

Marlena Hyvönen

**VUOROVAIKUTUSTAITOJEN
VAHVISTAMINEN MUSIIKIN AVULLA
KOLMEVUOTIAIDEN RYHMÄSSÄ**

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten tulkintoja musiikista

TIIVISTELMÄ

Marlena Hyvönen: Vuorovaikutustaitojen vahvistaminen musiikin avulla kolmevuotiaiden ryhmässä:
Varhaiskasvatuksen ammattilaisten tulkintoja musiikista
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma
Syyskuu 2021

Tutkielman tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvatuksen ammattilaisten käsityksiä siitä, miten he kokevat musiikin vahvistettaessa kolmevuotiaiden lasten vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Lisäksi tutkittiin, näkyikö näiden käsitysten välillä eroja päiväkotiyksiköittäin. Tutkimusaineisto koostui vastaajien nauhoittamista kertomuksista, jotka valmistettiin laaditun kehyskertomustehtävän asettamien rajausten mukaisesti. Kehyskertomuksessa vastaajat kuvasivat ohjaamaansa musiikkihetkeä sekä siinä ilmenevää vuorovaikutusta niin lasten välillä kuin lapsen ja aikuisen välillä.

Tutkielman aihetta lähestytään keskittymällä kolmannen ikävuoden keskeisiin vuorovaikutustaitojen tunnuspiirteisiin ja tuleviin kehitysvaiheisiin. Lisäksi musiikkihetkessä ilmenevää musiikillista vuorovaikutusta ja yhteisöllistä oppimista lähestytään kolmevuotiaiden varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen sekä aiemman tutkimuskirjallisuuden valossa. Kolmen varhaiskasvatuksen opettajan ja yhden lastenhoitajan litteroidut kertomukset analysoitiin, josta edettiin laadullisin tutkimusmenetelmin käyttämällä sisällönanalyysiä aineiston teemoittelussa. Teemoittelun jälkeen kertomuksista etsittiin vielä kaikkia merkityksenantoja yhdistävät tyypit.

Tulokset osoittivat varhaiskasvatuksen ammattilaisten käsittävän musiikin tuovan lapsille monipuolisesti erilaisia vuorovaikutuskohtauksia, jotka vahvistavat lasten toveritaitoja, ryhmähenkeä sekä itseilmaisua. Vuorovaikutushetket toimivat joustavasti tarjoamaan lapsille mahdollisuuksia osallistua ryhmän toimintaan. Lisäksi aikuisen oman toiminnan ja sensitiivisen asennoitumisen merkitys tunnistettiin, joka ohjasi tätä vastaanottamaan vuorovaikutusviestejä lapsilta. Aikuinen kykeni sen välityksellä myös hyödyntämään havaintojaan tukeakseen ryhmänsä lapsia yksilöllisesti. Yksiköllisiä eroavaisuuksia esiintyi kertomuksissa verrattain vähän, ja tarkastellut eroavaisuudet koskivat pääosin vain vastaajien itse korostamia arvoja ja käyttämiään toimintamenetelmiä työssään. Kahden saman yksikön ammattilaisen kertomuksissa ilmeni hyvin läheisiä merkityksenantoja suhteessa muiden yksiköiden ammattilaisiin, kuten spontaanin musiikkikäyttämisen ja sen parissa syntyvien lasten reaktioiden osalta.

Avainsanat: musiikki, kolmevuotiaiden vuorovaikutustaidot, vuorovaikutustaitojen vahvistaminen varhaiskasvatuksessa, musiikillinen vuorovaikutus, varhaiskasvatuksen ammattilainen

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	KOLMEVUOTIAIDEN VUOROVAIKUTUSTAITOT	6
2.1	Varhaisten vuorovaikutustaitojen perusta.....	6
2.2	Vuorovaikutustaitojen kehittyminen.....	8
3	MUSIIKKI VUOROVAIKUTUSTAITOJEN VAHVISTAMISESSA	11
3.1	Musiikki osana arjen vuorovaikutusta.....	11
3.1.1	<i>Musiikki varhaiskasvatuksessa</i>	14
3.1.2	<i>Musiikki vuorovaikutuksen tutkimuksessa</i>	16
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	18
4.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	18
4.2	Tutkimusmetodologiset lähtökohdat.....	19
4.3	Aineiston määrittely ja rajaus.....	20
4.4	Aineiston kerääminen.....	21
4.5	Aineiston analysoiminen.....	22
5	TULOKSET	26
5.1	Näkemyksen samankaltaisuudet musiikin yhteyksistä vuorovaikutukseen.....	26
5.1.1	<i>Monipuolisia vuorovaikutuskohtaamisia lasten välisessä vuorovaikutuksessa</i>	27
5.1.2	<i>Monipuolisia vuorovaikutuskohtaamisia lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa</i>	29
5.2	Yksiköllisesti eroavat näkemykset musiikin yhteyksistä vuorovaikutukseen.....	31
5.2.1	<i>Menetelmänä tuottaa mielekkäitä vuorovaikutuskokemuksia lasten välillä</i>	32
5.2.2	<i>Menetelmänä tuottaa mielekkäitä vuorovaikutuskokemuksia lapsen ja aikuisen välillä</i> 34	
6	JOHTOPÄÄTKSET	36
7	POHDINTA	39
7.1	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	39
7.2	Jatkotutkimuksista.....	41
	LÄHTEET	43
	LIITTEET	48
	Liite 1: Kehyskertomus.....	48

1 JOHDANTO

Musiikin vuorovaikutuksellisuuden on jo kauan ymmärretty edistävän lasten varhaisten vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Taito tulkita ääniä musikaalisesti on tehnyt mahdolliseksi myös puheen oppimisen, kun jo varhain lapsi käsittää kuullun puheen olevan laulua sen musiikillisten ominaisuuksien perusteella. (Brandt ym., 2012, s. 1.) Monikanavaisuuden sekä ilmaisun eri keinojen hyödyntäminen osana varhaista vuorovaikutusta antaa monipuoliset lähtökohdat sosiaalisten taitojen harjoitteluun. Taiteellisten kokemusten ja taiteellisen ilmaisemisen nähdään varhaiskasvatuksessa edistävän lasten edellytyksiä oppia vuorovaikutuksesta: niiden avulla tutustutaan sosiaalisiin taitoihin, harjoitellaan viestinnän taitoja samalla rakentaen myönteistä minäkuvaa ja tapoja jäsentää maailmaa (Opetushallitus, 2018, s. 42). Kolmevuotiaiden parissa työskentelevältä kasvatusalan ammattilaiselta tämä vaatii joustavuutta, mukautuvaa tilanearviointia sekä ammattitaitoista osaamista pienten lasten alkaessa kehittämään toimivia vuorovaikutustaitoja yksin ja ryhmässä. Tässä tutkielmassa keskityn tarkastelemaan vuorovaikutustaitojen kehitystä kolmevuotiailla hyödyntäen ikävaiheeseen liittyvää tutkimustietoa. Lisäksi tutkielman teoriaosuudessa keskitytään tarkastelemaan vuorovaikutuksen prosesseja jo aiemmin tehdyn tutkimustiedon valossa yhdistämällä aiheen käsittelyyn muun muassa kiintymyssuhdeteorian ja yhteisöllisen oppimisen teorian tuottamaa tietoa.

Tutkielmassa tutustutaan neljän varhaiskasvatuksen ammattilaisen valmistamiin kuvauksiin vuorovaikutuksen ilmenemisestä kolmevuotiaiden musiikkihetkessä. Ammattilaisten kuvaukset rakentuivat kehyskertomuksen rajaamien lähtökohtien mukaisesti siten, että musiikkihetki suunniteltiin vapaasti – kuitenkin kiinnittämällä huomiota tiettyihin vuorovaikutuksen muotoihin. Tutkielmassa kartoitetaan erilaisia näkökulmia siihen, miten musiikki ymmärretään kolmevuotiaiden varhaiskasvatuksen käytännöissä neljässä varhaiskasvatusyksikössä sekä miten sen voidaan nähdä vaikuttavan

pienien lasten ilmaisuun ja viestintään. Tutkimuksen toteutuksen osiossa esittelen tutkielmani tutkimuskysymykset sekä aineistonkeruuseen ja -analysointiin liittyvät menetelmät. Tulososiossa esittelen aineistosta nousseita yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia, joiden pohjalta tuon esiin keskeiset johtopäätökset suhteessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) asettamiin tavoitteisiin ja aiempaan tutkimustietoon. Lopuksi pohdin tutkimuksen luotettavuutta arvioiden tutkimusentekoprosessia sekä tulosten merkittävyyttä.

Musisoiminen on nautittavaa ja iloa tuottavaa, jonka avulla jo itsessään voidaan tukea lapsen kasvua ja hyvinvointia (Heimonen, 2006, s. 121). Musiikki tarjoaa keinon oppia vuorovaikutuksesta yksin ja yhdessä muiden kanssa. Tämä on varsin tärkeää kolmevuotiaiden osalta, sillä joillekin lapsille päiväkotiki on ensimmäinen kohtaamispaikka päivittäiselle vuorovaikutukselle vertaisten kanssa. Heimonen (2006, s. 121) toteaa, että näkemys musiikista ja musiikkikasvatuksesta osana hyvää elämää on perusteltu syy tarjota musiikkikasvatusta. Musiikkikasvatuksen tarjoaminen osana varhaiskasvatusta tietysti herättää kysymyksiä jatkuvasti tarkentuvista vaatimuksista varhaiskasvattajien musiikkipedagogisesta osaamisesta ja ammattitaidosta. Tämä on melko yleisesti tunnistettu haaste varhaiskasvatuksessa myös Suomen ulkopuolella (ks. Gruenhagen, 2009; Kim & Lee, 2009). Tulevaisuudessa varhaiskasvatuksen ammattilaiselta odotetaan yhä tehokkaampaa orientoitumista erilaisten pedagogisten apuvälineiden käyttämiseen ja integroimiseen arjen varhaiskasvatustoiminnassa, joten tutkielman aihe on ajankohtainen. Lisäksi aiheen tarkastelu avaa itselleni uudenlaisia näkökulmia musiikin käyttämiseen alalla. Koenkin tärkeäksi kiinnittää tutkielmassani huomiota siihen, miten tällä hetkellä alalla työskentelevät näkevät musiikin käyttämisen omassa työssään, ja miten musiikilla on mahdollista tukea lapsiryhmien monenlaisia oppijoita.

2 KOLMEVUOTIAIDEN VUOROVAIKUTUSTAITOT

Jo syntymästään lähtien lapsi pyrkii havainnoimaan kaikilla aisteillaan omaa ympäristöään hankkien tärkeitä keinoja, joilla myös itse toimia osana sitä. Vuorovaikutustaitojen muodostumisen nähdään jäsentyvän vähitellen päivittäisten vuorovaikutustilanteiden myötä, jotka rakentavat yksilön ymmärrystä vuorovaikutuksesta. Kasvuympäristön vuorovaikutuksen havainnoiminen, tarkkaileminen ja sisäistäminen ovat keinoja, joita lapsi hyödyntää moniaistillisesti oppiakseen ne sosiaaliset normit, joiden avulla hän voisi tulla ymmärretyksi. Näillä toiminnoilla on kuitenkin merkitystä myös lapsen kognitiiviselle ja henkiselle kehitykselle. Erityisen vilkas kehityksen, kasvun ja oppimisen virstanpylväs saavutetaan kolmenvuoden iässä, kun sosiaaliset suhteet laajenevat, kielellinen ja ei-kielellinen viestintä monipuolistuvat ja kognitiiviset taidot vahvistuvat tarjoten lisää mahdollisuuksia uusien tietojen sekä taitojen oppimiseen. Monipuolisen kokonaiskuvan saamiseksi on tarkasteltava ymmärrystä kolmevuotiaiden vuorovaikutustaitojen ilmenemisestä arjen käytännön, nykyisen tutkimuksen sekä yksiköllistä kasvatustoimintaa säätelevän Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) valossa.

2.1 Varhaisten vuorovaikutustaitojen perusta

Varhainen vuorovaikutus on Mannerheimin lastensuojeluliiton (2018) valmistaman oppaan mukaan kaikkea niin lapsen ja aikuisen kuin lasten keskinäistä yhdessä toimimista ja kokemista. Näin ollen vuorovaikutusta ilmenee aina ihmisten välisessä kanssakäymisessä ajasta ja ympäristöstä riippumatta. Vuorovaikutukseen sisältyy aina aloitteita ja aloitteisiin

vastaamista, joka vastavuoroisena tapahtumana rakentaa yksilön ymmärrystä itsestään osana yhteisöään. Varhaiset vuorovaikutuskokemukset esimerkiksi vauvan jokertelun tai kujertelun kautta ovat merkittäviä, sillä samaan aikaan kun lapsi oppii kielen ominaisuuksista ja äänneyhdistelmistä, vahvistavat ne myös lapsen suhdetta hoivaa antavaan aikuiseen. (Korpilahti & Pihlaja, 2018, s. 185; Bowlby, 1973, s. 199.) Perusta lapsen tuleville vuorovaikutustaidoille rakentuu toiminnan kautta tehden, osallistuen, havainnoiden, matkien sekä tutkien ja harjoitellen erilaisia kommunikoinnin keinoja. (Koivula & Laakso, 2017, s. 111.) Siten vuorovaikutukseen liittyvät oleellisesti myös osallisuus ja osallistuminen toimintaan: yksilön luontainen pyrkimys osallistua ympäristönsä vuorovaikutukseen.

Kolmen vuoden iässä suuri osa vuorovaikutuksesta painottuu vielä ei-kielelliseen kommunikointiin eli *nonverbaaliseen viestintään*, joka koostuu ääntelyistä, eleistä, ilmeistä ja kehonkielestä. (Ahonen, 2017, s. 79.) Soukup (2019, s. 7) kuvaa yksilön hyödyntävän vuorovaikutuksessa erilaisia "kanavia" (eng. channels), joiden avulla havainnoida merkityksiä ympäristössään. Näinä kanavina toimivat kasvot ja silmät, eleet, kosketus, parakielelliset viestit (kuten kuultavan äänen laatu, korkeus ja voimakkuus) sekä keho (kuten kehon asennot ja liikkeet). (Soukup, 2019, s. 7-11.) Joissakin arvioissa on esitetty, että varhaiskasvatusikäisten lasten viestien vastaanottamisesta jopa 80 prosenttia painottuu nonverbaalisen ilmaisun tulkintaan, mikä nuorimmilla lapsilla korostuu erityisesti. (Ahonen, 2017, s. 79.) Nonverbaalisen viestinnän osa varhaisessa vuorovaikutuksessa säilyy läpi lapsuuden, aina 3–11 ikävuoteen saakka, sillä lapsi kykenee sen avulla ymmärtämään monimutkaisiakin ohjeistuksia ja vastaamaan niihin. (Dindar ym., 2020, s. 240-241.) Nonverbaalinen viestintä on oleellinen osa lapsen kielellistä kehittymistä, sillä esittävien ja osoittavien eleiden avulla voidaan korvata kielellisiä ilmauksia. Lisäksi lapsen nonverbaalisten viestinnän taitojen avulla voidaan ennustaa myös tämän myöhempiä kielellisiä taitoja. (Soukup, 2019, s. 16.)

Kielellinen vuorovaikutus eli *verbaalinen viestintä* on edellytys lapsen kielelliselle kehitymiselle, vaikka lapsen kielellinen kehitystaso kolmen vuoden iässä painottuu yleensä vielä yksittäisiin sanoihin. (Ahonen, 2017, s. 79.) Tällöin lapsi kokee usein suurta innostusta uusien sanojen sekä ilmausten oppimisessa ja käyttää myös itse keksimiään sanoja, muotoja ja niiden

taivutuksia. (Korpilahti & Pihlaja, 2018, s. 187.) Kolmevuotiaan kielelliset taidot näkyvät muun muassa taitona vastata hänelle esitettyihin kysymyksiin sekä kertoa omista asioistaan, kuten viikonlopusta tai retkistä. Kolmeen ikävuoteen mennessä lapsi taitaa jo oman äidinkiellensä perustaidot ja pystyy keskustelemaan myös toisten kanssa. Keskustelussa saattaa ilmetä vielä kielellisiä haasteita ja äänneasua saattaa sisältää joitakin puutteita, mutta lapsi kykenee jo ilmaisemaan itseään ymmärrettävästi, huomioimaan keskustelun toisen osapuolen sekä vuorottelemaan puheenvuoroissa. (Korpilahti & Pihlaja, 2018, s. 188.) Kuitenkin muitakin viestinnän keinoja mahtuu verbaalisen ja nonverbaalisen viestinnän väliin.

Koetut tunteet on mahdollista tunnistaa ilmeiden lisäksi myös äänensävyistä, mikä täydentää ihmisten keskinäistä vuorovaikutusta. Jo kolmesta elinkuukaudesta eteenpäin lapsen on mahdollista reagoida eri tavoin toisten myönteisiin ja kielteisiin äänensävyihin, mutta puolen vuoden ikäisestä eteenpäin he voivat lisäksi itse ilmaista ääntelyssään kokemiaan tunteita muiden kyetessä myös tunnistamaan ne (Dindar ym., 2020, s. 234). Dindar ym. (2020, s. 227) ilmaisevat, että tarkasteltaessa yhdessä kielellistä ja ei-kielellistä vuorovaikutusta viitataan usein *monikanavaiseen vuorovaikutukseen*. Lapset käyttävätkin vuorovaikutuksessaan taitavasti hyödykseen monikanavaista vuorovaikutusta vahvistaakseen viestejään ja vastaanottaakseen niitä muilta. Monikanavaisuuden sekä ilmaisun useiden keinojen hyödyntäminen osana varhaista vuorovaikutusta antaa monipuoliset lähtökohdat lapselle harjoitella sosiaalisia taitojaan.

2.2 Vuorovaikutustaitojen kehittyminen

Vuorovaikutustaitojen kehittyminen on merkittävän kokonaisvaltainen prosessi, joka on seurausta useista korkeamman tason kognitiivisista toimintasarjoista. (Ilari, 2016, s. 25-28.) Lapsen hermostollinen kehitys on erityisen voimakasta ja vaikutuksille altista ensimmäisinä 2-3 elinvuotena, jolloin kehittyvät tulevan sosiaalisen oppimisen ja sosiaalisten taitojen kannalta tärkeät aivojen otsalohkon alueet. Tämän lisäksi hermoverkkoyhteydet aivokuoritasolla muodostavat välttämättömät valmiudet tunnesäätelyyn. (Paavola-Ruotsalainen & Rantalainen, 2020, s. 19.) Kehitysprosessin voidaan siis sanoa olevan näinä

vuosina hyvin muokkaantuvassa vaiheessa pienen lapsen alkaessa kohdennetummin havainnoida ja ymmärtää ympäristönsä vuorovaikutusta. Vuorovaikutus lapsen ja aikuisen välillä vahvistavat lapsen varhaista kehitystä erityisesti emotionaalisesti, sillä kehitykselle olennainen kiintymyssuhde luodaan ensimmäisten ihmissuhteiden välityksellä (Koivula & Laakso, 2017, s. 110). Vuorovaikutuksella on siksi vaikutusta myös yksilön emotionaalisiin tasoihin – vaikuttavathan koetut tunteet huomattavasti yksilön ilmaisuun, viestintään ja kommunikointiin.

Tunnettu psykologi John Bowlby tutki aikoinaan lapsen ja tämän vanhemman välistä vuorovaikutusta ymmärtäen jatkuvan johdonmukaisen huolenpidon ja läheisyyden vahvistavan heidän välistä tiivistä ja vastavuoroista tunnesidettä (ks. Bowlby 1973; Bowlby, 1969). Myöhemmin Bowlby ja Ainsworth (1991) kehittivät yhdessä tähän ilmiöön perustuvan kiintymyssuhdeteorian selittämään niitä vuorovaikutuksellisia reagoititapoja, joita liittyy vauvan ja hänen vanhempansa väliseen vuorovaikutussuhteeseen. Vanhemman poistuessa lapsen luota turvallinen kiintymyssuhde tuotti koetilanteessa lapsessa huolestumista, mutta turvaton kiintymyssuhde ei tuottanut lapsessa minkäänlaista huolestumista. Näiden lisäksi on määritelty myös ristiriitainen kiintymyssuhde, missä lapsi kokee ensin tunnekuohuisen reaktion vanhempansa poistuessa, mutta saapuessaan takaisin lapsi ilmaiseekin samanaikaisesti sekä lohdutuksen tarvetta että vetäytymistä tarjotusta lohdutuksesta. (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 154.) Turvattomassa kiintymyssuhteessa lapsen voimavaroja kuluu huomattavasti enemmän, koska lapsi pyrkii rauhoittelemaan itseään sivuuttaakseen epämiellyttävät tunnekokemukset. (Music, 2017, s. 65.) Näin ollen turvallisen kiintymyssuhteen omaavalla lapsella voidaan nähdä riittävän enemmän voimavaroja suunnattavaksi uusiin tehtäviin ja toimintoihin, millä on vaikutusta myös lapsen tulevaan kasvuun ja kehitykseen (ks. myös Bowlby, 1969, s. 208-209). Lisäksi voidaan olettaa lapsen suoriutuvan onnistuneemmin keskittymistä vaativista tehtävistä voidessaan kohdentaa omia voimavarojaan myös välttämättömien tietojen ja taitojen oppimisen lisäksi muuhunkin.

Sensitiivisyys on nähty yhtenä tärkeimmistä kiintymyssuhdeteorian käsitteistä, sillä se ikään kuin luo raamit lapsen oman tunnekäyttäytymisen ja kokemusmaailman ymmärtämiselle (vrt. Ainsworth & Bowlby, 1991). Koivula ja

Laakso (2017, s. 110-111) esittävätkin, että aikuisen sensitiivisyys on nähtävissä kykyinä tunnistaa pienen lapsen viestejä ja vastata niihin johdonmukaisesti. Kiintymyssuhteen laadulla on vaikutusta esimerkiksi lapsen luottamukseen itseensä ja muihin ihmisiin, itsesäätely- ja tunnetaitoihin, itsenäisyyden lisääntymiseen sekä rohkeuteen toimia uusissa ympäristöissä. (Koivula & Laakso, 2017, s. 111.) Vakiinnutettu kiintymyssuhde heijastuu myöhemmin aikuisuudessa, kun opittu vuorovaikutus vaikuttaa yksilön luomiin ihmissuhteisiin läpi elämän (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 153; Bowlby, 1969, s. 207-208). Varhaisen vuorovaikutuksen vaikutukset ovat siis huomattavan kauaskantoiset. Tutkijoiden tekemät arvioinnit osoittavat kriittisimmän ajan lapsen kiintymyssuhteen muodostumiselle olevan tämän syntymästä lähtien noin kahteen ikävuoteen saakka. Tästä eteenpäin kiintymyssuhde vähitellen asettuu kiinteäksi osaksi lapsen vuorovaikutusta ollen lisäksi tunnistettavissa. (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 154; Bowlby, 1969, s.179.) Bowlby (1969) esittikin, että kolmen ikävuoden lopulla useimmat lapset tavallisesti saavuttavat vakaan kiintymyssuhdekäytöksen, mikä näkyy parempana vanhemman poissaolon hyväksymisenä ja sopeutumisena ympäristöön ilman tätä. Tutkimukset eivät kuitenkaan kiistä myös myöhempää kiintymyssuhteen vakiinnuttamista turvalliseksi, sillä adoptiolasten tutkimukset ovat ilmaisseet vielä seitsemänkin ikävuoden ikäisten lasten saavuttavan oikeiden olosuhteiden myötä turvallisen kiintymyssuhteen (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 154).

3 MUSIIKKI

VUOROVAIKUTUSTAITOJEN VAHVISTAMISESSA

Kolmevuotiaan alkaessa ymmärtää enemmän vuorovaikutuksen ominaisuuksista ja sen tarkoituksista, alkaa tämän huomio vähitellen kiinnittyä tehtyjen havaintojen lisäksi myös vuorovaikutuksessa valmistettuihin merkityksiin. Tämä voidaan nähdä lasten merkityksenantona sille, miten heidän omaa kieltään sävelletään. (Brandt ym., 2012, s. 6.) Musiikilliset vuorovaikutushetket ovat korvaamattomia niin lapselle kuin aikuiselle, sillä vuorottelun ja oman ilmaisun jatkuvan reflektoinnin lisäksi hetkissä valmistetaan jaettu merkityksiä. Musiikkitoiminnassa yhdistyy niin lasten oma yksilöllinen osallistuminen kuin osallistuminen jaettuun yhteisölliseen toimintaan, jonka tavoite myös jaetaan. Yhteisöllinen oppiminen mahdollistuu lapsen lähestyessä neljättä ikävuotta sosiaalisten taitojen vähitellen kehittyessä erilaisten vuorovaikutusprosessien välityksellä. (Koivula, 2017, s. 270.) Leikkiminen, laulaminen ja tanssiminen musiikkihetkessä tarjoavat vuorovaikutuksellisesti aktiivista toimintaa lapsille mielekkäällä tavalla, jonka avulla osallistua ja vahvistaa omaa toimijuutta jo varhain.

3.1 Musiikki osana arjen vuorovaikutusta

Musiikin määrittäminen on näyttäytynyt pitkään hyvin haasteellisena tieteellisestä näkökulmasta käsin, sillä se kattaa paljon yksilön omakohtaista tulkintaa ja merkityksenantoa siitä, mikä todella on musiikkia. Anthony Brandt ym. (2012) määrittelevät *musiikin* olevan pohjimmiltaan "luovaa äänellistä leikkiä", joka tieteellisenä ja kattavana määritelmänä täyttää kaikki seuraavat neljä ehtoa: 1.) Musiikki ymmärretään eri tavoin eri kulttuureissa, 2.) Musiikkia tuotetaan eri tavoin eri ajassa, 3.) Musiikki tuottaa yksilöllisiä

tunnekokemuksia, 4.) Jokainen tuotettu ääni on tulkittavissa musiikiksi. (Brandt ym., 2012, s. 1-3.) Näin määriteltynä musiikki voidaan ymmärtää joustavana kokemuksellisena toiminnankenttänä, joka lopulta määräytyy yksilön oman merkityksenannon mukaan suhteessa aikaan ja paikkaan. Musiikkia syntyy ilman värähtelyjen, eli äänen, kohdatessa mielikuvituksen omaavan ihmisen, joka valmistaa automaattisesti kuullusta äänestä tulkitun kokemuksen. (Brandt ym., 2012, s. 3.) Musiikin tulkintojen on mahdollista tuottaa merkittäviä muutoksia yksilön tietoisuudessa tai kokemuksessa ympäristönsä ilmapiiristä (Hamilton, 2007, s. 57). Ihminen toimii tietyllä tapaa vuorovaikutuksessa kuulemansa musiikin kanssa sen tuottaessa erilaisia vastareaktioita ja mielikuvia ja antaessa yksilölle myös täyden oikeuden rakentaa siitä omaa tulkintaa.

Vist (2011) ilmaisee musiikillisen vuorovaikutuksen käsitteellä tarkoitettavan musikaalisuutta ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa jonkin äänen, liikkeen tai eleen välityksellä. *Musiikillisen vuorovaikutuksen* käsite ilmaisee kokonaisuutena sitä vuorovaikutusta, jossa toimii yhtäaikaisesti kuultu musiikki, yksilö ja tilanne sen asettamine ihmissuhteineen (Vist, 2011, s. 281). Näin ollen musiikillinen vuorovaikutus rakentaa ja rajaa sen tilan, jossa toimivat yhtäaikaisesti kolme vuorovaikutusta tuottavaa ja vuorovaikutukseen vaikuttavaa tekijää: musiikki, yksilö sekä muut ihmiset. Musiikilliset vuorovaikutushetket varhaislapsuudessa sisältävät usein laulua ja leikkimistä yksin ja muiden kanssa: kuuntelemista ja musiikin kehittämistä yhdessä tanssien ja imitoiden (Ilari, 2016, s. 24). Ilari (2016, s. 29) ilmaisee, että varhaisessa vuorovaikutuksessa keholliset vastaukset musiikkiin tulevat näkyviksi erityisesti leikissä, missä lapset kokevat ja oppivat asiat ilmaisemalla itseään kehon ilmauksin. Monipuoliset vuorovaikutuskokemukset ovat äärimmäisen tärkeitä varhaisesta lapsuudesta lähtien, sillä ne rakentavat taitoja ilmaista tunteita ja herättää myös kulttuurista ymmärrystä sosiaalisessa kanssakäymisessä muiden kanssa leikillisesti ja luonnollisesti motivoivilla tavoilla (Ilari, 2016, s. 30).

Yhdessä musisoimiseen liittyy kuitenkin myös yhdessä jakamisen ulottuvuus: musiikin kuunteleminen ja sen tekemisen prosessi vetää ihmisiä yhteen musiikillisen vuorovaikutuksen välityksellä. *Yhteisöllisellä oppimisella* (eng. collaborative learning) tarkoitetaan oppimishetkeä, johon oppijat on

järjestelty toimimaan samanaikaisesti ja suunnitellusti "pyrkien rakentamaan ja säilyttämään yhteisen, jaetun käsityksen opittavana tai toiminnan kohteena olevasta asiasta" (Koivula, 2017, s. 271). Jotta oppimishetki voisi olla luonteeltaan yhteisöllistä, oppijien on oltava kehityksessään noin samassa ikävaiheessa, toiminnan tulee olla yhteisesti jaettua tavoitteineen sekä päämäärineen, ja näihin tavoitteiden saavuttamiseen sitoudutaan yhdessä ryhmänä (Koivula, 2017, s. 271). Kuuntelemalla ja prosessoimalla muiden esittämiä ajatuksia yhteisöllinen oppiminen tulee ilmeiseksi. Tällöin ryhmän tiedollinen ja taidollinen osaaminen jaetaan yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. (Hämäläinen & Vähäsantanen, 2011, s. 173.) Koivula (2017) määrittelee yhteisöllisen oppimisen ominaisuudeksi vuorovaikutuksen sekä tiedon ja merkityksen jakamisen. Lähestyessä neljää ikävuotta lapsen tietojen ja annettujen merkitysten ilmaisu monipuolistuu ja syvenee, mikä itse asiassa alkaa tuottaa yhä nähtävämpää yhteisöllistä oppimista.

Gaunt ja Westerlund (2013, s. 1-2) ilmaisevat musiikillisten vuorovaikutuskohtaamisten sisältävän niin yksilöllistä kuin yhteistoiminnallistakin työskentelyä, jotka yhdessä mahdollistavat yhteisöllisen oppimisen. Yhteisöllisen oppimisen tilanteissa, joissa ryhmä työskentelee jaetun musiikkitoiminnan äärellä, voidaan lisäksi saavuttaa yhteisöllinen luovuus, jolloin itse asiassa oppiminen ja luovuus saatetaan yhteen. (Hämäläinen & Vähäsantanen, 2011, s. 174.) Yhteisölliseen oppimiseen on mahdollista päästä, mutta siihen vaikuttavat läheisesti lasten osallisuus ja toimijuus, joista käydään kuvaannollista keskustelua toiminnan edetessä. Hämäläinen ja Vähäsantanen (2011, s. 173) ilmaisevat, että onnistunut yhteisöllinen oppiminen tuottaa myönteistä riippuvuutta muihin ryhmään kuuluviin, jolloin toiminnalle asetetut tavoitteet ovat toteutuneet vain jokaisen ryhmään kuuluvan osallistumisen seurauksena. Osallistamalla yhteiseen toimintaan havainnoiden ja jäljitellen toisia ovat oppimistilanteen lisäksi lapselle myös menetelmä rakentaa oman jäsenyyden rakentamiseksi ja vertaissuhteiden luomiseksi ryhmässä (Koivula, 2017, s. 270).

3.1.1 Musiikki varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2018) tähdentää lasten vuorovaikutustaitojen vahvistamisen pedagogisia tavoitteita ja niiden merkitystä velvoittaen alalla toimivia ammattilaisia toimimaan niiden mukaisesti. Lisäksi varhaiskasvatukselle on asetettu tehtäväksi edistää lasten musiikillisen, kielellisen ja kehollisen ilmaisun kehittymistä samalla ymmärtäen lapsille luonteenomaisen moniaistillisen ja kokonaisvaltaisen ilmaisun hyödyntämisen päivittäisessä toiminnassa. (Opetushallitus, 2018, s. 42.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa painotetaan viittä oppimisen aluetta, jotka ovat 1.) kielten rikas maailma, 2.) ilmaisun monet muodot, 3.) minä ja meidän yhteisömme, 4.) tutkin ja toimin ympäristössäni ja 5.) kasvan, liikun ja kehityn (Opetushallitus, 2018, s. 40). Kohtiin 2.), 3.) ja 5.) liitetään asiakirjassa nimellisesti musiikki yhdeksi keinoksi, jolla vahvistaa kyseistä oppimisen aluetta. Kuitenkin kaikkiin näistä alueista liittyy vahvasti itsensä ilmaiseminen sekä monipuolinen toiminta yksin ja yhdessä (Opetushallitus, 2018, s. 40-49.), joita voidaan toteuttaa myös musiikin avulla. Lisäksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden laaja-alaisen osaamisen alueissa esiintyy vahvasti yhdessä toimimisen merkitys ja vastavuoroisen kommunikoinnin ilmeneminen monipuolisissa oppimisen toiminnoissa. (Opetushallitus, 2018, s. 24-27.) Uuden varhaiskasvatustalon (540/2018) tullessa voimaan syyskuussa 2018 varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutustason ja ammattinimikkeiden määrittely tarkentuivat. Tämän uudistuksen myötä varhaiskasvatukseen otettiin käyttöön tiimin moniammatillinen työskentely sisältäen siten tehtävänimikkeiltään varhaiskasvatuksen opettajia, varhaiskasvatuksen sosionomeja sekä lastenhoitajia. Varhaiskasvatuksessa nähdään tärkeänä lasten osallisuus, arjessa työskentelevien varhaiskasvatuksen ammattilaisten sensitiivisyys sekä koko varhaiskasvatusyhteisön tunnollinen työskentely taata lapsille monipuolinen ympäristö vuorovaikutukselle (Opetushallitus, 2018; Opetushallitus, 2016).

Vuorovaikutus laajenee huomattavasti siirryttäessä lähiyhteisöstä institutionaaliseen yhteisöön, kuten päiväkotiympäristöön (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner, 1995). Mannerheimin lastensuojeluliiton oppaassa

vauvaperheille (2017) todetaan, että päiväkotiympäristö koostuu lapsista, jotka ovat ennestään tottuneet toimimaan ikäistensä kanssa – mutta myös lapsista, jotka vasta siirtyvät ryhmässä toimimisen ja sosiaalisten vuorovaikutustaitojen harjoitteluun. Varhaiskasvatuksessa otetaan huomioon lasten erilaiset lähtökohdat ja kieliympäristöt pyrkien vastaamaan niihin lapsen kielen kehittymistä hyödyttävällä tavalla (Opetushallitus, 2018, s. 41). Jo 3–4-vuotiaat lapset onnistuvat leikeissä, jotka vaativat monimutkaista vuorovaikutusta tovereiden kanssa. Arkihavainnot kuitenkin osoittavat, että lapsen omien tarpeiden ollessa ristiriidassa hänen toverinsa tarpeiden kanssa, yhteistyö usein hajoaa varsinkin pienten lasten kohdalla. (Koivula, 2017, s. 274.) Saman ikäiset lapset saattavat olla eri kehitysvaiheissa kielen kehityksen ja ilmaisutaitojen osalta, mutta toimivalla ja suunnitellulla ohjauksella jokaisen lapsen vuorovaikutustaitoja on mahdollista vahvistaa onnistuneesti. (Opetushallitus, 2018, s. 41.) Lapsia innoittavassa musiikkihetkessä muodostuu myönteisiä tunnekokemuksia ja tilaisuuksia harjoitella monialaisesti vuorovaikutustaitoja vertaisryhmän kesken. (Opetushallitus, 2018, s. 22.) *Osallisuus* nähdään varhaiskasvatuksessa osana lasten, henkilöstön sekä vanhempien yhteistä toimintakulttuuria. Tämä pitää sisällään toista kunnioittavan kohtaamisen sekä muiden esittämien ajatusten sensitiivisen kuuntelemisen ja niiden arvostamisen ottaen ne huomioon toiminnan toteuttamisen eri vaiheissa. (Opetushallitus, 2018, s. 30.) Osallisuuden käsitteeseen yhdistetään usein myös toimijuuden käsite (ks. Opetushallitus, 2018; Lipponen ym., 2020). Lipponen ym. (2020, s. 160-161) kuvaavat, miten kasvatusyhteisössä *toimijuus* voidaan ymmärtää taitona toimia oma-aloitteisesti, jonka kautta yksilö vaikuttaa erilaisten tapahtumien etenemiseen. Edellytykset toimijuudelle syntyvät vuorovaikutuksessa (Lipponen ym., 2020, s. 161). Lasten kanssa hyödynnetään lauluja, loruja, soittimia, musiikin kuuntelemista sekä musiikkiliikuntaa, mitkä tuottavat oppimiskokemuksia äänten ja rytmien ominaisuuksista sekä hieno- ja perusmotorisia toimintoja soittaessa eri kokoisilla soittimilla (Opetushallitus, 2018, s. 43; Flohr & Persellin, 2011, s. 13). Musiikillinen vuorovaikutus ja vuorovaikutuksellinen leikki ovat osa varhaiskasvatuksen *monipuolisia työtapoja* vahvistaessa toiminnallisuutta, osallisuutta sekä luovuutta arjessa. (Opetushallitus, 2018, s. 38.)

3.1.2 Musiikki vuorovaikutuksen tutkimuksessa

Vuorovaikutuksen ymmärtäminen osana musiikkia ja sen vuorovaikutuksellisuutta on kiehtonut tutkijoita niin musiikin kuin aivotutkimuksenkin kentällä jo pitkään. Erityisesti aivotutkimuksen välityksellä on saatu huomattavaa selvitystä musiikin yhteyksistä varhaiskasvatusikäisten vuorovaikutustaitojen vahvistamiseen (Flohr & Persellin, 2011; Torppa & Huotilainen, 2010; Strait ym., 2011). Keskeisimpinä tuloksina näissä tutkimuksissa ovat olleet havainnot aivojen samankaltaisista mekanismeista luettaessa ja laulaessa ääneen, minkä voidaan nähdä vaikuttavan myönteisesti lapsen kielelliseen kehitykseen ja kielen ymmärtämiseen (ks. em.). Varhaisten kuuloaistimusten tutkimuksessa on huomattu musiikin ja kielen rakenteiden olevan varhaislapsuudessa sisäkkäin rakentuneita elementtejä, joiden yhteydet säilyvät myös yksilön vanhetessa (Taggart ym., 2011, s. 246; Brandt ym., 2012; Torppa & Huotilainen, 2010). Tällainen tutkimustieto on ollut merkittävää esimerkiksi kuulovikaisten, kielenhaasteita omaavien ja autististen lasten kuntouttamistyössä (ks. Torppa & Huotilainen, 2010; Ockelford, 2013). Lisäksi laulut ja sävelmät ovat toimivia tukemaan lasten ääntämisen, sanaston ja kieliopin oppimista sekä kuulemansa suhteuttamista myös muihin ilmaisun muotoihin, kuten runoihin, teatteriin tai kuvataiteeseen (Torppa ym., 2020, s. 262).

Koutsoupidou (2020) valmistama tutkimus varhaiskasvatuksessa ilmenevästä vuorovaikutuksesta 3–5-vuotiaiden lasten ja ryhmän aikuisen välillä osoitti, että musiikillisissa vuorovaikutustilanteissa toimivalla aikuisella – joka suuntaa itse toimintaa – on tärkeä tehtävä tukea lasten musiikillista leikkiä osallistamalla lapset jakamaan mahdollisuuksia tehdä päätöksiä ja olemaan osana musiikin tuottamista toimintahetkessä. Sama johtopäätös ilmenee myös Nilandin (2009) tieteellisessä artikkelissa, missä kuvataan varhaiskasvatuksen ammattilaisten vastuuta toimia opetussuunnitelmien tulkitsijoina lasten osallisuutta ja toimijuutta edistävällä tavalla. Tämän lisäksi opettajan on motivoitava lapsia yhteistyöhön ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen musiikkileikkihetken aikana, mikä tarkoittaa aikuisen tehtävää omaksua "opettaja-toveri" –rooli. (Koutsoupidou, 2020, s. 98.) Aikuisen on näin oltava ryhmälleen niin toimintaa ohjaava opettaja kuin toimintaan innostava ja

kannustava leikkitoveri. Lisäksi varhaiskasvatuksen ammattilaisen on muistettava, ettei lasten kykyjen, taitojen tai lähtökohtien tulisi johtaa ennenaikaisiin johtopäätöksiin lasten musiikillisesta ilmaisusta, vaan kasvattajien tehtävänä on kehittää monipuolisia tapoja tuoda esille erilaisten lasten musikaalisuus. (Dansereau, 2011, s. 56.) Tämä tuli ilmi Dansereau (2011) tutkimuksesta, missä toisto antoi mahdollisuuksia osallistua, oppia uutta sekä loi luonnollista rutiinia musiikkihetkiin hyvin moninaisessa lapsiryhmässä. Näin opettaja voi tunnistaa potentiaaliset leikkimahdollisuudet, ymmärtää lasten leikin luonnetta sekä suunnitella ja mukauttaa toimintaa lasten itseohjautuvaa musiikkileikkiä vastaavammaksi (Koutsoupidou, 2020, s. 98). Koska lapset ovat toteutettavan toiminnan keskiössä, musiikillinen vuorovaikutus mahdollistuu vasta silloin, kun lasten toimijuus ja osallisuus konkretisoituvat toimintahetkessä lapsilähtöisten menetelmien kautta.

Gruenhagen (2009) tuo ilmi, miten musiikkikasvatuksen tutkijat ovat tutkineet lasten näkemyksiä musiikista ja oppimista musiikin avulla. Tutkimustieto on avannut kysymyksiä siitä, miksi musiikki oikeastaan on oleellinen osa varhaislapsuutta, millaiset toiminnan kokemukset sopivat parhaiten lasten ikävaiheeseen ja mitä opetusmenetelmiä varhaiskasvatuksen musiikkihetkissä on mahdollista käyttää. (Gruenhagen, 2009, s. 128.) Jotkut lapset tarvitsevat usein enemmän aikaa osallistuakseen varsin sosiaaliseen musiikkihetkeen. Vuorovaikutuksellisen kompetenssin on todettu kehittyvän yhdessä yhteisöllisen oppimisen rinnalla, mikä Koivulan viittaaman tutkimustiedon valossa (2017, s. 274) ilmenee lasten onnistumisissa näillä kummallakin osa-alueella. Musiikkitoimintaan liitetty vuorovaikutuksen ja yhteisöllisen oppimisen tarkasteleminen muodostavatkin mielenkiintoisen tutkimusalueen.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkielman tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatusalalla työskentelevien ammattilaisten tulkintoja siitä, miten he kokevat kolmevuotiaiden vuorovaikutustaitojen vahvistamisen musiikin avulla arjen työssään. Keskeisenä tavoitteena tutkielmalle on välittää kuvauksia musiikin ja kolmevuotiaiden lasten vuorovaikutustaitojen välisestä suhteesta tämänhetkisessä päiväkotikontekstissa. Aihetta pohditaan niin lasten keskinäisen vuorovaikutuksen kuin lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen näkökulmista. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten eri päiväkotiyksiköiden aikuiset näkevät musiikin ja vuorovaikutuksen tarkasteltaessa
 - a) lasten keskinäistä vuorovaikutusta?
 - b) lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutusta?

2. Miten lasten vuorovaikutustaitojen vahvistaminen musiikin avulla ilmenee eri päiväkotiyksiköissä tarkasteltaessa
 - a) lasten keskinäistä vuorovaikutusta?
 - b) lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutusta?

Tutkielman tutkimuskysymyksillä pyritään tuottamaan musiikin ja vuorovaikutuksen välisiä suhteita selittäviä ja kuvaavia merkityksenantoja, joita eri varhaiskasvatuksen yksilöiden ammattilaisilla on. Tutkimuskysymyksiin pyritään löytämään vastaus kehyskertomuksista tehtävän analysoinnin avulla. Kehyskertomus antaa vastaajille joustavan vastausalustan, joka tukee ilmiöstä henkilökohtaisesti tuotettujen merkitysten ilmaisemista ja kuvaamista. Toisen tutkimuskysymyksen osalta eri yksiköiden merkityksenantoja vertaillaan

yhdessä. Näin tutkimuskysymykset vahvistavat käsitystä ensinnäkin siitä, miten musiikki ja vuorovaikutus on mahdollista nähdä kasvattajan silmin ja mistä merkityksistä ne koostuvat. Lisäksi voidaan tunnistaa, miten käsitykset ja merkitykset saattavat toisistaan erota ja miltä osin.

4.2 Tutkimusmetodologiset lähtökohdat

Tutkielmassa noudatetaan laadulliselle eli kvalitatiiviselle tutkimukselle ominaista tutkimusmuotoa tuottaen siten laadullista tietoa. Laadulliseen tutkimukseen sisältyy oleellisesti kokonaisvaltaisuus tarkoituksenmukaisen tiedon hankinnassa ja aineiston keskiössä on ihmisen tuottama tulkinta. (Hirsijärvi, 1997, s. 165.) Laadullinen lähestymistapa tutkielmaan sopiikin silloin, kun kiinnostus on asioiden yksityiskohtaisissa rakenteissa ja asioiden luonnollisissa vuorovaikutussuhteissa: tietyssä ajassa ja hetkessä olleiden toimijoiden kokemuksissa ja tulkinnoissa. Tutkielma tullaan täten toteuttamaan laadullisin menetelmin, koska tarkastelun kohteena ovat ihmisen inhimillisen elämämaailman ja sen sisältämät merkitykset. Tutkielmassa keskitytään tarkastelemaan vain pientä määrää tapauksia ja analysoimaan näitä mahdollisimman tarkasti, jolloin tieteellisyyden kriteeri aineistolle ei ole määrässä vaan sen laadussa. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 18.) Tämä sopii tutkielmaan myös aineistonsa puolesta tarkastellessani hankittujen tarinoiden sisältämiä merkityksiä.

Koska kiinnostuksen kohteena toimivat tutkittavien kokemuksellisuus ja ajattelun eri muodot, tutkimusotteen lähestymistavaksi on valikoitunut hermeneuttinen fenomenografinen lähestymistapa. Rissasen (2006) esittelemistä fenomenografisista näkökulmista päädyttiin tutkielman kannalta toisen asteen näkökulmaan, jonka avulla pyritään rakentamaan tulkintaa erilaisista käsityksistä sekä niiden sisältämistä merkityksistä tarkastellussa ilmiössä. Kokemusnäkökulman käyttäminen osana tutkielmatyötä on perusteltua, sillä todellisuus on hyvin moninaisesti ja subjektiivisesti jakautunut. Näin ollen vastaajien käsitykset musiikin yhteyksistä kolmevuotiaiden vuorovaikutukseen muodostavat vastauksina erilaisia merkityksenantoja ja tulkintapoja heidän kuvatessaan omia kokemuksiaan ja niiden merkityksiä. (Jokinen, 2021.) Yksilölliset lähestymistavat maailmaa ja

sen ilmiöitä kohtaan tarjoavat hyvin monipuolisen ja rikkaan kokemukskatsannon, josta on löydettävissä samanlaisia elementtejä yhteisesti tunnetusta asiasta. Kertomuksessa kertoja tekee asiaa ymmärrettäväksi, selittää ja argumentoi, ottaa kantaa ja kritisoi asettaen erilaisia rooleja eri ihmisille (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Näin tutkittava itse määrittää kerrontaansa ja tulkintaansa asioista ilmaisten asiat tavalla, jonka tarinan tulkitsija myöhemmin kykenee ymmärtämään. Tutkielmassa eri käsityksistä muodostetaan yhteisiä ilmiöön kytkeytyviä merkityksiä (Rissanen, 2006), joista voidaan lopulta koostaa erilaisia merkityssuhteita käsiteltävään aiheeseen. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 40) nostavat esiin Laineen esittämän ajatuksen fenomenologian kokemuksellisuuden perustana, liittyen tavoitteeseen ymmärtää ihmistä ja tämän toimintaa maailmassa. Fenomenologisen tutkimuksen avulla on mahdollista kohdentaa huomio tutkittavien kokemuksen ymmärtämiseen – kuitenkin yksilön henkilökohtaisesti rakentamien merkitysten välityksellä, jotka ohjaavat jokaisen ihmisen kokemusta todellisuudesta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 40.)

4.3 Aineiston määrittely ja rajaus

Opinnäytetyö on rajattu käsittelemään varhaiskasvatusalan ammattilaisten kokemuksia musiikin merkityksestä vuorovaikutustaitojen vahvistamisesta kolmevuotiaiden päiväkotiympäristössä. Tutkielma on rajattu käsittelemään juuri kolmevuotiaiden vuorovaikutuksen kehitysvaihetta, sillä tämän ikävaiheen aikana yksilö ottaa suurimmat ensiaskeleensa vuorovaikutuksen suhteen ja vuorovaikutustaidot vahvistuvat huomattavasti aiempiin ikävaiheisiin verrattuna (ks. Keltikangas-Järvinen, 2010). Lisäksi tutkielma on rajattu tarkastelemaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkemyksiä, sillä juuri he työskentelevät arjen kentällä vahvistaakseen lasten vuorovaikutussuhteita varhaiskasvatusyhteisössä. Aineisto koostuu neljän varhaiskasvatusalan ammattilaisen tulkinnoista, joista kolme on koulutustaustaltaan varhaiskasvatuksen opettajia ja yksi lähihoitajakoulutuksen saanut lastenhoitaja. Aineistona oltaisiin voitu käyttää vain varhaiskasvatuksen opettajien antamia tulkintoja (3), mutta lastenhoitajan (1) vastaus antaa aineistoon painoarvoa ollessaan peräisin erilaisen koulutustaustan omaavalta

varhaiskasvatuksen ammattilaiselta. Kaksi vastaajaa neljästä olivat peräisin samasta yksiköstä, mikä antaa mahdollisuuden toisen tutkimuskysymyksen mielenkiintoiseen tarkasteluun. Näin ollen on mahdollista tarkastella yksiköllisten eroavaisuuksien sisällä niitä arvokäsityksiä ja kokemuksia, joita saman yksikön kaksi eri ammattilaista antavat (ks. alaluku 4.5).

4.4 Aineiston kerääminen

Laadullisen aineiston voidaan määritellä tarkoittavan aineistoa, joka ilmaisultaan on yksinkertaistetuimpana tekstiä, kuten kirjallinen ja kuvallinen aineisto tai puolestaan ääniaineisto. (Eskola & Suoranta, 1998, s.15.) Tutkimusaineisto koottiin neljältä varhaiskasvatusalan ammattilaiselta ääninauhoitettuna aineistona perustuen valmistettuun kehyskertomukseen (ks. Liite 1). Tutkielman kohderyhmälle lähetettiin sähköpostitse kehyskertomus, jonka pohjalta tutkittavat antoivat suullisesti oman tulkintansa äänittämällä vastauksensa. Oman tarinan kertomiseksi rakennettiin vastaajille kertomista tukeva viitekehys, joka ohjasi, mutta toimi joustavasti. Näin tilaa jäi myös luovuudelle, kuten laulamiseksi tai erilaisten äänten tuottamiselle. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Kolme neljästä vastaajasta käyttikin äänikertomuksessaan lauluja ja rytmejä havainnollistaakseen toimintaa ja sen vuorovaikutusta. Alasuutari (2011, s. 83) ilmaiseekin, että merkitysrakenteita tutkittaessa aineiston on oltava vastaajien omin sanoin puhuttua tekstiä siten, ettei tutkija itse ole heille määritellyt valmiita vastausvaihtoehtoja. Tutkimuksen luonteeseen sopi parhaiten, että vastaajat lähestyvät aihetta tiettyjen ominaispiirteiden tarkastelun avulla. Näin ollen vastaajat saivat äänitysten valmistamiseen lähtökohtia, jotka tukivat tutkimuksen tavoitteita ja sisältöjä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Valmistetun kehyskertomuksen oli tarkoitus motivoida ja inspiroida vastaajia omien merkityksenantojen rakentamiseen aiheesta.

Puheen nauhoittaminen on toimiva menetelmä tutkimusaineiston hankinnassa, sillä se on yksityiskohtaisen tarkka (Alasuutari, 2011, s. 85). Nauhoitukset toimivat hyvin kerronnallisessa mielessä, sillä äänitetyissä puheenvuoroissa yleensä esiintyy tarinamuotoinen esitystapa jossakin muodossa. Tutkittavien äänitettäville kertomuksille ei määritelty lainkaan

pituutta, vaan tutkittava sai kertoa käsiteltävään aiheeseen juuri sen, mitä tälle tuli mieleen kehyskertomuksen pohjalta. Tämä tuki myös tutkittavien omaa ilmaisua äänittäessä, sillä usein ilmaisutavat vaihtelevat huomattavasti ihmisten välillä. Kaikki kertomukset oli mahdollista analysoida, sillä tyyppillisyyden rinnalla voidaan tutkia myös erilaisuutta. (Saaranen-Kauppinen & Puuniekka, 2006.) Näin voitiin ottaa huomioon ennakoivasti vallitsevasta korona-pandemiasta aiheutuvat olosuhteet sekä aikaresurssit. Monen yksikön työntekijät olivat aineistonkeruu-aikaan erittäin työllistettyjä, joten vastaajia tutkielmaan oli vaikeaa saada. Lopulta aineistoa varten saatiin neljä vapaaehtoista varhaiskasvatusalan ammattilaista, joista kaikki palauttivat kertomuksensa äänitteinä heille annetun aikataulun mukaisesti. Äänitysten kestot olivat keskiarvoltaan yhdeksän minuuttia pitkiä. Koko aineisto oli kerätty vuoden 2020 loppuun mennessä. Tutkielmassa pyrin tutkimaan sitä, miten eri varhaiskasvatusyksiköiden ja –ympäristöjen ammattilaiset näkevät musiikin vuorovaikutustaitoja vahvistavana tekijänä. Tavoitteenani oli lisäksi löytää äänityksistä sellaisia kokemusten yhtäläisyyksiä, jotka rakentavat yhteistä näkökulmaa tutkittavasta ilmiöstä: musiikin ja vuorovaikutuksen välisten yhteyksien ymmärtämistä.

4.5 Aineiston analysoiminen

Aineistona toimivat nauhoitetut kertomukset litteroidaan auki analysoimista varten. Aineiston käsittely valmistaa tutkijaa itse analyysiin, koska äänitysten sisällön hallitseminen ja tarkastelu luonnistuu paremmin muunnettuna tekstimuotoon (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Kehyskertomusten analysoinnissa usein kiinnitetään huomio siihen, mikä vastauksissa ehkä muuttuu yhden tekijän vaihtamisen seurauksena (Eskola & Suoranta, 1998, s. 112), mutta tässä tutkielmassa kiinnostus ei ollut vastaajien kertomusten rakenteellisissa tai kerronnallisissa elementeissä vaan kertomusten sisältöä tarkastellaan yksittäisinä merkityksenantoina saman tarinakehyksen ohjaamana. Täten eläytymismenetelmää sovelletaan tässä tutkielmassa hyödyntäen kehyskertomuksen tuomia mahdollisuuksia kuvata niin todellisuutta kuin mahdollisia todellisuuksia, jotka sisältävät luultavia toiminnankulkuja ja merkityksenantoja (Eskola, 1997, s.18). Näin vastaajat

saivat myös enemmän vapauksia valmistaa näköisensä toimintahetki ja määrittää itse toimintahetken sisäisen asetelman omista lähtökohdistaan käsin. Suurimmassa osassa aineistoa (kolme vastaajaa) äänitetty kertomus noudatti toimintahetken vapaata kuvausta siirtyen lopulta vastaajan tekemiin syvällisempiin merkityksenantoihin ja tulkintoihin musiikista kolmevuotiaiden osalta. Yhdessä vastauksessa oli tämän lisäksi myös esitetty toimintahetken toteuttaminen, missä ilmeni musiikkitoiminnan toteutus käytännössä. Tämän vastaajan esittämä toimintahetki oli myös mukana analyysissa ja sen sisältöä verrattiin soveltuvin osin muihin esitettyihin kuvauksiin.

Aineiston analysointivaiheessa litteroituja kertomuksia jäseneltiin aineistolähtöisesti, mikä teki tarkastelusta systemaattisempaa. Eskola ja Suoranta (1998) ilmaisevat, että laadulliselle aineistolle on olennaista kulkea teemoittelun kautta laajempaan: jäsentämällä kertomuksista yleisemmän tyyppin. Vaikka kehyskertomuskuvaukselle on tavallista etsiä yleistetty tarinatyyppi, päätettiin tässä tutkielmassa pitäytyä Eskola ja Suorannan (1998) tavassa konstruoida vastauksista niiden tyyppillisimmät merkityksenannot, koska kertomukset itsessään olivat jo laajoja.

Ammattilaisten kertomuksia päädyttiin tarkastelemaan kokonaisuudessaan, sillä monin osin ilmaisutavat ja ajatuskulut vaihtelivat huomattavasti vastaajien kesken. Litteroituna vastaajien kertomusten pituudet vaihtelivat yhdestä sivusta neljään sivuun. Tämä on luonnollista, sillä kyse on kuitenkin yksilön tuottamista henkilökohtaisista merkityksistä ja tulkinnoista. Kertomuksista valmistettiin tiivistetyt juonirakenteet, joissa ilmeni esitetty toimintahetki tiiviimmin. Tämän jälkeen kertomusten juonenkulut muunnettiin yksinkertaistettuihin juonitiivistelmiin, mikä auttoi hahmottamaan laajojakin kertomuksia kokonaisuutena. Jokaista kertomusta tuli käsitellä omana tulkintatapanaan aiheesta, joten kertomusten ehyt jäsentäminen edellytti huolellista perehtymistä niihin. Lisäksi alkuperäisten ajatusilmaisujen varmistaminen loi prosessille edellytykset. Nämä yksinkertaistetut juonitiivistelmät palvelivat keskeisimpien aiheiden ja esityskulkujen löytämistä. Teemoittelu onkin eräs laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmistä, jota käytetään sisällönanalyysissa. (Juhila, 2021.) Kuten Juhila (2021) toteaa, teemoittelua voidaan hyödyntää yhtenä keinona tutkimusaineiston parempaan jäsentämiseen. Siten teemoittelun myötä kaikissa kertomuksissa voitiin

havaita toistuvat teema-alueet, jotka luokiteltiin kuudeksi teemaksi (esitetään myöhemmin alaluvussa 5.1). Taulukoissa kuvataan numeroitujen teemojen sarakkeessa kaikki kertomuksia yhdistävät (Taulukko 1) ja kertomusten eroavaisuuksia yhdistävät (Taulukko 2) ilmaukset. Koottujen ilmausten yläpuolelle eriteltiin omiin sarakkeisiin jokaisen vastaajan kertomuksen ydinteema, josta jatkettiin teemoittelua yhteiseen kokoavaan tyyppiin. Aineisto tyypiteltiin keskeisimpien aihekokonaisuuksien perusteella tuoden esiin aineistosta keskeisimmän ja tutkimuskysymysten kannalta oleellisimman sisällön (Taulukko 1; Taulukko 2). Tyypittelyssä päädyttiin hyödyntämään Alasuutarin (2011) ilmaisemaa koko aineistoon pätevää ja havaintoja yhdistävää formulointia, jolle ominaista on aineiston hahmottaminen kokonaisuutena niin sen yhtenevien kuin toisistaan eroavien näkemysten nostamiseksi esiin aineistosta. Tämä sopi aineiston kertomukselliseen muotoon sekä tutkittavien yhteisten merkityksenantojen havaitsemiseen laajasta kerronnallisesta tutkimusaineistosta.

Günther ja Hasanen (2021) ilmaisevat, että tyypittelyssä aineiston osia luokitellaan jonkin yhdistävän tai puolestaan erottavan elementin perusteella määriteltyyn tyyppiin. Näin on mahdollista hahmottaa kertomusten kokonaiskuvaa löytäen myös kuvauksia yhdistäviä ja erottelevia elementtejä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Tutkielman kannalta tässä toimivat kertomuksista nousseet kuusi teema-alueita, joihin voitiin sijoittaa niihin kuuluvia aineiston osia. Samat menetelmät sopivat myös tutkielman toiseen tutkimuskysymykseen, jossa etsittiin aineistossa esiintyneille eroavaisuuksille yksi yhteinen tyyppi kuvaamaan koko aineistoa. Koska kaksi vastaajaa työskentelivät samassa yksikössä, päädyttiin heidän kertomuksiaan käsittelemään yhdessä oman yksikkönsä kuvauksena. Tällöin jäljelle jäi kolmen eri yksikön ammattilaisten kuvaukset, ja eroja oli johdonmukaista etsiä vastaajien välillä. Lisäksi näin tekemällä voitiin säilyttää alkuperäisenä tutkielman toinen tutkimuskysymys. Vaikka aineiston tyypittely voidaan nähdä myös haastavana pyrittäessä löytämään yhteinen nimittäjä havaituille sisällöllisille eroavaisuuksille (Alasuutari, 2011, s. 43), hankittu kertomusaineisto oli yksimielisesti orientoitunut käsiteltävään aiheeseen ja huomattavia eroja vastaajien kuvauksissa oli vain vähän. Tämä teki tyypittelystä järkevää myös eroavaisuuksien löytämisessä.

TAULUKKO 1. Aineiston teemoittelu ja tyypittely samankaltaisuuksien perusteella

Monipuolisia vuorovaikutuskohtaamisia tuottava musiikki				
	Mahdollistaa yksilöllisen ilmaisun ja sen vahvistamisen	Mahdollistaa positiivisia vuorovaikutuksellisia kohtaamisia	Mahdollistaa ilmaisemisen toiminnassa sekä toiminnan avulla	Mahdollistaa joustavasti erilaisten menetelmien integroimisen sen sisällä
Keskeiset näkemykset musiikkihetkessä:	Vastaaja 1: Musiikki rohkaisee vuorovaikutukseen yksilöllisesti mahdollistamalla yksilöllisen ilmaisun	Vastaaja 2: Musiikki tuottaa myönteisiä kohtaamisia ja positiivista vuorovaikutusta	Vastaaja 3: Musiikissa ja musiikin avulla ilmaiseminen vahvistaa vuorovaikutusta	Vastaaja 4: Musiikkiin voidaan joustavasti yhdistää monipuolisesti muita menetelmiä vahvistamaan vuorovaikutusta
1. Toimintahetki	Suunniteltu toimintahetki pienryhmälle, joka tehostaa lasten vuorovaikutuksellista kohtaamista. Soittimia on mahdollista käyttää, mutta niiden käyttö toiminnassa suunnitellaan.			
2. Lasten välinen vuorovaikutus	Musiikin toiminnallinen ja osallistava luonne mahdollistaa lasten väliset vuorovaikutukselliset kohtaamiset.			
3. Lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus	Aikuinen tekee havaintoja lasten nonverbaalisesta ja verbaalisesta viestinnästä ottaen heidät osaksi yhteisen toiminnan suunnittelua ja toteutusta.			
4. Lasten toimintaan liittyvät havainnot	Lapset kokevat musiikin yksilöllisesti, ja musiikki antaa toimintaan osallistumiseen joustavat mahdollisuudet.			
5. Aikuisen arvot	Aikuisen tavoitteena ja pyrkimyksenä tukea lasten osallisuutta ja toimijuutta toimintahetkessä.			
6. Musiikkiin liittyvät merkitykset	Toimivien ihmissuhdetaitojen vahvistaminen ja kehittäminen musiikkitoiminnan välityksellä.			

TAULUKKO 2. Aineiston teemoittelu ja tyypittely eroavaisuuksien perusteella

Musiikki menetelmänä tuottaa mielekkäitä vuorovaikutuskokemuksia monenlaisille oppijoille			
	Itseohjautuva motivaatio vuorovaikutukseen osallistumiseen	Spontaani musiikin käyttäminen osallisuuden toteutumisessa	Monipuolisten opetusmenetelmien käyttäminen tukena lasten vuorovaikutuksellisille tarpeille
Keskeiset näkemykset musiikkihetkessä:	Vastaaja 1: Musiikki saa osallistumaan itseohjautuvasti vuorovaikutukseen, mikäli aikuinen osaa ohjata tilannetta oikein	Vastaaja 2 ja 3: Musiikkia voidaan käyttää spontaanisti arjen eri tilanteissa tukemaan lasten osallisuutta ja vuorovaikutusta	Vastaaja 4: Musiikki tarjoaa mahdollisuuksia hyödyntää erilaisia opetusmenetelmiä lasten vuorovaikutuksellisten tarpeiden mukaisesti
1. Toimintahetki	Lasten osallisuuteen ja osallistamiseen liittyvät seikat		
2. Lasten välinen vuorovaikutus	Yhteisöllisten kokemusten luominen vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja refleктоimalla toisten vuorovaikutusta suhteessa omaan		
3. Lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus	Tavoitteena itseohjautuva motivaatio aikuisessa ja lapsessa		
4. Lasten toimintaan liittyvät havainnot	Aikuinen tunnistaa lapsen leikin tuomat mahdollisuudet oppimiselle myös musiikkitoiminnassa pyrkien löytämään eri keinoja tukea oppimista		
5. Aikuisen arvot	Aikuisen keinot osallistaa lapsia voidakseen tukea paremmin heidän kasvua, kehitystä ja oppimista.		
6. Musiikkiin liittyvät merkitykset	Musiikin yksilöllisesti osallistava vaikutus		

5 TULOKSET

5.1 Näkemysten samankaltaisuudet musiikin yhteyksistä vuorovaikutukseen

Tutkielman ensimmäinen tutkimuskysymys käsitteli varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkemyksiä musiikista ja vuorovaikutuksesta. Tarkasteluun sisällytettiin niin lasten välisen vuorovaikutuksen kuin lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen tarkastelu. Teemoittelun avulla aineistosta voitiin lopulta saada muodostettua yksi kokoava tyyppi: monipuolisia vuorovaikutuskohtaamisia tuova musiikki. Tämä tyyppi ilmensi kaikkia neljän kertomuksen teema-alueita yhdessä, jotka olivat (1) toimintahetki, (2) lasten välinen vuorovaikutus, (3) lasten toiminnan havainnointi, (4) lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus, (5) aikuisen arvot sekä (6) musiikkiin liittyvät merkitykset. Koska vastaajien kertomuksissa monet näistä teemoista rakentuivat tulkinnallisesti yhteen, koettiin tulosten tarkastelussa järkeväksi järjestää teemat pareittain seuraavanlaisesti: lasten välinen vuorovaikutus ja lasten toimintaan liittyvät havainnot (teemat 2 ja 3) ; lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus ja aikuisen arvot (teemat 4 ja 5); sekä toimintahetki ja musiikkiin liittyvät merkitykset (teemat 1 ja 6). Teemat 1 ja 6 vastasivat kumpaankin muuttujaan, sekä lasten keskinäiseen että lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen, joten niiden tuloksia esitellään kummankin tutkimuskysymyksen tarkastelun päätteeksi. Tarkastellaan seuraavaksi, miten näiden teemojen kautta muodostettiin yksi yhteinen tyyppi ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta.

5.1.1 Monipuolisia vuorovaikutuskohtaamisia lasten välisessä vuorovaikutuksessa

Kertomukset olivat sisällöltään hyvin samankaltaisia, mikä osittain jo tuki tulkinnallisesti toinen toistaan. Lasten välistä vuorovaikutusta tarkasteltiin kahden vastauksista muodostetun teeman avulla, jotka olivat lasten välinen vuorovaikutus sekä lasten toimintaan liittyvät havainnot. Kertomuksissa ilmeni lasten välisen vuorovaikutuksen osalta musiikin toiminnallisen ja osallistavan ominaispiirteen kuvaaminen. Musiikkihetkien nähtiin tuottavan vuorovaikutuksellisia kohtaamisia musiikkihetkien ollessa toiminnallisia ja osallistaessa lapsia monipuolisesti. Musiikkitoiminnan toiminnallisuus ja osallistavuus ilmeni kaikissa neljässä kuvauskertomuksessa lasten ryhmäytymisenä yhteisessä toiminnassa ja kiinnittymisenä osaksi yhteistä tekemistä.

"Musiikki ja musiikkileikit innostavat osallistumaan lauluihin ja leikkeihin kuten myös soittimetkin. Ja musiikkileikeillä saa liikkeillä vaihtelua istumiseen -- ja lapset tutustuvat toisiinsa ja ottavat kontaktia keskenään." (Vastaaja 4)

"-- mä koen, että se musiikki on ihan niinku keskeinen menetelmä esimerkiksi ryhmäytymisessä --, mitenkä ne lapset tutustuu toisiinsa ja oppii oleen toistensa kanssa ja toistensa lähellä niin siihen niinkun käytän paljo musiikkia --." (Vastaaja 2)

Musiikin toiminnallisuus ja osallistavuus näkyi kaikissa kertomuksissa mukaansatempaavana leikkinä, johon kaikkien lasten oli mahdollista osallistua oman innostuksen mukaan. Lapset saattoivat yhteiseen leikkiin osallistumisen lisäksi innostua tulemaan myös myöhemmin mukaan lauluun, soittoon, liikkeeseen ja tanssiin, mikä ilmeni erityisesti kahden vastaajan kuvauksissa (Vastaajat 1 ja 4). Kolmessa kuvauksessa lapsen luonteen ilmaistiin vaikuttavan heidän ilmaisuunsa, mikä suuntasi lasten toimijuutta musiikkihetkessä (Vastaajat 1, 2 ja 4). Kaikissa kertomuksissa ilmaistiin musiikin muokkaavan niin lasten verbaalista viestintää (kuten mielipiteiden ilmaisemista, keskustelemista, neuvottelemista ja kysymyksiin vastaamista) kuin nonverbaalista viestintää (liikkumista, eläytymistä ja tunteiden ilmaisemista) vapaammaksi tarjoten mahdollisuuden monipuoliseen itsensä ilmaisuun.

"Musiikilla on joku hassu väylä saaha nekin [ryhmän arimmat] innostumaan ja liikkumaan ja ehkä sanomaan oman mielipiteensä, ja musiikin avulla voi myös saaha ne, jotka tahtois aina olla äänessä niin kuuntelemaan myös toisten mielipiteitä, ja toimimaan toisten toivomalla tavalla jonkun musiikillisen leikin tai muun kautta." (Vastaaja 1)

"Musiikki auttaa myös ujompia ja arempia lapsia vapautumaan ja osallistumaan, ja sen kyllä huomaa lapsista." (Vastaaja 4)

Kaikissa neljässä kuvauksessa ilmeni myös musiikkihetken vuorovaikutukseen liittyviä haasteita lasten välillä. Näihin lukeutuivat esimerkiksi lasten yliaktiivisuus ja riehaantuminen (Vastaajat 1 ja 4), vajavaiset leikki- ja vuorovaikutustaidot (Vastaaja 2) sekä vastahakoisuus toimintaa tai ohjeita kohtaan (Vastaaja 2 ja 3). Lasten yliaktiivisuuden haasteet saivat alkunsa aktiivisimpien lasten välisistä katsekontakteista, aktiivisimpien villiintymisestä sekä ilmenneestä levottomuudesta ryhmässä (Vastaajat 1 ja 4). Muita kuvattuja vuorovaikutuksellisia haasteita ilmaistiin kohdattavan kolmevuotiaiden leikki- ja vuorovaikutustaidoissa sekä toiminnan tai ohjeiden vastustamisessa, mitkä näkyivät esimerkiksi toisen tönimisenä ja riitoina leluista (Vastaaja 2) sekä kapinointina (Vastaaja 2 ja 3). Näihin haasteisiin liittyen vastaajat ilmaisivat musiikilla voitavan tukea lasten osallisuutta positiivisen kosketuksen ja ystävyyden avulla (Vastaaja 2) sekä ottamalla lapsi mukaan toiminnan ja musiikin tuottamiseen (Vastaaja 2 ja 3).

"-- mää nään sen [musiikin käyttämisen toiminnassa] tosi keskeisenä -- ryhmään kiinnittymisen juttuna, mutta myös sitten -- lasten välisenä kohtaamisena, että kuinka he saa -- hyvän hetken myös sellasen lapsen kanssa, jonka kanssa vaikka äityy helposti riidaksi tai muuta, niin sitte tavallaan niinku panostetaan siinä sellaseen positiivisuuteen sen kautta." (Vastaaja 2)

Lisäksi musiikkitoiminnassa käytettyjen soitinten voitiin nähdä olevan yhteydessä lasten väliseen vuorovaikutukselliseen toimintaan. Vastaajista yksi (vastaaja 4) käytti soittimia (munamarakassit, rumpu sekä triangeli), kaksi vastaajista (vastaajat 1 ja 2) ilmaisi soitinten olevan mahdollisia muttei välttämättömiä ja yksi vastaajista (vastaaja 3) ei maininnut lainkaan soitinten käyttämisestä toimintahetkessä. Lisäksi kahden vastaajan kohdalla (vastaajat 2 ja 4) nousi yhteys soitinten käyttämisen ja lasten osallisuuden toteutumisen välillä. Vastaaja 2 osoitti huolellisen suunnittelun olevan tärkeää, jotta voitaisiin

välttää ryhmässä tarpeettomia pettymyksen tuntemuksia ja jännitteiden syntymistä lasten välisessä vuorovaikutuksessa soittimia jakaessa. Vastaajan 4 kertomus puolestaan osoitti, että tämä oli ennen toimintaa valmistanut yksityiskohtaisen suunnitelman soitinten käyttämisestä (missä kappaleissa ja miten soittimia niissä käytettiin). Saman vastaajan (vastaaja 4) kertomuksessa jokainen lapsi sai samanlaisen soittimien kuin muutkin ryhmästä, ja aikuinen vakuutti myös soitinten riittävän jokaiselle. Näin todennäköisesti aikuinen ehkäisi lasten välisten riitojen syntymistä.

Tavallaan tullaan siihen tasapuolisuuteen, että sitte määhän koen joskus helpommaks --, että määhän otankin vaan tiettyä soitinta niihin tilanteisiin, et meillä on sit vaikka vaan ne rytmikapulat tai et meillä on vaan ne rytmimunat, ja sit me vaihetaan niinku koko porukalle niinku sama soitin, niin tulee niinkun vähemmän sitä pettymystä siihen iloiseen hetkeen." (Vastaaja 2)

"Ja otetaan sieltä hei rummut, siellä on jokaiselle rummut, noin ole hyvä. Mulla on kaikille lapsille." (Vastaaja 4)

Lasten toimintaan liittyvissä havainnoissa korostui näkemys lasten yksilöllisestä musiikin kokemisesta sekä musiikin tarjoamista monipuolisista osallistumismahdollisuuksista. Lasten yksilöllinen musiikin kokeminen ilmeni lasten mieltymyksinä erilaisiin osallistumistapoihin: jotkut lapsista nauttivat huomattavasti enemmän toiminnan havainnoimisesta ja toisten toiminnan seuraamisesta, esimerkiksi jääden istumaan paikalleen toimintahetkessä. Tämä piirre esiintyi kolmessa (vastaajien 1, 2 ja 3) vastauksessa. Lisäksi näissä kuvauksissa ilmeni musiikkihetken joustavat osallistumismahdollisuudet, kun lapset olivat mukana toiminnassa riippumatta heidän luonteestaan tai muista toiminnassa kohdattavista vuorovaikutuksellisista haasteista (kuten kielen haasteista).

5.1.2 Monipuolisia vuorovaikutuskohtaamisia lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa

Lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen kuvauksista voitiin muodostaa kaksi teemaa: lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus sekä aikuisen arvot. Lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus tuli ilmeiseksi aikuisen tekemien havaintojen avulla lasten nonverbaalisista ja verbaalisista viesteistä, joihin

aikuinen vastasi sensitiivisesti. Kaikissa vastauksissa ilmeni aikuisen ja lapsen välillä verbaalista vuorovaikutusta lapsen ilmaistessa ajatuksiaan, mielipiteitään tai vastatessa aikuisen esittämiin kysymyksiin. Kaikissa kertomuksissa aikuinen teki myös aktiivisesti havaintoja lasten nonverbaalisista viesteistä aistimalla ja olemalla läsnä lasten toiminnassa, kuten havainnoiden lasten kasvonilmeitä, tunnekokemuksia sekä kehoneleitä.

"-- musiikkihetkessä voi niinku näkyä sellasta, että tämmönen varauksellisempi lapsi nyt onkin todellakin varauksellisempi myös siinä niinku soittaessa tai laulaessa ja musiikkia tuottaessa. Et -- hän ikään ku vetää päätä alaspäin, katsoo vähän ku sieltä kulmiensa alta, -- näyttää vähän siltä välillä se katse, että hän niinku miettii, että onnistuuko hän minun silmissäni." (Vastaja 2)

"Niistä lapsista, jotka ei halua osallistua, niin niistä aika helposti aistii sen, et ne vaan haluaa olla ja seurailta --." (Vastaja 1)

Kertomuksissa lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen liittyi vahvasti aikuisen esimerkin ja mallin merkitys musiikkitoiminnan vuorovaikutuksessa. Aikuisen asenne, kuten aikuisen innostus, kannustus ja eläytyminen, nähtiin oleellisena herättämään myös lapsissa intoa yhteiseen vuorovaikutukseen ja toimintaan osallistumiseen. Lisäksi aikuisen sensitiivisyys ja läsnäolo näkyivät kaikissa vastauksissa yhtenä tekijänä rakentamaan vuorovaikutusta aikuisen ja lapsen välille.

"-- mä yritän välillä rohkasta siihen, et jos mun kanssa liikuttais tai jos mun kanssa soitettais, jos se helpottais ja rohkasis sitten osallistumaan." (Vastaja 1)

"Aito läsnäolo ja hyvä vuorovaikutus ovat äärimmäisen tärkeitä. Kun aikuinen on innostunut ja mukana tekemisessä, lapsetkin innostuvat." (Vastaja 4)

Kaikissa vastauksissa ilmeni myös aikuisen esittämien kysymysten merkitys lasten vuorovaikutuksellisten viestien tuottamisessa. Kaikissa kertomuksissa lapset saivat jollakin tavalla osallistua musiikkitoiminnan suunnitteluun ja vaikuttaa toiminnankulkuun omilla ideoillaan. Lisäksi lasten osallistaminen toi selvästi vuorottelua ja vaihtelevuutta viestintään lasten saadessa mahdollisuuksia olla äänessä ja esillä. Kaksi vastaajista (vastaajat 2 ja 3)

ottivat lapset myös osaksi toimintaa liittämällä musiikkileikkiin lapsen oman nimen tai mukailen lasten nimiä tuttuihin melodioihin.

"Nyt peikkolapset miettii, että minne se mummo on menny. Ehkä niitten täytyy mennä etsimään sitä mummoa. Niin, minne se mummo on mennyt. No, milläs kulkuneuvolla me voitais sitten mennä sitä mummoa etsimään? Ehdotatko jotain? Hyvä Jussi! Hienosti viitoit! Aa, sinä haluat että se menee autolla! Hyvä! Otetaanko pyörät ne pyörivät ympäri? Joo, ne menee sillä bussilla! Niin on, bussilla, ne menee bussilla." (Vastaaja 4)

"-- noi on tosi hyviä -- noi laulut, jotka voidaan laulaa jokaiselle lapselle niinkun vuoronperään omalla nimellä: huomioidaan siinä niinku kaikki ne lapset ketkä on mukana vuoronperään." (Vastaaja 3)

Sekä lasten väliseen että lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen liitettiin teemoiksi toimintahetki sekä musiikkiin liitetyt merkitykset, koska molempiin sisältyi kummankin tyyppistä vuorovaikutusta. Kertomuksissa ryhmäkoko vaikutti siihen, millaisia vuorovaikutuskokemuksia lapset saivat musiikkihetkessä ja millaisia merkityksiä musiikista lapsille toimintahetkessä muodostui. Kolme vastaajaa mainitsi kertomuksessaan lasten lukumäärän musiikkitoiminnassa (10, 5 ja 7 lasta). Kaikki vastaajat toteuttivat musiikkihetken siten pienryhmässä, jota kolme vastaajaa myös perusteli toimivaksi menetelmäksi sen lisätessä mahdollisuutta vuorovaikutukseen ja parantaessa vuorovaikutuksen laatua niin lasten kuin aikuisen osalta.

"Lapset uskaltavat pienryhmässä helpommin keskustella keskenänsä ja ottavat vuorovaikutusta toisiinsa, auttavat toisiansa, ja neuvovat toisiansa." (Vastaaja 4)

5.2 Yksiköllisesti eroavat näkemykset musiikin yhteyksistä vuorovaikutukseen

Toisen tutkimuskysymyksen osalta tarkasteltiin varhaiskasvatuksen ammattilaisten yksiköllisesti eroavia tulkintoja musiikista. Kiinnostus kohdistui siihen, ilmeneekö päiväkotiyksiköiden välillä eroavaisuuksia musiikin merkityksen käsityksissä kolmevuotiaiden vuorovaikutuksesta. Koska merkittäviä eroja vastaajien kertomusten välillä ei juurikaan löydetty, koettiin mielekkäämmäksi kiinnittää huomio vastaajien tarkkojen tulkintojen ja kokemusten erittelyyn. Kaksi tutkittavista olivat peräisin samasta yksiköstä,

joten heidän kertomuksensa ajatukset yhdistettiin analysointivaiheessa täydentämään toisiaan (ks. alaluku 4.5). Teema-alueet yhdistettiin ensimmäisen tutkimuskysymyksen käsittelyn tavoin (ks. teemoittelusta alaluvusta 5.1.), sillä näin aineiston tarkastelu oli johdonmukaista ja mahdollisti kahden tutkimuskysymyksen luotettavan vertailun. Yksiköllisille eroille nousi yhteiseksi kokoavaksi tyypiksi musiikki menetelmänä tuottaa mielekkäitä vuorovaikutuskokemuksia monenlaisille oppijoille. Kertomuksissa korostui erityisesti ammattilaisten kokema vastuu käyttää musiikkia toimivasti vahvistamaan lasten vuorovaikutustaitoja. Seuraavaksi tarkastelemme tarkemmin aineistossa esiintyneitä eroavaisuuksia eri musiikkihetkien vuorovaikutuksessa.

5.2.1 Menetelmänä tuottaa mielekkäitä vuorovaikutuskokemuksia lasten välillä

Lasten välisen vuorovaikutuksen ja lapsen toimintaan liittyvien havaintojen teema-alueissa korostuivat eroja yhdistävänä tyyppinä yhteisöllisten kokemusten syntyminen musiikkitoiminnassa sekä aikuisen keinot edistää vuorovaikutusta. Yksi vastaajista kuvasi, miten lasten nonverbaalinen viestintä saattaa vaikuttaa lasten väliseen vuorovaikutukseen musiikkitoiminnassa. Yksi vastaaja ilmaisi lasten valmistaneen ryhmänä yhteisiä mieltymyksiä mielekkäistä musiikkileikeistä. Lisäksi yksi vastaaja ilmaisi lasten välisen vuorovaikutuksen näyttäytyvän toiminnasta villiintymisen ja toimintaan keskittymisen tasapainotteluna.

"Semmoiset vauhtiveikot mä yrittäisin sijoittaa vähän erilleen mielellään silleen, ettei välttisi olisi edes katsekontaktia, jos pystyy. Mut tokihan tää ainahan ei oo mahdollista." (Vastaaja 1)

"Joskus tietysti menee hulinaksikin, mutta sitten taas se yhdessä tekeminen auttaa keskittymiseen." (Vastaaja 4)

Kertomuksissa huomattavin ero ilmeni kahden ammattilaisen tavassa tulkita havaintojaan lasten toiminnasta ja hyödyntää vastaanottamiaan vuorovaikutusviestejä. Yksi vastaaja näki lasten myönteisten tunnekokemusten toimivan merkittävänä palautteena tämän tekemästä työstä. Toinen vastaaja ilmaisi ajattelunsa lasten osallistumisesta ja reaktioista

toimintaan muuttuneen kokemuksensa myötä – tiedostaen nyt lapsen persoonallisuuden vaikuttavan myös tämän vuorovaikutukselliseen ilmaisuun ja siten myös tämän tunnereaktioihin musiikkihetkessä. Erot näkyivät siis vastaajien henkilökohtaisessa kokemuksessa oman työnsä onnistumisesta. Kuitenkin yhtäläistä näille tulkinnoille oli kuvata omaa vastuuta reflektoida toimintaa lasten tarpeisiin ja hyödyntää näitä havaintojaan tulevassa toiminnassa.

"Lasten silmissä ihana säihke ja onnistumisen tunne on parasta palautetta varhaiskasvattajalle." (Vastaaja 4)

"-- jotenkin ehkä -- aikoinaan ajatteli, että mitä niinku enemmän lapset -- laulaa, ne hymyilee, katsoo -- silmät kirkkaina ja soittaa ja on niinku mukana innostuneesti, niin sitä -- onnistuneempi niinku se mun työ on ollu siinä. Ku sit nykyään -- mä nään niitä mulle tuttuja lapsia ja mää tunnen ne lapset niin mä tiedän niitä persoonallisuuseroja sieltä, -- että tämmönen varauksellisempi lapsi nyt onkin todellakin varauksellisempi myös -- soittaessa tai laulaessa ja musiikkia tuottaessa. -- hän niinku miettii, että onnistuuko hän minun silmissäni." (Vastaaja 2)

Erot lasten osallisuuden kuvauksissa olivat vähäisiä, mutta jokainen vastaaja keskittyi omalla tavallaan kuvaamaan musiikin tuomia mahdollisuuksia lasten osallisuudelle ja miten itse aikuisena tuki sitä. Yksi vastaajista (vastaaja 1) kuvasi lasten tuottaman ääni- ja liike-energian kohdentuvan joustavasti osaksi toimintaa, kun yksi vastaajista (vastaaja 4) kuvasi puolestaan musiikin mahdollisuuksia tukea kielen haasteita omaavien lasten vuorovaikutusta tuottaen mielekkäitä onnistumisen kokemuksia. Kaksi saman yksikön vastaajaa (vastaajat 2 ja 3) kuvasivat musiikin toimivan joustavasti kunkin tilanteen mukaan antaen myös aikuiselle tilaa mielikuvituksen monipuoliseen käyttöön, esimerkiksi varioidessa toimintaleikkejä ja -lauluja.

"Eryityisesti ne lapset, joilla on taipumusta tuottaa toistuvasti jotakin ääntä, niin musiikissa äänen ja rytmin tuottamista voidaan hyödyntää paremmin." (Vastaaja 1)

"-- jos se on hänelle (lapselle) kynnyskysymys, että hän ei nyt puuroo oo syöny eikä tykkää puurosta niin sitten vaihdetaan se niinku vaikka leipään ja näin sitte lapsi on -- mukana -- vuorovaikutuksessa." (Vastaaja 3)

5.2.2 Menetelmänä tuottaa mielekkäitä vuorovaikutuskokemuksia lapsen ja aikuisen välillä

Vuorovaikutuksesta lapsen ja aikuisen välillä löydettiin tulkinnallisia eroavaisuuksia siinä, millä tavoin ammattilainen pyrki kasvattamaan lapsen kokemusta osallisuudesta yhteisessä vuorovaikutuksessa. Esimerkiksi riittävien liikkumismahdollisuuksien turvaaminen, lapsen ottaminen osaksi toiminnan suunnittelua ja toteutusta sekä erilaisten apuvälineiden hyödyntäminen mielenkiinnon herättämiseksi nousivat vastaajilta erillisinä tulkintoina oman yksikkönsä ammattilaisena.

"Niistä laulusta vähintään puolet pitäis olla toiminnallisia. Eli sillain, ettei istuttais tosiaankaan koko aikaa paikallaan, vaan sais liikkua, jos haluaa. - - ehkä pääasia on se, että kolmevuotiaat saa liikkua, ei tarvi istua koko aikaa paikallaan." (Vastaaja 1)

"-- sitä laulua voidaan muokata -- , eli tässä kohtaa tulee just se, että lapsen ajatukset kuullaan ja sitte hänet otetaan mukaan siihen musiikin tuottamiseen tavallaan; että -- näin sitte lapsi on siinä mukana vähän niinku siinä vuorovaikutuksessa." (Vastaaja 3)

"Myös ne hiljasimmat ja ne, joilla on puheen tuoton vaikeutta, niin heille taas sitten kuvat ja se tekeminen ja ymmärtäminen ja läsnäolo auttaa vuorovaikutukseen. Voi sitä innostuksen määrää, kun lapsi huomaa, että hänet ymmärretään ja hän saa asiansa selvitettyä muullakin kuin puheen keinoin. Voi laulaa taikka käyttää käsiä." (Vastaaja 4)

Lisäksi aikuisen ja lapsen väliseen nonverbaaliseen viestintään, kuten katseyhteyteen, kiinnitettiin erityistä huomiota kahden saman yksikön vastaajan osalta. Myös spontaani musiikin käyttö musiikkihetken ulkopuolella korostui ainoastaan näiden kahden saman yksikön vastaajan kertomuksissa. Vaikka toimintatavat hieman yksiköllisesti erosivatkin, kaikilla vastaajilla oli yhteinen tavoite: kiinnittää lapsi musiikkihetkessä vuorovaikutukseen ja tukea itseohjautuvaa osallistumista.

"-- jos me lauletaan vaikka ihan mitä tahansa laulua, niin ku mä eläydyn siihen lauluun, niin -- mun täytyy niinkun ihan tietosesti muistaa, että mä katson tasasesti lapsia vaikka siinä silmiin, että he saa siinä sen viestin että he tulevat nähdyksi, et se on se ykkösjuttu. -- myös se on tärkeätä, että tavallaan ei liikaa tuo painetta myöskään sillä omalla katseella, -- ettei sitten tuu vaan lisää painetta sillä, että ikäänku liikaa kiinnittää huomiota." (Vastaaja 2)

"-- keinutin heitä [ryhmän lapsia] hämähäkkikeinussa tässä jokunen aika sitten ja mä siinä sitte lauloin sitten samalla sitte semmosta -- laivalaulua: 'Laiva, laiva, minnekkä laiva menee?', niin sen jälkeen joka ikinen kerta kun lähestytään sitä hämähäkkikeinua, niin tää yks näistä -- ottaa katsekontaktin ja alkaa laulaan sitä laivalaulua, että hän liikuttavasti nyt on yhdistäny sen laulun siihen hämähäkkikeinuun -- ." (Vastaja 3)

Tulkinnat soittimista ja niiden käyttämisestä paikoittain vaihtelivat. Yksi vastaja ilmaisi lasten kokeman innostuksen musiikkihetkessä erilaisia soittimia kohtaan. Yksi vastaja koki puolestaan kehonsoitinten olevan mielekäs valinta soitinten sijasta. Yksi vastaja kuvasi soitinten tuomia haasteita vuorovaikutuksen kannalta.

"Musiikki ja musiikkileikit innostavat osallistumaan lauluihin ja leikkeihin kuten myös soittimetkin." (Vastaja 4)

"Mä tykkään myös siitä, että soitetaan kehon soittimia, käytetään liikettä ja lattioita, tuoleja, rytmikapuloina tai rytmillisinä seikkoina." (Vastaja 1)

"-- jos me otetaan soittimet ja tutustutaan eri soittimiin, niin -- usein tän ikäsellä -- tulee tavallaan pettymyksiä siitä, että en saakaan jotain soitinta just nyt. Ja -- tullaan siihen tasapuolisuuteen, että sitte mää koen joskus helpommaks -- että mää otankin vaan tiettyä soitinta niihin tilanteisiin, et - - vaihetaan -- koko porukalle niinku sama soitin, niin tulee -- vähemmän sitä pettymystä siihen iloseen hetkeen." (Vastaja 2)

Musiikille annetuissa merkityksissä vastaajat korostivat paikoittain myös erilaisia lasten osallisuuden kokemuksia. Yksi vastaja koki ryhmän aktiivisimpien vastaanottavan vähemmän aikuisen ohjauksia ja voivan siten osallistua toimintaan täydemmin. Kaksi saman yksikön vastaajaa kuvasivat musiikkihetkissä syntyvien muistojen lujittavan jaettuina vuorovaikutussuhteita.

"-- yleensä ne vauhtiveikot, jotka monesti saa muuten komennuksia, niin ne saa ehkä musiikkihetken aikana vähemmän komennuksia--." (Vastaja 1)

"-- joka ikinen kerta kun lähestytään sitä hämähäkkikeinua, niin tää yks -- ottaa katsekontaktin ja alkaa laulaan sitä laivalaulua, että hän liikuttavasti nyt on yhdistäny sen laulun siihen hämähäkkikeinuun. Et siinä näkyy just se semmonen musiikin voima, miten se niinku auttaa näitä pieniä lapsia joilla ei vielä välttämättä oo sanojakaan -- luomaan ihmissuhteita ja niitä sitten syventämään." (Vastaja 3)

6 JOHTOPÄÄTKSET

Tutkielmassa tarkasteltiin neljän varhaiskasvatuksen ammattilaisen kertomuksia siitä, miten he kokivat kolmevuotiaiden vuorovaikutustaitojen vahvistamisen musiikin avulla työssään. Tätä kysymystä pohdittiin kehyskertomuksen asettamien rajausten puitteissa niin lasten keskinäisen vuorovaikutuksen kuin lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen osalta. Lisäksi tutkielmassa tarkasteltiin sitä, löytyikö kertomusten välillä yksilöllisten erojen lisäksi myös yksiköllisiä eroavaisuuksia. Seuraavaksi tarkastellaan saatuja tuloksia aikaisemman tutkimuskirjallisuuden pohjalta.

Tulokset osoittivat, että varhaiskasvatuksen ammattilaisilla oli hyvin samanlaisia tulkintoja musiikin hyödyistä kolmevuotiaiden vuorovaikutustaidoille. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta muodostuikin kaikkia kertomuksia yhdistävä tyyppi, joka esitti merkityksen musiikista tuottamaan lapsille monenlaisia vuorovaikutuksellisia kohtaamisia. Musiikillinen vuorovaikutus näkyi jokaisessa kertomuksessa sekä musiikin, yksilön sekä ryhmän muiden lasten välisenä luovana vuorovaikutushetkenä, joka täyttää siten myös Gauntin ja Westerlundin (2013) asettaman määritelmän yhteisöllisestä oppimisesta. Toiminnan sisältö ja musiikilliset kokemukset muodostuvat lopulta yhteistyön seurauksena, mitä ohjaa aikuisen vuorovaikutus lasten kanssa sekä tämän tekemät havainnot lasten yksilöllisestä toiminnasta, kuten Nilandin (2009, s. 20) artikkelissa myös esitetään. Yhteisöllistä oppimista nähtiin lasten ryhmäytymisessä ja yhteisöllisten kokemusten rakentumisessa sosiaalisesti moninaisessa vertaisryhmässä. Kolmevuotiaiden oli mahdollista tutustua toisiinsa, ryhmäytyä, käydä yhteistä keskustelua ja ratkaista tilanteita yhteisin neuvotteluin. Lisäksi vuorovaikutuksen monikanavaisuus näkyi kertomuksissa lasten ilmaisuissa katseen, ilmeiden ja eleiden, äänen, liikkeen sekä kosketuksen välityksellä. Aikuisen tehtävä toiminnan kuljettajana esimerkiksi

esitettävien kysymysten ja ehdotusten osalta koettiin kuitenkin tarpeelliseksi tukemaan musiikkihetken vuorovaikutusta. Tämä pätee myös siihen, mitä Hämäläinen & Vähäsantanen (2011) ilmaisivat raportissaan aikuisen toiminnan ohjaamisesta: aikuisen pyrkimyksenä on tukea ryhmässä käytävää keskustelua ja ohjata vuorovaikutusta kohti toiminnan tavoitteita.

Kertomuksissa tehtiin havaintoja lasten yksilöllisistä tarpeista, elämäntilanteista ja temperamenteista. Lapsen luonne saattoi esimerkiksi vaikuttaa tämän ilmaisuun ja siten osallisuuteen musiikkihetkessä. Bowlbyn ja Ainsworthin (1991) kiintymyssuhdeteorian käsitys lapsen sensitiivisestä kohtaamisesta ilmeni kaikissa kertomuksissa ammattilaisten erilaisina keinoina vastaanottaa sekä tulkita lasten vuorovaikutusviestejä. Jokainen vastaaja toi esiin oman vastuunsa toimia ryhmälleen sensitiivisenä aikuisena. Kertomuksissa heijastui myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2016; Opetushallitus, 2018) asettamat tavoitteet työskennellä lasten osallisuutta ja toimijuutta edistävänä varhaiskasvatuksen ammattilaisena. Kertomuksissa kuvattiin esimerkiksi yksilöllisiä reagoititapoja ja mieltymyksiä musiikkileikkeihin sekä lapsesta riippumattomia tekijöitä, kuten kielellisiä haasteita, joilla oli vaikutusta myös lasten vuorovaikutukseen toiminnassa. Lasten tapa osallistua toimintaan paikoin vaihteli: kaikissa kertomuksissa ilmeni toimintaan erittäin aktiivisesti vuorovaikutukseen osallistuvia lapsia ja toisaalta toimintaa aktiivisesti havainnoivia lapsia. Ammattilaiset tekivät näin huomioita lasten erilaisista vuorovaikutuksellisista lähtökohdista sekä kieliympäristöistä (ks. Opetushallitus, 2018, s. 41). Musiikin koettiin kuitenkin tuovan myönteisiä kohtaamisia kolmevuotiaille sekä vähentämään ikävaiheelle ominaisia vuorovaikutusjännitteitä.

Kolmessa kertomuksessa osa ryhmän lapsista lisäsi oma-aloitteisesti osallistumistaan toimintaan musiikkihetken edetessä. Tämä piirre osoitti yhteyksiä Dansereaun (2011, s. 39-59) sekä Koutsoupidoun (2019, s. 87-106) tutkimuksiin toistojen hyödyistä lasten vuorovaikutukselle. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset näkevät lasten tarvitsevan aikaa toimintahetken sosiaalisten ominaisuuksien ja luovan prosessin jäsentämiseen, jotta voisivat saada mielekkäitä kokemuksia vuorovaikutuksesta (Niland, 2009, s.19). Aikuisen roolin ja vastuun ilmentyminen kertomuksissa heijasti läheisesti myös Koutsoupidoun (2020) tutkimusta, missä aikuisen aktiivinen läsnäolo tuki

lasten musiikillista leikkiä osallistamalla päätösten tekoihin ja oman musiikin tekemisen myötä. Kertomuksissa ammattilaiset kykenivät tunnistamaan näin paremmin tarjoutuvat mahdollisuudet leikkiin ja tuomaan esiin lasten luovuuden ja mielikuvituksen, aivan kuten Koutsoupidoun (2020, s. 98) tutkimuksessakin ilmaistiin.

Toisen tutkimuskysymyksen osalta muodostui kertomuksia yhdistäväksi tyyppiä merkitys musiikista menetelmänä tuottaa lapsille yksilöllisesti antoisia kokemuksia vuorovaikutuksesta. Kaikissa kertomuksissa ilmeni ammattilaisten yhteinen tavoite auttaa lapsia kiinnittymään toimintaan ja herättää heissä itseohjautuvaa aktiivisuutta vuorovaikutukseen. Vastaajien näkemysten ja havaintojen todettiin kuitenkin jakautuvan yksiköittäin erilaisten piirteiden esiintuomiseen. Nämä erot näkyivät siinä, mitä yksityiskohtaisia periaatteita varhaiskasvatuksen ammattilaiset pitivät erityisen tärkeinä ja miten he keinoillaan saavuttivat periaatteiden tavoitteet. Sama ilmenee myös Nilandin (2009) tieteellisessä artikkelissa, jossa tutkija kuvaa varhaiskasvatuksen ammattilaisille asetettua tehtävää tulkita työssään vastuuntuntoisesti toimintaa ohjaavia asiakirjoja lapsilähtöisesti. Ammattilaisten tulkintaeroihin liittyi kasvattajan henkilökohtainen kokemus oman työnsä onnistumisesta ja asettamiensa tavoitteiden toteutumisesta. Kertomuksissaan ammattilaiset refleктоivat musiikkitoimintaa ja omaa toimintaansa sen aikana suhteessa lasten toimintaan ja heidän vuorovaikutusviesteihinsä toiminnan aikana.

Suurimmat yksikölliset erot näkyivät ammattilaisten tavoissa ymmärtää ja hyödyntää lapsilta tulevia vuorovaikutusviestejä. Tämä huomattiin erityisesti kahden saman yksikön ammattilaisten kertomuksissa, joista korostui saman henkisiä tulkintoja muiden yksiköiden ammattilaisiin nähden. Vain samasta yksiköstä olevat ammattilaiset ilmaisivat esimerkiksi musiikkia voitavan käyttää spontaanisti myös arjessa, ja he kiinnittivät lisäksi erityistä huomiota lapsen ja aikuisen väliseen katseyhteyteen liittyneitä merkityksenantoja. Kahdessa muussa eroavina tulkintoina korostui toisessa lasten riittävät liikkumismahdollisuudet ja toisessa puhevaikeuksia omaavien lasten tukeminen toiminnassa.

7 POHDINTA

7.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullinen tutkimus antaa tutkijan siirtyä joustavammin hyödyntämänsä ja toisaalta valmistamansa tiedon välillä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 208). Tutkija rakentaa tällöin ymmärrystään ja tulkintojaan tarkastelemastaan ilmiöstä jo hankitun tiedon valossa. Jokaista tutkijaa koskevat yhtäläisesti Tutkimuseettisen lautakunnan yhteistyössä suomalaisen tiedeyhteisön kanssa linjaamat (2012) käytänteet hyvästä tieteellisestä käytännöstä (HTK). Käytänteiden mukaan tutkimuksessa tulee noudattaa tulosten tallentamisen, esittämisen ja arvioimisen suhteen tiedeyhteisölle ominaisia toimintatapoja rehellisesti sekä tarkasti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, s. 6). Tässä tutkielmassa hyvää tieteellistä käytäntöä noudatettiin koko tutkimusprosessin ajan hankkimalla tutkimusluvut Tampereen ja Nokian kaupungeilta, tiedottamalla tutkielman tekemisestä asianmukaisesti eri yksiköiden johtajia sekä huolehtimalla vastaajien anonymiteetista kertomusten ollessa äänitiedostoja. Kehyskertomustehtävässä käytetyt kuvat olivat peräisin omista perhekuva-albumeista, ja niiden käyttämiseen hankittiin kuvissa esiintyneiden lupa. Tutkimusetiikkaa tarvitaankin tilanteissa, joissa yhdistyy eri rooleissa toimivien yksilöiden tiedostamat ja tiedostamattomat tavoitteet sekä jokaisen yksilön yksityisyyden suojaaminen. Tässä tutkielmassa aineiston analysointiin – ja siten lopulta myös tuloksiin – vaikutti tutkijan aineiston pohjalta tekemät tulkinnat. Arviointi laadullisen tutkimuksen osalta tiivistyykin pohdintaan luotettavuudesta tutkimusprosessissa, jonka toteutumisen ehtona on tutkimuksen tekijän luotettavuus. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 210.)

Koska kvalitatiivinen tutkimus on pohjimmiltaan tutkijan valmistamaa rehellistä tulkintaa, tutkijan on kriittisesti arvioitava tekemiään valintoja analysoinnin riittävyys ja oman toimintansa luotettavuuden suhteen (Eskola & Suoranta, 1998, s. 208). Tutkijana kävinkin jatkuvaa sisäistä keskustelua

siitä, missä suhteessa tutkimuksen jokainen osa vastasi toinen toistaan, ja pyrin näkemään tekemieni valintojeni tuottamia seurauksia. Lisäksi pyrin jatkuvasti tiedostamaan omia käsityksiäni ja ajattelutapaani tarkastellessani kertomuksia sekä koostaessani niitä tuloksiksi.

Omien ennako-oletusten tiedostaminen paransi tutkielman luotettavuutta (Eskola & Suoranta, 1998, s. 211). Valmistin analyysivaiheessa erilaisia analyysiversioita hyödyntäen erilaisia työalustoja rakentamaan johdonmukaista tulkintaa. Samalla kun tämä prosessointi tuotti itselleni yhä tarkempaa kuvaa aineistosta ja vastaajien merkityksenannoista kokonaisuutena, se paransi myös tekemäni analyysin luotettavuutta jatkuvan kriittisen tarkastelun seurauksena. Uskon tutkimuksen aineiston pohjalta tehdyn analyysin sekä tulosten muokkaantuneen toisenlaisiksi, mikäli tutkielma olisi toteutettu toisen opiskelijan kanssa. Tällöin tutkimuksen objektiivisuus olisi toteutunut todennäköisesti täydemmin (Eskola & Suoranta, 1998, s. 214). Pyrin selittämään ja kuvaamaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti toimintaani läpi tutkimusprosessin käyttäen perustana aiempaa empiiristä tietoa. (Alasuutari, 2011, s. 238.)

Koska tutkimusaineistona toimivat kertomukset olivat esitystavaltaan, sisällöltään ja rakenteeltaan erilaisia, tuli analysointivaiheessa tehdä tuloksiin liittyviä tulkintoja rakentaakseen vastaajien henkilökohtaisista kertomuksista yhteisesti jaettuja merkityksiä. Esimerkiksi yhden vastaajan kohdalla oli mielekästä ottaa valmistetun toiminnankuvauksen tulkitsemisen rinnalle käytännössä esitetty toimintahetki, sillä se ikään kuin antoi mahdollisuuden liittää vastaajan hetkeen liittämää seikkoja todelliseen toimintahetkeen. Näin ollen kertomusten tulkitsemisessä oli suuri vastuu siinä, mitä aineistosta tulkittiin kerrotun perusteella ja miten kertomuksissa ilmennyt käytäntö vastasi vastaajien omaa käsitystä toiminnan toteuttamisesta.

Tutkijana pyrin tarkistamaan, miten vastaajien käsitteellistykset ja tulkinnat sopivat omiin käsityksiini toimien siten myös yhtenä luotettavuuden tärkeänä kriteerinä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 211). On myös huomioitava, että tutkielmaan valikoituivat pääosin vastaajat, joilla itse oli henkilökohtainen ja merkityksellinen suhde musiikkiin. Tämä tulokulma saattoi vaikuttaa heidän tapaansa tulkita musiikkia ja käyttää sitä työssään. Tutkimusta monenlaisista musiikin näkökulmista olisi siksi tärkeää toteuttaa, jotta voitaisiin saada

mahdollisimman erilaisista lähtökodista olevia tulkintoja aiheesta. Lisäksi tutkielmaan osallistui neljä vastaajaa, mikä ei ole riittävän kattava tutkimusote vastaamaan monipuolisesti erilaisia tulkintoja. Täten pitkälle vedettyjä johtopäätöksiä ei tulosten perusteella voida tehdä. Tutkielma kuitenkin antoi pienimuotoisen katsauksen siitä, miten jotkut varhaiskasvatuksen ammattilaisista ymmärtävät musiikin käsitellessä pienten lasten kasvatusta.

7.2 Jatkotutkimuksista

Aineistona toimineita kehyskertomuksia pystyttäisiin tarkastelemaan myös juonirakenteellisesta näkökulmasta, mikä olisi antanut aineiston osalta mahdollisesti toisenlaisia tuloksia. Eläytymismenetelmää oltaisiin voitu käyttää tutkielmassa täydemminkin hyödyntämällä kehyskertomuksessa selkeitä muuttujia kehyskertomustehtävässä sisältörakenteiden vertailemiseksi. Edellä mainitun lisäksi musiikin käyttäminen yhteisöllisessä oppimisessa, jossa yhdistyy luovuus ja oppiminen, olisi tärkeä tutkimusaihealue tulevaisuudessa. Yhteisöllistä oppimista on tutkittu jo korkeakouluopiskelijoiden keskuudessa ja teknologian mahdollistamien oppimisen menetelmien kautta (ks. esim. Gaunt & Westerlund, 2013), mutta kuten vuorovaikutuksen tutkimuskirjallisuus (mm. luvussa 2 käsitelty) osoittaa, näiden tärkeiden kommunikointitapojen kehittyminen alkaa jo varhain – vieläpä erittäin läheisissä kohtaamisissa muiden ihmisten kanssa.

Tutkimus varhaiskasvattajien näkemyksistä musiikin ja vuorovaikutuksen välisistä yhteyksistä varhaislapsuudessa on edelleenkin ajankohtainen ja rikas tutkimusaihe. Kuten tämän tutkielman tulokset osoittivat, varhaiskasvatuksen parissa työskentelevät kasvattajat ymmärtävät vastuunsa motivoida kolmevuotiaita vuorovaikutukselliseen toimintaan. Koska aikuisen esimerkillä ja omalla asenteella on suuri merkitys lasten innostuksen ilmenemiselle musiikkihetken vuorovaikutuksessa, voidaan niiden nähdä vaikuttavan myös lasten vastaanottamiin hyötyihin musiikkihetkessä. Koen musiikin merkityksen ymmärtämisen tärkeänä, sillä tulevana varhaiskasvattajana on oleellista olla tietoinen myös vaihtoehtoisista opetusmenetelmistä ja kyetä hyödyntämään lapsille luontaisia tapoja oppia. Lisäksi varhaiskasvatuksen parissa ilmenee

yhä enemmän erilaista tukea tarvitsevia ja vuorovaikutuksen haasteita omaavia lapsia, joille musiikki toimii aivan erityisenä oppimisen kanavana. Musiikki toimii kanavana siirtää hetkellisesti sivuun muissa tilanteissa lasten vuorovaikutusta heikentäviä seikkoja, kuten keskittymisvaikeutta, puheen tuoton vaikeutta sekä yliaktiivisuutta. Varhaiskasvatuksessa tarvitaan uudenlaista tuntemusta siitä, miten kohdata onnistuneesti erilaisia vuorovaikutuksen haasteita. Tutkimusta musiikista kasvattajan työvälineenä tarvitaan siis edelleen.

LÄHTEET

- Ahonen, L. (2017). *Vasun käyttöopas*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ainsworth, M. D. & Bowlby, J. (1991). An Ethological Approach to Personality Development. *The American psychologist*, 46(4), 333-341.
<https://doi.org/10.1037//0003-066X.46.4.333>
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. (4. painos). Vastapaino.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss. Volume 1. Attachment* (3. painos). The Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss. Volume 2. Separation. Anxiety and Anger*. Basic Books.
- Brandt, A., Gebrian, M. & Slevc, L. R. (2012). Music and early language acquisition. *Frontiers in Psychology*, 327(3), 1-17.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00327>
- Bronfenbrenner, U. (1995). *Developmental ecology through space and time: A future perspective*. Washington: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Dansereau, D. (2011). The Role of Musical Engagement in the Musicality of Three-Year-Old Children. Teoksessa Burton S. L. & Taggart, C. C. (toim.), *Learning from Young Children. Research in Early Childhood Music* (s. 39-59). The Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Dindar, K., Huttunen, K. & Koivula, M. (2020). Sosiaaliset taidot, tunteet ja ryhmässä toimiminen. Teoksessa Niemitalo-Haapola, E., Haapola, S. & Ukkola, S. (toim.), *Lapsen kielenkehitys. Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys* (s. 225-246). PS-kustannus.
- Eskola, J. (1997). *Eläytymismenetelmäopas*. Tampere: TAJU.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Flohr, J. W. & Persellin, D. C. (2011). Applying Brain Research to Children's Musical Experiences. Teoksessa Burton S. L. & Taggart, C. C. (toim.), *Learning from Young Children. Research in Early Childhood Music* (s. 3-22). The Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Gaunt, H. & Westerlund, H. (2013). Prelude. The Case for Collaborative Learning in Higher Music Education. Teoksessa Gaunt, H. & Westerlund, H. (toim.), *Collaborative Learning in Higher Music Education* (s. 1-9). Routledge.
- Gruenhagen, L. M. (2009). Developing Professional Knowledge about Music Teaching and Learning Through Collaborative Conversations. Teoksessa Thompson, L. K. & Campbell M. R. (toim.), *Research Perspectives. Thought and Practice in Music Education* (s. 125-151). A volume in Advances in Music Education Research.
- Günther, K. & Hasanen, K. (2021). Analyysitavan valinta ja yleiset analyysitavat. Tyypittely. Teoksessa Vuori, J. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja].
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/tyypittely/> (viitattu 12.2.2021)
- Hamilton, A. (2007). *Aesthetics & Music*. Continuum. E-kirja.
- Heimonen, M. (2006). Justifying the Right to Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 14(2), 119-141.
<https://doi.org/10.2979/PME.2006.14.2.119>
- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. (1.-2. painos) Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Hämäläinen, R. & Vähäsantanen, K. (2011). Theoretical and Pedagogical Perspectives on Orchestrating Creativity and Collaborative Learning. *Educational Research Review*, 6(3), 169–184.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.08.001>
- Ilari, B. (2016). Music in the Early Years: Pathways into the Social World. *Research Studies in Music Education*, 38(1), 23–39.
<https://doi.org/10.1177/1321103X16642631>
- Jokinen, A. (2021). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat. Teoksessa Vuori, J. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja* [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja].
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/> (Viitattu 20.2.2021)
- Juhila, K. (2021). Analyysitavan valinta ja yleiset analyysitavat. Teemoittelu. Teoksessa Vuori, J. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja* [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä

ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvalii/>
(Viitattu 20.2.2021)

Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Werner Söderström Osakeyhtiö.

Kim, J. & Lee, S. Y. (2009). Reservice Teachers' Perceptions and Perspectives on Early Childhood Music Education. A Comparative Analysis of the United States and Korea. Teoksessa Thompson, L. K. & Campbell M. R. (toim.), *Research Perspectives. Thought and Practice in Music Education* (s. 125-151). A volume in Advances in Music Education Research.

Koivula, M. (2017). Lasten vertaisoppiminen päiväkodissa. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (2. painos, 265-280). Tampere: Vastapaino.

Koivula, M. & Laakso, M. L. (2017). Lapsen varhainen kehitys kommunikaation, vuorovaikutussuhteiden ja leikin näkökulmasta. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (2. painos, 108-128). Tampere: Vastapaino.

Korpilahti, P. & Pihlaja, P. (2018). Puheen ja kielen kehityksen vaikeudet. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 183-199). PS-kustannus.

Koutsoupidou, T. (2020). Musical Play in Early Years Education: Towards a Model of Autonomy Through Adult Support. *Music Education Research*, 22(1), 87-106. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1703920>

L540/2018. Varhaiskasvatuslaki. (Viitattu 23.8.2021).
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

Mannerheimin lastensuojeluliiton opas. (2017). *3-4-vuotiaan sosiaalinen kehitys*. (Verkkójulkaisu). Tampere: MLL. (Viitattu 3.10.2020).
<https://www.mll.fi/vanhemmille/lapsen-kasvu-ja-kehitys/3-4-v/3-4-vuotiaan-sosiaalinen-kehitys/>

Mannerheimin lastensuojeluliiton opas. (2018). *Lapsen ja vanhemman varhainen vuorovaikutus*. (Verkkójulkaisu). Tampere: MLL. (Viitattu 3.10.2020). <https://www.mll.fi/vanhemmille/tietoa-lapsiperheen-elamasta/vanhemmuus-ja-kasvatus/lapsen-ja-vanhemman-varhainen-vuorovaikutus/>

Music, G. (2017). *Nurturing Natures : Attachment and Children's Emotional, Sociocultural and Brain Development* (2. painos). Routledge.

- Niland, A. (2009). The Power of Musical Play: The Value of Play-Based, Child-Centered Curriculum in Early Childhood Music Education. *General Music Today*, 23(1), 17-21. <https://doi.org/10.1177/1048371309335625>
- Ockelford, A. (2013). *Music, language and autism. Exceptional strategies for exceptional minds*. Jessica Kingsley Publishers. E-kirja.
- Opetushallitus. (2016). Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteet. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf
- Opetushallitus. (2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Paavola-Ruotsalainen, L. & Rantalainen, K. (2020). Varhaiset vuorovaikutustaidot. Teoksessa Niemitalo-Haapola, E., Haapala, S., Ukkola, S. (toim.), *Lapsen kielenkehitys. Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys* (s. 17- 36). PS-kustannus.
- Lipponen, L., Kumpulainen, K. & Hilppö, J. (2020). Haluan, voin ja osaan: Lapsen toimijuuden rakentuminen päiväkodissa. Teoksessa Lipponen, L. & Karila, K. (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (s. 159-175). Vastapaino. E-kirja.
- Rissanen, R. (2006). luku 5.1. Fenomenografia. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_1.html (Viitattu 4.10.2020)
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). Kehyskertomus. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_5_1_1.html(Viitattu 3.10.2020.)
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). Narratiiviset tarkastelutavat. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_6_4.html (Viitattu 3.10.2020.)
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). Luku 7.2. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_2.html (Viitattu 3.10.2020.)

- Soukup, P. A. (2019). Nonverbal Communication. *Communication Research Trends*, 38(1), 3-47.
- Strait, D. L., Hornickel, J. & Kraus, N. (2011). Subcortical processing of speech regularities underlies reading and music aptitude in children. *Behavioral and Brain Functions*, 7(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/1744-9081-7-44>
- Taggart, C. C., Alvarez, J. & Schubert, K. (2011). The Role of Early Childhood Music Class Participation in the Development of Four Children with Speech and Language Delay. Teoksessa Burton S. L. & Taggart, C. C. (toim.), *Learning from Young Children. Research in Early Childhood Music* (s. 245-258). The Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Torppa, R. & Huotilainen, M. (2010). Musiikin merkitys kuulovikaisen lapsen kuntoutuksessa. *Puhe ja kieli*, 30(3), 137-155.
- Torppa, R., Virtala, P., Kostilainen, K. & Partanen, E. (2020). Musiikki ja lapsen kielenkehitys. Teoksessa Niemitalo-Haapola, E., Haapala, S., Ukkola, S. (toim.), *Lapsen kielenkehitys. Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys* (s. 247- 270). PS-kustannus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (uudistettu laitos). Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelulautakunta (TENK). (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Vist, T. (2011). Music Experience in Early Childhood: Potential for Emotion Knowledge. *International Journal of Early Childhood*, 43(3), 277-290. <https://doi.org/10.1007/s13158-011-0045-7>

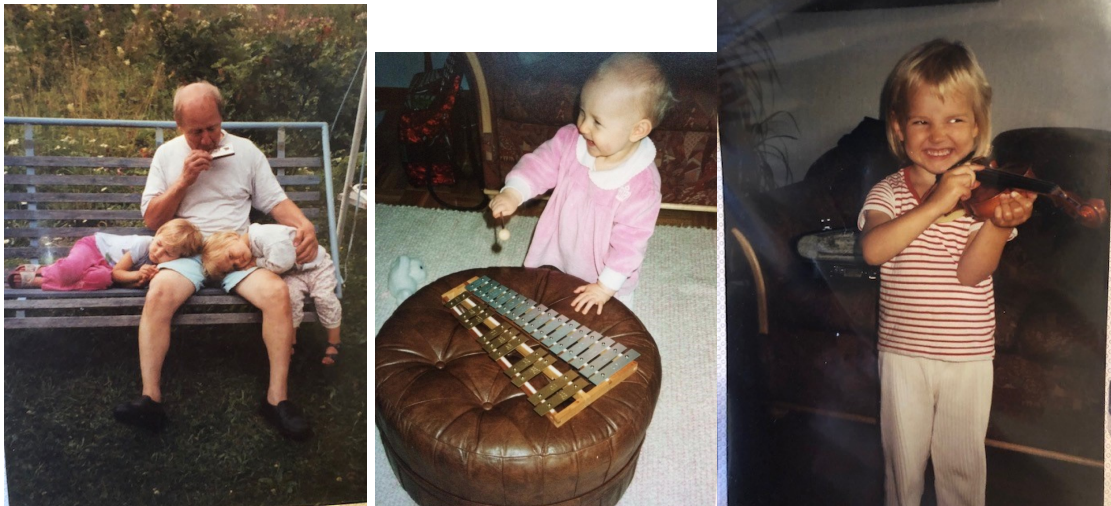
LIITTEET

Liite 1: Kehyskertomus

OHJEISTUS OMAN ÄÄNITARINAN TUOTTAMISEEN

Varaa tätä tarinatehtävää varten itsellesi mahdollisimman rauhallinen ja häiriötön tila, jossa voit suorittaa äänityksen. Tarina on mahdollista äänittää älylaitteen sanelinsovelluksen avulla tai puhelimitse suoraan WhatsApp-applikaatiota hyödyntäen (ilmoitathan sinulle luontevimman tavan lähettää äänityksesi). Voit tuottaa tarinat samaan äänitiedostoon tai halutessasi erillisinä tiedostoina. Tuotettujen tarinoiden kesto ei ole oleellista. Kerro vapaasti se, mitä mieleesi tulee. Äänitteissä voit halutessasi myös laulaa puheen lisäksi.

Kehyskertomus



Kuvitellaan, että olet pitämässä ohjattua musiikkihetkeä kolmevuotiaiden ryhmässä. Kuvaile ja eläydy siihen, mitä tuolla tuokiolla tapahtuu: Minkäkokoinen ja minkälainen ryhmäsi on? Miten toimit tuokion kuluessa ja vastaat lasten viesteihin? Millä tavoin lasten viestit näkyvät tuokiossa? Miten

musiikki näyttää sinusta vaikuttavan musiikkihetkessä (kielellisesti ja ei-kielellisesti)...

1 luonteeltaan erilaisten lasten väliseen vuorovaikutukseen?

2 luonteeltaan erilaisten lasten ja sinun (aikuisen) väliseen vuorovaikutukseen?