös ja alas musiikin mukaan. Eemeli ei tahdo osallistua. Maija Eemelille: *Olet niin tärkeä, kun pidät kiinni, muuten varjo ei toimi.* (11.5.) Maija otti esiin tärkeän lapsen position, jota hän oli käyttänyt aiemminkin. Se oli lapselle annettu positio ”ulkoisessa dialogissa suhteessa häneen itseensä ja suhteessa kokonaisuuteen”. Lapsi valitsi toimijuuden. Näin ohjaten suunnataan lapsia vallitseviin kulttuurin identiteettikategorioihin. (Ks. Nijnatten 2010.) Yhdessä tekemisellä on kulttuurisesti suuri merkitys. Se on myös yhteismusisoinnin edellytys.

(11.5.) *Laulu aamuduurissa* on yksi lasten suosikkilauluista, ja se lauletaan koko musiikkikoulun yhteisessä kevätjuhlassa. Tällä tunnilla sitä lauletaan toista kertaa ja muistellaan edellisellä kerralla opeteltuja sanoja. Maija: *Otetaanko varoks vielä kuvat esiin, että muistatte?* Laulu lauletaan, ja lapset eläytyvät siihen vahvasti. Useat lapset liikkuvat laulussa mainittujen eläinten liikkeiden mukaisesti tai muuten laulun tarinaa liikkeillään kuvaten. M: *Kun te niin hienosti eläydytte lauluun, niin keksikääs lauluun niitä lisää. Miten se heinäsiirkka voidaan esittää? Miten auringon voisi näyttää, hyvä? Entäs leppäkertun, entäs mehiläisen keräämisen?* (Tarkoittaa tässä laulun koreografiaa, leikkiliikkeitä.) (11.5.)

Laulun sanat eivät ole vielä niin lasten hallussa, että ne osattaisiin laulaa ulkomuistista. Maija tukee lasten positiota osaavina laulajina ja musiikkikoululaisina niin, että käyttää lapsien kanssa sanoja ”otetaanko varoks?”. Tämä sisältää kolme lapsia tukevaa kielielementtiä: lauseen kysymysmuoto ja sana *varalta*, jos tarvitaan. Lisäksi *otetaanko*-passiivin käyttö tukee positiota yhteisyydellään: Maija häivyttää sillä itsensä päättävänä tekijänä ja sanat ulkopuolisena ”ylhäältä” antavana aikuisena. Tämä luo turvallisuutta, ja lapset ottavat luottamuksen vastaan silminnähdessä rentoina ja nauttien laulusta. He katsovat välillä taulun kuvia ja Maijan suuta mutta eläytyvät silti vahvasti lauluun. Kertosäe kuulostaa hyvin osatulta. Toisen esimerkin toimijuuden vahvistamisesta position annossa tarjoaa Maijan teksti lasten eläytymisestä ja esityksistä. Maijalla on usein valmiit leikit, jotka hän opettaa lapsille. Toimintatavan merkitys on hänen mukaansa siinä, että tietyn leikin avulla opitaan tiettyjä asioita. Se liittyy usein myös aikatauluun. (Maija Salo 11.1.2013.) Tässä hän huomaa lasten innokkuuden ja taidot ja vahvistaa niitä positiollaan hienosti eläytyvistä lapsista. Lapset vastaanottavat Maijan tarjouksen, ja osa lapsista tuottaa mielenkiintoisia eri eläinten kuvauksia liikkuen ja nauttien saamastaan mahdollisuudesta.

Musiikkiliikunnan yhteydessä esiin tulleet positiot liittyvät eri tavoin lasten osallistamiseen. Käytössä oli laaja repertuaari osallistumattoman lapsen mukaan houkuttelemiseksi. Erilaisissa keksimistehtävissä onnistuminen korostuu myös opettajan positioissa. Lisäksi hän tarjoaa position lasten osaamisesta: omasta luottamuksestaan heidän taitoihinsa, esimerkiksi heidän hyvään muistiinsa.

6.2.5 Esiintymis- ja käyttäytymistaitoihin liittyviä positoita

Esiintymistaidot korostuvat tutkimassani pedagogisessa toiminnassa. Päätöslaulussa ”Kiitän, kumarran, niaan, vilkutan, pian taas yhdessä laulellaan” opetellaan tavallista kumarrusta ja niausta. Maija Salon pedagogiikkaan liittyvät myös erityiset alku- ja loppukumarrukset, joita tarvitaan esiintymistilanteissa. Maija: *Ja kaikki pysähtyy ja tulee loppukumarrus.* Siihen päätetään esimerkiksi soittaminen näyttämöllä, tietyt leikit ja tanssit. Tätä kumarrustaitoa harjoitellaan koko lukuvuoden ajan. Loppukeväästä taito on jo lähes itsestänselvyys. Harjoittelu tuo varmuutta myös tuleviin esiintymistilanteisiin. Lasten vanhemmat (haastattelut 14.3.2007, 1–2) korostivat tätä esiintymisvalmiutta, jota Maija Salon tiedettiin painottavan toiminnassaan. Tiedot perustuivat heidän aiempiin omakohtaisiin kokemuksiinsa sekä muun muassa musiikkikoulun erilaisiin matineoihin ja julkisiin kevätkonsertteihin ja niiden tarjoamiin monipuolisiin mahdollisuuksiin. Opettajan omasta näkökulmasta kumarrukset alussa ja lopussa liittyvät toiminnan kokonaisuudeksi. Esiintymisen näkökulma on toinen. Taiteilijoiden on hyvä oppia tapoja. Hänen mukaansa tapakoulutusta ei ole yhtään liikaa nykyään. (Maija Salo 11.1.2013.)

(6.10) Maija: *Siihen päättyi. Laita malletit siihen soittimen viereen lattialle tai siihen reikiin, jos on reiät, ja nouse seisomaan. Tulee loppukumarrus, tulee hieno loppukumarrus. Siinä oman soittimen takana voit seistä. Toisen kerran, noin hienosti! Osaatko kumartaa hienosti? Tulee täältä pianosta merkki. Ja vielä toisen kerran. Noin hienosti, hyvä. Ja sitten voit kipaista omalle paikalle.* (6.10.) Edelliseen esimerkkiin verrattuna Maija liitti tähän kumarruksen laadun, paikan ja ajankohdan määrittelyn. Samoin tähän esimerkkiin liittyi uutena pianosta tuleva merkki, jolloin lasten on aika kumartaa. Tässä hän käyttää vielä merkki-käsitettä. Toimintaa kerrataan. Hän toteaa kertauksessa lasten suoriutumisen laadun mutta jättää vielä kysymyksen ja antaa mahdollisuuden harjoitteluun ja oppimiseen. Harjoittelun jälkeen tulee vahvistus hienosta kumartamisesta.

Kolmannessa esimerkissä opettaja vie opetustaan eteenpäin. Maija: *Jää siihen soittimen viereen ja odota, kun tulee tämmönen hieno akordi. Sitten kumarrat. Voin soittaa toisenkin.* Lapset kumartavat syvään. Sitten Maija ohjaa lapset poistumaan näyttämöltä kaikki vuorotellen jonossa samasta kohtaa näyttämön reunasta. M: *Niin, tulette sillai tyylikkäästi näyttämöltä pois!* (27.10.) Nyt hänellä oli käytössä termi

akordi (sointu). Samoin uutena tulee tarkkaa ohjausta näyttämöltä poistumiseen. Näin tapahtuu. Lasten esiintyjäpositiota vahvistetaan.

(30.3.) Maija: Sitten nouse seisomaan, tulee juhlakumarrus. Pianosta tulee akordi että padadadalm. Ja silloin kumarretaan. Padadadalm. Hienot kumarrukset kaikilla lapsilla!

[Saralla on malletit pupunkorvina. Maija näkee sen.]

M: Pannaas pupunkorvat tänne. Pystyyks puput kumartamaan niin, että korvat on ylhäällä.

Sara: Joo!

[Pekka ei tee niin vaan laittaa kädet rehvakkaan näköisenä housuntaskuihin.]

M: Tee säkin, Pekka. Te ootte niin hauskan näköisiä ihan kuin mehiläisiä. Padadedelm. Ja malletit koppaan ja sitten omalle paikalle istumaan. Kiitos! (30.3)

Tässä tilanteessa lapset olivat soittaneet näyttämöllä laattasoittimia. Maija ei soittanutkaan pianosta loppuakordia vaan teki sen omalla äänellään omalla soittopaikallaan. Hänellä oli kuten lapsillakin edessään omat ksylofonipalat. Kumarrukset toimivat. Hän näkee Saran tavan ja tarjoaa muillekin sitä kysyen, pystyykö siihen. Sara vastaa kasvot ja keho innostusta osoittaen myöntävästi. Tässä Maija tarjosi Saralle mahdollisuuden erilaiseen positioon, kuin hän oli saanut soittaessaan aiemmin omiaan toisia vähän häiriten. Pekan rehvasteluun eivät Maijan kehotukset vaikuttaneet. Hän tekee kuitenkin luontevan kumarruksen juuri silloin, kun Maija neuvoo tekemään. Tässä vaiheessa lapset eivät tarvitse lisäohjeita näyttämöltä poistumiseen. Riittää pelkkä toteamus. Lapset menevät kauniisti paikoilleen; sehän on selvää musiikkileikkikoululaiselle.

Esiintymistaitoja vahvistavat positiot ja niihin tukea antavat toimijuusmahdollisuudet liittyvät alku- ja loppukumarrukseen sekä siihen, miten näyttämölle mennään ja sieltä tullaan pois. Samoin lukuvuoden aikana esiin tulleita positioita olivat mikrofoninkäyttötaitoon liittyvät positiot osaavasta laulajasta ja esiintyjästä. Esiintymisrohkeutta vahvistettiin eri tavoin lukuvuoden aikana esimerkiksi tarjoamalla mahdollisuuksia erilaisiin pieniin soolotehtäviin musisointien yhteydessä.

Seuraavassa kuvaan **käyttäytymistaitoihin liittyviä positioita**. (27.10.) Oli harjoiteltu uutta laulua. Maija: *Hyvä teitä, tosi hyvin opitte*. Sitten on paljon lasten puheenvuoroja etanoista ja muista ötököistä. Kerttu kertoo etanasta juttua, jonka Sara keskeyttää. Maija toteaa: *Yksi, annetaan aina yhden kerrallaan puhua*.

Maija antaa paljon palautetta ja hän kehuu monenlaisin sanoin lapsia. Tässä hyvän oppijan position antaminen liittyy juuri tapahtuneeseen. Sen takana on konkreettinen toiminta. Näin positio, toiminta ja tarinalinja muodostivat kokonaisuuden (ks. Harré & van Langenhove 1999a, 6). Lapset saivat tiedon omasta oppimisestaan. Tilanteen toinen, yhteisöllisen toiminnan näkökulma liittyy ryhmän muiden henkilöiden oikeuksiin. On tilanteita, joissa Maija sallii usean lapsen puhua yhtä aikaa. Tässä kuitenkin lapsi keskeyttää toisen lapsen yksittäisen kerronnan. Maijan tuottaman positioinnin merkitys on tässä se, että musiikkileikkikoululainen antaa toisen puhua häntä keskeyttämättä. Ilmaisutapa on levollinen mutta selkeä. Position voisi nähdä myös kehittyvän kuuntelijan ja toista huomioon ottavan lapsen näkökulmasta.

Tähän liittyvät narratiivisen pedagogiikan yhden alueen, rakkauden pedagogiikan, ja toimijuuden näkökulmat (Goodson & Gill 2011, 125). Lasten rakastaminen merkitsee pyrkimystä kasvattaa heistä vastuullisia toimijoita, jotka kokevat iloa olemassaolostaan ja omasta arvostaan, toteaa Wolterstorff (2002, 218–219). Moraaliopetuksen puute vie lapsilta mahdollisuuden hallita omia taipumuksiaan ja vie heitä erilleen moraalista todellisuudesta. Se, että lasten annetaan seurata kaikkia omia mieltymyksiään, tässä tapauksessa keskeyttää toisen rauhallinen puheenvuoro, voidaan tulkita myös vastuuttomaksi käyttäytymiseksi toisia kohtaan. Wolterstorff korostaa vastuuta: Ihminen on vastuussa siitä, millainen hän on, koska hän pystyy arvioimaan halujaan ja arvioinneillaan vaikuttamaan haluihin. Moraalisilla valinnoilla on ratkaiseva merkitys. (Mt.; Goodson & Gill 2011, 125; Puolimatka 2011, 29–30; Salo 2004, 219.) Arvokasvatus on parhaimmillaan ihmisyyden edistäjä ja loppumattomien mahdollisuuksien aarreaitta. Siinä on kolme kiehtovaa näkökulmaa: ensinnäkin arvokasvatus persoonan kehittymisen mahdollistajana, toisekseen arvokasvatus yhteisen hyvän mahdollistajana sekä kolmanneksi arvokasvatus ihmisyyden ilmentäjänä. (Gjerstad, 2011, 84–89.) Kasvatuksen tärkein tehtävä voidaan myös kiteyttää kuten Värri (2010, 46): ihmisen sivistäminen moraaliseksi. Tässä on toki kysymys nelivuotiaasta lapsesta, mutta pienin valinnoin opettaja osoittaa pedagogista rakkauttaan edellyttämällä lapsilta sääntöjen noudattamista ja muita kunnioittavaa käyttäytymistä (ks. Aro 2011b, 30).

(11.5.) Maija: *Kato meillä on aina sellainen tapa, että aina välillä istutaan paikallaan ja välillä tehdään kaikkea.* Tämä sanottiin lapselle, joka ei tunnin aikana

jaksanut olla tiettyä aikaa paikallaan. Tässäkään opettaja ei sano älä vaan tuo tilanteeseen musiikkileikkikoululaisen toimintamallin. Viesti sisältää myös muistutuksen ja lupauksen, että pian ollaan tekemässä myös muuta. Sosiaalisissa tilanteissa annetulla palautteella on tässäkin korjaava, uutta tietoa ja taitoja tarkentava sekä motivoiva merkitys (ks. Kauppila 2011, 131).

(6.10.) Maija: *Olkaa hyvät, kuljette siellä varjon ulkopuolella, ettei kukaan loukkaa, liukastu.* Lapset jatkavat kulkuaan varovaisesti varjon päällä. M: *Ahaa, ei näköjään liukastu.* Tässä oli myös esimerkki siitä, miten Maija havainnoi lapsia. Varoitus sisälsi ensin kauniit sanat, sitten ohjeen ja vielä ohjeen syyn. Lapset kulkivat kuitenkin tarkasti ja hallitusti varjon päällä, ja niinpä Maija totesi vain lopputuloksen. Hän ei jättänyt asiaa kesken vaan antoi myös viestin, position taitavasta liikkujasta nähtyään lasten taidot.

Seuraava puheenvuoro liittyy tuohon lasten taitojen korostamiseen sen sijaan, että käytettäisiin kieltoa. (16.3.) M: *Kuka osaa mennä omalle paikalleen niin, ettei kaadu?* Nämä pienet lausahdukset kuvastavat opettajan pedagogista toimintaa tästä positio- ja toimijuusnäkökulmasta. Hän ei kiellä eikä käytä älä-sanoja kuin aivan erityisessä tilanteessa. Hän tarjoaa lapsille mahdollisuuden näyttää, minkä lapsi jo taitaa: osaamisen kulkea kaatumatta, vaikka yhdessä ryhmässä mennään omille paikoille esimerkiksi tanssilattialta tai näyttämöltä. Hän houkuttelee lapsen kulkemaan niin, etteivät lapset satuta itseään tai että ei tule tarvetta torua heitä. Näillä pienillä sanavalinnoilla saattaa olla ratkaiseva merkitys. Tekemisistään innoissaan ja iloissaan olevat lapset siirtyvät rauhallisesti paikasta toiseen ilman vahinkoja, jotka muuten olisivat mahdollisia, jopa todennäköisiä. Kuulen näissä teksteissä lasta kunnioittavaa ja heidän jo osaamia taitoja korostavaa puhetta (ks. Goodson & Gill 2011, 125). Position taitavasta liikkujasta saanut lapsi haluaa varmasti toteuttaa jatkossakin järkevää paikalleen menoa.

Opettaja käyttää puheessaan hyvin harvoin kieltosanoja. Enemmän hänen sanoissaan on varoituksen ilmaisuja, jotta kaikki toiminnot tapahtuisivat ilman onnettomuuksia ja loukkaantumisia. Koko vuoden aikana hän ilmaisi selvän kiellon vain muutaman kerran. Hän kielsi tietyissä paikoissa juoksemisen, tiettyyn pylvääseen nojaamisen ja soittimien potkimisen. Syinä olivat ilmeinen vaaran mahdollisuus ja soittimien oikea käyttötarkoitus. Muuten Maijan puhe sisälsi kannustusta ja kehotusta toimia hyvällä ja turvallisella tavalla. (11.5.) *Silloin kun Maija sanoo ei, se tarkoittaa sitä. Siitä (ettei usko kieltoa ja juoksee) tulee levoton*

olo. Aina välillä on kivaa, kun mennään hurjaa vauhtia. Nämä olivat Maijan sanoja lapselle, joka juoksi lattialla eikä uskonut ensi kuulemalta Maijaa.

Maija liittää myös huumoria käyttäytymisen ohjantaan. Se on todettu välttämättömäksi kasvatustyössä keventämään lasten kanssa käsiteltäviä asioita (ks. Rouvinen 2007, 87–88). Eräessä soittimienvälintatilanteessa lapset halusivat innokkaasti ja äänekkäästi tiettyjä soittimia, kuka saisi soittaa mitään soitinta. (11.5.) M: *Maija ei sano mitään niille, jotka sanoo mää mää. Ne on lampaita.* Lapsia nauratti kovasti moinen vertaus.

Myös käyttäytymistaitoihin liittyvät positiot korostivat lasten taitoja. Lapset positioitiin hyviksi oppijoiksi, taitaviksi liikkujiksi, kuuntelijoiksi ja keskittyjiksi. Opettaja korosti myös toisen kohteliasta huomioon ottamista.

Kuvaan tässä luvussa vielä **musiikkileikkikoululaisen ikään liittyviä positioita.** (27.10.) Maija: *Mutta tiedätteks, kun toi Pekka tietää niin paljon, niin kuin te kaikki tiedätte, vaikka olette vasta neljän vanhoja. Niin tiedätteks, että se on se madon tehtävä tehdä sitä multaa.* Tässä käsittelen kahta asiaa. Ensimmäinen liittyy lasten kompetenssiin: he tietävät paljon. Tämä on vahva tunnustus myös Pekalle. Maija kannustaa poikaa pojan omalla vahvuudella. Samalla kaikki saavat vahvistuksen siitä, että myös he tietävät paljon. Näin hän tukee positiota lasten omasta vahvuudesta, paljon tietäjistä. Toinen tarkastelukulma on ikään viittaaminen. ”Vasta neljän vanhoja” ja tiedätte jo niin paljon. Tässä hän viittaa ikään vastamerkityksessä. Maija käyttää ikää tarpeen tullen molempiin suuntiin: vasta- tai jomerkityksessä. Seuraavassa esimerkissä on toinen suunta.

(11.5.) Sara ei toimi musisointitilanteessa, kuten toivottaisiin. Maija: *Olet jo iso tyttö.* Sara: En kovin vielä. Maija: *Kuinkas paljon?* Sara: Neljä. M: *No, nelivuotias on jo iso.* Sara: Sit mä tuun viisi. Tässä positiointitilanteessa Maijan ensimmäisen asteen positiointi on selkeä: olet iso tyttö. Hän käyttää positiointiaan viittaamaan siihen, että ison tytön pitäisi osata toimia jo toisin. Sara tekee kuitenkin siitä arvioivan ja muutospositioinnin tässä toisen asteen positioinnissa (ks. van Langenhove & Harré 1999, 20–24). Hänen mielestään hän ei ole vielä kovin iso. Maija jatkaa keskustelua ja tarkentaa tytön iän ja saakin vastauksen. Tähän tulee Maijan selvä position vahvistus, johon tyttö näyttää taitonsa osoittaen tietävänsä, mitä sitten tulee. Kolmatta astetta (mt.) ei näyttänyt ainakaan tällä tunnilla tapahtuvan, eli kummatkaan eivät käsitelleet tätä asiaa tunnilla myöhemmin alkuperäisen tilanteen ulkopuolella.

lällä ja syntymäpäivillä näyttää olevan lapsille suuri merkitys. Maija viittaa lasten ikään usein ja eri tavoilla. Vasta- ja jo-merkitysten lisäksi hän käyttää lasten ikään viittaamista myös neutraalimmin. Siihen liittyy joinakin kertoina sana koululainen, mikä selvästi lisää annettavan tehtävän vaikeuskerrointa.

(6.10.) Maija: *Nyt saatte sellaisen ohjeen, nelivuotiaan koululaisen tehtävän.* Sara vastaa, että hänellä on jo synttärin. Maija näyttäisi tässä tilanteessa tarvitsevan lapsilta vahvaa tarkkaavaisuutta ja suuntaa lasten huomion sen vuoksi ikään mutta myös vielä vahvempaan sanaan, koululaisuuteen. Hän positioi luottamuksen osoittamisellaan nelivuotiaan hyväksi tehtävän kuuntelijaksi ja tekijäksi. Virkettä vahvistavat Maijan äänen sointiväri ja intonaatio. Kysymys on tärkeästä asiasta. Lapset hiljenevät keskittyneesti odottamaan Maijan ohjetta. Joissakin tilanteissa syntyi keskustelua siitä, ollaanko sitä koululaisia vai ei; joissakin lapset eivät kommentoineet asiaa lainkaan. Perusteluna sanan käyttöön Maijalla oli, että lapset ovat musiikkileikkikoululaisia. Tässä toisenlaisena näkökulmana voisi olla kehittyvän oppijan positio, lapsi matkalla osaavaksi koululaiseksi.

Seuraava esimerkki on osa aiemmin (luku 6.2.3) tarkasteltua tilannetta, mutta tässä nostan siitä esiin ikään viittaamisen. (16.3.) Maija: *Mut älä katso, pidä silmät kiinni. Uskallatkos pitää silmät kiinni koko ajan? Sulkekaas silmät. Yrittäkääs taputtaa. Onkohan tää liian vaikea tehtävä neljän vanhoille? Katsotaas. Mä jännitän, onko liian vaikea, hurjan vaikea.* (16.3.) Neljävuotiaaseen musiikkileikkikoululaiseen näyttäisi liittyvän kyky harjoitella kuuntelua ja soittamista silmät kiinni. Tilanne tuli erään lapsen ideasta, jota Maija hyödynsi. Maija esittää position ensin kysymyksenä. Hän seuraa toimintaa, jossa lapsilla oli silmät kuitenkin auki, vaikka he yrittivät siristellä niitä kiinni. Hän vahvistaa lapsia yrittämään oman jännityksensä kuvauksella.

Seuraavassa tilanteessa ryhmän uusi lapsi tarkkaili toimintaa hiljaisena penkin alla keskittyen välillä omiin kiinnostuksen kohteisiinsa, välillä muiden tekemisiin. Hän oli ollut aiemmin muiden mukana mutta mennyt sitten penkin alle. (16.3.) Maija hakee Eemelin penkin alta ja ottaa kädestä. Maija: *Katsokaa, miten reipas poika Eemeli on! Hän on vasta kolme vuotta.* (Juttelee kulkiessaan Eemelille.) *Ja näin reippaasti on mukana. Hieno homma!* Pekka sanoo, että voisi ottaa vaikka Eemelin kädestä kiinni. M: *Hyvä.* (16.3.) Maija tarjoaa Eemelille reippaan pojan position ja viittaa hänen osallistumiseensa. Lopuksi hän toteaa omaan tapaansa

kommentin hienosta hommasta. Pekka positioi itsensä nuoremman pojan auttajaksi ja tukijaksi – toimijaksi, minkä Maija vahvistaa sanoin ja ilmein.

(10.11.) Maija: *Vielä kerran. Mites onnistuis ilman Maijaa?* Lapset: Ei se onnistu. M: *Onnistuu! Vielä Maija ja Ronja. Näin se meni.* Sen jälkeen laululeikkitoiminta onnistuu, kun yksi lapsi nikkaa äidilleen ja leikki jatkuu. M: *Ihana! Hyvä!* Tämä tilanne sattui, kun leikittiin varjolla ja vaihdettiin paikkoja varjon alla vain silmänisku vaihdon merkinä vanhempien ollessa vierailulla musiikkileikkikoulussa. (10.11.) Seuraava esimerkki kertoo samasta. (27.4.) Maija: *Lauletaas vielä kerran ja nyt mä katon, kuinka te osaatte laulaa melkein ilman mua.* Laulu paranee selvästi.

Lasten positiot laululeikkijöinä ja laulajina vahvistuvat, kun he huomaavat selviytyvänsä keskenään. Tässä on huomioitavaa vielä se, kuinka marraskuussa lapset vastasivat, ettei toiminta onnistu, mutta huhtikuussa vastaus tuli laulun selvänä parantumisena. Tosin laulutilanteessa Maija käytti sanoja ”melkein ilman”. Kuitenkin vaikutus lasten toimintaan näytti olevan ilmeinen molemmilla kerroilla: he vastaanottivat saamansa position, ja se jatkui ja näkyi heidän toiminnassaan.

Näissä ikään liittyvissä positioissa esiintyy seuraavia näkökulmia: Nelivuotiaat lapset osaavat ja tietävät paljon. Nelivuotiaat osaavat kuunnella silmät kiinni ja ovat reippaasti mukana toiminnassa. He osaavat myös musisoida ilman Maijaa. Positioinneissa nelivuotiaan ikään viittaaminen näyttäytyy kolmella eri tavalla: *jo nelivuotias, vasta nelivuotias* sekä ikä ilman lisämerkityksiä.

6.2.6 Positioiden koonta

Toinen tutkimuskysymykseni liittyi lasten positioimiseen ja positioitumiseen narratiiveissa ja narratiiveihin. Kokoan seuraavassa niitä narratiivien piirteitä, jotka liittyvät tähän tutkimuskysymykseen. Olen aiemmin esitellyt positioita, jotka liittyvät laulamiseen, soittamiseen, kuunteluun, musiikkiliikuntaan, esiintymiseen ja käyttäytymiseen sekä ikään. Toinen ryhmittelytapa on jako musiikilliseen toimintaan liittyviin positioihin ja muihin asioihin liittyviin positioihin. Tässä yhteydessä jaottelen positiot tarkemmin niitä kuvaavaan neljään ryhmään: 1. taitava ja tietävä lapsi -positio, 2. keinojen keksijä -positio, 3. taitava musisoija -positio ja

4. olet niin tärkeä -positio. Nämä kaikki ryhmät kuvaavat myös kyvykästä lasta (Kampmann 2004). Luonnehdin seuraavassa niitä tarkemmin.

Narratiivien sisältämiä positioita ilmentää parhaiten *taitavan ja tietävän lapsen positio*. Opettaja reagoi lasten osaamiseen pienimmästäkin onnistumisesta. Tämä mahdollistaa lasten toimijuuden vahvistumista erilaisilla taidon ja tiedon alueilla. Korostan tässä vielä tietämistä, koska taitaminen tulee esiin muissakin ryhmissä. Opettaja positioi lapset tietäviksi ja osoittaa myös, että aikuisenkin pitää oppia uutta. Erityistyyppi tässä ryhmässä on ikään viittaaminen. Siinä opettaja viittaa lapsen ikään liittyvään taitotasoon kolmella tavalla: *jo nelivuotias, vasta nelivuotias ja nelivuotias ilman lisämerkitystä*. Hänen voi todeta tuottavan tietynlaista ikänormia.

Toinen useissa eri toiminnoissa esiin tuleva positio on *keinon keksijä*. Se liittyy myös musiikillisista alueista soittamiseen, kuunteluun, musiikkiliikuntaan ja esiintymistaitoihin. Opettaja – vaikka aikataulu on usein melkoisen kireä – positioi lapset hyvän keinon keksijäksi, kun lapsi kertoo tai vain osoittaa sanoitta omia ideoitaan. Tämä näyttää vahvistavan toimijuutta. Lapsi osoittaa, mitä muita keinoja hän keksii, ja ideoiden näyttöhalukkuus saattaa levitä muihin lapsiin.

Kolmas ryhmä liittyy *musiikillisiin positioihin*. Myös positiot näyttäytyvät tässä aineistossa musiikillisten työtapojen mukaan, ollaanhan muskarissa. Opettaja positioi lapset laulajiksi, soittajiksi, kuuntelijoiksi ja musiikkiliikkujiksi (sisältää leikin). Tarkastelen seuraavassa näitä alaryhmiä. Lapset positioidaan narratiiveissa esimerkiksi tarkasti, eri voimakkuuksilla ja hyvässä asennossa laulajiksi. Heillä on laaja lauluvarasto. Laulutaito liittyy lisäksi muuhun musisointiin: he osaavat laulaa soittaessaan ja leikkiessään. He osaavat ilahduttaa laulutaidoillaan myös toisia.

Opettaja positioi lapset taitaviksi *soittamisen* oppijoiksi ja soittajiksi. He osaavat esimerkiksi käyttää taitavasti malletteja ja soittaa kannelta mansikkasoinnulla. Soittamiseen liittyivät myös yhdessä oppijan ja toisen neuvojan ja auttajan positiot. Lapsi osatessaan, onnistuessaan oppimaan, on halukas näyttämään soittotaitonsa muille. Sama voi toistua muillakin lapsilla.

Kuunteluun liittyvistä positioinneista ehdottomasti tärkein oli ”muskarilaisten tarkat korvat”. Opettaja positioi lapset taitaviksi, tarkoiksi ja keskittymään kykeneviksi kuuntelijoiksi. *Musiikkiliikuntaan* yhteydessä olevat positiot liittyvät lasten musiikkileikkitaitoihin, siihen miten hyvin he osaavat liikkua ja liikkua musiikin mukaan. Positiona on myös taitava laululeikin osaja. Opettajan korostamat esiintymistaidot tulevat esiin hänen tarjoamissaan positioissa.

Korostuneimpana näyttäytyy taitavan alku- ja loppukumarruksen osaajapositio. Samoin kaunis, luonteva liikkuminen esiintymispaikalla liittyy muskarilaisen positioon.

Neljättä positioryhmää kutsun *olet niin tärkeä -positioksi*. Tämä positio esiintyy aineistossa esimerkiksi lasta yhteiseen toimintaan houkuteltaessa. Niissä tilanteissa, joissa lapsi ei jostain syystä tule mukaan, opettaja pyytää lasta mukaan positioimalla hänet tärkeäksi, ryhmään oleellisesti kuuluvaksi ja ryhmän tarvitsemäksi. Tähän viimeiseen ryhmään liitän myös sen, miten opettaja korostaa jokaisen lapsen kohteliasta huomioon ottamista – tehden sen myös itse.

Positioiden näkyminen muussa vuorovaikutuksessa

Tarkastelen seuraavassa vielä muutamia näkökulmia positioiden näkymisestä tutkimassani vuorovaikutuksellisessa pedagogisessa toiminnassa. Positiionäkökulman taustalla on sosiaalisen todellisuuden malli, jonka mukaan keskustelut muodostavat sosiaalisen vuorovaikutuksen ytimen (Pöysä 2009). Puheenvuorojen vaihdokset, niiden pituus ja kertojan ja kuulijan asemien vaihtelu ilmaisevat osallistujien keskinäistä suhdetta, ikää, sukupuolta ja valta-asemien eroja. Myös eleet, teot ja arkinen vuorovaikutus osoittavat toisen paikkaa tilankäyttöönkin liittyvinä sääntöinä ja rutiineina. Kielellinen ja toiminnallinen yhdistyvät tiiviiksi sidokseksi. Vuorovaikutuksessa yhdistyy kielellinen ja toiminnallinen. (Pöysä 2009, 321–322). Tarkastelen tämän pohjalta positioiden näkymistä.

Positiot näyttäytyvät niin, että opettajan *puheenvuorojen pituudet* ovat mittavat. Lapset ottavat omat puheenvuoronsa vaikka kesken Maijan puheen, jos on tarpeen. Keskeytyksiä näyttää tulevan usein. Osan keskeytyksistä Maija jättää huomiotta; osaan hän reagoi, vaikka käsiteltävä asia saisi täysin uuden käänteen sen johdosta. Hän näyttää kuuntelevan lapsia tarkkaan. Empaattinen kuuntelu, jossa kuuntelija yrittää tavoittaa puhujan sanoman, näyttäisi olevan opettajalle tavanomaista. Viesti lapsen sanoman kuuntelemisesta välittyi heille. (Ks. Stenberg 2011, 72, 74.) Joskus hän antaa selityksen, miksi ei tehdä lapsen ehdotuksen mukaan. Syynä on useimmiten se, että asiaa on tarkoitus tehdä vähän myöhemmin tai sitten on muuten aika kiirehtiä seuraavaan toimintaan. Seuraavassa Maija kertoo narratiivin avulla

lapselle syyn, ja kun se ei toiminut, tarjoaa mahdollisuuden (position), jolla tyttö selvittää syyn itse ja saa osoittaa kypsyyttään (ks. Kampmann 2004, 141).

(17.11.) Ronja on huomannut maisemapöydän alla lumipeitteissä (harsoa ja muuta valkoista) nallen: Hei, otetaanko nallet?

M: Ei, ei nyt oteta. Nallukka on mennyt talviunelle. [Maijakin kumartuu pöydän suuntaan lattiaa kohti.] Sieltä ei näy kuin pikkuisen nallukan nenänpäätä. Siilikin on mennyt nukkumaan tuohon karhun jalkopäähän. Katsokaa, se nukkuu siellä lämpöisessä jalkopäässä. Sillä on hyvä olla siellä.

Ronja ehdottaa nalleja edelleen.

M: Tiedätkö kulta, nyt me ei ehditäkään ottaa niitä nalleja. Tiedättekös, mikä päivä teillä on tänään?

Ronja: Tiina.

M: Tiina-päivä, kuvataidepäivä. Nyt ei enää ehditä ottaa nallukoita. Ne saa kuunnella siellä ja katsella. Onneksi ehdittiin laulaa se *Tuiki tuiki tähtönen* ja *Peikkoloru*. (17.11.)

Näin tytölle selitettiin tilanne pikkukarhun kannalta, ja hän sai itse selville, miksi ei leikittykään häntä kiinnostavan nallukan kanssa.

Opettaja ei anna aina selitystä lapsen ehdotuksen huomiotta jättämiseen. Syynä on silloin ollut esimerkiksi se, että lapsen asia ei liittynyt mitenkään esillä olleeseen tai muut olivat innolla puuhaamassa eikä Maija keskeyttänyt heidän aktiivista toimintaansa. Joskus syynä näytti olevan vain aikapula. Tämä aikapula näytti toisinaan vievän ulkopuolisesta lupaavalta ja mielenkiintoiselta näyttävän lapsen ehdotuksen. Opettaja tosin totesi nuoremmilla opettajilla olevan selvästi kiireisempi vauhti toiminnassa: pitää ottaa paljon enemmän sisältöjä. Hän itse jättää jo paljon toiminnasta pois ja voi pysähtyä tilanteeseen ja muuttaa suunnitelmiaan. ”Uskaltaa jo tällä iällä!” (Maija Salo 11.1.2013.)

Tietyt lapset keskeyttävät Maijan useammin kuin toiset. Lapset näyttävät käyttäytyvän eri tavoin myös muista näkökulmista. Ryhmässä on lapsia, jotka ovat mukana toiminnassa koko ajan, ja niitä, jotka osallistuvat vain itse valitsemaansa toimintaan. Koko ajan mukana toimivista lapsista jotkut ovat innokkaina mukana, jotkut hillitymmmin. Osa lapsista seuraa tarkasti Maijan opetusta, osan ajatukset näyttävät lennähtelevän välillä omia lentojaan. Niin sanottuja syitä olla pois toiminnasta olivat selvästi ”Mä en jaksa” ja ”Mua väsyttää”. Tämän kuuli useimmiten, jos lapsi jostain syystä jäi paikalleen tai siirtyi sivuun leikistä. Mukaan

tulivat myös toteamukset ”Mun jalat eivät jaksaa” ja ”Mun soittorasia ei ole vielä auennut”. Näistä mielenkiintoisista lasten lausahduksista kirjoitin enemmän narratiiviluvussa 6.1.

Ikä on Maijan ja lasten välillä selvä position tuottaja, ei niinkään lasten välillä. Syntymäpäivät olivat lapsille tärkeitä, ja ikään viitattiin usein muillakin tavoilla. Lasten *sukupuolten* väliset erot eivät nousseet esiin aineistossa mitenkään erityisesti. Esimerkiksi maskuliinista puhetta ei kuulunut. Tyttöjen puheissa esiintyi jonkin verran ulkonäköön liittyviä aiheita. Samoin soittimien ja muun materiaalin valinnassa tietyt tytöt olivat tarkkoja esimerkiksi värin ja koon suhteen. Leikki tai soittaminen ei voinut alkaa, ennen kuin asia saatiin tasapuoliseen kuntoon.

Positioon liittyvät myös *paikat ja tilankäyttö*. Syksyllä kukin lapsi sai valita paikan, ja niistä pidettiin huolta. Jos kesken tunnin joku lapsi istuutui väärälle paikalle, muiden lasten ilmeet, eleet ja sanat kertoivat epäonnistuneen erehdyksen. Näin ne vaikuttivat myös lasten kesken positiointeihin. Toiminta ei voinut jatkua, ellei paikka-asiaa saatu kuntoon. Opettajan pedagoginen periaate kunkin omasta paikasta vahvistaa lapsen musiikkileikkikoululaisen positiota ja tähän ryhmään kuulumista. Vaikka lapsi oli jostain syystä poissa tunnilta, hänen paikkansa pidettiin tyhjänä, eivätkä muut voineet istua siihen. Näin jokainen lapsi tiesi kuuluvansa ryhmään, eikä häntä unohdeta hänen poissa ollessaan. Maija kertoi lapsille tunnin alussa lapsen poissaolosta, mikäli hänelle oli ilmoitettu siitä etukäteen. Lapset kysyivät asiasta itsekin, mikäli jotakuta lasta ei näkynyt tai ilmoitus oli mennyt pois lapsen mielestä. Muista pidettiin huolta.

Erityisen paljon huolta pidettiin toisten lasten pikkusisaruksista, joihin tutustuttiin eteistilanteissa. Pienille annettiin myös nimiä, esimerkiksi yhtä vauvaa ihailtiin Pupuna. Lapset kertoivat iloisina, kun perheisiin oli tullut vuoden aikana lisää pikkuisia. Nämä asiat olivat tärkeitä. Niistä iloittiin yhdessä ja ihmeteltiin vauvojen yöllisiä perheitä herättäviä itkuja. Ryhmä muodostui kokonaisuudeksi, muskarilaisten omaksi kokonaisuudeksi, jossa jokaisella oli oma tärkeä paikkansa. Sen Maija osoitti monin tavoin, ja muut olivat myös toisilleen ystävällisiä. Ketään ei jätetty sivuun, vaan Maija ja myöhemmin muut ryhmäläiset yrittivät huolehtia siitä, että kaikki tulivat mukaan toimintaan – kuka hitaammin, kuka nopeammin. Tämä joukkoon kuulumisen korostaminen ja toisten kunnioittaminen liittyvät muskarilaisen identiteetin vahvistamiseen, mutta ne mahdollistavat myös luovuuden esiintuloa (ks. Uusikylä 2012, 174).

Tarkastelen vielä muita *tilankäytöllisiä* näkökulmia (liite 4). Lapset istuivat pienillä tuoleillaan puolikaareissa. Opettajan paikka, matala tuoli, oli heidän edessään. Hän istui joko tällä tuolilla tai pianon takana ja piti katsekontaktin lapsiin. Myös kertoessaan tarinoita Maija useimmiten istui tai oli kumartuneena joko maisemapöydän ääreen tai fläppitaulun suuntaan piirtäen tai tarkastellen sen kuvia. Maija seisoikin vain silloin, kun hän keskusteli heräteltävän kontaktihahmon kanssa, jonka koti oli fläppitaulun yläkerrassa. Kun lapset olivat tanssilattialla, Maija liikkui ja leikki heidän kanssaan. Keskeytyksen siihen toivat ainoastaan sähköpianon soittaminen, äänitteiden laitto sekä soittimien ja muiden tarvikkeiden hakeminen. Myös lapset osallistuivat tavaroiden noutamiseen. Opettaja oli lasten kanssa ja lähellä heitä. Kun hänellä oli muutaman kerran latvialainen harjoittelija Marina mukana tunneilla, hän vapautui pianosta. Jos opettajalla oli henkilökohtaista asiaa jollekin lapselle, hän kumartui tai meni kyykkyyn lapsen viereen. Hän myös nappasi lapsen helposti kainaloonsa, kuten kautta aikain pienten lasten opettajat ovat tehneet (ks. Estola 2003, 67). Alkuaikana joku lapsista kipaisi karkuun tätä läheisyyttä, mutta myöhemmin he hankkiutuivat Maijan luokse sopivan tilanteen tullen. Lapsilla oli Maijalle paljon kerrottavaa oman elämänsä tärkeistä asioista. Esimerkiksi kun lapsi oli oppinut uuden äänteen, se piti kertoa Maijalle heti seuraavana päivänä (erään lapsen äiti 13.4.2007, 3). Maija aloitti tunnin usein kyselemällä lasten kuulumisia, mikäli niitä ei ollut ehditty vielä vaihtaa eteisessä.

Kasvattajan viisaus edellyttää herkkävaistoisuutta myös ei-sanallisille ilmaisuille, eritoten tunneilmaisuille: eleille, ilmeille, erisävyisille kosketuksille ja puheen tunnevivahteille (Värri 2009, 17). *Eleet* tulivat esiin tässä ympäristössä esimerkiksi, kun opettaja osoitti lapsille heidän paikkojaan. Hän ohjasi pienellä kädenliikkeellä lasta eteenpäin ja nosti kädet tarkoittaessaan kaikkia lapsia. Lapset näyttivät ymmärtävän näitä monipuolisia merkkejä, joita opettaja käytti ilmaistakseen huolenpitoaan ja sitoutuneisuuttaan elekielen kautta: käden kohotukset, ilmehdinnät, vaikeneminen ja kysyvät katseet kehonkielenä, tapana lähestyä toista (Kalliala 2008, 31; Rabensteiner 2011, 168–169). Sanaton viesti, hymy ja kosketus viestittävät lapselle, että hänet on huomattu (Koivisto 2011, 46). Tästä havaitsemastani lasta kunnioittavasta jokaisen lapsen huomioon ottamisen merkityksestä Maija itse kertoi seuraavasti:

Lapsen kasvun ja kehityksen kannalta tärkeintä aikuisen on tukea vaikka pelkällä katsekontaktilla, hymyllä ja nyökkäyksellä. Se luo turvallisuutta ja sitä

hyväksytyksi tulemisen tunnetta. Minä olen arvokas, vaikka minä en puhu niin paljon, kuin tuo naapuri puhuu tuossa. Sen näkee sen lapsen silmistä, kun se katsoo sua, että ihana, kun sä huomaisit mun ja me ollaan samaa mieltä. Se on se kiva juttu! Se on niin pienestä kiinni. (Maija Salo 11.1.2013.)

Samoin *sanat* merkitsevät muutakin kuin esimerkiksi henkilöiden, esineiden, eläinten ja abstraktioiden nimityksiä. Ne sisältävät lempeyttä, sointia ja kauneutta; niillä on rajattomasti valtaa myös kielen melodian ja soinnin, intonaation välityksellä. (Rabensteiner 2011, 168–169.) Tämä kuului muusikko-opettajan puheessa. Opettajan teksti sisälsi paljon hellyyssanoja. Hän käytti sanoja ”rakas”, ”kulta” ja muita sellaisia ilmauksia. Hänen eleensä ja ilmeensä kertoivat samaa kieltä. Äidillisyyks ja hellyys mutta myös kunnioitus lasta kohtaan olivat näkyvissä ja kuultavissa monin tavoin (ks. Goodson & Gill 2011). Lapseen itseensä omana yksilönä kohdistetut sanat vahvistavat itsetuntoa (Koivisto 2011, 46). Lapset aistivat sen itsekkin. Launosen (2003, 43) mukaan kasvatuksen tehtävänä olisi tuottaa syviä inhimillisiä arvokokemuksia, joissa lapsi oppii jotain itsestään, tunteistaan, suhteistaan toisiin, omasta roolistaan yhteisön jäsenenä, luonnon merkityksestä ja niin edelleen. Etiikassa on näin kysymys aidon hyvyyden kohtaamisesta. Opettajan tehtävänä on tuottaa lapselle kokemus lapsen omasta arvosta, hyväksytyksi tulemisesta ja välittämisestä. (Mt.) Näitä Maija Salon pedagogiikka näytti aineistoni perusteella tarjoavan. Näkisin vielä mahdollisuudeksi positioiden tarjoamiseen yhteisen toiminnan reflektion, lapsen äänen toisenlaisen kuuntelemisen. Tämä toisi lapsille merkityksiä. Mutta kysymys on siitä, mihin rajallinen aika voisi riittää.

Kertomuksen tehtävät voidaan nähdä Ropon (2009a, 9–10) mukaan kolmenlaisena prosessina. Kertomusten avulla yksilö muodostaa ensinnäkin käsitystä opetettavina olevista asioista suhteessa omiin kokemuksiinsa ja elämänsä historiaansa. Toiseksi yksilö muodostaa käsitystä itsestään ja muovaa omaa identiteettiään. Kolmanneksi yhteisten kertomusten avulla liitytään yhteisöihin ja tullaan niiden jäseniksi. Ropo korostaa kertomuksellisen lähestymistavan tietoisempaa käyttöä. Olen luvussa 6.1 tarkastellut ensimmäistä näkökulmaa. Tämän nykyisen luvun tarkastelu liittyi enemmän toiseen ja kolmanteen näkökulmaan. Tutkimukseni perusteella voin todeta, että nämä kolme narratiivien tehtävää mahdollistuivat tässä aineistossa.

7 TUTKIMUKSEN KOONTA JA POHDINTA

Tässä viimeisessä luvussa pohdin omia kokemuksiani, kokoan tutkimukseni tuloksia ja tarkastelen niiden merkitystä. Kuvaan ensin tutkimukseni teoreettisia tuloksia. Toisessa alaluvussa tarkastelen tutkimusprosessini mukanaan tuomia käytännöllisiä johtopäätöksiä. Tuon esiin etenkin lasten vanhemmille ja pedagogeille tärkeitä teemoja ja peilaan tutkimani ryhmän erityisyyttä. Kolmas alaluku katsoo tulevaisuuteen. Siinä pohdin mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

Tutkimusmatkani oli antoisa, ja sain kokea mielenkiintoisia ja ihastuttavia elämyksiä seurattessani musiikkileikkikoulutunteja. Sain hämmästellä ja oppia (ks. Pramling Samuelsson & Lindahl 1999, 61) sekä käydä antoisia keskusteluja Maija Salon kanssa. Oma dilemmani *musiikkikasvattajana ja kasvatustieteilijänä* mietitytti; pohdinta oli mukana sekä tietoisuutena että tunteena useasti matkan varrella. Koen kuitenkin olevani molempia. Laaja aineistoni tuotti paljon kysymyksiä esimerkiksi analyysista. Narratiivien jaotteluun olisi ollut muitakin mahdollisuuksia. Toivon näiden molempien tieteenalojen mukanaolon tuoneen kuitenkin tuoreutta tutkimukseeni.

Suoranta (2008, 82–83) kyselee, voisiko kasvatustieteellinen tutkimus olla ennen kaikkea todellisuuden (älyllistä, tunteellista, kehollista) ihmettelyä, jossa erilaiset kokeilut ovat suotavia. Hän toteaa erilaisten käytänteiden ja käsitysten olevan jo valmiiksi teoreettisia ja sisältävän tiedostamattomia aspekteja, joita tutkimuksen avulla voidaan saada näkyviin, oppia itsestä ja maailmasta. Tutkimuksessani tulivat esiin nuo todellisuuden kolme aspektia. Nämä innostivat alussa, antoivat lupaa ajatella vapaammin. Nyt matkan loppupuolella mietin, osasinko käyttää tuota kokeilun mahdollisuutta. Tuntuu jotenkin siltä, etten rohjennut. Haluan kirjoittaa myöhemmin tästä runsaasta ja mielenkiintoisesta aineistosta esimerkiksi rakenteellisesti kokeilevämmin – kun on sen aika.

7.1 Tutkimuksen teoreettiset tulokset

Tutkimani pedagogiikan tarkastelun lähtökohtana on narratiivisuus perustavanlaatuisena inhimillisenä kykynä. Narratiivit voivat sisältää niitä inhimillisiä emootioita, jotka yksin voivat antaa opetuksen sisältöihin tarpeellisen ja todellisen merkityksen. (McEwan & Egan 1995; viii; ks. Gudmundsdottir 1995, 27.)

Tutkimuksen tavoitteena on valottaa narratiivisuuden ilmenemistä musiikkikasvatuksessa. Selvitän, miten ja millaisia narratiiveja käytetään musiikkileikkikoulupedagogiikassa ja miten lapset positioituvat tässä narratiivisessa kontekstissa. Tutkimuskysymyksinä ovat:

1. Miten narratiivisuus ilmenee musiikkileikkikoulun pedagogisessa toiminnassa?
2. Miten lapset positioidaan ja he positioituvat narratiivisen musiikkikasvatuksen kontekstissa?

Tutkimustulokset vastaavat näihin kysymyksiin siten, että kysymykseen yksi vastaan kaikissa neljässä tuloksessa. Kysymyksen kaksi vastaus sisältyy lähinnä tuloksiin 1–3.

Olen jaotellut tutkimukseni teoreettiset tulokset seuraaviksi:

1. Tapaukseni aineistossa narratiivisuus näyttää olevan tietoista ja tavoitteellista toimintaa, jossa käytetään narratiiveja suuntaamaan lasten huomiota yleisempään kasvatukselliseen ja opetukselliseen sisältöainekseen sekä kontekstin huomioon ottaen musiikilliseen oppimiseen.
2. Narratiiveihin näyttää sisältyvän tehtäviä, jotka voidaan jaotella Ropon (2009a) mukaisesti kolmeen ryhmään: opetettavina oleviin asioihin suhteessa
 - omiin kokemuksiin ja elämänhistoriaan,
 - identiteettiin ja
 - yhteisöön liittyviin tehtäviin.
3. Opettajan narratiiveissa keskiössä ovat ratkaisun saava pulma sekä tunteet ja niiden nimeäminen. Positioiden piirteissä korostuu taitavan, kyvykkään lapsen positio (ks. Kampmann 2004). Narratiivit ja positiot ovat jaoteltavissa useisiin ryhmiin.
4. Tapaukseni pedagogiikka näyttäytyy kokonaisvaltaisena ja eheyttävänä.

Seuraavassa tarkastelen näitä tuloksia tarkemmin.

Ensimmäisen tutkimustulokseni mukaan narratiiveja käytetään tietoisesti suuntaamaan lasten huomiota kasvatuksellisiin ja opetuksellisiin sisältöaineisiin. Tämän tapaustutkimuksen valossa narratiivinen musiikkikasvatus näyttää sisältävän seuraavia elementtejä, joihin ovat viitanneet myös Goodson ja Gill (2011, 123–125):

1. Opettajan aito sitoutuminen ja henkilökohtaisten narratiivien jakaminen
2. Syvälliset ja huolehtivat suhteet
3. Kunnioitus
4. Rakkaus laajassa merkityksessä.

Tämän aineiston mukaan opettaja näyttää sitoutuneen vahvasti ryhmään sekä toteuttamaansa pedagogiikkaan. Hän liittyy narratiiviseen materiaaliinsa sekä omia kokemuksiaan ja tunteitaan että lasten kertomuksia. Pedagoginen toiminta toteutuu vuorovaikutuksellisena: lasta kuunnellaan, ja lapsen on mahdollista vaikuttaa. Opettaja näyttää huolehtivan jokaisesta lapsesta. Jo katse kertoo lapselle, että hänet on huomattu. Opettaja korostaa jokaisen lapsen arvoa ja merkitystä kunnioittaen lapsen oikeutta ja vapautta positioitua juuri omalla tavallaan. Tässä turvallisessa kontekstissa kaikilla on oma tärkeä paikkansa sekä yksilönä että ryhmän jäsenenä, myös konkreettisesti. Nämä piirteet tulivat esiin lukuvuoden videoaineiston tarkastelussa. Vastaavasta kuulin haastatteluissamme.

Opettaja käyttää narratiivisuutta yleisempien kasvatuksellisten tavoitteiden saavuttamiseen myös musiikillisten tavoitteiden avulla. Tässä tutkimuksessa käsitteet narratiivisuus, musiikki ja pedagogiikka liittyvät yhteen, mutta niihin kietoutuvat myös satu ja myytti¹⁸. Narratiivinen identiteetti muodostetaan toimintakonteksteissa kertomuksellisten prosessien kautta (Yrjänäinen & Ropo 2013, 30). Tässä kontekstissa lisänäkökulman tuo musiikki, joka on itsessään narratiivista (ks. Kurkela 1998; Prieto 2002, x). Yhteen kietoutuneille on yhteistä se, että ne mahdollistavat narratiivisen identiteetin kehitystä tukevien merkitysten muodostumista (ks. Yrjänäinen & Ropo 2013, 30).

Lehtonen (1989) kirjoittaa musiikin myyttisestä pienoismaailmasta psyykkisen kasvun välineenä. Myyttinen maailmankuva, joka sielullistaa koko luomakunnan

¹⁸ Käsitteitä narratiivisuus, musiikki ja pedagogiikka voidaan tarkastella myös niin, että narratiivisuus edustaa identiteettiin liittyvää käsitettä, kasvua itseymmärryksen ja olemisen ymmärtämiseen, olemisen välinettä yksilötasolla. Musiikki edustaa sosiaalista tasoa, johon lapsia tutustutetaan. Pedagogiikka merkitsee opettajan keinoja. Se on väline kulttuuristen merkitysten tavoittamiseen.

Sadusta ja myytistä on kaksi toisiaan tukevaa mutta osin toisistaan poikkeavaa käsitystä. Eroavaisuudet liittyvät lopun tilanteeseen ja toteutusmahdollisuuksiin. (Bettelheim 1994, 46–47.) Tässä nostan esiin vain molemmille yhteisiä merkityksiä.

epäorgaaniset luontokappaleet mukaan luettuina, esittää ihmiskunnan alkuperäisen kokemuksen olevaisuudesta. Kohtaamme myytin myös taiteissa, joissa ulkomaailman sieluttaminen näyttää olevan tehokas keino saada esteettinen elämys. Myytti ja musiikki avaavat yllättäviä ikkunoita ihmisen sisimpään aikuisen loogisen ja analyyttisen tuolle puolen. Myytit eivät ilmaise totuuksia käsitteillä vaan havainnollisella kerronnalla ja kuvilla. (Lehtonen 1989, 21–22.) Näin narratiivisuus ja myytti lähestyvät toisiaan. Tässä sivutaan vahvasti myös Brunerin (1986) kahta ajattelumallia, narratiivista (kertovaa) ja paradigmaattista (loogis-analyyttistä).

Myytit ja sadut puhuvat meille piilotajuista sisältöä edustavalla symbolikielellä (Bettelheim 1994). Näin ne ”vetoavat yhtä aikaa sekä meidän tietoiseen mieleemme että piilotajuntaamme”. Tämän vuoksi satu on tehokas ja sadun sisällössä sisäiset psykologiset ilmiöt saavat symbolisen muodon. Sadut puhuvat lapsen sisäisistä paineista tavalla, jonka hän tajuaa piilotajuisesti. Ne tarjoavat esimerkkejä sekä tilapäisistä että pysyvistä ratkaisuista lasta painostaviin kysymyksiin. (Bettelheim 1994, 12, 46.)

Viittasin aiemmin Lehtoseen (1989, 21–22; ks. myös Apo 2001, 15), joka kirjoitti luomakunnan sielullistavasta maailmankuvasta. Tutkimani pedagogiikka elollistaa (sielullistaa) myös koko luomakunnan (esim. tamburiini on ujo, puuhun voi sattua, muurahainen siinä kuuntelee)¹⁹. Näin tästä tutkimastani pedagogiikasta löytyy musiikin, myytin ja sadun yhteisiä psyykkisiä merkityksiä. Niiden juuret voidaan löytää ihmisen symbolisesta prosessista ja siihen kytketyistä objektisuhteista.

Tunnettu lastenlääkäri ja psykoanalyytikko D. W. Winnicott tutki näitä varhaislapsuuden objektisuhteita. Transitionaaliobjekti (Winnicott 1971) tarjoaa lapselle kuvitteellisen maailman todellisuuden ja tiedostamattoman välimaastossa, transitionaalitilassa, jossa sisäistä voidaan käsitellä ulkoisena ja ulkoista sisäisenä – se on kaiken mielikuvituksen ja luovuuden, myös leikin ja musiikin koti (Ahonen 1993, 60; Ahonen-Eerikäinen 1999, 68; Lehtonen 2011, 80; Sinkkonen 1995, 29). Musiikin on kuvattu tarjoavan suojan, jossa etäännytetään vaikeatkin ongelmat sellaisen symbolisen etäisyyden päähän, että niitä voidaan käsitellä musiikin synnyttämien mielikuvien, tarinoiden, piirrosten, leikin ja keskustelun muodossa –

¹⁹ Viittaan tässä myös Abbottin 2008 (Heikkisen 2010b, 3 mukaan) narratiivien hahmojen kuvaukseen.

tai musisoiden. (Ks. esim. Ahonen-Eerikäinen 1999, 69; Ihalainen 1989, 132–133; Lehtonen 2011, 80.)

Musiikki muokkaa tajuntaamme vastaanottavaisemmaksi musiikin merkityksille, joita emme tiedosta. Kuuntelukokemusten sisältö koostuu muisti- ja mielikuvista, jotka kertovat kielen ulottumattomissa olevista asioista. Näin musiikin soiva kudos on jatkuvasti muuttuva objektisuhteiden verkosto. (Lehtonen 2011, 82.) Vaikutelmat syntyvät kuitenkin erilaisten tekijöiden yhteisvaikutuksena (Lehtonen & Niemelä 1997, 107). Musiikki antaa vastaanottajalleen ajattelemisen aihetta. Sen soiden liikkuvat muodot välittävät merkityksiä, joihin kuuntelijan kehollisuus, tunne-elämä ja ajattelu voivat kytkeytyä monin tavoin. Soiva musiikki ikään kuin levittää eteemme rikkaan ja monisyisen sekä jatkuvasti muuttuvan samaistumisverkoston. (Lehtonen & Niemelä 1997, 7; Lilja-Viherlampi 2007, 95.) Musiikki tarjoaa näin paikan identiteetin kehitystä tukeville merkityksille.

Tarkastelen *toista tutkimustulostani* peilaten sitä Ropon (2009a, 9–10) kolmeen kertomuksen tehtävään. Kertomusten avulla lapsi muodostaa ensinnäkin käsitystä opetettavina olevista asioista suhteessa omiin kokemuksiinsa ja elämänhistoriaansa. Tässä aineistossa ympäristö, luonto ja vuoden kiertokulku juhlineen muodostivat keskeisimmät ainekset, jotka opettaja nivoi monipuoliseen musiikilliseen toimintaan. Tunteet ja niiden nimeäminen olivat tärkeä osa aineistoa. Narratiivisuus näyttää olevan tämänkin aineiston mukaan lasten omaa elämismaailmaa, jossa heidän oppimisensa mahdollistuu heille luonnollisella tavalla. He näyttävät eläytyvän narratiiveihin kuten leikkiin ja muihin taiteisiin pitäen niitä heidän omina maailmoinaan (ks. Bergström 2009; Huizinga 1949/2000; Kurkela 1993; Ruokonen 1997; 2001b; 2005).

Lasten omien narratiivien tutkimus on melko uusi tutkimusaihe, ja se on tuonut mielenkiintoisia tuloksia heidän taidoistaan (esim. Barrett 2011; Engel 2005). Lapsen oma narratiivien ymmärrys ja oma tuottotaito ovat kehittyneet pitkälle, mikä on syytä ottaa huomioon pedagogiikassa. Aikuisen on syytä myös tarjota opetettavasta aineksesta sellainen sisältö, rajaus ja muoto, jonka lapsi voi ymmärtää. Aines voi olla tiivistettynä tai piilotettuna esimerkiksi lauluun. Tähän on paljon mahdollisuuksia, koska mielikuviutus ei aseta lapselle rajoja. Asettaako se niitä meille pedagogeille? Onko meidän syytä asettua tietoisesti lasten maailmaan ja tuottaa kuitenkin aikuisen pedagogiikkaa? Näin näytti tapahtuvan aineistossani.

Toinen kertomuksen tehtävä liittyy identiteetteihin (Ropo 2009a, 9–10). Yksilö muodostaa käsitystään itsestään ja muovaa identiteettiään narratiivien avulla. Tämä tapahtuu diskursiivisen positioinnin keinoin (Pöysä 2009, 318). Tässä tutkimuksessa tarkastelin identiteettien sijaan positioita, koska tarkastelussa oli vain yhden lukuvuoden aineisto. Tutkimuksen narratiivit sisälsivät runsaasti positioiteja. Opettaja positioidi lapsia monin tavoin taitaviksi ja tietäviksi muskarilaisiksi. Hän käytti positiivista lähestymistapaa (”Te olette niin taitavia kulkemaan varovaisesti.”) kieltojen sijaan. Positiot aktivoivat lapsia sekä heidän omassa että yhteisöllisessä toiminnassaan. Positiointia tapahtui eri suuntiin: opettaja–lapsi, lapsi–opettaja sekä lapsi–lapsi -välillä; samoin aineisto sisälsi refleksiivistä, interaktiivista ja kontekstoivaa positiointia (ks. Harré & van Langenhove 1999a; Kukkonen 2007). Positioinnit otettiin pääasiassa vastaan mutta niitä saatettiin myös kyseenalaistaa (ks. van Langenhove & Harré 1999). Opettajan lasten positiointia vahvistivat myös lasten ajatuksiin vakavasti suhtautuminen ja hänen tapansa puhua heille (ks. Kumpulainen ym. 2010). Harrastusten merkitystä identiteetin rakentumisessa onkin korostettu (esim. Pelkonen 2011, 21; Sintonen, 2009, 11; ks. myös harrastusten lapsen hyvästä Värri, 2000, 132–134).

Kolmanneksi tämän aineiston narratiivit tarjosivat selkeitä näkökulmia *yhteisöön* liittymisestä ja niiden jäseniksi tulemisesta (Ropo 2009a, 9–10). Aineistossa toistui positioinnit muskarilaisten joukkoon kuulumisesta, ja ne määrittivät myös tiettyjä muskarilaisten joukolle yhteisiä piirteitä. ”Kaikilla muskarilaisilla on hyvät kuuntelukorvat”, on siitä esimerkki. Muskarilainen osaa ottaa muita huomioon vaikkapa kykenemällä kuuntelemaan toista keskeyttämättä. Samoin ryhmään kuulumista korostettiin jokaisen ryhmäläisen tärkeydellä. Näissä voidaan nähdä myös tarinamallien (Ylijoki 1998) ja sosiaalisen tarinavarannon (Hänninen 2002, 21) piirteitä.

Kolmas tutkimustulos liittyy narratiivien ja positioiden tarkasteluun muista näkökulmista. Aloitan *narratiivien* luonnehdinnasta. Tarkastelin opettajan käyttämiä narratiiveja neljästä eritasoisesta tarkastelukulmasta (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 144): 1. narratiivien laajuuden suhteesta tunnin kokonaisuuteen, 2. narratiivien käytöstä eri musiikillisissa työtavoissa, 3. narratiivien aihepiireistä sekä 4. opettajan käyttämien narratiivien rakenteesta. Narratiivien laajuuden suhde tunnin kokonaisuuteen vaihtelee paljon. Ne voivat olla narratiivin lyhyimpiä versioita (joku kertoo jonkun tekemän jotain) yksityiskohtana tunnin toiminnoissa, yksi toiminta tai useita

toimintoja liitettyinä yhteen narratiivilla. Koko tunti saatetaan liittää yhteen narratiivin avulla. Narratiivi voi lisäksi olla jatkumo eli esiintyä joka tunti.

Toinen narratiivien kuvaus liittyy narratiivien käyttöyhteyteen ja sisältöön. Aineiston narratiivit liittyvät *kaikkiin musiikkikasvatuksen työtapoihin*. Kuuntelukasvatuksessa korostuvat tuntien alun narratiivit, jotka liittyvät musiikkiteoksiin sekä lasten solmisointitaitoja tukevaan kontaktihahmoon. Narratiiveja käytetään myös kaikissa muissa musiikkikasvatuksen työtavoissa: laulamisen, soittamisen ja musiikkiliikunnan yhteydessä. Narratiivit liittyvät tässä pedagogiikassa vahvana näyttäytyvään horisontaaliseen ja vertikaaliseen eheytykseen sen luonnollisena osana. Kolmas tarkastelukulma liittyy osin jo esiintulleisiin narratiivien aihepiireihin. *Luonto ja ympäristö* ovat tavallisimmat aiheet tämän aineiston narratiiveissa. Samoin *vuodenkierto eri juhlineen* tarjoaa runsaasti ainesta. Keskeistä lähes kaikissa narratiiveissa on *tunne*.

Neljäs tarkastelukulmani on narratiivien rakenne, jota voidaan tarkastella eri ulottuvuuksilta. Olen jaotellut narratiivit ensin kolmeen ryhmään siitä näkökulmasta, ketkä niitä ovat pääasiassa rakentamassa. Ensinnäkin opettaja voi itse kertoa koko narratiivin. Toisekseen se voidaan rakentaa yhdessä lasten ja opettajan kanssa. Kolmas ryhmä on lapsen ohjaama narratiivi. Näille kolmelle ryhmälle on alaryhmiä.

Olen jaotellut narratiivit seuraavaan kuuteen ryhmään. Yleisintä Maija Salon omaa narratiivia nimitän *avuntuoja*-narratiiviksi. Se alkaa useimmiten pulmasta, joita ovat kysymys tai tunteeseen liittyvä pulma. Tunteita ovat esimerkiksi suru, ikävä, pelko, pitkäväteisyys ja jännitys. Ne tiivistyvät ja tilanne vaikeutuu entisestään. Ratkaisevalla hetkellä tulee avuntuoja, joka on näissä narratiiveissa aina turvallinen, usein vanhempi ja voimakkaampi, tai sitten auttajina on useampi vertainen. Narratiivin rakenne on tuttu saduista ja jaksaa kiehtoa vuosisadasta toiseen tuoden tyydytystä lapselle (ks. Apo 2001, 26).

Näihin narratiiveihin on lasten mahdollista, turvallista ja luontevaa eläytyä ja samaistua. Narratiivit viestittävät monta asiaa. Pienen on levollista olla, kun tietää saavansa apua ja suojaa. Saa olla oma itsensä ja tuntea juuri niitä tunteita, joita tuntee. Avuntuojat löytyvät läheltä. Narratiivit viestittävät myös yhteistyön merkitystä. Yhdessä olemme enemmän kuin yksittäin. Näissä avuntuoja-narratiiveissa on useimmiten järjestyksenä tunteet, teot ja ajatukset sekä niiden muutokset (ks. Tolska 2002, 55). Ensinnäkin on tunne, sitten auttava teko ja lopuksi

muuttuneet ajatukset – myös tunteet. Toinen opettajan oma narratiivityyppi on *matka*-narratiivi. Tämä narratiivi-tyyppi sisältää kertomuksen, jossa henkilöt menevät johonkin tiettyyn paikkaan tekemään jotakin ja lähtevät sitten pois. Henkilöinä voi olla yksi tai usea, eläin, soitin tai muu.

Kolmas opettajan narratiivityyppi on *toteamis*narratiivit. Ne ovat lyhyitä ilmaisuja esiin tulleista tapahtumista, esimerkiksi seuraavat toteamukset: ”Muurahainen siinä vain katselee” ja ”Laulu jäi vielä vähän takataskuun”. Näissä narratiiveissa elollistaminen näkyy hyvin.

Neljänneksi jäsensin *tunteiden kaari* -narratiivin. Siinä opettaja kuvaa tunteiden vaihtumista ilman, että kysymyksessä olisi yksi suuri pulma, jota ratkaistaan. Tämä tyyppi on tuttu myös kirjallisuudesta. Näen siinä yhtymäkohtia esimerkiksi Kirsi Kunnaksen *Siilin kuutamo* -runoon. Mitään erityistä kohokohtaa ei ole, mutta tunteet ja tunnelmat vaihtuvat, ja niitä kuvataan tarkasti. Soittimien käyttö oli joissakin näissä narratiiveissa vahvana tunnelman täydentäjänä.

Viidettä narratiivityyppiä nimitän *yhdessä ratkaistuksi*. Tämän narratiivin sisältöä rakennetaan yhteisen keskustelun avulla, mutta opettaja tähtää siihen, että lapsi itse keksii ratkaisun. Vaikka opettajan omissakin narratiiveissa pyritään usein tähän samaan, tässä tyypissä yhdessä tekeminen korostuu. Viimeisenä on *lapsen ohjaama* narratiivi. Siinä narratiivia rakentavat sekä lapsi että Maija yhdessä, mutta tämän narratiivityypin ohjaajana toimii lapsi. Tähän narratiivien ryhmittelyyn liittyy vielä se, että vaikka kuvaamiani narratiivityyppejä esiintyy puhtaina, aineistossa on joitakin narratiiveja, joissa on useamman tyypin piirteitä.

Olen tarkastellut opettajan käyttämiä narratiiveja myös niiden tarjoamien *positioiden* näkökulmasta. Hän tarjoaa narratiiveissaan runsaasti mahdollisuuksia positioitua eri tavoin. Tapaukset voidaan jakaa laulamiseen, soittamiseen, kuunteluun, musiikkiliikuntaan sekä esiintymis- ja käyttäytymistaitoihin liittyviin positioihin. Lisäksi aineistossa oli nelivuotiaan musiikkileikkikoululaisen ikään liittyvät positiot.

Positiot voidaan jakaa myös musiikillisiin positioihin ja muihin positioihin. Kolmas tarkastelukulma on positioiden sisällön tarkempi erittely. Olen jakanut ne neljään seuraavaan positiotyyppiin: 1. taitava ja tietävä lapsi -positio, 2. keinojen keksijä -positio, 3. taitava musisoija -positio ja 4. olet niin tärkeä -positio. Yleisin ja kuvaavin näistä on ensimmäinen ryhmä. Koko positiorepertuaaria kuvaa myös Kampmannin (2004) kyvykäs lapsi. Lapselle pedagogiikassa tarjottu positio johtaa

usein toimintaan. Erityisesti taitava musisoija -positio saa aikaan lisää yrittämistä ja taidon muille neuvomista. Samoin keinojen keksijä -positio lisää lasten toimijuutta aloitteellisuutena keksiä uusia ratkaisu- ja toimintamahdollisuuksia.

Neljäs tutkimustulos liittyy tämän narratiivisen pedagogiikan kokonaisvaltaisuuteen. Opettaja puhuu paljon muskarilaisten kuulevista korvista. Tämän aineiston perusteella hän ei kuitenkaan pyri vain kuulon ja näön herkistämiseen vaan myös mielen ja kehon. Mielellis-kehollinen läsnäolo musisoinnissa onkin musiikinopetuksen keskeinen tavoite (Hyvönen 2006, 54–55), ja musiikillisessa kokemuksessa ovat läsnä tunne, äly ja kehollisuus (Malmivirta 2011,1). Tämä liittyy kaikkeen musisointiin: laulamiseen, soittamiseen, musiikkiliikuntaan ja musiikin kuuntelemiseen. Se vaatii myös toisen kuuntelemista, jossa yhteinen tekeminen ja yhdessä oppiminen korostuvat – kuten uudempi musiikkikasvatusfilosofia osoittaa (ks. Hargreaves 2011, 7; Heimonen & Westerlund 2008; Westerlund 2003a). Musiikillisista työtavoista viimeinen, eheytyminen, korostuu vahvasti tässä pedagogiikassa sekä vertikaalisena että horisontaalisena eheytyksenä. Niissä narratiivien merkitys näyttäytyy olennaisena. Niiden avulla eheytyminen toteutuu lapselle luonnollisin tavoin.

Miksi tämä musiikkileikkikoulupedagogiikka toimii? Mikä siinä on se merkittävä tekijä, joka saa lapset mukaan vuodesta toiseen? Tässä tutkimuksessa löysin jonkin palan kokonaisuudesta. Minulla on oma taustani, ja osaan antaa vain osakuvan, jonka rajat saavat selitystään siitä, mitä en osaa tai osaan (ks. Heinonen 2000, 224).

7.2 Tutkimusprosessin tuomat käytännölliset johtopäätökset

Tutkimukseen on haluttu siihen osallistuneiden ”voimaistavaa” vaikutusta, tutkimuksen helppoa lähestyttävyyttä sekä tutkimustulosten mahdollisimman laajaa hyödynnettävyyttä (ks. Saresma 2004, 104). Pidän näitä kaikkia kolmea tärkeänä. Kaksi viimeksi mainittua liittyvät tämän luvun teemaan.

Professori Antti Eskola (1997, 155) kirjoittaa *Jäähyyäisluennoissaan* hyvin toimivan käytännön teoreettisesta kiinnostavuudesta. Hän viittaa tämän oivalluksen kohdistavan huomion toimivien käytänteiden ohella myös niihin ihmisiin, jotka näyttävät onnistuvan työssään poikkeuksellisen hyvin. Lähestyin Maija Salon

musiikkikoulua jo vuosia ennen tutkimustani, koska olin tietoinen hänen koulunsa suosiosta. Sen täytyi perustua johonkin merkittävään. Tutkittuani nyt useamman vuoden hänen toimintaansa voin edelleen olla samaa mieltä. Olen kuvannut ja analysoinut tapaukseni pedagogiikkaa ja toivon, että tämä työ antaa ajatuksia ja pohdintoja sekä musiikkipedagogiseen keskusteluun että kentälle käytännön musiikinopetukseen (ks. Fetterman 1989, 105). Lopullinen pyrkimykseni oli alussa ja on edelleen tarjota lapsille tälläkin välillisellä tavalla lisää laadukasta musiikkikasvatusta. Tutkimuksen aikana olen todennut, että tämäntyyppinen pedagogiikka ei rajoitu vain musiikkiin ja varhaiskasvatukseen vaan on sovellettavissa paljon laajemmin.

Tahdon kirjoittaa muutamasta tärkeäksi kokemastani asiasta lapsiaan musiikkileikkikouluun tuoville vanhemmille – sekä pedagogeille. Niistä ensimmäinen liittyy tiettyyn lapseen. Toinen käsittelee solmisointia. Kolmas koskee taidon kehittymistä, seuraava musiikin varhaiskasvattajien ammattikoulutusta ja viimeinen aikataulun yksityiskohtaa. Lopuksi pohdin ryhmän erityisyyttä ja narratiivisen pedagogiikan soveltuvuutta. Päätän tämän luvun lukuisiin kysymyksiin.

Kävin tutkimukseni aineistonkeruuta edeltävänä vuonna musiikkileikkikoulussa 3-vuotiaan lapsen kanssa, joka ei näyttänyt ulkoisesti osallistuvan juuri mihinkään. Hän istui sylissäni eikä suostunut jäämään istumaan omalle tuolilleen saati jäämään luokkaan ilman minua. Nyt kuulen kasvattajien kuoron laulavan forte unisono: ”Miksi et jättänyt lasta sinne ja lähtenyt pois!” Sitäkin kokeilin, uskokaa pois, kuorolaiset. Vieressä istuminen ei onnistunut saati luokasta poistuminen. Jos en olisi musiikkikasvatuksen asiantuntija, olisin ehkä lopettanut harrastuksen, kuten valitettavan monet tekevät. Tuostakin ryhmästä otettiin lapsi pois, koska vanhempien mielestä lapsen näennäinen osallistumattomuus riitti harrastuksen lopettamiseen. Mutta minä en voinut tehdä sitä. Luotin musiikkiin. Toimin myös sen perusteella, mitä olin lukenut ja mitä olin kokenut pitäessäni itse musiikkileikkikoulua. Minulla ei ollut mahdollisuutta toimia toisin.

Toinen päätöstäni vahvistava syy oli voimakas kehollinen kokemukseni. Sylissäni istunut lapsi eli kehollaan sitä, mitä hän näki ja kuuli. Hän veti käsillään omat käteni itsensä ympärille turvakseen. Tunsin siksi hänen liikkeensä vielä selvemmin. Lukuvuoden alussa pienet kädet vaativat omat käteni aina tiukasti lapsen ympärille. Vähitellen hänen kätensä ote hellitti kevyemmäksi, ja vähitellen

tuli niin kiinnostavia tilanteita, että hän unohti käteni. Mutta välillä taas kädet vaativat tiukasti käteni. Erityyppiset tilanteet vaativat erivahvuiset kädet. Mutta rytmin hän eli. Sen hän eli voimalla. Rytmii oli jalassa, käsissä tai koko vartalossa. Se oli pään liikkeessä, suuntautumisessa tapahtumia kohti. Katse seurasi vääjäämättä toisten toimintaa – siinä samalla tuolilla istuen ja keholla kokien. Tämä oli siis aiemman vuoden kokemukseni.

Seuraavana vuonna myös tutkimukseeni osallistunut opettaja joutui miettimään, miten tämä nyt nelivuotias lapsi, joka ei halua tai rohkene osallistua pitkään aikaan tunnilla aktiiviseen musiikilliseen toimintaan, saadaan pedagogisesti lempeällä tavalla mukaan. Näen tutkimani opettajan pedagogiikassa aineksia tämänlaatuisen lasta kunnioittavaan toimintaan. Pelkästään tähän lapseen liittyvästä pedagogiikasta olisi voinut tehdä koko väitöskirjatutkimuksen. Se olisi tuonut esiin lapsen luottamusta herättävää pedagogista rakkautta (esim. Skinnari 2004; Viskari 2003; 2004; ks. myös Haavio 1948; Solasaari 2003). Se olisi myös valottanut kutsua, vuorovaikutusta, paikan tarjoamista ja osallisuutta toiminnassa, ajassa ja tilassa. Tässä tapauksessa se toteutui toiminnassa. Luottamus punnitaan arjen pienissä hetkissä, niissä hetkissä ja pienissä sanoissa, jotka ovat lapselle merkityksellisiä mutta aikuiselle vain pieni ohimenevä hetki. (Ks. Mäkinen 2011, 106–108.) Narratiivinen pedagogiikka (ks. Goodson & Gill 2011) ja musiikin taikavoima kutsuvat lapsen luonnollisella, lempeällä tavalla mukaan – vaikka lapsen istuessa sylissä tai ollessa pöydän alta kurkkimassa.

Toinen esiin nostamani seikka on opettajan korostama kuuntelutaidon merkitys. Solmisointi, jonka tämä opettaja toteuttaa toistuvan narratiivin avulla, on tehokas keino harjoittaa lasten tarvitsemaa kuuntelutaitoa. Lapsemme kasvavat melun ja musiikin ympäröimänä. Tämä jatkuva äänellinen ärsytys rasittaa hermostoa ja turruttaa musiikin vastaanottojärjestelmiä. (Ahonen 1993, 242.) Monet lapset kasvavat aistiensa näkökulmasta rasittavassa ja toisaalta samanaikaisesti köyhässä ympäristössä. Korvia ei voi sulkea kuten silmiä. Liian paljon, liian voimakkaasti – ja äänet ”varastoituvat” (”weggesteckt”) kehoon vaikuttaen koko lapseen. Tämä ilmenee sisäisenä rauhattomuutena, levottomuutena ja aggressiivisuutena. (Kreusch-Jacob 2006, 11, 35; ks myös Bojner-Horwitz & Bojner 2007, 81.) Ne vaikuttavat selvästi lukemaan oppimiseen (Mäkinen 2002, 257). Musiikkileikkikoulussa lapsi harjaantuu tavun käsitteeseen, äänen ominaisuuksien kuuntelemiseen ja tuottamiseen, rytmien havaitsemiseen ja tuottamiseen ja niin edelleen esimerkiksi

lauluissa ja erityisesti tässä kontaktihahmon herätys -solmisoinnissa. Nämä auttavat lasta myös yleisemmin äänien havaitsemisessa. Musiikillinen harjaantuminen kehittää lapsen keskittymiskykyä, samoin motorisia kykyjä ja valmiuksia. Aivotutkimusten mukaan varhaiskasvatukseen osallistuessa leikkimieliseen musiikilliseen toimintaan voidaan saavuttaa *olennaisia merkittäviä etuja ja valmiuksia aivojen myöhemmän kehityksen kannalta*. (Ks. Huotilainen & Putkinen 2008, 204, 206.)

Lapset ja opettaja soittavat paljon kanteletta. Opettaja antaa mallin, joka tukee lasten taitojen kertymistä ja jonka merkitys korostuu juuri oppimisen alkuvaiheessa ja pienillä lapsilla (ks. Uusikylä 2009, 35; 2002, 96). Tässä yhteydessä opettajalla on käytössään useita narratiiveja, jotka kiinnostuksen herättämisen lisäksi tukevat taidon kehitystä. Tarkastelen seuraavassa soittotaidon kehitysprosessia, jossa ei voi soveltaa tiedon oppimisen teorioita vaan jossa tarvitaan psykomotorisia havainnon, muodonannon sekä informaation käsittelytekijöitä. Lisäksi persoonallisilla tekijöillä ja toiminta-asenteella on vahva merkitys. (Ks. Anttila 2007.)

Taidon kehitys alkaa orientoitumisella. Silloin sensoriset rekisterit eli kuulo-, näkö-, haju-, koskeus- ja liiketunnon aistimukset vaikuttavat suoritukseen. Tässä kinesteettinen rekisteri on keskeinen, samoin spatiaalis-visuaaliset koordinaatit. Suorituksen oppimisen ensimmäinen vaihe on kognitiivien tiedostamisvaihe. Tällöin luodaan mielikuva suorituksesta. (Anttila 2007, 88–91; ks. myös Ahonen-Eerikäinen 1999, 41.) Tässä näen narratiivien tuomat tukimahdollisuudet. Pupun tepastelu porkkanapenkkiin, korvien laitto mansikoille sekä porkkanoiden pureskelu tuovat lapselle selvän mielikuvan toiminnasta. Seuraavassakin vaiheessa tuo narratiivi auttaa lasta liikkeiden täsmentymisessä. Tuona toisena vaiheena on harjaantuminen eli assosiativinen vaihe, jolloin lisääntyy motorinen aspekti. Kolmas vaihe on automatisoituminen. (Ks. Anttila 2007, 88–91). Soittamista jo pienten lasten kanssa puoltaa lisäksi se, kuinka on osoitettu, että mitä nuorempaan soittamiseen on aloitettu, sitä tehostetumpaa kuuloaivokuorella tapahtuva äänen käsittely on (ks. Tervaniemi 2010, 60).

Neljänneksi korostan musiikin varhaiskasvattajien nykyistä laajaa ja laadukasta ammattikorkeakoulutusoista koulutusta, joka on edellyttänyt jo aiempaa vuosia kestänyttä musiikin aktiivista harrastamista. Liian usein musiikkileikkikouluun liitetään ”kunhan vähän laulellaan ja leikitään” -imago. Tämä ei vastaa koko todellisuutta, vaan musiikkileikkikoulu on ammattilaisten monipuolista lasten

musiikkikasvatustyötä. Viimeinen näkökulma liittyy osin tähän. Tuodessaan lapsen ajoissa muskariin vanhempi osoittaa arvostavansa toimintaa ja estää lapsensa joutumasta useasta syystä ikävään myöhässä tulevan lapsen tilanteeseen.

Lopuksi pohdin vielä tämän ryhmän erityisyyttä ja sen suhdetta narratiiviseen pedagogiikkaan. Ensinnäkin harrastus maksoi lukuvuoden (2006–2007) aikana yli 300 euroa, mikä karsii osallistumismahdollisuuksia. Siinä tarvittiin myös lasten kuljetusta. Taustalla olivat lapsensa musiikkiharrastuksesta kiinnostuneet ja sitä tukemaan haluavat vanhemmat. Perheellä on merkittävä osuus pienten lasten musiikkikasvatuksessa; laulavasta sylistä nousee laulava lapsi. Musiikillinen perheympäristö antaa lapselle mahdollisuuden käyttää musiikkia luovasti ja näin luoda yhteenkuuluvuuden tunnetta, samaistua sosiaaliseen ryhmään, luoda merkityksiä, parantaa musiikillisia ja sosiaalisia taitojaan ja tutkiskella erilaisia materiaaleja, ideoita ja tunteita. (Barrett 2012, 184; ks. myös Neuman & Lind 1987, 37, 44; Ruokonen 2002, 13; 2011, 124.) Vanhemmat olivat myös tahtoneet tuoda lapsensa juuri tähän muskariin sen maineen ja omien aiempien kokemustensa vuoksi (lasten vanhempien haastattelut 13.4.2007; 1.12.2006). Osalla perheen muutkin lapset osallistuivat tämän musiikkikoulun toimintaan.

Keskeinen kysymys onkin, onko opettajan tarjoama tässä tutkittu narratiivinen pedagogiikka mahdollinen vain tällaiselle homogeeniselle joukolle. Näkemykseni mukaan vastaus on selvä. Narratiivinen pedagogiikka on mahdollinen myös muissa konteksteissa ja heterogeenisissä ryhmissä. Tämän tutkimuksen aineiston perusteella totean narratiivisen pedagogiikan olevan tärkeä lapsen itsensä kannalta. En myöskään rajaa sen soveltuvuutta ainoastaan varhaiskasvatukseen ja musiikkikasvatukseen, vaan sen soveltuvuus on laaja-alainen yksilön koko kehityksen kannalta suhteessa itseen, yhteisöön ja kulttuuriin (ks. Ropo 2009a).

Kehotan meitä kaikkia pedagogeja miettimään lapsen näkökulmaa ja aikataulumme (ks. Kangassalo 2000, 96; Rantala 1999, 45; Tuovila 2003, 246–248). Vahva ammattikunta sietää kritiikkiä ja näkee sen alan kehityksen voimavaraksi (Westerlund 2005a, 47). Voisimmeko vähentää hieman sisältöjä ja jättää enemmän aikaa lasten omille ajatuksille, toiveille ja keksinnöille? Mitkä ovat lasten reaktiiviset versus proaktiiviset toimintamahdollisuudet? Kuinka tarkasti kuuntelemme lasten toiveita ja omia ehdotuksia? Kuinka paljon jätämme aikaa niiden toteuttamiselle? Miten paljon tarjoamme lapsille monipuolisia leikkiin ja itseilmaisuun rohkaisevia toimintatapoja? Viittaan kysymyksilläni myös

musiikkikasvatusfilosofiaan (ks. Westerlund 2003a, 220) lasten proaktiivisista musisointimahdollisuuksista. Toistan lopuksi arkkiaatri Pelkosen (2011, 21) kysymyksen: Varaammeko riittävästi aikaa ”itseymmärryksen kasvulle ja luovuudelle, sosiaalisille taidoille ja taidekasvatukselle”?

7.3 Jatkotutkimusehdotukset

Tutkimukseni johdannossa totesin tutkivani aihepiiriä, josta en ole löytänyt aiempia tutkimuksia. Tarkasteltuani aihetta pidemmän ajan voin todeta edelleen saman. En ole vielä löytänyt narratiiviseen musiikkileikkikoulupedagogiikkaan liittyvää tutkimusta. Itseäni ilahduttaa kuitenkin se, että pienten lasten narratiiveihin liittyvä tutkimus on selvästi lisääntynyt. Tämä oma tutkimukseni täyttää yhtä pientä koloa, mutta aihepiirin tutkimusmuurissa on vielä paljon tyhjiä aukkoja. Tarkastelen seuraavassa, mikä erityisesti jäi askarruttamaan mieltäni.

Aiemmassa pohdinnassani otin esille jo yhden tärkeän jatkotutkimusaiheen. Miten opettaja saa näennäisesti osallistumattoman lapsen mukaan toimintaan? Perustelen tätä kysymystä muun muassa sen kiinnostavuudella mutta myös sen tarpeellisuudella. Me tiedämme, miten vahva musiikki on vaikutukseltaan, miten sen avulla voidaan tukea lasten kehitystä ja auttaa monin tavoin hänen identiteettinsä muotoutumista (ks. Huotilainen & Putkinen 2008; Ropo 2010; 2011a; Särkämö & Huotilainen 2012). On syytä etsiä uusia keinoja, joiden avulla musiikin positiivinen vaikutus löytäisi mahdollisimman monen lapsen. Näen aineistoni perusteella, että narratiivisuus tarjoaa tähän hyviä mahdollisuuksia.

Tässä tutkimuksessa ei tutkittu lasten musiikillisen identiteetin kehitystä vaan rajauduttiin narratiivisen pedagogiikan tarjoamien positioiden tarkasteluun. Osa tutkijoista liittyy identiteetin kehityksen jo varhaiskasvatusikäisiin (esim. Barrett 2011; Mäkinen 2011). Olisikin syytä tutkia, minkälaisia mahdollisia identiteetin muutoksia olisi havaittavissa kauemman aikaa musiikkia harrastaneilla pienillä alle kouluikäisillä lapsilla. Aihepiiriä osin sivuava Tuovilan (2003) väitöskirja tarkasteli pitkittäistutkimuksena 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamista ja musiikkiopisto-opiskelua toisenlaisesta näkökulmasta. Heidän omaehtoisessa musiikkikulttuurissaan kuunteleminen, laulaminen, soittaminen ja tanssiminen sulautuvat toisiinsa kokonaisvaltaisiksi improvisoiduiksi musiikillisiksi toimintaepisodeiksi ja

musiikkileikeiksi. Myönteisten merkityksellisten kokemusten saaminen edellyttää lasten musiikillista itsearvostusta, ryhmäytymistä ja omia aloitteita tukevaa opetusta. (Tuovila 2003, 4.) Näihin tarpeisiin narratiivisella musiikkipedagogiikalla on tarjottavana merkittäviä aineksia ja näkökulmia.

Musiikkileikkikoulukontekstia ja siellä toteutettavaa musiikkikasvatusta on tutkittu käsittämättömän vähän huomioon ottaen sen harrastajamäärän. Musiikkileikkikoulu on suosituin alle kouluikäisten harrastus Suomessa: siihen osallistuu vuosittain noin 50 000 lasta (Varhaisiän musiikinopettajat ry 2012b). Etsiessäni musiikkileikkikouluun tai sitä läheisesti koskevaan toimintaan liittyviä tutkimuksia löysin vain yhden väitöskirjan (Marjanen 2009) ja muutaman liseniaatintutkielman (esim. Pantsu 2010). Kaikki muut olivat pro gradu -tutkielmia ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä, joiden määrä kertoo opiskelijoiden runsaasta kiinnostuksesta alaa kohtaan. Toivottavasti moni heistä jatkaa tutkimusaiheitaan tulevaisuudessa eikä jää vain arjen kiireen ja kiinnostavan työn keskelle.

Tärkeäksi tutkimusaiheeksi näen lasten oman äänen kuulemisen (ks. Tuovila 2003, 76–77; Viljamaa 2010, 176). Miten he itse kokevat musiikkileikkikoululaisena olon ja musiikkileikkikoulun harrastuksena? Miten he itse kokevat esimerkiksi musiikkileikkikoulun eri työtavat? Tässä ryhmässä yhden lapsen erikoistoive oli tanssilattialle pääsy. Hän kysyi useasti, mitä siellä tehdään tai milloin sinne mennään. Toinen lapsi taas vältti tanssilattiaa pitkään, ja se oli viimeinen paikka, johon hän tuli mukaan.

Minua kiinnosti tutkimukseni alussa, miten lasten musiikkiharrastus näkyy lasten arjessa kotona. Ajattelin saavani vanhemmilta siihen hyviä tietoja, mutta heidän kiireinen aikataulunsa asetti omat rajoituksensa. Harrastus näkyy selvästi mutta eri tavoin eri lapsilla. Tässä tutkimuksessa esiin tulleita olivat muun muassa muskarinpito omille leluille, pikkusisaruksille ja jopa perheen aikuisille vieraille. Laulamisen lisääntyminen eri tilanteissa, myös esimerkiksi perhejuhlissa esiintymiset, oli selvä usean vanhemman mainitsema piirre. Muskaripäivästä oli tullut lasten laulupäivä; samoin laulumonisteen värittäminen liittyi joillakuilla vahvasti kyseiseen päivään. Tutkimuksen avulla olisi syytä selvittää tarkemmin tätä lasten musiikillista käyttäytymistä. Barrett (2009, 2011) on tutkinut pienten lasten narratiivien käyttöä kotimuisoinnin yhteydessä. Koska Suomen musiikkileikkikoulujärjestelmä on ainutlaatuinen koko maailmassa (Tiainen ym. 2012, 19),

olisi myös kiintoisaa selvittää, miten vauvamuskarissa käyvien pienten kotimuisoinnissa näkyvät heidän omat ”tarinansa”.

Lisätutkimustarvetta jää narratiivisen pedagogiikan sekä sen tarjoamien mahdollisuuksien tarkempaan selvittämiseen, esimerkiksi positioinnin ja toimijuuden näkökulmista. Miten narratiivisuutta voidaan hyödyntää yhä paremmin ottaen huomioon lasten oma näkökulma? Millaiset narratiivit toimivat parhaiten ja minkä ikäisillä? Kiintoisaa olisi tarkastella aineistoni narratiiveja Riessmanin (2008) esittelemillä analyysitavoilla; samoin mahdollista olisi tarkastella narratiivien kohokohtia tai epifania- (”kirkastus”) eli tihentymiskohtia (ks. Denzin 1989, 39–40). Mielenkiintoisen näkökulman tarjoaa Myllyniemen (2004, 27–29) tunne-elämysten luokittelu, jonka perusteella aineistostani avautuisi uusia piirteitä. Tarkempi vuorovaikutuksen näkökulma antaisi uusia näköaloja näihin narratiiveihin. Aineistostani riittää paljon materiaalia myöhemmin julkaistaviksi artikkeleiksi.

Tämän tutkimuksen tähtäin on mielestäni kuitenkin selvä: mahdollisimman monen lapsen pitää saada musiikki osaksi hyvää elämää (Regelski 2009, 23). Narratiivisuus tarjoaa siihen luonnollisen tien ja mahdollisuuden.

Postludi

Alussa kuvaamani Preludin kokemus oli minulle merkityksellinen ja syvältä koskettava tunteen, älyn ja kehollisuuden kokonaisuus. Olen tutkimukseni kuluessa saanut siihen ymmärrystä. En muista, miksi olin ottanut kyseisen levyn esiin. Siinä on vielä kysymys Luojamme johdatuksesta, jota emme tunne tarkemmin mutta johon voimme elämässämme luottaa. Olen kuitenkin löytänyt narratiivisuuden ja musiikin yhteisiä piirteitä kokemastani. Kuunnelllessani laulua suhteutin tiedostamattani sanojen aihepiiriä omaan tilanteeseeni. Musiikki osallistui viestiin omalla tavallaan. Melodia, rytmi, dynamiikka, muoto ja harmonia tukivat sanomaa. Laulajan äänen sointiväri ja tapa laulaa toivat mukaan oman vaikutuksensa. Kirjoitin musiikin vievän minut jonnekin tuntemattomaan. Kokemus edellyttikin minulta uskallusta antautua musiikille. Kokemus tarvitsi tilaa, ja liikkeet tarvitsivat sitä.

Ihmettelin, miten monta kertaa kuuntelin ja liikuin musiikin. Sain siihenkin vastauksen: niin monta kertaa kuin sillä oli sanottavaa minulle siinä tilanteessa. Musiikki loi mahdollisuuden kuunnella musiikissa omia ajatuksiani, mielikuviani ja tunteitani. Se aktivoi niitä ja synnytti myös uusia tarkasteluperspektiivejä. Näin mahdollistui oman itsen syvempi ymmärtäminen ja kokemusnyanssien tajuaminen. Ilmaisuvoimainen musiikki heijasteli itseyttäni. Musiikkielämyksessä aktivoitui tiedostamaton psyykkinen tapahtumakulku, johon liittyi myös vähitellen tietoisia elementtejä. Musiikin hahmottaminen ja omien tunne-elämysten liittäminen siihen edusti ”minän” aktiivista toimintaa.

Laulun narratiivi kertoi selkeästi yhteisöstä, johon saan kuulua. Näin identiteettini vahvistui sen avulla. Se positioi minua vahvasti siihen joukkoon ja tarjosi narratiivista ainesta lohdutukseen ja yhteiseen luottamukseen ja toivon – samaistumiseen. Se kosketti. Siinä elämäntilanteessani tarvitsin sitä ja musiikki antoi tarvitsemani. Sanoitetussa musiikissa vaikuttavuus perustuukin sen soiden liikkuvien kielikuvien käynnistämiin psyykkisiin prosesseihin ja niihin liittyvään psyykkiseen työskentelyyn. Vaikutelmat syntyvät kuitenkin erilaisten tekijöiden yhteisvaikutuksena. Yhteisvaikutukseen liittyy mielellis-kehollisuus, joka vahvistaa musiikillista kokemusta. Se toimi. Se toimii ja toivon sen toimivan meillä kaikilla. (Ks. Ropo, 2009a; Malmivirta 2011; Lehtonen, 2004; 2011; Lehtonen & Niemelä 1997; Campbell 1998; K. Kunnas, henkilökohtainen tiedonanto 3.11.2012; Kurkela 1998; Hyvönen, 2006.)

LÄHTEET

- Aaltio, M. 2011. Muskaripioneeri palaa juhlimaan. *Aamulehti* 17.9.2011, B19.
- Abbott, H. P. 2008. *The Cambridge introduction to narrative*. 2. painos. New York: Cambridge University Press.
- Ahola, A. & Nikulainen, J. (toim.) 2010. *Aika laulaa lapsen kanssa. Polkuja lastenmusiikin historiassa*. Porvoo: WSOY.
- Ahonen, H. 1993. *Musiikki, sanaton kieli. Musiikkiterapian perusteet*. Helsinki: Finn Lectura.
- Ahonen, H. 1994. *Löytöretki itseen. Musiikki, kuva ja liike itseilmaisun välineenä ja itsetuntemuksen lisääjänä*. 2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ahonen, K. 2004. *Johdatus musiikin oppimiseen*. Helsinki: Finn Lectura.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Ahonen-Eerikäinen, H. 1998. ”Musiikillinen dialogi” ja muita musiikkiterapeuttien työskentelytapoja ja lasten musiikkiterapian muotoja. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 45.
- Ahonen-Eerikäinen, H. 1999. *Samalle aaltopituudelle*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Aikio, A. 2008. *Tarinat identiteettien luojana*. Teoksessa P. Venäläinen (toim.) *Kulttuuriperintö ja oppiminen*. [Helsinki]: Suomen museoliitto, 139–143.
- Albers, J. 1985. *Taito nähdä: runoja, arvioita ja muita kirjoituksia*. [T. Arne, C. Encel & J. Pallasmaa (toim.)]. Käänt. K. Pesonen & P. Saaritsa. [Helsinki]: Vapaa taidekoulu.
- Alderson, P. 2004. *Ethics*. Teoksessa S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellet & C. Robinson (toim.) *Doing research with children and young people*. London: Sage, 97–112.
- Aleksander, R. 2008. *The Primary Review: Emerging perspectives on childhood*. Tulostettu 26.10.2012
http://www.primaryreview.org.uk/Downloads/Childhood_Wellbeing_and_Primary_Education_Robin_Aleksander_lecture_170308.pdf
- Alho, E. & Perkiö, S. 1988. *Laulun aika*. Porvoo: WSOY.
- Anttila, M. 2004. *Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä*. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita* 39.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. *Kohti kolmannen vuosituhaten musiikkikasvatusta*. Joensuu: Joensuu University Press.
- Anttila, P. 2007. *Taidon taitaminen*. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M. V. Volanen (toim.) *Taidon tieto*. Helsinki: Edita, 77–96.
- Anttila, E., Bresler, L., Juntunen, M.-L., Löytönen, T., Rouhiainen, L., Räsänen, M., Saastamoinen, R., Sava, I., Varto, J., Väkevä, L & Westerlund, H. 2011. *Johdanto*. Teoksessa E. Anttila (toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 5–11.
- Apo, S. 2001. *Klassinen satutraditio*. Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen (toim.) *Avaa lastenkirja. Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön*. Helsinki: Lasten Keskus, 12–29.
- Arho, A. 2003. *Tiellä teokseen. Fenomenologinen tutkimus muusikon ja musiikin suhteesta länsimaisessa taidemusiikkikulttuurissa*. Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 21.
- Aro, T. 2011a. *Miten ymmärrämme itsesäätelyä?* Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. [Jyväskylä]: Niilo Mäki Instituutti, 10–19.

- Aro, T. 2011b. Itsenäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsenäätelytaitojen kehitys ja tukeminen.* [Jyväskylä]: Niilo Mäki Instituutti, 20–40.
- Atjonen, P. 2001. Laadukasta määrää etsimässä – kasvatustiede vedenjakajalla? Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Didacta Varia* 6 (2), 9–16.
- Atkinson, P. 2010. Why does narrative need rescuing from qualitative research? [Thousand Oaks, CA]: [Sage] Tulostettu 26.6.2013 <https://tamcat.linneanet.fi/cgi-bin/Pwebrecon.cgi?Search%5FArg=narrativ&Search%5F...>
- Atkinson, P. & Hammersley, M. 1994. Ethnography and participant observation. Teoksessa N. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research.* Thousand Oaks, CA: Sage, 248–261.
- Bamberg, M. 2004. Positioning with Davie Hogan: stories, tellings and identities. Teoksessa C. Daiute & C. Lightfoot (toim.) *Narrative analysis. Studying the development of individuals in society.* Thousand Oaks, CA: Sage, 135–157. Tulostettu 14.2.2012 <http://srmo.sagepub.com/view/narrative-analysis/n2.3.xml?hidePage...>
- Bardy, M. 2007. Taiteen paluu arkeen. Teoksessa M. Bardy, R. Haapalainen, M. Isotalo & P. Korhonen (toim.) *Taide keskellä elämää.* Helsinki: Like, 21–33.
- Barkman, J. & Janhunen T. 2005. Lapsi syntyy syyskuun sateeseen. Teoksessa T. Heino, M. Kekkonen & P. Känkänen (toim.) *Lapsuuden kudelmaa.* [Helsinki]: Stakes, 121–133.
- Barrett, M. S. 2009. Sounding lives in and through music: a narrative inquiry of the "everyday" musical engagement of a young child. *Journal of Early Childhood Research* 7 (2), 115–134.
- Barrett, M. S. 2011. Musical narratives: a study of a young child's identity work in and through music-making. *Psychology of Music* 39, 403–423.
- Barrett, M. S. 2012. Mutuality, belonging, and meaning-making. Pathways to developing young boys' competence and creativity in singing and song-making. Teoksessa S. D. Harrison, D. Scott, G. F. Welch & A. Adler (toim.) *Perspectives on males and singing landscapes: the arts, aesthetics, and education.* Heidelberg: Springer, 167–187.
- Barrett, M. S. & Stauffer, S. L. 2009. Narrative inquiry: from story to method. Teoksessa M. S. Barrett & S. L. Stauffer (toim.) *Narrative inquiry in music education. Troubling certainty.* [Dordrecht]: Springer, 7–17.
- Barthes, R. 1975. *The pleasure of the text.* Käänt. R. Miller. New York: Hill & Wang.
- Bastian, H. G. 2009. Kinder brauchen Musik wie die Luft zum atmen. Teoksessa D. Kreusch-Jacob (toim.) *Kinder für Musik begeistern.* München: Knaur Ratgeber, 46–62.
- Benestad, F. 1978. Musik och tanke. Huvudlinjer i musikestetikens historia från antiken till vår egen tid. [Stockholm]: Rabén och Sjögren.
- Bergström, M. 2009. Pieni lapsi ja nykykoulu. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.) *Kuningasvuosi. Leikin kultaa-aika.* Helsinki: Tammi, 121–130.
- Bettelheim, B. 1994. *Satujen lumous.* Suom. M. Rutanen. Porvoo: WSOY.
- Blacking, J. 1995. Music, culture and experience. Teoksessa R. Byron (toim.) *Music, culture & experience. Selected papers of John Blacking.* Chicago: The University of Chicago, 223–242.
- Bojner-Horwitz, E. & Bojner, G. 2007. Mielihyvää musiikista. Suom. S. Salonen. Helsinki: WSOY.
- Bowman, W. D. 2000. A somatic "here and now" semantic: music, body, and self. Tulostettu 7.3.2012 <http://www.brandonu.ca/music/files/2010/08/Ax20Somaticx20Semantic.pdf>.
- Bowman, W. 2009. Charting narrative territory. Teoksessa M. S. Barrett & S. L. Stauffer *Narrative inquiry in music education. Troubling certainty.* [Dordrecht]: Springer, 211–222.
- Bowman, W. & Powell, K. 2007. The body in a state of music. Tulostettu 7.3.2012 <http://www.brandonu.ca/music/files/2010/08/Thex20Bodyx20inax20Statex20ofx20Music.pdf>.
- Broman-Kananen, U.-B. 2005. På klassrummets tröskel. Om att vara lärare i musikäroinrättnings brytningstid. *Sibelius-Akademien. Studia Musica* 24.

- Broms, H. 1984. Alkukuvien jäljillä. Kulttuurin semiotiikka. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Brotherus, A. & Hytönen, J. & Krokfors, L. 2001. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. 2., uudistettu painos. Porvoo: WSOY.
- Bruner, J. 1986. Actual minds, possible words. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1990. Acts of meaning. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1996. The culture of education. 5. painos. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bryman, A. 2008. Social research methods. 3. painos. Oxford: Oxford University Press.
- Cain, T. 2001. Continuity and progression in music education. Teoksessa C. Philpott & C. Plummeridge (toim.) Issues in music teaching. London: Routledge/Falmer, 105–117.
- Campbell, P. S. 1991. Lessons from the world. A cross-cultural guide to music teaching and learning. New York: Schirmer Books.
- Campbell, P. S. 1998. Songs in their heads. Music and its meaning in children's lives. New York: Oxford University Press.
- Campbell, P. S. 2007. Musical meaning in children's cultures. Teoksessa L. Bresler (toim.) International handbook of research in arts education. Osa 2. Dordrecht: Springer, 881–894.
- Campbell, P. S. & Scott-Kassner, C. 2006. Music in childhood. From preschool through the elementary grades. 3. painos. Belmont, CA: Thomson Schirmer.
- Carr, M. & Lee, W. 2012. Learning stories. Constructing learner identities in early education. London: Sage.
- Clark, R. 1996. Art education. Issues in postmodernist pedagogy. Reston, Virginia: CSEA & NAEA.
- Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. 2007. Tutkijan arkipäivän etiikka. Tampere: Vastapaino.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. 1990. Stories of experience and narrative inquiry. Educational Researcher 19 (5), 2–14.
- Copland, A. 1980. Music and imagination. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Corsaro, W.A. 2005. Collective action and agency in young children's peer cultures. Teoksessa J. Qvortrup (toim.) Studies in modern childhood. Society, agency, culture. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 231–247.
- Davidson, L. & Scripp, L. 1989. Education and development in music from a cognitive perspective. Teoksessa D. J. Hargreaves (toim.) Children and the arts. Milton Keynes: Open University Press, 59–85.
- Davies, B & Harré, R. 1999. Positioning and personhood. Teoksessa R. Harré & L. van Langenhove (toim.) Positioning theory. Oxford: Blackwell, 32–52.
- Davies, B. & Harré, R. 2001. Positioning: the discursive production of selves. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S. J Yates (toim.) Discourse theory and practice: a reader. London: Sage, 261–271.
- Delamont, S. 2007. Ethnography and participant observation. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) Qualitative research practice. London: Sage, 205–217.
- DeNora, T. 2000. Music in everyday life. Port Chester, NY: Cambridge University Press.
- Viitattu 17.1.2012
<http://helios.uta.fi:2079/lib/tampere/docDetail.action?docID=10001837>
- Denzin, N. K. 1984. On understanding emotion. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Denzin, N. K. 1989. Interpretative interactionism. Newbury Park, CA: Sage.
- Diekelmann, N. & Diekelmann, J. 2009. Schooling learning teaching. Toward narrative pedagogy. New York: iUniverse.
- Edwards, D. 2001. Emotion. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S. J Yates (toim.) Discourse theory and practice: a reader. London: Sage, 236–246.
- Eerola, T. 2003. Musiikkipsykologia. Teoksessa T. Eerola, J. Louhivuori & P. Moisala (toim.) Johdatus musiikintutkimukseen. [Helsinki]: Suomen Musiikkitieteellinen Seura, 259–269.

- Eerola, T., Louhivuori, J. & Moisala, P. (toim.) 2003. Johdatus musiikintutkimukseen. [Helsinki]: Suomen Musiikkitieteellinen Seura
- Eerola, T. & Saarikallio, S. 2010. Musiikki ja tunteet. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.) Musiikkipsykologia. Jyväskylä: Atena, 259–278.
- Egan, K. 2005. An imaginative approach to teaching. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Eisner, E. 1998. Does experience in the arts boost academic achievement? (Reprint) Arts Education Policy Review 100 (1), 32–38. Tulostettu 2.9.2002 Ebsco Host Researchdatabases.<.../citation.asp?tb=1&_ug=dbs+0+1n+en%2Dus+sid+1C7B68CB%2DE3D1%2D45DC%2DB903%2D16CF9DD>
- Elbaz, F. 1990. Knowledge and discourse: the evolution of research on teacher thinking. Teoksessa C. Day, M. Pope & P. Denicolo (toim.) Insights into teachers' thinking and practice. London: Falmer Press, 15–42.
- Elliott, D. 1999. Questions and answers. Tulostettu 20.12.1999 <http://www.utoronto.ca/musicmat/q&a.htm>
- Elliott, D. 2005. Musical understanding, musical works, and emotional expression: Implications for education. Educational Philosophy and Theory, 37 (1), 93–103. Tulostettu 5.1.2012 <http://helios.uta.fi:2146/ehost/detail?vid=3&hid=17&sid=115306c1-95884796-a1ce-d025f66d689%40sessionmgr4&bdata=JkF1dGhUeXBIPWNvb2tpZSxpcCx1aWQmc210ZT1laG9zdC1saXZl#db=aph&AN=15792937>.
- Elliott, D. J. 1995. Music matters. A new philosophy of music education. New York: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. 1996. Music education in Finland: a new philosophical view. Musiikkikasvatus 1 (1), 6–21.
- Engel, S. 2003. My harmless inside heart turned green: children's narratives and their inner lives. Teoksessa B. van Oers (toim.) Narratives of childhood. Theoretical and practical explorations for the innovation of early childhood education. Amsterdam: VU University Press, 39–50.
- Engel, S. 2005. Narrative analysis of children's experience. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) Researching children's experience: approaches and methods. London: Sage, 199–216.
- Envall, M. 2005. Perheen aika. Helsinki: Kirjapaja.
- Eräsaari, L. 2004. Antaudu vieteltäväkseni. Teoksessa J. Latvala, E. Peltonen & T. Saresma (toim.) Tutkija kertojana. Tunteet, tutkimusprosessi ja kirjoittaminen. Jyväskylän yliopisto. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 79, 59–87.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2000. [Helsinki]: Opetushallitus.
- Eskola, A. 1997. Jäähyväisluentoja. Hanki ja jää. Helsinki: Tammi.
- Eskola, J. 1992. Kasvatustieteellisen tutkimuksen tiedonhankinnan eettisiä kysymyksiä. Kasvatus 23 (1), 6–13.
- Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. 2., korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 159–183.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Estola, E. 2003. In the language of the mother – re-storing the relational moral in teachers' stories. Oulun yliopisto. Viitattu 13.9.2012 <http://herkules oulu.fi/isbn9514269713.pdf>.
- Estola, E., Kaunisto, S.-L., Keski-Filppula, U., Syrjälä, L. & Uitto, M. 2006. Lupa kertoa, aikaa kuunnella, tilaa kasvaa. Oulu: Oulun yliopiston kirjasto. Viitattu 13.9.2012 <http://herkules oulu.fi/isbn9514280873/isbn9514280873.pdf>.
- Estola, E., Kaunisto, S.-L., Keski-Filppula, U., Syrjälä, L. & Uitto, M. 2007. Lupa puhua. Kertomisen voima arjessa ja työssä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Fetterman, D. M. 1989. Ethnography step by step. Newbury Park, CA: Sage.
- Fine, G.A. & Sandstrom, K.A. 1988. Knowing children. Participant observation with minors. Newbury Park, CA: Sage.

- Finnegan, R. 2003. Music, experience and the anthropology of emotion. Teoksessa M. Clayton, T. Herbert & R. Middleton (toim.) *The cultural study of music. A critical introduction*. New York, NY: Routledge, 181–192.
- Fivush, R. & Hamond, N. R. 1990. Autobiographical memory across the preschool years: toward reconceptualizing childhood amnesia. Teoksessa R. Fivush & J. A. Hudson (toim.) *Knowing and remembering in young children*. Cambridge: Cambridge University Press, 223–248.
- Fleer, M. 2008. Using digital video observations and computer technologies in a cultural-historical approach. Teoksessa M. Hedegaard & M. Fleer (toim.) *Studying children. A cultural-historical approach*. Maidenhead: Open University Press, 104–117.
- Fleming, M. 2012. *The arts in education. An introduction to aesthetics, theory and pedagogy*. London: Routledge.
- Flick, U. 2002. *An introduction to a qualitative research*. 2. painos. London: Sage.
- Flinders, D. J. & Richardson, C. P. 2002. Contemporary issues in qualitative research and music education. Teoksessa R. Cowell & C. Richardson (toim.) *The new handbook of research on music teaching and learning*. MENC. Oxford: Oxford University Press, 1159–1175.
- Flyvbjerg, B. 2007. Five misunderstandings about case-study research. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative research practice*. London: Sage, 390–404.
- Forrai, K. 1988. *Music in preschool*. 2. painos. Käänt. ja mukautt. J. Sinor. Budapest: Corvina.
- Forrai, K. 1989. Musiikinopetus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa M. Vainio & J. Ojalainen (toim.) *Vuosikirja 1989*. Suomen Kodály-keskus. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieten laitoksen julkaisusarja A 4, 32–34.
- Foster, R. 2012. *The pedagogy of recognition. Dancing identity and mutuality*. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1779.
- Fox, D. B. 1991. Music, development and the young child. *Music Educators Journal* 77 (1), 42–46. Tulostettu 26.1.1999
<http://gw4.epnet.com/fulltext.asp...ators%20and%20children&fussyTerm=>
- Fraser, S. 2004. Situating empirical research. Teoksessa S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellet & C. Robinson (toim.) *Doing research with children and young people*. London: Sage, 15–26.
- Fredrikson, M. 1994. Spontaanit laulutoisinnot ja enkulturaatioprosessi Kognitiivis-etnomusikologinen näkökulma alle kolmevuotiaiden päiväkotilasten laulamiseen. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in the Arts*, 43.
- Fredrikson, M. 1999. Virkaanastujaisesityelmä 20.5.1999. Tulostettu 17.4.2001
<http://musicedu.oulu.fi/koti/fredrix.htm>
- Frith, S. 2003. Music and everyday life. Teoksessa M. Clayton, T. Herbert & R. Middleton (toim.) *The cultural study of music. A critical introduction*. New York, NY: Routledge, 92–101.
- Fröbel, F. 1826/2012. *Die Menschenerziehung. Ihmisten kasvatus*. Suom. ja toim. A. Helenius. Helsinki: Kirja kerrallaan.
- Gadamer, H.-G. 1975. *Truth and method*. London: Sheed & Ward.
- Gardner, H. 1998. *De sju intelligenserna*. Käänt. U. Junkar Miranda. 3. painos. Jönköping: Brain Books.
- Gergen, K. J. 1994. *Realities and relationships. Soundings in social construction*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Gjerstad, E. 2011. Arvokasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Teoksessa T. Purjo & E. Gjerstad (toim.) *Arvojen ja tarkoitusten pedagogiikka*. [Helsinki]: Non Fighting Generation, 75–94.
- Glover, J. 1993. Music in the National Curriculum: performing, composing, listening and appraising. Teoksessa J. Glover & S. Ward (toim.) *Teaching music in the primary school*. London: Cassel, 46–66.
- Glover, J. 2000. *Children composing*, 4–14. London: Routledge/Falmer.

- Goodson, I. F. & Gill, S. R. 2011. Narrative pedagogy. Life history and learning. New York, NY: Peter Lang.
- Gruhn, W. 2003. Kinder brauchen Musik. Musikalität bei kleinen Kindern entfalten und fördern. Weinheim: Beltz.
- Grönfors, M. 2007. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. 2., korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 124–141.
- Guðmundsdóttir, S. 1995. The narrative nature of pedagogical content knowledge. Teoksessa H. McEwan & K. Egan (toim.) Narrative in teaching, learning, and research. New York, NY: Teacher College Press, 24–38.
- Haapanen, M. 2012. Pula pätevästä muskariopettajista uhkaa pahentua. Tulostettu 11.4.2012 http://yle.fi/uutiset/kotimaa/2012/03/pula_patevista_muskariopettajista_uhkaa_pahentua_3313403.html
- Haatainen, T. 2010. Taide kuuluu jokaiselle lapselle. Teoksessa T. Koskinen, P. Mustonen & R. Sariola (toim.) Taidekasvatuksen Helsinki. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus, 3.
- Haavio, M. 1948. Opettajapersoonallisuus. Jyväskylä: Gummerus.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Kuvitus A. Raami & E. Sinivuori. 6.–7. painos. Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hakkarainen, P. 2004. Lapsi leikkii taiteella. Teoksessa M. Taajamo (toim.) Suunnistuksia. Tiede, kasvatus, taide. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 47–53.
- Hakkarainen, P. 2008a. Leikki ja leikin ohjaus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.) Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen. Porvoo: WSOY Oppimateriaalit, 99–107.
- Hakkarainen, P. 2008b. Oppiminen ja ongelmaratkaisu ennen kouluikää. Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.) Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen. Porvoo: WSOY Oppimateriaalit, 109–137.
- Hakkarainen, P. & Brédikyté, M. 2013. Kehittävän leikkipedagogiikan perusteet. Majavesi: Kogni.
- Hakkarainen, P., Vuorinen, M.-L. & Peppanen, T. [2010]. Opettajakompetenssit juonellisessa osallistavassa oppimisympäristössä. Teoksessa H. Juuso, L. Kielinen, L. Kuurre & A. Lindh (toim.) Koulun kehittämisen haaste. Näkökulmia harjoittelukouluissa tapahtuvaan tutkimukseen. [Oulu]: [Oulun yliopisto], 109–123.
- Hall, S. 1999. Identiteetti. Suom. ja toim. M. Lehtonen ja J. Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.) 2006. Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Happonen, S. 2000. Kertomisen ja metaforan hurma – kasvatustieteellisen tutkimuksen uudet puhunnat. Teoksessa I. Buchberger (toim.) Opettaja ja aine 2000. Ainedidaktiikan symposiumi 4.2.2000. Osa 2. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, 801–812.
- Hargreaves, D. J. 2011. Creativity, musical identity, and well-being in children. Teoksessa H. Ruismäki & I. Ruokonen (toim.) Arts and skills – source of well-being. Third international journal of intercultural arts education. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research Report 330, 1–8.
- Hargreaves, D. J., Miell, D. & MacDonald, R. A. R. 2002. What are musical identities and why are they important? Teoksessa R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (toim.) Musical identities. Oxford: Oxford University Press, 1–20.
- Harré, R. 1998. The singular self. An introduction to the psychology of personhood. London: Sage.
- Harré, R. & van Langenhove, L. 1999a. The dynamics of social episodes. Teoksessa R. Harré & L. van Langenhove (toim.) Positioning theory. Oxford: Blackwell, 1–13.

- Harré, R. & van Langenhove, L. 1999b. Epilouque: further opportunities. Teoksessa R. Harré & L. van Langenhove (toim.) Positioning theory. Oxford: Blackwell, 195–199.
- Hatch, J. A. & Wisniewski, R. 1995. Life history and narrative: questions, issues, and exemplary works. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) Life history and narrative. London: Falmer Press, 113–135.
- Heath, C. & Luff, P. 2008. Video and the analysis of work and interaction. Teoksessa P. Alasuutari, L. Bickman & J. Brannen (toim.) The Sage handbook of social research methods. Thousand Oaks, CA: Sage, 493–505.
- Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Printel.
- Heikkinen, A. 1995. Lähtökohtia ammattikasvatuksen kulttuuriseen tarkasteluun. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tampereensis 442.
- Heikkinen, H. L. T. 2010a. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. 3., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–159.
- Heikkinen, H. L. T. 2010b. On the concepts of narrative, story and narrative discourse. Luentomateriaali. Kasvatustieteen päivät 25.11.2010, Rovaniemi. Tulostettu 21.1.2012 <http://narratiivinenopetus.files.wordpress.com/2011/01/on-the-concepts-of-narrative-story-and-narrative-discourse-kasvatustieteen-pc3a4ivc3a4t-2010-print.pdf>
- Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. 2006. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144–162.
- Heimonen, M. 2005. Musiikin vapaus: Eettinen ja oikeudellinen näkökulma musiikkikasvatukseen. Musiikkikasvatus 8 (2), 23–31.
- Heimonen, M. & Westerlund, H. 2008. Musiikkikasvatuksen filosofia: Yhteisöllisiä näkökulmia. Teoksessa E. Huovinen & J. Kuitunen (toim.) Johdatus musiikkifilosofiaan. Tampere: Vastapaino, 177–195.
- Heinonen, S.-L. 1990. Satu elää metsästä. Teoksessa L. Teinilä, L. Laulajainen, R. Rinta-Tassi, G. Spring & L. Korhonen (toim.) Lapsi, kieli ja mieli. Lasten kulttuurista ja kirjastosta. Helsinki: Kirjastopalvelu, 59–64.
- Heinonen, S.-L. 2000. Ilmaisuleikit tarinan talossa. Analyysi ja tulkinta lastentarhanopettajan pedagogisesta toiminnasta varhaiskasvatuksen draaman opetuksessa. Akateeminen väitöskirja. Tampere: TAJU.
- Heinonen, S.-L. 2001. Sanataide oppimisen ja leikin innoittajana. Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen (toim.) Avaa lastenkirja. Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön. Helsinki: Lasten Keskus, 201–214.
- Heinonen, S.-L. & Suojala, M. 2001. Lapsi elää satua. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen Taiteen ja leikin lumous. Helsinki: Finn Lectura, 144–156.
- Helenius, A. 2004. Leikki ja lapsen kehitys. Teoksessa M. Hintikka, A. Helenius & L. Vähänen Leikistä totta. Omaehtoisen leikin merkitys. Helsinki: Tammi, 35–40.
- Helenius, A. & Korhonen, R. 2005. Mitä varhaiskasvatus on? Teoksessa T. Merisuo-Storm & M. Soininen (toim.) Opettajuuden jäljillä. Varhaiskasvatuksesta aikuiskasvatukseen. Turku: Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos, 55–68.
- Helenius, A. & Korhonen, R. (toim.) 2008. Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hilpelä, J. 2002. Kasvatuksen tutkijan eettinen vastuu. Kasvatus 33 (1), 74–84.
- Hinchman, L. P. & Hinchman, S. K. 2001. Introduction. Teoksessa L. P. Hinchman & S. K. Hinchman (toim.) Memory, identity, community. The idea of narrative in the human sciences. Albany: State University of New York Press, xiii–xxxii.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1982. Kasvatustieteen käsitteistö. [Helsinki]: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15., uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hirvonen, A. 2003. Pikkupianistista musiikin ammattilaisiksi. Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis E 61.
- Hodges, D. A. & Haack, P. A. 1996. The influence of music on human behavior. Teoksessa D. A. Hodges (toim.) Handbook of music psychology. 2. painos. San Antonio, Texas: IMR Press, 469–555.
- Hongisto-Åberg, M. & Lindeberg-Piiroinen, A. & Mäkinen, L. 1991. Hip hoi, musioi!. Musica 0. Espoo: Fazer Musiikki.
- Hongisto-Åberg, M. & Lindeberg-Piiroinen, A. & Mäkinen, L. 1993. Musiikki varhaiskasvatuksessa. Espoo: Fazer Musiikki.
- Honkanen, T. E. 2001. Miksi musiikkikasvatusta? Musiikkikasvatuksen taustalla vaikuttavat ihmis-, oppimis- ja musiikkikäsitteet. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Lisensiaatin tutkielma.
- Hudson, J., Shapiro, L. 1991. From knowing to telling: The development of children's scripts, stories and personal narratives. Teoksessa A. McCabe & C. Peterson (toim.) Developing narrative structure. Hillsdale, N J: Erlbaum, 89–136.
- Huhtanen, K. 2004. Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjänä. Sibelius-Akatemia. Studia Musica 22.
- Huhtinen-Hildén, L. 2010a. Musiikista sydämen asia. Teoksessa L. Huhtinen-Hildén, T. Raninen & T. Ranta-Meyer (toim.) Soivia kohtaamisia. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu. Kulttuuri ja luova ala, 41–51.
- Huhtinen-Hildén, L. 2010b. Elämän ääniä. Musiikki kasvun ja elämän suolana. Teoksessa T. Koskinen, P. Mustonen & R. Sariola (toim.) Taidekasvatuksen Helsinki. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus, 136–143.
- Huizinga, J. 1949/2000. Homo ludens. A study of the play-element in culture. London: Routledge. Tulostettu 18.6.2011
<http://site.ebrary.com/lib/tampere/Doc?id=10017348&ppg=4>.
- Hujala, E. & Lindberg, P. [1998]. Suomalainen päivähoito: lapsen oikeus varhaiskasvatukseen. [S.l.]: [s.n.].
- Huutilainen, M. 2004. Sikiöaikainen oppiminen valmistaa tien syntymänjälkeiseen elämään. Tieteessä tapahtuu 4/2004, 14–16.
- Huutilainen, M. 2009. Musiikki ja oppiminen aivotutkimuksen valossa. Teoksessa Opetushallituksen taide- ja taitoasiantuntijoiden ryhmä (toim.) Taide ja taito – kiinni elämässä! TaiTai taide- ja taitokasvatus. Helsinki: Opetushallitus, 40–48.
- Huutilainen, M. 2010. Children's right to music – a neuroscientific perspective. Teoksessa H. Ruismäki & I. Ruokonen (toim.) Rights of the child to the arts, culture and creativity. 2nd international journal of intercultural arts education conference: post conference book. University of Helsinki. Department of Teacher education. Faculty of Behavioural Sciences. Research Report 320, 103–115.
- Huutilainen, M. 2011a. Aivot rakastavat työtä ja lepoa. Taloustaito 7/2011, 16–18.
- Huutilainen, M. 2011b. Aivotutkimus tunnistaa musiikin erityisen merkityksen ihmiselle. Teoksessa L.-M. Lilja-Viherlampi (toim.) Ihminen ja musiikki. Musiikillisen vuorovaikutuksen ulottuvuuksia. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 35–52.
- Huutilainen, M. & Putkinen, V. 2008. Musiikkiharrastus vaikuttaa voimakkaasti lapsen aivotoimintaan. Musiikki 3–4/2008, 204–217.
- Huovinen, E. & Kuitunen, J. 2008. Johdanto. Teoksessa E. Huovinen & J. Kuitunen (toim.) Johdatus musiikkifilosofiaan. Tampere: Vastapaino, 9–31.
- Huovinen, E. & Kuitunen, J. (toim.) 2008. Johdatus musiikkifilosofiaan. Tampere: Vastapaino.
- Husu, J. 2002. Representing the practice of teachers' pedagogical knowing. Research in Educational Sciences 9. Helsinki: Finnish Educational Research Association.

- Huttunen, M. 2011a. Narratiivisia näkökulmia opetukseen. Kerronnallisuudella kohti oman elämäntarinan rakentumista. Tarinatyöpaja. Vapriikki, Tampere 14.10.2011. Tulostettu 11.11.2011 <http://narratiivinenopetus.wordpress.com/esitelmia/>.
- Huttunen, M. 2011b. Oppiminen(ko) – yksi identiteetin rakentumisen ilmiöistä? Näkökulmia narratiivista identiteettiä tukevaan opetukseen. Tulostettu 11.11.2011 www.viddler.com/otavanopisto/videos/262.
- Huttunen, M. 2013. Narratiivisten identiteetti-prosessien kehittyminen varhaislapsuudesta nuoruuteen. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa. Tampere: Tampere University Press, 125–154.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 49.
- Hyyry, E. K. 2007. Matti Raekallio soitonopetuksensa kertojana ja tulkitsijana. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis E 95. Viitattu 3.5.2010 <http://herkules oulu.fi/isbn9789514286353/isbn9789514286353.pdf>
- Hyyry, E. K. & Hyvönen, L. 2002. Musiikki opettajan elämässä. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 64–84.
- Hyvärinen, M. 2006. Kerronnallinen tutkimus. Tulostettu 24.3.2013 http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen_tutkimus...
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2009. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 189–222.
- Hyvönen, L. 1995. Ala-asteen oppilas musiikin kuuntelijana. Sibelius-Akatemia. Studia Musica 5.
- Hyvönen, L. 1997. Onko musiikin kuuntelukasvatus musiikin historian opetusta? Musiikkikasvatus 2 (2), 19–33.
- Hyvönen, L. 2000. Onko taidekasvatus rajatilassa? Teoksessa I. Buchberger (toim.) Opettaja ja aine 2000. Ainedidaktiikan symposiumi 4.2.2000. Osa 1. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, 37–56.
- Hyvönen, L. 2006. Musiikki – kasvatuksen hukattu mahdollisuus? Teoksessa R. Jakkusihvonen (toim.) Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. Helsinki: Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti, 46–59.
- Hyvönen, L. 2011. Minkälaista osaamista musiikin kuuntelutehtävät paljastavat? Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.) Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia. Raportit ja selvitykset 2011: 11. Helsinki: Opetushallitus, 13–25.
- Hyypä, M. T. & Liikanen, H.-L. 2005. Kulttuuri ja terveys. [Helsinki]: Edita.
- Hägg, S., Lehtimäki, M. & Steinby, L. 2009. Esipuhe. Kertomuksen tutkimuksen moninaiset näkökulmat. Teoksessa S. Hägg, M. Lehtimäki & L. Steinby (toim.) Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 7–25.
- Hänninen, V. 2002. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. 5. painos. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 696. Viitattu 25.10.2011 <http://www12.uta.fi/kirjasto/pdf/suoj/HanninenSisainen.pdf>.
- Hänninen, V. 2008. Narratiivisen tutkimuksen eettiset haasteet. Teoksessa A.-M. Pietilä & H. Länsimies-Antikainen (toim.) Etiikkaa monitieteisesti. Pohdintaa ja kysymyksiä. Kuopion yliopisto. Kuopion yliopiston julkaisuja F. Yliopistotiedot 45, 121–137.
- Hänninen, V. 2010. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. 3., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 160–178.
- Ihalainen, M. L. 1989. Musiikin käyttö analyttisessä ryhmässä. Teoksessa K. Lehtonen (toim.) Musiikki terveyden edistäjänä. Porvoo: WSOY, 131–141.
- Izard, C. E. 2007. Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. Perspectives on Psychological Science 2 (3), 260–280.

- James, A. 2005. Life times: children's perspectives on age, agency and memory across the life course. Teoksessa J. Qvortrup (toim.) *Studies in modern childhood. Society, agency, culture*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 248–266.
- Jarasto, P. & Sinervo, N. 1997. *Alle kouluikäisen lapsen maailma*. Helsinki: Gummerus.
- Juntunen, M.-L. 2004. Embodiment in Dalcroze eurhythmics. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis E 73. Viitattu 8.12.2010
<http://herkules oulu.fi/isbn9514274024/isbn95142744024.pdf>
- Juntunen, M.-L. 2010. Mitä musiikkiliikunta on? Teoksessa M.-L. Juntunen, S. Perkiö & I. Simola-Isaksson *Musiikkia liikkuen. Musiikkiliikunnan käsikirja 1*. Helsinki: WSOYpro, 11.
- Jussila, J. 1992. Kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusta koskeva kiista ja kasvatuksen kriisi. *Kasvatus* 23, 247–255.
- Juvonen, A., Lehtonen, K. & Ruismäki, H. 2012. Musiikki vahvistaa uskoa omaan menestymiseen myös muissa aineissa. *Musiikkiharrastus ja oppilaiden suhtautuminen koulun oppiaineisiin. Musiikkikasvatus* 15 (1), 7–23.
- Järveläinen, P. 2003. *Tunteet ja järki*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Järviluoma, H. 1997. *Musiikki, identiteetti ja ruohonjuuritaso*. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tampereensis 555.
- Järviluoma, H. 2003. Äänimaisematutkimus. Teoksessa T. Eerola, J. Louhivuori & P. Moisala (toim.) *Johdatus musiikintutkimukseen*. [Helsinki]: Suomen Musiikkitieteellinen Seura, 347–355.
- Kaikkonen, M., Oksanen, T. & Perkiö, S. 2013. Orff ops. Musiikkipedagogiikan koulutusohjelman opetussuunnitelma. [Helsinki]: JaSeSoi musiikkikasvatusyhdistys.
- Kaikkonen, M., Ollaranta, R., Simojoki, M. & Sopanen, S. 2000. *Olin laulukirja*. Helsinki: Otava.
- Kaivola-Bregenhøj, A. 1988. *Kertomus ja kerronta*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kakkuri-Knuutila, M.-L. 1998. Tutkimuksen rakenne ja arviointi. Teoksessa M.-L. Kakkuri-Knuutila (toim.) *Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot*. Helsinki: Gaudeamus, 368–387.
- Kalliala, M. 2008. *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. 2012. *Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kampmann, J. 2004. Societalization of childhood: New opportunities? New demands? Teoksessa H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (toim.) *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the nordic welfare societies*. Frederiksberg: Roskilde University Press, 127–152.
- Kangas, M., Kultima, A. & Ruokamo, H. 2011. Children's creative collaboration – a view of narrativity. Teoksessa D. Faulkner & E. Coates (toim.) *Exploring children's creative narratives*. Abingdon, OX: Routledge, 63–85.
- Kangassalo, M. 2000. Oppiminen esiopetuksessa. Teoksessa M. Kangassalo, K. Karila & J. Virtanen *Omat opetussuunnitelmat esiopetukseen*. Helsinki: Tammi, 65–98.
- Kansanen, P. 2004. *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kansanen, P. 2006. Onko pedagogiikka konstruktivismiin vihollinen? Vai päinvastoin? Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämä (toim.) *Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta*. Jyväskylä: PS-kustannus, 15–27.
- Karisto, A. 1998. Rajankäyntiä – kognitiivisen, esteettisen ja moraalisen suhteista. Teoksessa M. Bardy (toim.) *Taide tiedon lähteenä*. Jyväskylä: Atena, 63–80.
- Karma, K. 1986. *Musiikkipsykologian perusteet. Musiikkitieteen kirjasto 3*. [Helsinki]: Suomen Musiikkitieteellinen Seura.
- Karma, K. 1998. *Audilex, tietokoneohjelma lukemis- ja kirjoittamishäiriöiden diagnosointiin ja kuntouttamiseen*. Helsinki: Comp-Aid. Viitattu 12.10.2011
http://www.opetusohjelmat.fi/kauppa/product_details.php?p=15

- Kauppila, R. A. 2011. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppinen, E. 2010. Opettajien tunnenarratiivit ja niiden rakenneanalyysi. Musiikin ja matematiikan aineenopettajien opettajuus ja elämäntilanne. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1522.
- Kelchtermans, G. 2007. Ammatillinen sitoutuminen sopimusten takana – Opettajien itseymmärrys, haavoittuvuus ja reflektio. Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis E 92, 75–99.
- Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 283.
- Kiilu, K. 2010. The development of the concept of music education in Estonian kindergartens, 1905–2008: A historical-critical overview. University of Helsinki. Faculty of Behavioural Sciences. Department of Teacher Education. Research Report 314.
- Kinos, J. 1999. Vuoropuhelua lähihistorian dokumenttien kanssa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. [Jyväskylä]: Atena, 73–88.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1992. Tarvitseeko lastenkasvatus korkeakoulutettuja ammattilaisia? Teoksessa J. Kinos (toim.) Kirjoituksia lastentarhanopettajakoulutuksesta, varhaiskasvatuksesta ja lasten päivähoitosta. Turkulaisten artikkeleita lastentarhanopettajakoulutuksen 100-vuotisjuhlaulkaisuun. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:36, 18–27.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. 2., korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Koivisto, P. 2011. Lasten itsetunnon vahvistaminen päivähoiton arjessa. Teoksessa K. Alila & S. Parrila (toim.) Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006–2010. Oulu: Ediva, 39–56.
- Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 390.
- Koivunen, H. 1998. Hiljainen tieto luovuuden lähteenä. Teoksessa M. Bardy (toim.) Taide tiedon lähteenä. Jyväskylä: Atena, 201–219.
- Kolehmainen, A. 2004. Aktivoivan opetuksen vaikutus musiikinkuunteluasenteisiin. Klassisen musiikin kuuntelun opintokokonaisuuden kokeilu luokanopettajakoulutuksessa ja peruskoulussa. Turun yliopisto. Annales Universitatis Turkuensis C 217.
- Komiteanmietintö. 1952. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma. Helsinki: [Valtioneuvosto].
- Korhonen, R. 2008. Leikki oppimisen keinona. Teoksessa P. Venäläinen (toim.) Kulttuuriperintö ja oppiminen. [Helsinki]: Suomen museoliitto, 151–156.
- Koski, J. T. 1989. Infoähky ja muita kirjoituksia oppimisesta, organisaatioista ja tietoyhteiskunnasta. Jyväskylä: Gummerus.
- Kosonen, E. 2010. Musiikkiharrastusten motivaatio. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.) Musiikkipsykologia. Jyväskylä: Atena, 295–309.
- Kreusch-Jacob, D. 2006. Jedes Kind braucht Musik. 2. painos. München: Kösel.
- Kreusch-Jacob, D. 2009. Kinder für Musik begeistern. München: Knaur Ratgeber.
- Krokkfors, M. 2010. Ovet auki myös perheen pienimmille. Musiikkikoulutusta vuosituhaten vaihteissa. Teoksessa A. Ahola & J. Nikulainen (toim.) Aika laulaa lapsen kanssa. Polkuja lastenmusiikin historiassa. [Porvoo]: WSOY, 146–150.
- Kronqvist, E.-L. & Kumpulainen, K. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: WSOYpro.

- Kujala, T. 2006. ”Ei pirise enää koulun kello”. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymiskokemuksista. Tampereen yliopisto. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 576. Viitattu 15.4.2009 <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-6791-4.pdf>.
- Kukkonen, H. 2007. Ohjauskeskustelu pelitilana. Erialaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa. Tampereen yliopisto. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 613. Viitattu 15.4.2009 <http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-6924-4.pdf>.
- Kukkonen, H. 2010. Positiointi oppimisen tukena. Teoksessa E. Ropo, H. Silfverberg & T. Soini (toim.) Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat. Ainedidaktiikan symposiumi Tampereella 13.2.2009. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, 149–162.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2010. Oppimisen sillat – kohti osallistavia oppimisympäristöjä. Helsingin yliopisto: CICERO Learning. Viitattu 4.4.2013 <http://hdl.handle.net/10138/15628>.
- Kurkela, K. 1993. Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittämisen ja luovan asenteen psykodynamiikkaa. 2., korjattu painos. Sibelius-Akatemia. EST-julkaisusarja 1.
- Kurkela, K. 1998. Musiikki reflektiona. Teoksessa I. Vierimaa, K. Kilpeläinen, A. Sivuoja-Gunaratnam (toim.) Siltoja ja synteesejä. Esseitä semiotiikasta, kulttuurista ja taiteesta. [Helsinki]: Gaudeamus, 347–360.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2010. Lapsen hyvä arki. Helsinki: Kirjapaja.
- Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) 2010. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. [Helsinki]: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto.
- Laitinen, M. 1991. Musiikkikasvatus. Teoksessa Suuri Musiikin Tietosanakirja, osa 4. Weilin+Göös: Keuruu, 216–217.
- Laitinen, S. 2000. Taideopetukselle tehtävä tilaa peruskoulussa. Opettaja 95 (8), 26–28.
- Laitinen, S. 2006. Miksi kuvataidetta opetetaan koulussa ja mitä opettajan tulisi siitä tietää ja osata? Teoksessa R. Jakku- Sihvonen (toim.) Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. Helsinki: Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti, 33–45.
- van Langenhove, L. & Harré, R. 1999. Introducing positioning theory. Teoksessa R. Harré & L. van Langenhove (toim.) Positioning theory. Oxford: Blackwell, 14–31.
- Langston, A., Abbott, L., Lewis, V. & Kellett, M. 2004. Early childhood. Teoksessa S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett & C. Robinson (toim.) Doing research with children and young people. London: Sage, 147–160.
- Laukka, M. 1998. Leikki leikin vuoksi, mutta taiteen tähden. Teoksessa M. Bardy (toim.) Taide tiedon lähteenä. Jyväskylä: Atena, 19–23.
- Launonen, L. 2003. Opettaja eettisenä kasvattajana – historiallinen näköala kasvatustieteen muutokseen. Teoksessa L. Isosomppi & M. Leivo (toim.) Opettaja vaikuttajana? Juhlaseminaari professori Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2.2002. Kokkola: Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti, 35–43.
- Lehtimäki, M. 2009. Fiktiivisen kertomuksen analyysi ja tulkinta. Klassisen ja jälkiklassisen narratologian arviointia. Teoksessa S. Hägg, M. Lehtimäki & L. Steinby (toim.) Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 28–49.
- Lehtinen, A.-R. 2009. Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 89–114.
- Lehtonen, K. 1984. Musiikkiterapian soveltamisesta musiikkikasvatukseen. Kasvatus 15, 384–391.
- Lehtonen, K. 1989. Musiikin myyttinen ”pienoismaailma” psyykkisen kasvun ja eheytyksen välineenä. Teoksessa K. Lehtonen (toim.) Musiikki terveyden edistäjänä. Porvoo: WSOY, 21–25.
- Lehtonen, K. 1992. Musiikki elämisen kentällä. ”Lewiniläinen” näkökulma musiikin ja musiikkiterapian merkitykseen. Teoksessa J. Louhivuori & A. Sormunen (toim.) Kognitiivinen musiikkitiede. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A 8, 213–228.

- Lehtonen, K. 2003. Mitä jokaisen musiikinopettajan tulisi tietää musiikkiterapiasta. *Unisono* 2/2003, 14–16.
- Lehtonen, K. 2004. Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikki-pedagogiikkaan. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 73.
- Lehtonen, K. 2009. Kiinnostavasti musiikkifilosofiasta. *Kasvatus* 40, 282–284.
- Lehtonen, K. 2011. Musiikki ja mielikuvat. Teoksessa L.-M. Lilja-Viherlampi (toim.) *Ihminen ja musiikki. Musiikillisen vuorovaikutuksen ulottuvuuksia*. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 71–94.
- Lehtonen, K. & Juvonen, A. 2009. Edistääkö musiikkikasvatus hyvinvointia? *Musiikkikasvatus* 12 (1), 92–104.
- Lehtonen, K. & Niemelä, M. 1997. Kielikuvista mielikuviin. Musiikin monikerroksisen kerronnallisuuden tarkastelua esimerkkiaineistona psykiatristen potilaiden tärkeäksi kokema musiikki. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:177.
- Leisiö, T. 2006. Alussa oli laulu. Teoksessa E. Kukkurainen, V. Kurkela & H. Lepistö (toim.) *Timo Leisiö. Alussa oli laulu*. Tampereen yliopisto. Musiikintutkimuksen laitoksen julkaisuja 1. Kansanmusiikki-instituutin julkaisuja 59, 11–16.
- Lepistö, V. 1991. Kuvataiteilija taidemaimmassa. Tutkijaliiton julkaisusarja 70. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Leppänen, T. 2010. Vallatonta musiikkia. Lastenmusiikkikulttuuri 2000-luvun Suomessa. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Liikanen, H.-L. 2009. Taide- ja taitoaineet oppilaiden hyvinvoinnin edistäjinä – hyvä pohja elämälle. Teoksessa Opetushallituksen taide- ja taitoasiantuntijoiden ryhmä (toim.) *Taide ja taito – kiinni elämässä! TaiTai taide- ja taitokasvatus*. Helsinki: Opetushallitus, 91–96.
- Liikanen, H.-L. 2010. Kulttuuri ja taide kohtaavat elämän. Teoksessa L. Huhtinen-Hildén, T. Raninen & T. Ranta-Meyer (toim.) *Soivia kohtaamisia*. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu. Kulttuuri ja luova ala, 13–15.
- Liikanen, P. 1990. Satu identiteetti- ja ihmissuhdemallina. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 42.
- Lilja-Viherlampi, L.-M. 2007. ”Minunkin sisällä soi!” – musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa. Väitöskirja. Turun ammattikorkeakoulu. Tutkimuksia 24.
- Lilja-Viherlampi, L.-M. 2011. Johdanto. Teoksessa L.-M. Lilja-Viherlampi (toim.) *Ihminen ja musiikki. Musiikillisen vuorovaikutuksen ulottuvuuksia*. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 5–11.
- Lindqvist, M. 2000. Keskenäisyyden puolustus. Helsinki: Otava.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1981. Musiikin didaktiikka. Jyväskylä: Gummerus.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1988. Musiikin didaktiikka. Porvoo: WSOY.
- Liutta, A. 2011. ”Ope, lue se uusiksi!” Narratiivisen eettisen kasvatuksen perusteita erityisesti hyve-eettisestä näkökulmasta. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1660.
- Louhivuori, J. 2003. Musiikkikasvatuksen tutkimus. Teoksessa T. Eerola, J. Louhivuori & P. Moisala (toim.) *Johdatus musiikintutkimukseen*. [Helsinki]: Suomen Musiikkitieteellinen Seura, 251–257.
- Louhivuori, J. 2009. Näkökulmia musiikkikasvatuksen merkityksiin. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. [Jyväskylä]: Suomen Musiikkikasvatusseura, 11–27.
- Louhivuori, J. 2011. Voimakkaat musiikilliset kokemukset – kuorolaulajien kokemuksia. Teoksessa L.-M. Lilja-Viherlampi (toim.) *Ihminen ja musiikki. Musiikillisen vuorovaikutuksen ulottuvuuksia*. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 95–117.
- Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) 2009. Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. [Jyväskylä]: Suomen Musiikkikasvatusseura.
- Lundberg, C. 1996. Musiikin siivet. Matka klassiseen musiikkiin. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

- Lundström, I. A. 1996. Musikens gåva. Hur musik påverkar barns utveckling genom att stimulera inneboende resurser och ge ökad social kompetens. Uppsala: Konsultförlaget.
- Luumi, P. 2006. Kertojan käsikirja. Helsinki: Lasten Keskus.
- Luumi, P. 2008. Narratiivisuus uskon äidinkielenä. Teoksessa J. Porkka (toim.) Johdatus kristilliseen kasvatukseen. Helsinki: Lasten Keskus, 305–320.
- Lämsä, T. 2009. Monta ikkunaa lapsen maailmaan: lapsitietämys aikuisten havaintoina ja lasten kertomuksina. Teoksessa A. Rönkä, K. Malinen & T. Lämsä (toim.) Perhe-elämän paletti: vanhempana ja puolisona vaihtelevassa arjessa. Jyväskylä: PS-kustannus, 89–124.
- Löytönen, T. 2004. Keskusteluja tanssi-instituutioiden arjesta. Teatterikorkeakoulu. Acta Scenica 16.
- Löytönen, T. & Sava, I. 2011. Taidepedagogiikka tarinoiden ja tunteiden tulkkina. Teoksessa E. Anttila (toim.) Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 95–119.
- Mabry, L. 2008. Case study in social research. Teoksessa P. Alasuutari, L. Bickman & J. Brannen (toim.) The Sage handbook of social research methods. Thousand Oaks, CA: Sage, 214–227.
- Maijala, P. P. 2003. Muusikon matka huipulle. Soittamisen eksperttiys huippusoittajan itsensä kokemana. Sibelius-Akatemia. Studia Musica 20.
- Malmivirta, H. 2011. Taide siltana sosionomiksi (AMK) kasvamiselle. Toimintatutkimus taide- ja ilmaisuaineiden kehittämisestä postmodernin taidekasvatuksen suuntaan Oulun seudun ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmassa vuosina 2001 - 2004. Tampereen yliopisto. Acta Electronica Universitatis Temperensis 1091. Viitattu 3.1.2012 <http://acta.uta.fi/teos.php?id=1000>.
- Marjanen, K. 2005. Musiikkileikkikoulunopettaja, varhaismusiikkikasvatuksen ekspertti. Työelämä haasteena koulutukselle. Esimerkkitapauksena Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Lisensiaatin tutkielma.
- Marjanen, K. 2009. The belly-button chord. Connections of pre- and postnatal music education with early mother-child interaction. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 130.
- Marsh, K. & Young, S. 2006. Musical play. Teoksessa G. E. McPherson (toim.) The child as musician. A handbook of musical development. New York: Oxford University Press, 289–310.
- McCabe, A. 1997. Developmental and cross-cultural aspects of children's narration. Teoksessa M. Bamberg (toim.) Narrative development. Six approaches. Mahwah, N J: Lawrence Erlbaum Associates, 137–174.
- McEwan, H. & Egan, K. 1995. Introduction. Teoksessa H. McEwan & K. Egan (toim.) Narrative in teaching, learning, and research. New York, NY: Teacher College Press, vii–xv.
- Merriam, S. B. 1998. Qualitative research and case study applications in education. 2. painos. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Metsämuuronen, J. 2002. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. Qualitative data analysis. An expanded sourcebook. 2. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mills, J. 1996. Musical development in the primary years. Teoksessa G. Spruce (toim.) Teaching music. London: Routledge, 108–120.
- Minks, A. 2006. Afterword. Teoksessa S. Boynton & R.-M. Kok (toim.) Musical childhoods and the cultures of youth. Middletown, CT: Wesleyan University Press, 209–218.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. 2., korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.

- Munter, H. 1996. Tutkijan ja tutkittavan yhteistyö. Tutkimuksen avoimuus eettisenä kysymyksenä. Teoksessa A. Palmroth & I. Nurmi (toim.) Alttiiksi asettumisen etiikka. Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. [Jyväskylä]: Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta, 69–80.
- Mursell, J. L. 1956. Music education. Principles and programs. Morristown, N. J.: Silver Burdett.
- Musiikkikoulu Maija Salo. Tulostettu 14.8.2006; 31.1.2012 www.musiikkikoulu.net
- Musiikkileikkikoulunopettajat ry. 1999. Musiikkileikkikoulun tavoitteet. Piccolino 2/1999, 21.
- Myllykangas, M. 2009. Taitokasvatus oppimisen edistäjänä kotitalousopetuksessa. Teoksessa Opetushallituksen taide- ja taitoasiantuntijoiden ryhmä (toim.) Taide ja taito – kiinni elämässä! TaiTai taide- ja taitokasvatus. Helsinki: Opetushallitus, 55–62.
- Myllyniemi, R. 2004. Miten ymmärtää ja luokitella tunteita? Teoksessa V. Hänninen & O.-H. Ylijoki (toim.) Muuttuuko ihminen? Tampere: Tampere University Press, 19–48.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Mäkelä, K. 2011. Eettisen ennakkosäätelyn pulmat humanistisessa ja yhteiskunta- ja käyttäytymistieteellisessä tutkimuksessa. Tampereen yliopiston metodifestivaalin aineisto 30.8.2011, 1–12.
- Mäkinen, M. 2002. Puheen palat ja sanan salat esiopetuksessa. Fonologisen tietoisuuden yhteys alkavaan lukutaitoon. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 902.
- Mäkinen, M. 2007. Fonologinen analyysi toisluokkalaisten luku- ja kirjoitusprofiileista. Puhe ja kieli 27 (4), 149–170.
- Mäkinen, M. 2011. Minä olen ja kuulun! Lapsen identiteetin tukeminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 95–108.
- Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan A B C. Helsinki: Tammi.
- Määttä, S. & Aro, T. 2011. Kognitiivisten taitojen merkitys itsesäätelyn kehityksessä. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. [Jyväskylä]: Niilo Mäki Instituutti, 42–58.
- Määttänen, P. 1996. Pragmatistista musiikin filosofiaa. David J. Elliott musiikista ja musiikkikasvatuksesta. Musiikkikasvatus 1 (1), 47–50.
- Määttänen, P. 1999. Filosofia. Johdatus peruskysymyksiin. [Helsinki]: Gaudeamus.
- Määttänen, P. 2005. Merkitykset musiikissa. Pragmatismien näkökulma. Teoksessa J. Torvinen & A. Padilla (toim.) Musiikin filosofia ja estetiikka: kirjoituksia taiteen ja populaarin merkityksistä. Helsinki: Yliopistopaino, 233–248.
- Mönkkönen, K. 2002. Dialogisuus kommunikaationa ja suhteena. Vastaamisen, vallan ja vastuun merkitys sosiaalialan asiakastyön vuorovaikutuksessa. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 94.
- Nelson, K. 2004. Construction of the cultural self in early narratives. Teoksessa C. Daiute & C. Lightfoot (toim.) Narrative analysis. Studying the development of individuals in society. Thousand Oaks, CA: Sage, 87–109. Tulostettu 14.2.2012
<http://srmo.sagepub.com/view/narrative-analysis/n2.1.xml?hidePage...>
- Neuman, S. & Lind, J. 1987. Musik i livets början. 2. painos. Stockholm: Berghs.
- Niemi, R. 2013a. Narratiivinen opetusmenetelmä alkuopetuksessa. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa. Tampere: Tampere University Press, 65–83.
- Niemi, R. 2013b. Kolmiäänisiä kertomuksia narratiivisesta opetusmenetelmästä ohjatussa opetusharjoittelussa. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa. Tampere: Tampere University Press, 85–103.
- Nieminen, P. 1991. Äidin ja lapsen kommunikaatio ja lapsen kielen omaksuminen. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 323.
- Nijnatten, C. 2010. Children's agency, children's welfare. A dialogical approach to child development, policy and practice. Bristol: The Policy Press.

- Nissilä, S.-P. 2007. Merkittävät oppimiskokemukset opettajan ammatillisen kasvun tukena. Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis E 92, 101–112.
- Nuorsaari, A. 2007. Maija Salon musiikkikoulu – musiikin riemua ja luovuutta. Katsaus musiikkikoulun toimintaan ja musiikin harrastamiseen musiikkileikkikoulun jälkeen. Pirkanmaan ammattikorkeakoulu. Musiikin koulutusohjelma. Opinnäytetyö.
- van Oers, B. 2003. Multiple narratives of childhood: Tools for the improvement of early childhood education. Teoksessa B. van Oers (toim.) Narratives of childhood. Theoretical and practical explorations for the innovation of early childhood education. Amsterdam: VU University Press, 9–26.
- Oktaavi jatkaa Maija Salon työtä. 2007. Tamperelainen 4.7.2007, 10.
- Ollaranta, R. & Simojoki, M. 1979. Musiikkia muksuille. Pienten lasten musiikkikirja. Helsinki: Otava.
- Ollaranta, R. & Simojoki, M. 1982. Muksut musiikkimaassa. Helsinki: Otava.
- Ollaranta, R. & Simojoki, M. 1985. Pium paum paukkaa. Helsinki: Otava.
- Ollaranta, R. & Simojoki, M. 1986. Musiikkimaan matkaopas: alle kouluikäisten lasten musiikkikasvatuksen käsikirja musiikkileikkikouluille ja päiväkodeille. Helsinki: Otava.
- Ollaranta, R. & Simojoki, M. 1989. Laulan lasten lailla. Helsinki: Otava.
- Ollaranta, R. & Simojoki, M. 1994a. Meidän muksun laulut ja leikit. Helsinki: Otava.
- Ollaranta, R. & Simojoki, M. 1994b. Musiikkivalmennus 1. Opettajan opas. Helsinki: Otava.
- Ollieuz, T. 2011. Arts education as a strong tool to create well-being through identity development. Teoksessa H. Ruismäki & I. Ruokonen (toim.) Arts and skills – source of well-being. Third international journal of intercultural arts education. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research Report 330, 45–56.
- Opetusalan Ammattijärjestö & Suomen Vanhempainliitto. 2003. Koulukielen sanasto. Helsinki: OAJ & Suomen Vanhempainliitto.
- Opetushallitus. 2002. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002. Määräys 41/011/2002. Tulostettu 6.1.2012 http://www.oph.fi/download/123013_musiik_tait_ops_2002.pdf
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Viitattu 24.1.2013 http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf.
- Opetushallitus. 2005. Taiteen perusopetus. Musiikki. Tulostettu 30.1.2012 http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/taiteen_perusopetus/musiikki
- Pajamo, R. 1976. Suomen koulujen laulunopetus vuosina 1843–1881. Acta Musicologica Fennica 7. Helsinki: Suomen Musiikkitieteellinen Seura.
- Paloniemi, S. & Collin, K. 2010. Mitä ihmettä on kollektiivinen etnografia? Kokemuksia organisaatiotutkimuksesta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. 3., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 204–221.
- Pantsu, L. 2010. Ensimmäiset elämykset – musiikkiin integroitu taidekasvatus osana vauvaperheiden elämää. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Musiikkikasvatuksen lisensointitutkimus. Helsinki: WSOY.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.
- Peery, J. C. & Peery, I. W. 1987. The role of music in child development. Teoksessa J. C. Peery, I. W. Peery & T. Draper (toim.) Music and child development. New York: Springer-Verlag, 3–31.
- Pelkonen, R. 2011. Taiteesta terveyttä. Telma, Työelämän kehittämisen erikoislehti. 4/2011, 21.
- Peltola, T. 2007. Empirian ja teorian vuoropuhelu. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 111–129.
- Perkiö, S. 2010. Orff-pedagogiikka. Teoksessa M.-L. Juntunen, S. Perkiö & I. Simola-Isaksson Musiikkia liikkuen. Musiikkiliikunnan käsikirja 1. Helsinki: WSOYpro, 28–36.

- Perttula, J. 1996. Ihmistieteiden tiedonmuodostus ja tutkimusetiikka. Teoksessa A. Palmroth & I. Nurmi (toim.) *Alttiiksi asettumisen etiikka. Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä.* [Jyväskylä]: Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta, 83–108.
- Peshkin, A. 1993. The goodness of qualitative research. *Educational Researcher*, 22 (2), 23–29.
- Philpott, C. 2001. Is music a language? Teoksessa C. Philpott & C. Plummeridge (toim.) *Issues in music teaching.* London: Routledge/Falmer, 32–46.
- Plummeridge, C. 1991. *Music education in theory and practice.* London: Falmer Press.
- Pole, C. & Morrison, M. 2003. *Ethnography for education.* Berkshire: Open University Press.
- Polkinghorne, D. E. 1988. *Narrative knowing and the human sciences.* Albany, N. Y: State University of New York Press.
- Polkinghorne, D. E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative.* London: Falmer Press, 5–23.
- Pound, L. & Harrison, C. 2003. *Supporting musical development in the early years.* Buckingham: Open University Press.
- Pramling Samuelsson, I. & Lindahl, M. 1999. *Att förstå det lilla barnets värld – med videons hjälp.* Stockholm: Liber.
- Prieto, E. 2002. *Listening in. Music, mind and the modernist narrative.* Lincoln: University of Nebraska Press.
- Pugh, A. & Pugh, L. 1998. *Music in the early years. Teaching and learning in the first three years of school.* Abingdon, OX: Routledge.
- Pulkkinen, L. 2008. Lapsuusiän kasvatusilmapiiri ja aikuisiän sosiaalinen toimintakyky. Teoksessa M. Hillilä & P. Räihä (toim.) *Samalta viivalta 2. Kasvatusalan valintayhteistyöhankkeen (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto.* Jyväskylä: PS-kustannus, 167–171. Aiempana julkaisuna 2003. *Lääketieteellinen Aikakauskirja Duodecim* 119, 1801–1803.
- Puolimatka, T. 1996. *Kasvatus ja filosofia. 2., uudistettu painos.* Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 2002. *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin.* Helsinki: Tammi.
- Puolimatka, T. 2004. *Kasvatus, arvot ja tunteet.* Helsinki: Tammi.
- Puolimatka, T. 2010. *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia.* Ryttylä: Suunta-kirjat.
- Puolimatka, T. 2011. Elämän tarkoitus ja kasvatus. Teoksessa T. Purjo & E. Gjerstad (toim.) *Arvojen ja tarkoitusten pedagogiikka.* [Helsinki]: Non Fighting Generation, 12–32.
- Purjo, T. 2011. Mitä Viktor E. Frankl tarkoitti ihmisen elämän tarkoituksella? Teoksessa T. Purjo & E. Gjerstad (toim.) *Arvojen ja tarkoitusten pedagogiikka.* [Helsinki]: Non Fighting Generation, 33–74.
- Puroila, A.-M. 2010. Lapset (ja tutkija) päiväkotiarjen näyttämöllä. Teoksessa L. Turja & E. Fonsén (toim.) *Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Professori Eeva Hujalan matkassa.* Tampere: Suomen Varhaiskasvatus, 14–29.
- Puurula, A. 2000a. Päiväkotien taidekasvatus generalisti–spesialisti -näkökulmasta käsin tarkasteltuna. Teoksessa J. Sjöberg & S.-E. Hansén (toim.) *Kasvatus tulevaisuuteen. Pedagogik för framtiden.* Vasa: Åbo Akademi, 235–245.
- Puurula, A. 2000b. Taidekasvatuksen asema yleissivistävässä koulutuksessa. *Kasvatus* 31, 280–288.
- Pöysä, J. 2009. Positiointiteoria ja positiointianalyysi – uusia näkökulmia narratiivisen toimijuuden tarkasteluun. Teoksessa S. Hägg, M. Lehtimäki & L. Steinby (toim.) *Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen.* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 314–343.
- Rabensteiner, P.-M. 2011. Koulu kuilun partaalla? Pelastajana eksistentiaalinen pedagogiikka ja reformipedagogiikka? Teoksessa T. Purjo & E. Gjerstad (toim.) *Arvojen ja tarkoitusten pedagogiikka.* Suom. R. Uljas. [Helsinki]: Non Fighting Generation, 160–189.

- Rantala, K. 1989. Suomen ev.lut. kirkon päiväkerhotyössä toimivien lastenohjaajien musiikkikoulutuksesta. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro-gradu - tutkielma.
- Rantala, K. 1999. Siiputellen, körötellen, loruillen ja laulellen. Teoksessa S.-L. Heinonen (toim.) Päivähoidon pienimmät varhaiskasvatuksen valinkauhassa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetusmonisteita B 7, 39–46.
- Rantala, K. 2004. Musiikkikasvatus lastenohjaajien koulutuksessa ja päiväkerhotyössä. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Lisensiaatintutkielma.
- Rantala, K. 2013. Narratiivisuus varhaisiän musiikkikasvatuksessa. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa. Tampere: Tampere University Press, 155–170.
- Ranta-Meyer, T. 2010. Esipuhe. Teoksessa L. Huhtinen-Hildén, T. Raninen & T. Ranta-Meyer (toim.) Soivia kohtaamisia. Helsingin Metropolia Ammattikorkeakoulu. Kulttuuri ja luova ala, 8–9.
- Rautiainen, K.-H. 2003. Laulutunnin ulkoinen ja sisäinen rakenne. Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 19.
- Rautio, M. 1959. Rytmikasvatus ja koulusoittimet. Helsinki: Fazerin musiikkikauppa.
- Read, H. 1945. *Art and society*. London: Faber and Faber.
- Reese, E., Chen, Y., Jack, F. & Hayne, H. 2010. Emerging identities: narrative and self from early childhood to early adolescence. Teoksessa K. McLean & M. Pasupathi (toim.) *Narrative development in adolescence. Creating the storied self*. New York: Springer, 23–43.
- Regelski, T. 1996. Prolegomenon to a praxial philosophy of music and music education. *Musiikkikasvatus* 1 (1), 23–38.
- Regelski, T. 1998. Schooling for musical praxis. *Musiikkikasvatus* 3 (1), 7–37.
- Regelski, T. 2002. Musical values and the value of music education. *Philosophy of Music Education Review* 10 (1), 49–55.
- Regelski, T. 2005a. Social theory, praxis, and musical schooling. *Musiikkikasvatus* 8 (1), 7–24.
- Regelski, T. 2005b. Music and music education: theory and praxis for making a difference. *Educational Philosophy and Theory* 37 (1), 7–27. Tulostettu 5.1.2012 <http://helios.uta.fi:2146/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&hid=17&sid=0b97fa51-375e-4999-8051-67c73bflaeel%40sessionmgr11>
- Regelski, T. A. 2009. The ethics of music teaching as profession and praxis. Viitattu 24.1.2013 <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v13n1/Vision/Regelski.%20ethics%20of%20teaching%20faedits%20final.01.14.09.pdf>
- Regelski, T. A. 2010. Response to Philip Alperson. “Robust praxialism and the anti-aesthetic turn”. *Philosophy of Music Education Review* 18 (2), 196–203.
- Regelski, T. A. 2012. Why teach music? Part 2. *Musiikkikasvatus* 15 (2), 71–75.
- Reimer, B. 1970. *A philosophy of music education*. 2. painos. Englewood Cliffs, [NJ]: Prentice-Hall.
- Reimers, L. 1978. *Musiikkipedagogiikka*. Teoksessa Otavan iso musiikkitietosanakirja, 4. Helsinki: Otava, 367.
- Ricoeur, P. 1991. Life in quest of narrative. Teoksessa D. Wood (toim.) *On Paul Ricoeur. Narrative and interpretation*. London: Routledge, 20–33.
- Riessman, C. K. 2008. *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Riihelä, M. 2005. ”Kerro mulle satu”. *Lapset kertovat*. Teoksessa S. Huttunen & P. Nuolijärvi (toim.) *Tahdon sanoa. Kirjoituksia kielen ja perinteen voimasta*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Kalevalaisten naisten liitto, 118–133.
- Riihelä, M. 2012. Kertominen on lapselle sanallista leikkiä. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Kasvatusalan tutkimuksia 57*. [Turku]: Suomen kasvatustieteellinen seura, 197–233.

- Riikonen, T. 2005. Jälkiä itsessä. Narratiivisia huilisti-identiteettejä Kaija Saariahon säveltämässä musiikissa. Turun yliopisto. *Annales Universitatis Turkuensis C* 226.
- Ropo, E. 2008. Oppimisympäristöt opetuksen ja opiskelun kontekstina. Teoksessa P. Venäläinen (toim.) *Kulttuuriperintö ja oppiminen*. [Helsinki]: Suomen museoliitto, 38–47.
- Ropo, E. 2009a. Identiteetin kehittäminen opetussuunnitelman lähtökohtana. Teoksessa P.-M. Rabensteiner & E. Ropo (toim.) *Identity and values in education. European dimension education and teaching 2*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 5–18.
- Ropo, E. 2009b. Identiteetti, oppiminen ja narratiivinen opetus. Luentomateriaali. Tampere talo. 11.12.2009. Tulostettu 23.8.2011 <http://narratiivinenopetus.wordpress.com/esitelmia/>
- Ropo, E. 2010. Narratiivinen opetus. Luentomateriaali. Kasvatustieteen päivät 24.11.2010, Rovaniemi. Tulostettu 19.8.2011 <http://narratiivinenopetus.wordpress.com/esitelmia/>.
- Ropo, E. 2011a. Identiteetti, oppiminen ja opetus koulun kontekstissa. Luentomateriaali. 18.6.2011. Tulostettu 23.8.2011 <http://narratiivinenopetus.wordpress.com/esitelmia/>.
- Ropo, E. 2011b. Turvallisuus, identiteetti ja hyvinvointi. Luentomateriaali. OPTUKEn, oppilaitosten turvallisuuskulttuurin tutkimus- ja kehittämisverkoston symposiumi 8.2.2011, Hämeenlinna. Tulostettu 26.11.2012 <http://narratiivinenopetus.wordpress.com/esitelmia/>.
- Rouvinen, R. 2007. ”Tässä työssä yhdistyy kaikki.” Lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 119.
- Ruismäki, H. & Juvonen, A. 2011. Searching for a better life through arts and skills. Research results, visions and conclusions. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Faculty of Behavioural Sciences. Research Report 329.
- Ruismäki, H., Ruokonen, I., Sepp, A. & Kiilu, K. 2010. Questions about the musical development and the musical environment of childhood? Teoksessa H. Ruismäki & I. Ruokonen (toim.) *Rights of the child to the arts, culture and creativity*. 2nd international journal of intercultural arts education conference. Post-conference book. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Faculty of Behavioural Sciences. Research Report 320, 117–133.
- Ruokonen, I. 1997. Eräiden kuusivuotiaiden lasten empaattisuus ja prososiaalisuus sekä eheyttävään taidekasvatusohjelmaan liitetyn musiikin yhteydet empaattisuuteen ja prososiaalisuuteen. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Lisensiaatin-tutkielma.
- Ruokonen, I. 2000a. Musiikki lapsen minuuden vahvistajana ja maailman rakentajana. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen *Elämysten alkupolulla. Lähtökohtia alle 3-vuotiaiden taidekasvatukseen*. Helsinki: Finn Lectura, 73–84.
- Ruokonen, I. 2000b. Musiikki esiopetuksessa. Teoksessa I. Buchberger (toim.) *Opettaja ja aine 2000. Ainedidaktiikan symposiumi 4.2.2000. Osa 2*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, 615–645.
- Ruokonen, I. 2001a. Musiikin ja äänen maailma. Teoksessa B. Hagström & O. Saloranta (toim.) *Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna*. Helsinki: Opetushallitus, 141–144.
- Ruokonen, I. 2001b. Äänimaisemia ja ilmaisun iloa musiikin kielellä. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen *Taiteen ja leikin lumous*. Helsinki: Finn Lectura, 120–143.
- Ruokonen, I. 2002. Musiikki mukana lapsen kehityksessä. *Unisono* 4/2002, 12–17.
- Ruokonen, I. 2005. Leikin lumous lapsen musiikillisessa kokemuksessa. Teoksessa A. Niikko & R. Korhonen (toim.) *Lapsuuden puutarhassa*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, 23–48.
- Ruokonen, I. 2009. Musiikillista oppimisympäristöä luomaan. Teoksessa I. Ruokonen, S. Rusanen & A.-L. Välimäki (toim.) *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Opas 3*. Helsinki: Terveyden- ja hyvinvoinnin laitos, 22–29.

- Ruokonen, I. 2011. Lapsen musiikillinen maailma. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 122–135.
- Rutanan, N. 2012. Pienten lasten vuorovaikutuksen rakentuminen ja tulkinta. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Kasvatusalan tutkimuksia 57. [Turku]: Suomen kasvatustieteellinen seura, 83–105.
- Rutonen, M. 2012. Taideopetus kaipaa yhteistä säveltä. *Opettaja* 107 (24–25), 10–13.
- Ryen, A. 2007. Ethical issues. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative research practice*. London: Sage, 218–235.
- Räsänen, M. 2010. Taide, taitaminen ja tietäminen – kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtia. Teoksessa E. Ropo, H. Silfverberg & T. Soini (toim.) *Toisensa kohtaavat ainedidaktikat*. Ainedidaktiikan symposiumi Tampereella 13.2.2009. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, 339–354.
- Rösing, H. 2009. Was leistet Musik für die Gesellschaft? Anmerkungen aus rezeptions- und sozialpsychologischer Sicht. Teoksessa R. Bader (toim.) *Musical acoustics, neurocognition and psychology of music*. Musikalische Akustik, neurokognition und Musikpsychologie. Frankfurt am Main: Peter Lang, 275–284.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2007. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. 2.*, korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 184–195.
- Saarikallio, S. 2007. Musiikki on nuorille keino säädellä tunteita. Tulostettu 11.1.2007 http://info.adm.jyu.fi/main/portti/tiedotteet/2007/01/4761/show_an...
- Saarikallio, S. 2010. Musiikin tunnemerkitkset arkielämässä. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.) *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Atena, 279–293.
- Saarilampi, M.-L. 2007. Meediatäiteilijasta mediataitajaksi. Taiteilijan kulttuuriset tarinamallit musiikkialan erikoislehdessä. *Sibelius-Akatemia*. *Studia Musica* 31.
- Saarin, E. 1985. Länsimaisen filosofian historia huipulta huipulle Sokrateesta Marxiin. 8. painos. Porvoo: WSOY.
- Saarnio, M. 1991. Musiikin varhaiskasvatusta – musiikkileikkikoulu avaa ovea musiikille. *Lapsen maailma* 4/1991, 26–29.
- Saarnivaara, M. 1993. Lapsi taiteen tulkitsijana. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Salminen, J., Hännikäinen, M., Poikonen, P.-L. & Rasku-Puttonen, H. 2013. A descriptive case analysis of instructional teaching practices in Finnish preschool classrooms. *Journal of Research in Childhood Education* 27, 127–152.
- Salo, M. 2004. Kasvatuksellinen realiteettiperiaate. Välitätkö auktoriteettia vai väärää syyllisyyttä? Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. *Tutkimuksia* 194.
- Salo, U.-M. 2008. Keskustelu, kertomukset ja performatiivisuus. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.) *Narratiivikirja*. Menetelmiä ja esimerkkejä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 68–104.
- Saresma, T. 2002. Häivähdys kauneutta. Taide suomalaisten arjessa. Helsinki: Kansanvalistuseura.
- Saresma, T. 2004. Pään ja sydämen tieto. Teoksessa J. Latvala, E. Peltonen & T. Saresma (toim.) *Tutkija kertojana*. Tunteet, tutkimusprosessi ja kirjoittaminen. Jyväskylän yliopisto. *Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja* 79, 91–108.
- Sariola, Y. 1987. Musiikin harjoittamisen teologisia lähtökohtia kirkon lapsityössä. *Kristillinen kasvatus* 3/1987, 4–8, 24.
- Sarjala, J. 1997. Miten musiikki liikuttaa? Musiikin kuuntelemisen ja havaitsemisen tavoista. *Musiikki* 3/1997, 228–244.
- Sava, I. 1998. Taiteen ja tieteen kietoutuminen tutkimuksessa. Teoksessa M. Bardy (toim.) *Taide tiedon lähteenä*. Jyväskylä: Atena, 103–121.
- Schellenberg, E. G. & Weiss, M. W. 2013. Music and cognitive abilities. Teoksessa D. Deutsch (toim.) *The psychology of music*. 3. painos. Amsterdam: Elsevier, 499–550. Viitattu 20.1.2013 <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780123814609000122>.

- Schubert, E. & McPherson, G. E. 2006. The perception of emotion in music. Teoksessa G. E. McPherson (toim.) *The child as musician. A handbook of musical development*. New York: Oxford University Press, 193–212.
- Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.
- Simojoki, M. 1991. Musiikkikasvatus esiopetuksessa. Teoksessa Y. Yrjönsuuri & M. Siniharju (toim.) *Esiopetus. Keskustelua koulusta ja varhaiskasvatuksesta*. Helsinki: VAPK-kustannus, 81–87.
- Simojoki, M. 1993a. Suunnitelmallinen musiikin varhaiskasvatus. *Pikkuväki* 1/1993, 16–18.
- Simojoki, M. 1993b. Kokeilun asiantuntijan arvio kokeilusta. Teoksessa P. Härkälä Uusia tuulia musiikkikasvatuksessa. *Kansanperinteeseen pohjautuva musiikkikasvatuskokeilu Lahjaharjun päiväkodissa 1989–1992. Sosiaalikeskuksen julkaisusarja* 2/1993. [Jyväskylä]: [Jyväskylän kaupunki], 33–35.
- Simojoki, M. 2004. Miten musiikki ja musiikkileikki auttavat lasta kasvuun? *Unisono* 2/2004, 9–11.
- Sinkkonen, J. 1995. *Lapsen kanssa hyvinä ja pahoina päivinä*. Porvoo: WSOY.
- Sinkkonen, J. 2008. *Mitä lapsi tarvitsee hyvään kasvuun*. Helsinki: WSOY.
- Sinkkonen, J. 2009. Vuorovaikutus, tunteet ja oppiminen. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.) *Kuningasvuosi. Leikin kulta-aika*. Helsinki: Tammi, 116–120.
- Sintonen, S. 2009. Osallisuuden kulttuuri ja taidekasvatus. Teoksessa *Opetushallituksen taide- ja taitoasiantuntijoiden ryhmä (toim.) Taide ja taito – kiinni elämässä! TaiTai taide- ja taitokasvatus*. Helsinki: Opetushallitus, 7–14.
- Skinnari, S. 2004. *Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sloboda, J. A. & Juslin, P. N. 2001. Psychological perspectives on music and emotion. Teoksessa P. N. Juslin & J. A. Sloboda (toim.) *Music and emotion*. Oxford: Oxford University Press, 71–104.
- Solasaari, U. 2003. *Rakkaus ja arvot kasvattavat persoonan – Max Schelerin kasvatustieteellisiä tutkimuksia*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 187.
- Stake, R. E. 1995. *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. E. 2000. Case studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. 2. painos. Thousand Oaks, CA: Sage, 435–454.
- Stenberg, K. 2011. *Riittävän hyvä opettaja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Stern, D. N. 1992. *Maailma lapsen silmin. Mitä lapsi näkee, kokee ja tuntee*. 2. painos. Suom. E.-L. Jaakkola. Porvoo: WSOY.
- Still, J. 2011. *Musikalisk lärandemiljö. Planerade musikaktiviteter med småbarn i daghem*. Åbo Akademi, Jakobstad. Enheten för barnpedagogik.
- Strandell, H. 2010. Etnografisen kenttätö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagsröm, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto /Nuorisotutkimusseura, 92–112.
- Storr, A. 1992. *Music and the mind*. New York: The Free Press.
- Suhonen, L. 2008. Ammattikorkeakoulun lehtoreiden käsityksiä tutkivasta ja kehittävästä työotteesta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 130.
- Sundin, B. 1984. *Barns musikaliska utveckling*. 2. painos. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Sundin, B. 1988. *Musiken i människan. Om tradition och förnyelse inom det estetiska områdets pedagogik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Suojanen, P. 1996. Etnografisen tutkimuksen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa A. Palmroth & I. Nurmi (toim.) *Alttiiksi asettumisen etiikka. Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä*. [Jyväskylä]: Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta, 35–66.
- Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 1973. *Nykysuomen sanakirja, osa 4, vierasperäiset sanat*. 6. painos. Porvoo: WSOY.
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry. 2007a. *Musiikinopetus Suomessa. Varhaisiän musiikkikasvatus*. Tulostettu 9.1.2012
http://www.musiikinopetus.fi/fi/jarjestelma/varhaisian_musiikkikasv.

- Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry. 2007b. Musiikinopetus Suomessa. Musiikkileikkikoulut. Varhaisiän musiikkikasvatus. Tulostettu 9.1.2012 <http://www.musiikinopetus.fi/fi/opiskelu/musiikkileikkiko>.
- Suoniemi, K. 2008. Havaintokyky, musikaalisuus ja musiikinkuuntelukokemukset. Empiirinen tutkimus auditiivisen ajattelukyvyn, aktiivisen musiikin harrastuksen sekä iän ja sukupuolen yhteydestä päivittäisiin musiikinkuuntelukokemuksiin. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1268.
- Suoranta, J. 2002. Kasvatuksellisesti näkeväksi. Sivistyksellinen kasvatusajattelu tässä ajassa. 4. painos. Tampere: TAJU.
- Suoranta, J. 2004. Musiikki kuuluu kaikille! Teoksessa E. Kauppinen & S. Sintonen (toim.) Musikaalinen elämä. Helsinki: Kansanvalistusseura, 174–190.
- Suoranta, J. 2008. Tutkimusmenetelmien opetuslapsia. Teoksessa J. Eskola (toim.) Rakkaudesta pedagogiikkaan. Lehtori Sinikka Viskarille omistettu juhlakirja hänen jäädessään eläkkeelle. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos, 79–86.
- Swanwick, K. 1979. A basis for music education. Windsor: NFER-Nelson.
- Swanwick, K. 1988. Music, mind and education. London: Routledge.
- Swanwick, K. 1994. Musical knowledge. Intuition, analysis and music education. London: Routledge.
- Swanwick, K. 1996a. Music education: is there life beyond school? A response to David Elliot. Musiikkikasvatus 1 (1), 41–45.
- Swanwick, K. 1996b. Some observations on research and music education. Teoksessa G. Spruce (toim.) Teaching music. London: Routledge, 253–262.
- Syrjälä, L. 2007. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. 2., korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 229–243.
- Syrjälä, L., Estola, E., Uitto, M. & Kaunisto, S.-L. 2006. Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 181–202.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjäläinen, E. & Värri, V.-M. 2003. Herran pelko vai viisauden alku? Eija Syrjäläisen ja Veli-Matti Värriin virkaanastujaisluento 12. joulukuuta 2003. Tulostettu 17.12.2003 <http://www.uta.fi/ajankohtaista/yliopistouutiset/1203/1212d.html>.
- Säljö, R. 2004. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. 2., uudistettu painos. Suom. B. Grönholm. Porvoo: WSOY.
- Särkämö, T. & Huotilainen, M. 2012. Musiikkia aivoille läpi elämän. Suomen Lääkärilehti 67, 1334–1339a.
- Sävelten maailma. 1994. Osa 5. Musiikin löytöretket. Helsinki: WSOY.
- Tafari, J. 2008. Infant musicality. New research for educators and parents. Toim. G. Welch, käänt. E. Hawkins. Farnham: Ashgate.
- Taira, T. 2004. Identiteettipolitiikan vaihtoehto? Paikantuminen ja henkilökohtaisuus sitoutumisena. Teoksessa J. Latvala, E. Peltonen & T. Saresma (toim.) Tutkija kertojana. Tunteet, tutkimusprosessi ja kirjoittaminen. Jyväskylän yliopisto. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 79, 109–133.
- Tammen musiikkitietosanakirja. 1983. Osa 2. Helsinki: Tammi.
- Tedlock, B. 2000. Ethnography and ethnographic representation. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. 2. painos. Thousand Oaks, CA: Sage, 455–486.
- Tenkkö, L. 1996. Luova ote musiikinopetukseen. Musiikkikasvatus 1 (2), 46–52.
- Tervaniemi, M. 2003. Musiikin neurotiede. Teoksessa T. Eerola, J. Louhivuori & P. Moisala (toim.) Johdatus musiikintutkimukseen. [Helsinki]: Suomen Musiikkitieteellinen Seura, 233–240.
- Tervaniemi, M. 2010. Musiikki ja muusikkous aivoissa. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.) Musiikkipsykologia. Jyväskylä: Atena, 57–63.

- Tiainen, H., Heikkinen, M., Kontunen, K., Lavaste, A.-E., Nysten, L., Seilo, M.-L., Väliälö, C. & Korkeakoski, E. 2012. Taiteen perusopetuksen opetus suunnitelmien perusteiden ja pedagogiikan toimivuus. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 57. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Tolska, T. 2002. Kertova mieli. Jerome Brunerin narratiivikäsitelmä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 178.
- Torvinen, J. & Padilla, A. (toim.) 2005. Musiikin filosofia ja estetiikka: kirjoituksia taiteen ja populaarin merkityksistä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Trehub, S. E., Hannon, E. E. & Schachner, A. 2010. Perspectives on music and affect in the early years. Teoksessa P. N. Juslin & J. A. Sloboda (toim.) Handbook of music and emotion. Theory, research, applications. Oxford: Oxford University Press, 645–668.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuovila, A. 2003. ”Mä soitan ihan omasta ilosta!” Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Sibelius-Akatemia. Studia Musica 18.
- Turunen, K. E. 1999. Opetustyön perusteet. Jyväskylä: Atena.
- Törmä, S. 2003. Opettaja arvojen rakentajana ja oppimiskokemusten tulkitsejana. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 83–107.
- Törmänen, M. 2010. Auditory-visual matching in learning disabilities: intervention studies from Finland and Sweden. University of Helsinki. Faculty of Behavioural Sciences. Department of Teacher Education. Research Report 315.
- Unkari-Virtanen, L. & Kaikkonen, M. 2007. Läsnaolon, huomion ja kunnioituksen musiikkipedagogiikka. Musiikkikasvatus 10 (1–2), 23–33.
- Untala, H. 2011. Kiva koulu. Pikku-trilli 2/2011, 6–7.
- Uusikylä, K. 1994. Nujerrammeko lahjakkuudet? Helsingin Sanomat 31.12.1994, 19.
- Uusikylä, K. 1998. Pedagogisen lahjakkuuden ulottuvuuksia. Kasvatus 30, 190–200.
- Uusikylä, K. 2002. Soini ja Laine jalkapalloa opettamassa. Musiikkikasvatus 6 (2), 96–99.
- Uusikylä, K. 2008. Taide, moraali ja kauneuden kaipuu. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä (toim.) Nuoret ja taide – ilolla ja innolla, uhmalla ja uhollla –. Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki: Finn Lectura, 15–22.
- Uusikylä, K. 2009. Tankkaa, matki ja opi! Opettaja 104 (42), 35.
- Uusikylä, K. 2012. Luovuus kuuluu kaikille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Varantola, K. 2012. Tutkimusetiikka yliopiston arjessa. Tieteessä tapahtuu 4/2012, 3–7.
- Varhaisiän musiikinopettajat ry. 2012a. Vamo ry / SMuL rf. Tulostettu 9.1.2012 <http://vamory.org/vamo-rysmul-rf/>.
- Varhaisiän musiikinopettajat ry. 2012b. Varhaisiän musiikinopetus – monipuolista musiikin erityisosaamista. Esite. Tulostettu 9.1.2012 http://vamory.org/wp-content/uploads/2011/02vamory_esite_N.pdf.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. 2. tarkistettu painos. [Helsinki]: Stakes, Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 56.
- Varto, J. 2001. Kauneuden taito. Estetiikkaa taidekasvattajille. 3. painos. Tampere: Tampere University Press.
- Vehkalahti, K., Rutanen, N., Lagström, H. & Pösö, T. 2010. Kohti eettisesti kestävää lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. [Helsinki]: Nuorisotutkimusverkosto /Nuorisotutkimusseura, 10–23.
- Venkula, J. 2003. Taiteen välttämättömyydestä. Helsinki: Kirjapaja.
- Viljamaa, E. 2010. Block story: listening to child’s narrating at home. Teoksessa E.-L. Kronqvist & P. Hyvönen (toim.) Insights and outlouds. Childhood research in the north. Acta Universitatis Ouluensis E 107, 173–184. Viitattu 12.9.2012 <http://herkules oulu.fi/isbn9789514261091/isbn9789514261091.pdf>.
- Virtamo, K. (toim.) 1997. Otavan musiikkietä A–Ö. Helsinki: Otava.
- Viskari, S. 2003. Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 155–180.

- Viskari, S. 2004. Rakkaudesta pedagogiikkaan. Teoksessa M. Vuorikoski & S. Törmä (toim.) Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun. [Helsinki]: Kansanvalistusseura, 122–148.
- Vuorisalo, M. 2009. Ken leikkiin ryhtyy – leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä päiväkodissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 156–181.
- Vygotsky, L. S. 1971. The psychology of art. Johdanto A. N. Leontiev. Käänt. Scripta Technica. Cambridge: M.I.T. Press.
- Väkevä, L. 1999. Musiikin merkitys ja musiikkikasvattajuus David J. Elliottin praksiaalisessa musiikkikasvatusfilosofiassa. Pragmatistinen tulkinta. Oulun yliopisto. Käyttätymistieteiden laitos. Lisensiaatintyö. Viitattu 10.2.2012 <http://wwwedu oulu.fi/muko/lvakeva/Lisuri/musiikki.htm>
- Väkevä, L. 2000. Musiikin pedagoginen merkitys David J. Elliottin praksiaalisessa musiikkikasvatusfilosofiassa: pragmatistinen tulkinta. Musiikkikasvatus 4 (2–3), 44–54.
- Väkevä, L. 2004. Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae Rerum Socialium E 68.
- Välinoro, A. 1994. Musiikki löytyy leikin ja liikkeen välistä. Opettele kuulemaan se, mitä näet ja näkemään se, mitä kuulet. Aamulehti 18.11.1994, 23.
- Väri, V.-M. 2000. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. 3. korjattu painos. Tampere: Tampere University Press.
- Väri, V.-M. 2002. Opettajan identiteetti – moraalikasvattajasta muutosagentiksi ja informaatiotulvan tulkiksi. Teoksessa K. Harra (toim.) Aivot, maailmankuva informaatiotulva–opettajuus? Artikkelisarja. Helsinki: OKKA, 42–64.
- Väri, V.-M. 2009. Askeleita varmuuden ulkopuolelle. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.) Kuningasvuosi. Leikin kulta-aika. Helsinki: Tammi, 16–23.
- Väri, V.-M. 2010. Kasvatuksen ihanteista ja päämääristä tässä ajassa. Teoksessa T. Jantunen & E. Ojanen (toim.) Arvot kasvatuksessa. Helsinki: Tammi, 42–56.
- Walsh, D. J., Bakir, N., Lee, T. B., Chung, Y.-H. & Chung, K. ja kollegat. 2007. Using digital video in field-based research with children: a primer. Teoksessa J. A. Hatch (toim.) Early childhood qualitative research. New York: Routledge, 43–62.
- Webster, L. & Mertova, P. 2007. Using narrative inquiry as a research method. An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching. Abingdon, OX: Routledge.
- Westerlund, H. 2003a. Bridging experience, action, and culture in music education. Sibeliuss-Akatemia. Studia Musica 16. Viitattu 14.4.2012 <http://ethesis.siba.fi/ethesis/files/isbn9529658982.pdf>.
- Westerlund, H. 2003b. ”Tulppaanin olemassaolon ongelma” musiikkikasvatuksessa. Unisono 2/2003, 9–12.
- Westerlund, H. 2003c. Deweyn kasvun ja kokemuksen käsitteet musiikkikasvatuksessa. Musiikki päämääränä ja välineenä. Musiikki 4/2003, 5–21.
- Westerlund, H. 2005a. Dissonanssi yhteisön rakentajana. Musiikkikasvatuksen tutkimusetiikasta ja tutkimustulosten vastaanotosta. Musiikkikasvatus 8 (2), 43–48.
- Westerlund, H. 2005b. Musiikin arvo ja arvokokemus musiikkikasvatuksessa. Teoksessa J. Torvinen & A. Padilla (toim.) Musiikin filosofia ja estetiikka: kirjoituksia taiteen ja populaarin merkityksistä. Helsinki: Yliopistopaino, 249–266.
- Westerlund, H. & Väkevä, L. 2009. Praksialismikeskustelu suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. [Jyväskylä]: Suomen Musiikkikasvatusseura, 93–105.
- Westerlund, H. & Väkevä, L. 2010. Onko demokraattinen musiikkikasvatus mahdollista 2010-luvun Helsingissä? Teoksessa T. Koskinen, P. Mustonen & R. Sariola (toim.) Taidekasvatuksen Helsinki. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus, 150–157.

- Westerlund, H. & Väkevä, L. 2011. Kasvatuksen taide ja kasvatus taiteeseen: Taiteen yleinen ja erityinen pedagoginen merkitys John Deweyn filosofian näkökulmasta. Teoksessa E. Anttila (toim.) Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 35–54.
- Whitehead, M. 1996. Narrative, stories and the world of literature. Teoksessa G. M. Blenkin & A. V. Kelly (toim.) Early childhood education. A developmental curriculum. 2. painos. London: Chapman, 107–132.
- Wilenius, R. 2002. Miten käy lasten ja nuorten? Keskustelua ja filosofiaa kasvatuksesta. Helsinki: Dialogia.
- Willman, O. 1896. Pedagogische Vorträge über die Hebung der geistigen Thätigkeit durch den Unterricht. Leipzig: Gustav Gräbner.
- Wolterstorff, N. P. 2002. Educating for life. Grand Rapids, Mich.: Baker Academic.
- Wood, D. 1995. Move, sing, listen, play. Preparing the young child for music. Toronto: Thompson.
- Yhteiskunnallinen tietoaarkisto. 2013. Tutkimusaineiston tiedonhallinnan käsikirja. Viitattu 11.11.2013 <http://www.fsd.uta.fi/tiedonhallinta/osa6.html#litterointi>
- Yin, R. K. 2009. Case study research. Design and methods. 4. painos. London: Sage.
- Ylijoki, O.-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.
- Ylönen, H. 2000. Loihditut linnut. Satujen merkitys lapsille. Helsinki: Tammi.
- Young, S. 2009. Music 3–5. Essential guides for early years practitioners. Abingdon, OX: Routledge.
- Young, S. & Glover, J. 1998. Music in the early years. London: Routledge.
- Yrjänäinen, S. 2011. ”Onks meistä tähän?” Aineenopettajakoulutus ja opettajaopiskelijan toiminnallisen osaamisen palapeli. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1586.
- Yrjänäinen, S. & Ropo, E. 2013. Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa. Tampere: Tampere University Press, 17–46.

LIITTEET

Liite 1. Musiikkikoulu Maija Salon 4-vuotiaiden tavoitteet

Liite 2. Tutkimuslupakirje lasten vanhemmille

Liite 3. Musiikkikoulu Maija Salon tuotantoa

Liite 4. Kuvanarratiivi Maija Salon musiikkileikkikoulusta

Liite 5. Kuunneltu musiikki

Liite 6. Solmisointijärjestys

Liite 7. Laulettu laulut

Liite 1 Musiikkikoulu Maija Salon 4-vuotiaiden tavoitteet

Musiikkikasvatuksen tavoitteet

4-v.

Kuuntelukyky	<ul style="list-style-type: none"> hiljenevä-voimistuva
Musiikillinen muisti	<ul style="list-style-type: none"> tuttujen laulujen tunnistaminen hyräilystä tai soitosta
Äänenkäyttö	<ul style="list-style-type: none"> ääni- ja äänenmuodostusleikkejä laulaminen ryhmässä ja yksin
Laulutaito	<ul style="list-style-type: none"> äänialueen laajentaminen lorut+sormet (hienomotoriikan kehittäminen) laulaminen annetussa tempossa tarkkaillen sävelpuhtautta ja rytmää (sävelala n. 2-6 säveltä)
Rytmitaju 	<ul style="list-style-type: none"> perusrytmin ja melodiarytmin erottaminen tasa- ja kolmijakoinen rytmii hidastuva-nopeutuva nuottikuva: 
Säveltaju	<ul style="list-style-type: none"> korkea-matala melodian liikkuvuus: ylöspäin-alaspäin helppoja, suuria intervaleja (nuottikirjoituksen alkeita)
Muototaju	<ul style="list-style-type: none"> ABA, jono, rondo elämyksellisesti laulun tai kuullun musiikin muotojen kuuleminen ja toteuttaminen
Harmoniataju	<ul style="list-style-type: none"> duuri-molli (elämyksellisesti) yksi sävel-intervalli-sointu
Sävelvärिताju	<ul style="list-style-type: none"> soittimien äänen kuuntelua
Motoriikka - soittimet - liikunta - kädet	<ul style="list-style-type: none"> penaali, tamburiini, kastanjetti, triangeli ym. ksylofoni, kellopeleli, metallofoni liikunta rytmää noudattaen tasahyppy, laukka, keinuminen, painonsiirto sormileikkejä
Luova ilmaisu	<ul style="list-style-type: none"> mielikuvien ulottaminen kuvitteellisempaan rondo-muoto liikkuen, solo-tutti, lasten omat improvisoinnit pieniä liikunta- ja soitinsommitelmia tuttuihin lauluihin

[Sivun alkuun](#)

© Maija Salo

Liite 2 Tutkimuslupakirje lasten vanhemmille

Maija Salon musiikkileikkikouluryhmä 4-vuotiaat, klo

Lasten vanhemmille

Maija Salon lupauduttua ystävällisesti osallistumaan väitöskirjatutkimukseeni pyydän myös Teitä mukaan tähän mielenkiintoiseen tutkimukseen.

Väitöskirjatutkimukseni työnimenä on ”Mielikuvat ja tarinat musiikkileikkikoulun pedagogiikassa”. Tutkin kokeneen musiikkileikkikoulunopettajan käyttämiä musiikkikasvatuksen menetelmiä 4-vuotiaiden musiikkileikkikouluryhmässä, erityisesti mielikuvien ja tarinoiden käyttöä. Aihepiiristä ei ole aikaisemmin julkaistu väitöskirjatasoista julkaisua. Tutkimuksella on tärkeä merkitys sekä musiikkikasvatukseen että varhaiskasvatukseen toimivien käytäntöjen ja niiden teoreettisen pohjan tutkimisessa. Musiikin merkityshän lapsen kokonaispersoonallisuuden tukemisessa on tärkeä – hankitaan siitä lisää tietoa. Tutkimuksessa tulen havainnoimaan tämän ryhmän musiikkileikkikoulutoimintaa tulevan lukuvuoden ajan, haastattelen Maija Saloa ja muutamia lasten vanhempia sekä mahdollisesti lapsia. Havainnointiin liittyy muskarikertojen videointi ja haastatteluun niiden äänitys.

Tutkimuksen tiedot tullaan julkaisemaan väitöskirjana. Lasten henkilöllisyyden ja muut salassapitoa edellyttävät asiat otan huomioon tutkimuksen eri vaiheissa. Lapsenne tai teidän nimenne tms. eivät siis tule ilmi missään vaiheessa.

Valmistelen tutkimusta Tampereen yliopistossa kasvatustieteiden tiedekunnassa professori Eero Ropon ohjauksessa. Teillä on ymmärrettävästi oikeus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen. Otan myös mielihyvin vastaan kommentteja tutkimuksen eri vaiheissa.

Ystävällisin terveisin

Kyllikki Rantala

MuL, FM, PkO

Musiikkikasvatuksen lehtori

Tampereen yliopisto

Opettajankoulutuslaitos / Varhaiskasvatuksen yksikkö

Kyllikki.Rantala@uta.fi

3551 7823 (työ)

050-5672 892

Liitteenä lupalomake, jonka toivon saavani täytettynä viimeistään ensi kerralla.

Mielikuvat ja tarinat musiikkileikkikoulunopettajan pedagogiikassa -tutkimus

1. Lapsenne osallistumiseen liittyvät kysymykset

	Kyllä	ei
Saako lapsenne(lapsen nimi) osallistua tutkimukseen?.....		
Voiko mahdollisissa tulevissa julkaisuissa käyttää kuvia, joissa lapsenne on?.....		
Voiko mahdollisissa tieteellisissä tapahtumissa käyttää videoita, joissa lapsenne on?.....		
Voiko mahdollisessa opetuksessa käyttää videoita, joissa lapsenne on?.....		
2. Teidän omaan osallistumiseenne liittyvät kysymykset		
Voitteko myös itse osallistua tutkimukseen kirjaamalla lapsenne ilmaisia muskariin liittyviä kommentteja?.....		
Voitteko osallistua tutkimushaastatteluun, jossa käsitellään lapsenne muskari- kommentteja ja muskariharrastuksen näkymistä hänen toiminnassaan?.....		
Voitteko mahdollisesti myöhemmin vuoden kuluessa osallistua tutkimukseen?		

Tampereella . . . 2006

Huoltajan allekirjoitus

Erittäin hyvää muskarisyksyä ja etukäteen jo yhteistyöstä kiittäen

Palautattehan lomakkeen viimeistään ensi kerralla, kiitos.

Liite 3 Musiikkikoulu Maija Salon tuotantoa

Soivia tarinoita moneen menoon: teatterit, konsertit, perhemessut, tv-työ, cd-tallenteet, videot ja kirjat.

Teatteriesityksiä:

Lumikki ja 7 kääpiötä. (Teatteri 2000:n ensimmäinen produktio).
Kaija Käki ja 7 pientä takuumiestä (1996–1997, yht. 59 näytöstä)
Lapsuuteni laulut (2000; Maija Salon käsikirjoitus)
Seikkailupäivä (2002; Maija Salon musiikki)
Pajunkissoja (2003; Maija Salon musiikki)
Tulta iski ilman ukko (2004; Lasten ja nuorten teatteripäivillä; TV2 taltioi)
Valokuvavaltiaat (2005 ja teatterikesässä 2006).
Hiiri-musikaali (Maija Salon musiikki)

Yhteistyö television kanssa

Pikku Kakkonen: esim. Rytmiretki, Rytmireppu ja Tulta Iski Ilman Ukko
Tenavatähtikisa, kuoro mukana vuosina 1991–1995

Levytyksiä

Seikkailupäivä, Kaija Käki, Musica-sarjaan Simo Siili ja Kirahvi Kultakurkku

Videotallenteita

Valituille Paloille ja Warner Musicille (esim. Nyt leikkimään ja Joulupuu on rakennettu)

Maija Salon kirjallinen tuotanto

Salo, M. 1992. Molla-Maijan laulukirja 1. Tampere: Musiikkikoulu Maija Salo.
Laaksonen, L. & Salo, M. 1983. Lystiä leikkiä. Perinnettä ja perinneleikkijä. [Helsinki]: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
Krokmors, M., Laaksonen, L. & Salo, M. 1991. Koro koro lystiä leikkiä 0–3-vuotiaille. [Helsinki]: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
Saari, T. & Salo, M. 1996. Viuluvelho: viulunsoiton esikoulu. Helsinki: Otava.

Viikon mittaiset kesämuskarit

Vauvoille, 2-vuotiaille ja 3-vuotiaille
Musiikki- ja kuvataideleiri 4–6-vuotiaille
Rumpukurssi 7–10-vuotiaille
sekä eri soittoleirit eri instrumenttien soittajille.

(Lähteet: Musiikkileikkikoulu Maija Salon kesä 2007; Musiikkikoulun 25-vuotisjuhlamateriaali; Musiikkikoulu Maija Salo; Maija Salo, haastattelu 11.1.2013.)

Liite 4. Kuvanarratiivi Maija Salon musiikkileikkikoulusta



Maija ja muskarin päätähti Pupu



Pupun vieraana pääsiäisnoidan kissi



Pupun ikkunan takana Maija sekä keppinuket Pakkanen Puhurin poika ja jänis



Pupun ikkunan sinisen verhon alta ilmestyy vaikka Maijan piirtämä laulun kuvitus. Takana on tanssilattia.



Eläinten karnevaalin kuvitusta Pupun ikkunassa



Pupun ikkunan vasemmalla puolella sijaitsee maisemapöytä, jonka vasemmalla puolella nousee näyttämö.



Näyttämöllä soittavien huikeat kumarrukset



Pupun ikkunan oikealla puolella on tanssilattia. Sielläkin voidaan soittaa. Maija näyttää ensin ja sitten kuunnellaan, mitä lasten malletit ja rummut kertovat.



Näinkin voi soittaa: puhallus kanteleeseen tuo tuulen.



Leikkivarjon hurmaa tanssilattialla



Nuppunen-laulun loppuleikissä sifongit ja paita hulmuavat.



Opettaja eläytyy narratiiviin koko olemuksellaan: liikkeet, eleet, ilmeet, äänensävyt.

Liite 5. Kuunneltu musiikki

Syksy 2006

Grieg: Aamutunnelma
Tsaikovski: Kukkaisvalssi
Vivaldi: Syksy, osat 1 ja 2
Syksyn ääniä, hyönteistä etsimässä
Syksyn ääniä, tuuli
Lindström: Juhlatanssi
Tuiki tuiki tähtönen (sello)
Mozart: Huilukonsertto
Faure: Sicilienne
Pukin matka
Petteri Punakuono

Kevät 2007

Mancini: Babyelephant walk
Vivaldi: Talvi, osat 1- ja 2
Waldteufel: Luistelijat
Perkiö & Uuttu: Lumiuni
Trad.: Lumiukot ketjussa
Joiku & Söder: Jänöpupu ja pakkaneen
Vivaldi: Kevät
Repo: Peipposen polkka
Mussorski: Tiput munan kuoressa
Saint Saens: Eläinten karnevaali
Terävä: Kanat (Tassutellen cd)
Rimski-Korsakov: Kimalaisen lento
Strauss: Annen polkka
Grieg: Aamutunnelma

Liite 6. Solmisointijärjestys

syksy

(1.9.) s m ss m
(8.9.) s m ss m
(15.9.) s m ss m
(22.9.) s m dd d
(29.9.) s m dd d
(6.10.) s m dd d
(13.10.) sijainen
(20.10.) syysloma
(27.10.) s l ss m
(3.11.) s l ss m
(10.11.) s l ss m
(17.11.) s m dd d
(24.11.) s m dd d
(1.12.) s m dd m
(8.12.) s m ss m
(15.15.) joulujuhla (herätys oli, ei tarkempaa merkintää)

kevät

(12.1.) s m dd d
(19.1.) s m dd d
(26.1.) d d dd d
(2.2.) s m dd d
(9.2.) tunnilla rytmejä
(16.2.) sijainen
(23.2.) s s dd d
(2.3.) talviloma
(9.3.) s m dd d
(16.3.) d d dd d
(23.3.) s d ss d
(30.3.) s m dd d
(6.4.) pääsiäisloma
(13.4.) sijainen
(20.4.) s m dd d
(27.4.) s d ss d
(4.5.) s l ss m
(11.5.) s m ss d
(18.5.) kevätjuhla s d ss d, sekä s m dd d

Liite 7. Laulettu laulut

Syksy 2006

Avaan ihanan soittorasian
Suljen ihanan soittorasian
Etana
Leppäkerttu
Heilu, keinu
Peukalopotti -loru
Nuppunen
Siilillä selässä
Minä olen pikkuinen rumpalittyttö
Voikukkapelto
On syksy niin ihmeellinen
Lehdet lentää, lehdet lentää
Sade lyö rumpua sienten kattoon
Kukaan ei tiedä
Siili ja kastemato
Sateessa istun
Lammikon pinnalle
Nallet tallustaa
Pikku peikot -loru
Pikku tonttu kiikaroi
Tuiki, tuiki tähtönen
Pikkuinen tonttu hyppeli
Aleksille taikinaa
Mistä tunnet pienen tontun?
Kenelle kenelle sytytän kynttilän?
Teen, teen tattusia -loru
Tonttujen jouluyö
Tonttu kiertää taloa -loru
Olen leipuri Pulla
Juokse, juokse hiiri

Kevät 2007

Heppuli keppuli
Tämä poika marssii
Lammikon pinnalle
Pakkanen paukkaa
Metsässä on syntynyt -loru
Sataa, sataa lunta
Rati riti ralla
Minä olin ostoksilla
Yhdessä me ollaan taas
Ystäväni, tuttavani
Pikku Pupu järven jäällä
Jänis tiellä hyppi -loru
Lumiukot ketjussa
Päivää on hymyssä suu
Lumisade
Aa aa auto
Autoni pieni
Noidan kissi
Nyt kana tipujansa
Huh, hah
Pikku pukki
Lauri tässä soittaa
Laulu aamuduurissa
Pää ja olkapää
Mä kuljen metsätiellä
Jos sen tehdä voisin
Nuppunen
Tikka puuta koputtaa -loru
Tassu oikea sanoo hyvää huomenta