



UNIVERSITY
OF TAMPERE

This document has been downloaded from
TamPub – The Institutional Repository of University of Tampere

 *Publisher's version*

The permanent address of the publication is
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-20140605161145>

Author(s):	Rantala, Kyllikki
Title:	Narratiivisuus varhaisiän musiikkikasvatuksessa
Main work:	Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa
Editor(s):	Ropo, Eero; Huttunen, Maiju
Year:	2013
Pages:	155-170
ISBN:	978-951-44-9166-5
Publisher:	Tampere University Press
Discipline:	Educational sciences; Theatre, dance, music, other performing arts
School /Other Unit:	School of Education
Item Type:	Article in Compiled Work
Language:	fi
URN:	URN:NBN:fi:uta-201406051615

All material supplied via TamPub is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorized user.

Narratiivisuus varhaisiän musiikkikasvatuksessa

Kyllikki Rantala

Tiivistelmä

Artikkeli käsittelee narratiivisuutta varhaisiän musiikkikasvatuksessa, erityisesti musiikkileikkikoulun toiminnassa. Narratiiveissa sidotaan musiikillis-ta työskentelyä suppeammiksi ja laajemmiksi kokonaisuuksiksi. Artikkelissa kuvataan musiikkileikkikoulutunnin tapahtumia. Sen jälkeen tarkastellaan, miten ja millaisia narratiiveja musiikkileikkikoulunopettaja sisällyttää omaan opetukseensa. Narratiivien esiintyminen jaotellaan tunnin yksityiskohdissa esiintyviin, tunnin osan ja tunnin osia kestäviin sekä koko tunnin jatkuviin narratiiveihin. Käytetyistä käsitteistä narratiivinen ajattelu pohjataan Brunerin (1996) näkemyksiin. Narratiivi määritellään Denzinin (1989) mukaan, ja narratiivinen opetus perustuu Ropon (2009) määritelmään.

Avainsanat: narratiivit, narratiivinen opetus, varhaisiän musiikkikasvatus, musiikkileikkikoulu

Yhdeksänvuotias koululainen näyttää elokuussa uutta englannin kielen oppikirjansa. Hän avaa ensimmäisen sivun. ”Hi! Hello!” kaikuivat iloisesti. Menipä hienosti. Sinähän kävit musiikkileikkikoulussa, ja sinun korvasi aukenivat siellä tarkemmiksi. Voimme sanoa ”nou” tai sitten lausua oikeasti ”nöy”. Poika toistaa sanan! Katso nyt, noin se menee! Ja ne silmät! Se katse. Se ilo. Se ylpeys. ”Minä osaan, minä osaan ääntää, koska olen entinen muskarilainen.”

Musiikkileikkikoulusta, jota nimitetään useasti myös muskariksi, on kulunut jo neljä vuotta. Muisto ja tietoisuus siitä, että siellä opittiin kuuntelemaan ja käyttämään ääntä, toi lapselle onnistumisen elämyksen näin paljon myöhemmin. Lapsi oli oppinut kuuntelemaan ja toistamaan tarkasti. Hänen toimijuutensa oli muovautunut, kun hän oli kertonut itsestään ja toiset olivat kertoneet hänestä. Kun hain häntä aikanaan päiväkodista muskariin, hän kertoi aina yleään oloisena kaikille vastaantulleille, minne oli menossa.

Tämä artikkeli liittyy väitöskirjatutkimukseeni, jossa tarkastelen varhaisiän musiikkikasvatusta musiikkileikkikoulun kontekstissa. Kuvaan tässä artikkelissa yhden musiikkileikkikoulutunnin. Sitten valotan perspektiivejäni: narratiivista ajattelua ja narratiiveja. Tämän jälkeen jatkan tunnin tapahtumien tarkastelua yksityiskohtien merkitystä pohtien. Lopuksi kerron, millaisina narratiivit esiintyivät opetuksessa tässä aineistossa. Musiikkileikkikoulunopettaja, jonka työtä tässä kuvaan, on pitkän linjan varhaisiän musiikkikasvatuksen asiantuntija Maija Salo.

Tervetuloa musisoimaan!

Tarinaa ja kuuntelua

Puinen vanha talo toivottaa vieraille jo ulko-ovessa ”Tervetuloa” kirkkaanvärisin tekstein. Rakennuksen lapset huomioon ottava kalustus ja aisteihin vetoava runsas esineistö kutsuvat musiikilliseen ja innostavaan toimintaan. Opettaja seisoo luokan ovella, 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 karnevaalin*¹ (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 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 solmisointiin² ja sävelkorvan koulutukseen. Tällä kertaa sävelinä ovat so, mi ja do. Kysytään, mitä pupulle kuuluu, tai pupu kyselee, mitä lapsille kuuluu tänään. Kun

¹ 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 pienempiäkin kuuntelijoita ajatellen.

² Solmisoinnilla tarkoitetaan tässä laulunimien ja käsimerkkien käyttämistä sävelkorkeuden hahmottamisessa.

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 myös 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. Lasten reaktiot osoittavat tarkkaa keskittymistä. He katsovat herkeämättä pukkeja, ja lasten keho reagoi tarinan jännittävyyyteen liikkumattomuudella.

Kun pukkitarina on saatu onnellisesti päätökseen ja pukit jäävät tyytyväisinä syömään ruohoa niitylle, siirrytään lasten pääsiäisruoho- ja tipukemusten 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. Sitten puetaan päähän kaapista löytyneet oikeat tipupäähineet. Kaksi kolmesta pojasta ei halua olla edes kukonpoikia. He jäävät sivuun, ja pedagogin kehotukset tulla mukaan kaikuvat kuuroille korville. Pojat seuraavat kuitenkin toimintaa sivusta, ja toinen heistä tulee hetken kuluttua tarkastelemaan uteliaana päähineiden pukemista.

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 vaani-

maan 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 rakenneosia sekä ilmentämään niitä liikkein.

Tarinaa, kuvia ja laulua

Opettaja istuu fläppitaulun viereen. Hän kyselee, kertoo ja piirtää kuvia herävistä kevästä. ”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.” Laulun 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 tämänkin 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 kokonaan liikkuvat sekä laulun perussykkeessä että välillä melodiarytmisä. 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 päätyessä. 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. Leppä-

kerttu siellä odottelee postinsa kanssa. Kaikki saavat uuden laulun nuotit kotiin viemisiksi. Yhdellä tytöllä 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 pyrkii eteiseen, missä kotijoukot odottavat. Ensimmäiset kuulumiset kerrotaan äideille. Pedagogi 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.

Narratiivisesta ajattelusta ja narratiiveista

Yllä oleva musiikkileikkikoulun tapahtumien kuvaus sisältää paljon lyhyitä ja pidempiä tarinoita ja opettajan kerrontaa. Tässä kappaleessa avaan niihin liittyviä käsitteitä narratiivinen ajattelu ja narratiivi. Tarkoitan tässä *narratiivisella ajattelulla* Brunerin (1986) tapaa ajatella koko elämä tietynlaiseksi tarinaksi, täydentäväksi toiseudeksi paradigmaattiselle, loogis-tieteelliselle ajattelutavalle. Bruner tarjoaa kaksi erilaista tapaa jäsentää ja järjestää ihmisen kokemuksia todellisuuden rakenteesta. Ne ovat toisiaan täydentäviä mutta eivät korvaa toinen toistaan. Näillä erilaisilla tiedon muodoilla on myös omat toimintaperiaatteensa. Ne eroavat toisistaan myös totuuden verifiointitavoissa. Hyvä tarina ja hyvin muotoiltu argumentti ovat erityyppisiä olemukseltaan, ja molempia voidaan käyttää vahvistamaan toisiaan. Narratiivisen ajattelun avulla me selitämme psyykkistä todellisuutta ja inhimillistä toimintaa. Näin pyrimme selittämään yksittäisiä tapahtumia ja tapahtumien välisiä suhteita. Paradigmaattinen ajattelu taas pyrkii muodolliseen, matemaattisen systeemin mukaiseen kuvaukseen ja selittämiseen. Paradigmaattisen ajattelun kieltä säätelevät johdonmukaisuuden ja ristiriidattomuuden vaatimukset. (Bruner 1986, 11–13, 39.)

Narratiivisen ajattelun kieli on toisenlaista: kiehtovan draaman ja uskotavien tarinoiden kaltaista. Tarinan uskottavuuteen liittyy 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

sisältyy se, mitä toimimassa olevat tietävät, ajattelevat tai tuntevat tai eivät tiedä, ajattele tai tunne. (Bruner 1986, 11–14.) Tässä artikkelissa analysoidun musiikkileikkikoulunopettajan pedagogisen ajattelun ymmärrän liittyvän osin tuohon brunerilaiseen narratiiviseen ajatteluun.

Narratiivi-käsite on määritelty monin eri tavoin eri tieteissä ja kasvatustieteiden alueellakin³. Denzinin (1989, 37) mukaan se on kertomuksen tapahtumasarja, joka on merkityksellinen kertojalle ja hänen yleisölleen. Tapahtumille ovat luonteenomaisia sisäinen logiikka ja juoni sekä alku, keskikohta ja loppu. Narratiivin juoni on myös synteesi. Ricoeur (1991, 21–22) jakaa sen kolmeen muotoon. Se jäsentää tarinaa ensinnäkin yksittäisten tapahtumien ja tarinan kokonaisuuden välillä. Toisekseen se on erilaatuisten ainesten synteesi. Kolmantena muotona Ricoeur nostaa esiin kahdenlaisen temporaalisen näkökulman. Aika on vuorollaan ohi menevien tapahtumien sarja, ja toisaalta se on rakennelma siitä, mikä pysyy. Pyrin tässä kuvaamaan tarkastelemani pedagogin toimintaa etsimällä siitä narratiiveja, kertomuksia käyttävän opetuksen näkökulmia. Kutsun sitä tässä narratiiviseksi opetukseksi.

³ Kirjallisuudessa esiintyy useita eri tapoja käyttää käsitteitä *tarina*, *kertomus* ja *narratiivi*, joista jälkimmäiselle ei ole vakiintunut vielä suomenkielistä nimitystä Heikkisen (2010, 143) mukaan. Hän käyttääkin niitä synonyymisesti (2001, 14). Kujala (2006, 111) erottaa nämä kolme käsitettä analyysissään selkeästi toisistaan. Rantala (2008, 43) määrittelee narratiivin tietynlaiseksi kertomukseksi. Laitinen ja Uusitalo (2008, 111) viittaavat Hänniseen ja Valkoseen (1998) sekä Hänniseen (2000), joiden mukaan tarina ymmärretään juonelliseksi merkityskokonaisuudeksi. Kertomus taas merkitsee tarinan esitystä merkkien muodossa (kielellinen, elokuva, valokuva ym.) Hännisen (2010, 161) mukaan tarinaa esitettäessä syntyy kertomus. Hänninen 2011 (luento 21.10.11) lisää näihin, että narratiivi on tarina, kertomus ”ontologisesti” (=olevaisen perimmäistä olemusta tutkivasti, NSSK), sitaattit Hännisen omat. Narratiivi-käsitteestä on kirjoittanut tarkemmin myös esimerkiksi Tolska (2002, 21–) Bruner-tutkimuksessaan.

Hyryn (2007, 43) tutkimuksessa käsitteet narratiivisuus ja kerronnallisuus ovat synonyymeinä. Heikkinen (2010, 143) ja Hänninen (1999) käyttävät käsitteitä narratiivisuus ja tarinallisuus synonyymisesti. Ropo (2010, 6) käyttää narratiivisen opetuksen yhteydessä tarinoita. Hänellä esiintyy myös käsite narratiivinen eli kertomuksellinen opetus (2011, 5).

Narratiivit pienistä palasista kokonaisuuteen

Kuten aiemmin kuvaamastani toiminnasta voi päätellä, esittelemäni musiikkikasvattaja käyttää pedagogiikassaan tarinoita. Tässä artikkelissani käytän niistä tuota yllä kuvaamaani narratiivi-käsitettä ja esittelen, miten opettaja käyttää niitä opetuksessaan usealla tasolla. 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 kappaleessa tarkastelen näitä tasoja tarkemmin lukuun ottamatta viimeistä. Aineistona ovat aiemmin kuvaamani tunnin tapahtumat sekä pieneltä osin koko lukuvuoden toiminta.

Pienenä *yksityiskohtana* narratiivin voisi 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 tarinassa on selvästi logiikka ja juoni. Siinä on myös alku, keskikohta ja loppu. Pedagogi on huomannut, miten eräs lapsi ei vielä ehkä rohkeine soittaa. Hän haluaa tarjota lapselle mahdollisuuden: ujo tamburiini voi soittaa silloin, kun se itse haluaa. Lapsi ottaa soittimen tuolin alta lähes välittömästi kuultuaan opettajan tarinan ja alkaa soittaa muiden mukana. Lapsi itse luo tarinan lopun: tamburiini halusikin jo soittaa. Tarinaan sisältyy näin toimintaa ja tietoisuutta. Tähän narratiivin luomiseen osallistuvat myös sekä opettaja että kyseinen lapsi.

Narratiivi liittyy myös tunnin *kokonaisuuden osiin*. Musiikkileikkikoulunopettajalla on tunnin rakenteessa usein seitsemästä kahdeksaan eri musiikillista toimintaa. Kuuntelutilanteita hän ohjaa usein kerronnalla. Tuolla tunnilla soivat *Eläinten karnevaalin* osat, mutta hän käyttää ohjelmamusiikin lisäksi myös muuta musiikkia. Hän kuvailee tapahtuvaa, liittyy musiikin tapahtumat lasten maailmaan, luontoon, ympäristöön, juhla-aikoihin, vuodenaikoihin ynnä muihin. Yhteistä tälle on, että kertomus koskettaa jollain tavalla 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 tietystä suunnasta, siltä suunnalta lähdetään yhdessä hakemaan sitä. Toisaalta kullakin on omia etsimistahojaan. Opettaja ”avustaa” toimin-

taa kukkumalla itse välillä. Lapset eläytyvät opettajan kukuntaan niin, ettei kukaan edes totea ääneen, että Maija, sinä se olet! Kaikki havainnot vahvistavat näin lapsen vahvaa tarinaan eläytymistä. He ovat todella metsässä etsimässä kukkuvaa lintua. Näin vakuuttaa myös tutkija Sarjala (1997, 242), jonka mukaan ihminen ei rakenna itselleen käsitystä todellisuudesta vaan aistit avaavat sen hänelle. Musiikin havaitseminen ja kokeminen ovat kokijalle välittömästi totta. Lapsipsykologi ja psykoanalytikko Bettelheimin (1975/1994, 11) mukaan kertomus pitää yllä mielenkiinnon, mikäli se herättää uteliaisuuden ja huvittaa. Hän jatkaa kuvatun lisää vaatimuksia kertomukselle. 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 ratkaisusta 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 1975/1994, 11.)

Musiikin muututtua eräs lapsi ehdotti välittömästi oman ideansa tapahtumasta: takaa-ajon. Tässäkin narratiivissa lapset tulivat mukaan rakentamaan tarinaa, mikä oli liittynyt Bettelheimin (mt.) esittelemiin hyvän kertomuksen edellytyksiin. Tässä tilanteessa näytti lapsilla myös esiintyvän ikonista ja/tai assosiativista ulkoista tunteiden heräämistä. 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. Edelliseen liittyä, kun 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. (Sloboda & Juslin 2001, 91–96.)

Useampi tunnin osa saatetaan liittää yhden tarinan kokonaisuudeksi. Aiemmin kuvatusta tunnista voisi tarjota tähän esimerkin kanatarinan jatkumisessa 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. Pedagogi kertoo myös, kuinka kana alkaa hautoa munia, ja kun se aikansa niitä hautoo, tulee niistä pieniä tipuja. Siihen liittyy seuraava toiminta. Alkaa tipujen tanssi. Tässä kokonaisuudessa yhdistettiin edellisen kerran asia, laulu, eri soittotapoja ja tanssi saman teeman alle. Tarina 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. Joulukuun 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 jouluseen narratiiviin. Lasten tullessa luokkaan huoneessa soi joululaulu. Opettaja kysyy lapsilta, mistä laulu kertoo, ja keskustele 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!”

Pupun herätykseen liittyy myös joulu, 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 sinä-muoto kertoo siitä, kuinka sisällä lapset ovat tässä tarinassa. Tonttu osaa myös laulaa so-mi-do, kun vähän yhdessä autetaan. Tonttu kertoo haluavansa myös oppia joululauluja. Niitähän lapset sitten tahtovat opettaa hänelle. Tonttu kiikaroi ensin lapsia sieltä 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 leikki tilaan ja aloitetaan *Pikkuinen tonttu hyppeli näin*

-leikki. Lapset ovat innoissaan, kunnes pedagogi 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. Tähtien tarina jatkuu kuvataiteen osuudessa, jossa lapset valmistavat keltaisen keppivartisen huopatahtien joulujuhlaesitystä varten. Nämä eheytysosuudet kuvataiteeseen sisältyvät oleellisesti Maija Salon pedagogiikkaan. Ne olivat tässä ryhmässä keskimäärin joka toinen kerta noin puolet ajasta.

Narratiivien jatkumot ja tunnenarratiivit

Narratiivin voi opetuksesta löytää myös *jatkumona*. Tietyt tarinat toistuvat silloin jokaisella tunnilla. Tästä esimerkkinä on pupun herätys. Lapset saavat herättää pupun jokaisessa tapaamisessa. Opettaja on siinä sekä itsenään että pupuna. Hän pitää pupua kädessään ja puhelee sille. Kuulumisia vaihdetaan myös pupun ja lasten välillä. Mikäli pupun herättäminen on joskus unohtua, lapset ovat tarkkoina ja muistuttavat asiasta. Pupu on persoonallinen, oma itsensä. Sen aamut ovat hyvin erilaisia. Toisinaan pupu 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 pupu 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. Jäinkin miettimään, mitä erityistä pupu on sanonut silloin tunnilla.

Pupu-tikkunuken 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, la ja do. Lapset näyttävät nämä sävelkorkeuserot käsimerkein. Niistä tämä pedagogi käyttää lisäksi sanoja ikkuna, pöytä, verhot ja kivi. 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 ei ole opettajan oma tarina, vaan varhaisiän musiikkikasvatuksessa tavallinen ratkaisu. Kerrasta toiseen samana toteutuva loppulaulu on tällä ryhmällä *Suljen ibanan soittorasian*. Se toistuu samana jokaisella tapaamiskerralla ja luo lapsille tuttuutta ja turvallisuutta. Laulun teksti on kertomus musisoinnin loppumisesta ja sen jatkumisesta tulevaisuudessa. ”Muiston mukavan / taskuun taputan / siihen saakka kun tavataan. / Kiitän, kumarran, / niaaan, vilkutan, / pian taas yhdessä laulellaan.” Toinen mahdollinen paikka joka kerran samana toistuvalla on alkulaulu, joita käytetään usein musiikkikasvatuksessa. Erityisesti sitä käytetään esimerkiksi päiväkodin musiikkihetken alussa tuomassa viestiä siitä, että nyt alkaa tämä tietty toiminta. Siihen on selvempi tarve päiväkodin moninaisten tapahtumien keskellä. Musiikkileikkikouluun tullessaan lapsi on jo orientoitunut tilanteeseen toisin kuin päiväkodin arjessa alati muuttuviin tilanteisiin.

Kuvaan vielä yhden esimerkin *tunnenarratiivista* ja sen kasvattavasta tehtävästä. Tunti saattoi alkaa myös niin, että lasten tullessa tunnille kuului luokasta nyhkytystä. Sitten etsittiin yhdessä, missä itkiä oli. Löytyi tähti, jolta kyseltiin syytä itkuun. Sillä ei ollut yhtään ystävää, se sai vihdoin sanotuksi nyhkytystensä 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 (Ropo 2010, 6). Se tarjosi myös mahdollisuuden tunnekasvatukseen. Lapset huomasivat avuntarpeen, keksivät avunannon mahdollisuuden ja saivat myös kokea pystyvänsä auttamaan.

Narratiivinen opetus

Edellä olevasta kuvaamastani pedagogisesta toiminnasta käytän tässä käsitettä narratiivinen (kertomuksellinen) opetus. Kertomuksellisella opetuksella Ropo (2009) tarkoittaa ensinnäkin sekä kertomuksen käyttöä että oppiaineksien jäsentämistä kertomukselliseen 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 2009, 8, 12.) Esittelemässäni musiikkileikkikoulupedagogiikassa kertomusta, narratiivia, käytetään monella tavalla ja monella tasolla: pienessä yksityiskohdassa, tunnin osassa, useammassa tunnin osassa, koko tunnissa ja tuntien välisissä jatkumoissa. Heinonen (2001) kuvaa kerrontaa viehättävästi puhujan ja kuulijoiden välittömäksi yhteydeksi katseen ja äänen maagisessa kehässä, jossa kertoja saa aikaan läheisyyttä ja yhteenkuuluvuutta. Intensiteetti tarttuu lapsiin ja heijastuu taas kertojaan ja vahvistaa yhteisesti koettua elämystä. (Mt. 2001, 202.) Yhtymäkohtia on myös esimerkiksi juonellisessa oppimisessä. Hakkarainen (2008) korostaa lasten oppimisen ja kehityksen perusmuotoa, tarinaa (narratiivia), jota hän pitää Brunerin mukaisesti elämän kiteytyksenä ja maailman tulkitsemisen välineenä. Hakkaraisen mukaan tarina kuvaa ja organisoi maailmaa, jossa lapsi elää ja toimii. Oppiminen tapahtuu hänen mukaansa rakentamalla ”tarinallisia” kokonaisuuksia sisällöistä, jotka siis opitaan osana tarinaa. Hän käyttää käsitettä juonellinen oppiminen. (Mt. 2008, 130–131; ks. myös Helenius & Korhonen 2008, 187.) Olen hänen kanssaan samaa mieltä tarinallisuudesta mutta haluan käyttää kuitenkin opetus-käsitettä oppimisen sijaan. Kyse on vain saman asian tarkastelusta eri teoreettisesta näkökulmasta, nyt enemmän opettajan toimintaan painottuen.

Yhteenveto

Olen kuvannut tässä artikkelissa musiikkileikkikoulunopettaja Maija Salon pedagogiikkaa narratiivisesta näkökulmasta ja jäsentänyt löytämäni usealle tasolle. Narratiivi esiintyi pienen yksityiskohdan, yhden toiminnan osan, useamman osan ja lopulta koko musiikkileikkikoulutunnin kestävä-

nä. Se esiintyi myös tietynlaisen saman toiminnan jatkumona eri kerroilla. Pedagogi tarjosi luonnollisesti myös lapsille mahdollisuuden osallistua narratiiveihin, ja he veivät niitä eteenpäin yhdessä ja erikseen kertomuksellisessa prosessissa. Tässä tarkastelussa näen merkitykselliseksi myös opettajan pienten yksityiskohtien pedagogisen käytön.

Koska olen tulkinnut musiikkileikkikoulunopettajan opetusta narratiiviseksi, olen antanut tämän tekstin hänelle luettavaksi ja kommentoitavaksi. Hänen mukaansa ”tekstistä ei löytynyt mitään, mikä ei ole häntä itseään”. Olin pyytänyt häntä miettimään erityisesti ajattelunsa liittymistä ”suurelta osin brunerilaiseen ajatteluun” (s. 7). Siitä hän arveli, että se ”suurelta” voitaisiin poistaa ja jättää vain se ”osin”. Hän kuitenkin tunnisti itsessään narratiivisen ajattelun. Poistin suurelta-sanat tekstistäni. Narratiivinen opetus on hänen mielestään oikein sopiva käsite kuvaamaan hänen työtapaansa. Koska hän itse pitää työtään vain normaalina arkena, sen nosto esiin tarkasteluun tuntuu hänestä mielenkiintoiselta ja itsetuntoa kohottavalta. (Henkilökohtainen tiedonanto 29.11.2011.)

Pedagogi koki opetuksensa arkiseksi. Tavallaan se onkin luonnollista, koska narratiiviseksi luonnehtimani opetus käyttää lapsille ja koko kulttuurillemme luonnollista tapaa jäsentää tapahtumia kertomuksiksi. Se on tarjonnut mahdollisuuksia elämyksiin, eläytymisiin ja sijaiskokemuksiin (Ropo 2010, 6). Todeksi kertomus muotoutuu vasta elämällä, kokemalla. Siihen elämään tahtoisin liittää tuon musiikillisen kokemuksen, joka tarjoaa mahdollisuudet – mihin kaikkeen kukin tahtookaan.

Lähteet

- Bettelheim, B. (1975/1994). *Satujen lumous, merkitys ja arvo*. Suom. Mirja Rutanen. Porvoo: WSOY.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Denzin, N. (1989). *Interpretive biography. Qualitative research methods 17*. Newbury: Sage.
- Hakkarainen, P. (2008). Oppiminen ja ongelmaratkaisu ennen kouluikää. Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.) *Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen*. Porvoo: WSOY Oppimateriaalit, 108–137.
- Heikkinen, H. L. T. (2001). *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito: narratiivisen identiteettityön kehittämisen opettajankoulutuksessa narratiivien avulla*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education and Psychology and Social Research 175.

- Heikkinen, H. L. T. (2010). Narratiivien tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–159.
- Heinonen, S.-L. (2001). Sanataide oppimisen ja leikin innoittajana. Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen (toim.) *Avaa lastenkirja. Jobdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön*. Helsinki: Lasten Keskus, 201–214.
- Helenius, A. & Korhonen, R. (2008). Lapsiryhmän toiminnan suunnittelu. Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.) *Pedagogiikan palikat. Jobdatus varhaiskasvatukseen ja kehitykseen*. Porvoo: WSOY, Oppimateriaalit, 183–187.
- Huhtinen-Hildén, L. (2010). Musiikista sydämen asia. Teoksessa L. Huhtinen-Hildén, T. Raninen & T. Ranta-Meyer (toim.) *Soivia kohtaamisia*. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu, 41–51.
- Hyyry, E. K. (2007). *Matti Raekallio soitonpetuksensa kertojana ja tulkitsejana*. Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae Rerum Socialium. E 95.
- Hänninen, V. (1999/2002). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Tampereen yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 25.10.2011 <http://12.uta.fi/kirjasto/pdf/suoj/HänninenSisainen.pdf>.
- Hänninen, V. (2010). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uud. ja täyd. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 160–178.
- Hänninen, V. (2011). *Narratiivisen tutkimuksen ajankohtaisia kysymyksiä*. Luento Narratiivisen tutkimuksen jatkokurssilla 20.11.2011. Tampereen yliopisto.
- Kujala, T. (2006). *”Ei pirise enää koulun kello”: kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymiskokemuksista*. Tampereen yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 15.4.2009 <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-6791-4.pdf>.
- Laitinen, M. & Uusitalo, T. (2008). Narratiivinen lähestymistapa traumaattisten elämänkokemusten tutkimuksessa. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.) *Narratiivikirja: menetelmiä ja esimerkkejä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 106–151.
- Rantala, T. (2008). Kuva, tarina ja koulu. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.) *Narratiivikirja: menetelmiä ja esimerkkejä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 7–17.
- Ricoeur, P. (1991). Life in quest of narrative. Teoksessa D. Wood (ed.) *On Paul Ricoeur Narrative and interpretation*. London and New York: Routledge, 20–33.
- Ropo, E. (2009). Identiteetin kehittäminen opetussuunnitelman lähtökohtana. Teoksessa P. M. Rabensteiner & E. Ropo (eds) *Identity and values in education. European dimension in education and teaching 2*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengeren, 5–18.

- Ropo, E. (2010). *Narratiivinen opetus*. Luento Kasvatustieteen päivillä 24.11.2010. Lapin yliopisto, Rovaniemi. Tulostettu 19.8.2011.
- Saarikallio, S. (2009). Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. [Jyväskylä]: Suomen Musiikkikasvatusseura, FiSME, 221–231.
- Sarjala, J. (1997). Miten musiikki vaikuttaa? Musiikin kuuntelemisen ja havaitsemisen tavoista. *Musiikki* 3/1997, 228–244.
- Sloboda, J. A. & Juslin, P. N. (2001). Psychological perspectives on music and emotion. Teoksessa P. N. Juslin & J. A. Sloboda (eds) *Music and emotion: theory and research*. Oxford: Oxford University Press, 80–104.
- Tolska, T. (2002). *Kertova mieli. Jerome Brunerin narratiivikäsitys*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 178.