

IRENE ALSTI-LEHTONEN [TOIM.]



# Virtuaalimuskarin taigaa

Varhaisiän musiikkikasvatus  
verkkoympäristössä

## Virtuaalimuskarin taigaa

Varhaisiän musiikkikasvatus verkkoympäristössä



Attribution 1.0 Finland

Toimittaja

Irene Alsti-Lehtonen

Toimituskunta

Leena Unkari-Virtanen  
Sanna Vuolteenaho  
Suvi Hartikainen  
Laura Huhtinen-Hildén

Sarjan ulkoasu  
Taitto ja kansi

Tuomas Aatola  
Aleksi Koivu

Julkaisija

Metropolia Ammattikorkeakoulu, Musiikki

Paino

Metropolian Digipaino 2017

ISBN

978-952-328-009-0  
Virtuaalimuskarin taigaa, painettu

ISBN

978-952-328-029-8  
Virtuaalimuskarin taigaa, PDF  
<http://mikrokirjat.metropolia.fi>

<http://nettimuskari.fi>

 **Metropolia** Opetus- ja kulttuuriministeriö



# Virtuaalimuskarin taigaa

*“Tämä oli hyvä projekti. Kiitos, kun saimme olla mukana. Tyttäreni ainut mahdollisuus päästä kokemaan, mitä muskari on.”*

**– Äiti Utsjoelta**



# Sisällys

Lukijalle	7
1. Mikä Virtuaalimuskari-hanke?	9
2. Media, kasvatus, asenteet ja arvot	17
3. Pedagogisia verkkoja kokemassa – varhaisiän musiikinopettaja verkkoympäristössä	27
4. Leikillisuus ja luova yhteisöllisyys pienen lasten vuorovaikutuksessa	39
5. Luovan yhteisöllisyyden edellytyksiä	49
6. Virtuaalimuskari-hankkeen tulokset	60

7. Virtuaalimuskarin tekniset ratkaisut	77
8. Muskarikuiskaajan huomioita	83
Tarina I Muskarivideoiden käyttäjälähtöinen kehittäminen	90
Tarina II Livemuskareissa pohjoisesta etelään ja merten yli	101
Tarina III Muskaria saamenkielellä	110
Kirjoittajat	120





# Lukijalle

Tämä mikrokirja vie Sinut, hyvä lukija, musiikilliselle matkalle, jolla et ehkä aikaisemmin ole vielä ollut. Virtuaalimuskari-matkalla seilataan mahdollisuuksien pilvialustoilla. Mistä tahansa pilvistä ei ole kyse, varsinkaan niistä synkistä. Olemme vieneet varhaisiän musiikkikasvatuksen verkkoon ja sen tarjoamiin uusiin oppimisympäristöihin. Toivomme kirjasen avaavan ajatteluasi sille, miltä musiikilliset kohtaamiset ja musiikin opettaminen ja oppiminen alle kouluikäiselle voivat verkko-oppimisympäristöissä näyttää.

Teknologian jatkuvasta kehitymisestä on tullut arkipäiväämme. Digitalisaatioon totutaan koko ajan enemmän eikä hämmennystä synny siitä enää aivan niin herkästi kuin aiemmin. Teknologian ovet eivät kuitenkaan ole auenneet vielä kovinkaan varhaisiän musiikkikasvatukselle. Virtuaalisten välineiden ja ympäristöjen ei ole koettu tuovan lisäarvoa musiikkileikkikoulutoiminnalle, vaan pikemminkin etäännyttäen sen arvoja. Teknologian ei suora-

naisesti ole nähty mahdollistavan ihmisläheistä toimintaa. Tällainen vaara varmasti osittain onkin.

Teknologia mahdollistaa kuitenkin paljon hyvää, minkä olemme voineet iloksemme todeta Virtuaalimuskari-hankkeessa. Ei teknologiaa teknologian vuoksi, vaan edistämään merkityksellisiksi pidettävien asioiden saavutettavuutta. Ihmisten kohtaaminen, yhdessä jaetut musiikilliset elämykset, lapsen hersyvä ilo pupu-laulun jälkeen tai valtameren takana asuvan perheenäidin silminnähtävä liikuttuminen livemuskarissa silloin, kun suomalainen luonto on juuri tuotu musiikillisenä elämyksenä hänen perheensä kotiin, voivat todella toteutua verkossa. Verkko mahdollistaa ihmisten musiikillisiä kohtaamisia.

Hyppää rohkeasti mukaan, nyt lähdetään! Toivomme tämän mikrokirjan valottavan, mistä Virtuaalimuskari-hankkeessa on ollut kysymys sekä antavan matkaasi ajatuksia ja ideoita verkon mahdollisuuksien edelleen hyödyntämisestä varhaisiän musiikkikasvatuksessa.

Kesäkuussa 2017  
Irene Alsti-Lehtonen

# 1. Mikä Virtuaalimuskari-hanke?

**IRENE ALSTI-LEHTONEN, MARIA MÄNTYLÄ**  
SAARA HEIMONEN, ELINA SIMES

Virtuaalimuskari-hanke pureutui verkko-opetuksen ja -oppimisen mahdollisuuksiin varhaisiän musiikkikasvatuksessa. Hankkeessa kehitettiin tapoja, joilla varhaisiän musiikkikasvatusta voitaisiin toteuttaa virtuaalisissa oppimisympäristöissä. Projektin lähtökohtana oli syrjäseuduilla asuvien pienten lasten musiikin harrastusmahdollisuuksien parantaminen ja tasa-arvoistaminen. Pitkät välimatkat heikentävät pääsyä musiikkileikkikouluun ja ammattimaisen taiteen perusopetuksen piiriin. Virtuaalimuskarissa halusimme tuoda musiikkileikkikoulun kaikkien ulottuville, postinumerosta riippumatta.

Virtuaalimuskari-hanke käynnistyi syksyllä 2015. Metropolia Ammattikorkeakoulun musiikin yksikkö päätoimittajana ja hankkeen hallinnoijana sopi osatoteuttajien kanssa toimintatavoista, joilla hanketta lähdettiin viemään

kohti yhteistä päämäärää. Osatoteuttajina olivat internet-musiikkiopisto Rockway, Inarin kansalaisopisto, Kuhmon musiikkiopisto sekä Metropolian mediatekniikan yksikkö. Mannerheimin Lastensuojeluliiton Kokkolan paikallisyhdistys oli mukana toteuttamassa ruotsinkielistä pilottia, Piilaakson Suomalainen koulu puolestaan osallistui Metropolian Ruoholahden toimipisteestä Atlantin yli ulottuvaan pilottiin. Yhteinen ideointi ja jatkuva toiminnan arviointi toteuttajien kesken läpi hankkeen oli olennainen osa kehitystyötä ja sen tuloksellisuutta.

Hankkeessa tuotettiin varhaisiän musiikkikasvatuksen verkko-opetusmateriaalia verkko-oppimisympäristöihin, jotka perustuivat videoille ja etäkokoustekniikoille. Videoille perustuvalla verkko-opetuksella tarkoitetaan tässä hankkeessa lyhyitä, musiikillisen tavoitteen ja tietyn musiikkileikkikoulun työtavan sisältäviä *muskarivideoita*. Niistä käyttäjä valitsee haluamansa videot rakentaen näin itselleen, lapselleen tai ryhmälleen räätälöidyn muskarituokion. Käyttäjänä voi olla niin lapsi kuin aikuinen lapsen kanssa. Etäkokoustekniikoilla puolestaan viitataan Skypen ja Google Hangoutsin kaltaisten palveluiden hyödyntämiseen reaaliaikaisen musiikkileikkikoulutunnin järjestämisessä. Näitä nimitämme *livemuskariksi*.

## **Muskarivideot**

Muskarivideoista rakentuvasta videomuskarituokiosta haluttiin rakentaa mahdollisimman samankaltainen tunti kuin tavallinen muskaritunti. Alussa olisi alkulaulu, tuokion päätteeksi loppulaulu ja välissä eri muskarin työtapoja sisältävää pedagogista materiaalia, joista lapsi vanhempi tai ryhmänohjaaja saisi valita mieleisensä.

Opiskelijat valmistivat neljä laulua, joista jokaisesta kuvattiin viiden minuutin mittainen video Rockwayn studiolla. Jokainen video sisälsi yhden varhaisiän musiikkikasvatuksen työtavan. Lisäksi tehtiin muskarin alkuvalmisteluja ohjaavia videoita, jotta lapsilla olisi käsillä kaikki muskarin varsinaisessa opetusmateriaalissa tarvitsemansa välineet ja "soittimet". Soittimisto suunniteltiin sellaiseksi, että sen pystyy kokoamaan kotoa löytyvistä tarvikkeista: keittiövälineistä. Hankkeessa päädyttiin käyttämään pääasiassa lastenmusiikkiyhtye Leimun vielä julkaisemattomia lauluja, jotta uusien laulujen tuomat lasten aidot reaktiot sekä kokemukset osallistumisesta ja laulujen oppimisesta saataisiin esiin. Tekijänoikeuksiin liittyvät mahdolliset pulmatilanteet saatiin näin samalla ohitettua.

Oli mietittävä, miten musiikkileikkikoulun hyvät käytänteet tuodaan opetusvideoihin, millaisia pedagogi-

sia tai muita ratkaisuja tarvitaan, jotta muskarivideoista saadaan vuorovaikutteisia, lasta osallistavia ja musisointiin innostavia. Myös sivuston rakenteen sekä sen käyttöohjeiden suunnittelu oli keskeinen osa kehitystyötä. Pilotointien edetessä, havaintojen ja palautteiden karttuessa alkoi tarkentua, mistä tekijöistä pedagogisesti toimiva, alle kouluikäisille suunnattu varhaisiän musiikkikasvatvideo ja oppimisympäristö rakentuu.

Inarin alueella tehdyt suomenkieliset videomuskarit nostivat esiin tarpeen tuottaa verkko-opetusmateriaalia myös saamen kielellä. Musiikkileikkikoulutarjonta saamenkielisille on vähäistä tai sitä ei ole lainkaan. Niinpä saamelainen taiteilija, musiikkipedagogi Anna Näkkäljärvi teki saamenkielisiä muskarivideoita. Muskarivideot olivat urauurtava alku tunturin laella asuvan alle kouluikäisen saamenkielisen pääsyyllä ammattimaisen varhaisiän musiikkikasvatuksen piiriin.

## **Livemuskarit**

Livemuskaroiden suunnittelu ja toteutus muistuttivat enemmän perinteistä musiikkileikkikoulutuntia. Niissä osallistujat ja opettaja jakoivat yhteisen virtuaalisen

luokkahuoneen yhteisellä hetkellä. Opettaja oli fyysisesti eri paikassa kuin lapset. Lapsetkaan eivät kaikki olleet välttämättä samassa paikassa. Osa lapsista osallistui vanhempansa kanssa livemuskariin kotisohviltaan käsin, osa lapsista otti yhteyden ryhmänä kerhohuoneeltaan tms. Tunnin tavoitteet, sisältö ja rakenne muistuttivat paljon perinteistä musiikkileikkikoulutuntia.

*Testaus aloitettiin tekniikan puolesta hyvin pienimuotoisesti. Varhaisiän musiikkikasvatuksen opiskelija muodosti skype-yhteyden kannettavalta tietokoneeltaan helsinkiläiseen päiväkoti Runoon, jossa oli odotamassa lapsiryhmä. Lapset seurasivat lastentarhanopettajan kanssa muskarituntia iPadilta. Lähtöoletus oli, etteivät lapset varmaankaan jaksa keskittyä seuraamaan pieneltä tabletilla opettajaa, mutta toisin kävi – lapsiryhmä oli todella kiinnostunut tablettiopettajasta. (Maria Mäntylä, opiskelija)*

Inarin ja Kuhmon alueiden virtuaalimuskarista kiinnostuneet perheet, päiväkodit, perhepäiväkodit sekä muskariopettajat osallistuivat muskarivideomateriaalin ja livemuskarin pilotointeihin. Muskarivideoiden pilotointikierroksia oli kolme. Ne toteutettiin loppusyksystä 2015 sekä alkuvuodesta ja keväällä 2016. Livemuskarit, joita oli neljä, pidettiin tiiviisti toukokuun 2015 aikana.

Varhaisiän musiikkikasvatuksen opiskelijat lähettivät ne Metropolian Musiikin Ruoholahden toimipisteestä pilot-tikuntiin. Syyskuussa 2016 pilotoitiin vielä yhteistyössä Mannerheimin Lastensuojeluliiton kanssa ruotsinkielinen livemuskari Kokkolaan sekä yhteistyössä Kalifornian Piilaakson Suomikoulun kanssa mannertenvälinen live-muskari Yhdysvalloissa asuville suomalaisperheille.

Livemuskareissa olleet vanhemmat, lastentarhanopettajat sekä muut varhaiskasvatuksen ammattilaiset antoivat palautetta aina tunnin päätyttyä. Myös lasten ääni pääsi kuuluviin viimeisen livemuskarikerran jälkeen. Palautetta kerättiin aikuisilta myös haastatteluin, kyselylomakkeella sekä havainnoimalla heitä pilotointien aikana. Hankkeen tekninen ja pedagoginen asiantuntijaryhmä hyödynsi saatua palautetta jatkokehitystyössään.

Virtuaalimuskari-hankkeessa tehtiin kaiken kaikkiaan 35 muskarivideota ja seitsemän livemuskarilähetystä. Kehitystyön tuloksena Rockwayn portaaliin luotiin Virtuaalimuskari-kurssi, jonka materiaalit ovat kaikille avoimia: <https://www.rockway.fi/virtuaalimuskari/virtuaalimuskari/>. Kurssin sisältöjä ja pedagogista rakennetta muokattiin läpi hankkeen. Materiaali syntyi eri eläintee-  
mojen ympärille, joissa eläimet ”oppivat” musiikillisia asioita muskarin eri työtavoilla. Kurssi ei ole perintei-



sessä mielessä kurssi, jossa edetään valmiin suunnitelman mukaan. Muskarivideoiden valikoimasta käyttäjä voi poimia haluamiaan videoita soittolistaan ja rakentaa näin omanlaisensa muskaritunnin. Toisaalta, tunti voidaan myös rakentaa vain yhdelle eläinteemalle, koska teema sisältää useita eri muskarin työtapoja. Sivustolta löytyy käyttöopas vanhemmille ja opettajille eli vinkkejä videomuskaritunnin suunnitteluun ja rakentamiseen. Siellä on myös muskarivideoista rakennettuja valmiita muskaritunteja suoraan käytettäväksi.

Hankkeessa tehtiin lisäksi oma oppimisalusta, [www.nettimuskari.fi](http://www.nettimuskari.fi), jonka suunnittelussa otettiin huomioon käyttäjäryhmän erityislaatuisuus. Oppimisalusta sisältää pienten lasten oppimista tukevia pelillisiä elementtejä sekä graafisia ja teknisiä ratkaisuja kuten äänikomentoja ja buttoneita. Käyttöliittymässä on huomioitu lapsen mahdollinen lukutaidottomuus. Äänikomennot ja hahmot pelillistävät oppimista ja ohjaavat lasta toimimaan käyttöliittymässä. Pedagoginen rakenne muotoutuu tässä eri tavoin kuin Rockwayn sivulla; muskarin työtapoilla – laulaminen, liikkuminen, soittaminen, tanssiminen – on jokaisella oma tilansa, ja niistä löytyvät kaikki nimenomaisella työtavalla musisoivat eläinhahmot. Tilat on suunniteltu selkeästi erilaisiksi ja tilasta toiselle liikkumi-

nen on suunniteltu helpoksi ja vaivattomaksi. Puolimobiili oppimisalusta toimii tietokoneen lisäksi iPadilla ja kännykällä. Myös tältä alustalta löytyy käyttöopas vanhemmille ja opettajille, valmiita kokonaisuuksia, "muskaripolkuja", suoraan käytettäväksi sekä vinkkejä videomuskaritunnin suunnitteluun ja rakentamiseen.

# 2. Media, kasvatus, asenteet ja arvot

LEENA UNKARI-VIRTANEN

Asenne tietoteknisten välineiden käyttöä kohtaan on muuttunut kasvatusta koskevista keskusteluista viimeisten kahdenkymmenen vuoden aikana. Asenteiden muutoksissa on tunnistettu esimerkiksi seuraavia painotuksia (Holm & Rahja 2015; AMKE 2015; Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007; Kupiainen 2005), jotka edelleenkin heijastuvat digiopetukseen kohdistuvina odotuksina ja epäilyinä ja näkyvät myös Virtuaalimuskari-hankkeessa:

1. Huoli muutoksista: Media nähdään huolia herättävänä ja torjuttavana massakulttuurina. Torjunta ilmeni ja ilmenee joskus edelleenkin kieltojen sävyttämänä asenteena, jossa lapsia ja nuoria halutaan suojella television, sarjakuvien, radion ja sittemmin myös internetin ja nettipelien haittavaikutuksilta (ks. esim. Huhtinen-Hildén tässä julkaisussa).

2. Mahdollisuuksien avaaminen: Media nähdään kulttuurin ja oppimisen kenttänä, jossa on monia mahdollisia painotuksia, suuntia ja monitieteellisiä tutkimuskohteita. Keskeinen pedagoginen lähtökohta on esimerkiksi media- eli monilukutaidon harjoittelu (ks. esim. Sinko 2013).

3. Välineet keskiössä: Median välineet nähdään uusien teknisten työkalujen reservinä digitaalisten oppimisympäristöjen rakentamiseen ja esimerkiksi työelämässä tarvittavien valmiuksien oppimiseen (ks. esim. Ojala & Salavuo & Ruippo & Parkkila 2006).

Virtuaalimuskari-hankkeen piirissä käydyissä keskusteluissa oli kaikki mainitut kolme tulokulmaa läsnä. Huolet kohdistuivat toisaalta lasta, yhteisöllisyyttä ja oppimista kannattelevan vuorovaikutuksen ylläpitämisen, toisaalta varhaisiän musiikkikasvattajan ammattitaidon ja läsnäolon tarpeellisuuteen. Voiko varhaisiän musiikkikasvattajan ulkoistaa näytölle ja monistaa käytettäväksi missä vain, koska vain?

Musiikkikasvattajien, aluekoordinaattoreiden ja pilottikäyttäjien palautteiden mukaan molemmat huolet näyttäytyivät pikemminkin asioina, joista tulee huolissaan olon sijaan virtuaalimuskarin kaltaisessa etäopetuksessa ”pitää huolta”. Vuorovaikutusta, osallistavaa toimintaa ja

valinnan mahdollisuuksia voidaan rakentaa niin livemuskariin kuin nauhoitettuihin videomuskarituokioihinkin. Varhaisiän musiikkikasvattajat näkivät erityisesti päiväkotien lapsiryhmien hyötyvän musiikkikasvattajan läsnäolosta ja ohjauksesta, sillä lasten osallistuminen video-opettajan ehdottamaan toimintaan edellytti ryhmässä läsnä olevaa, toimintaa ohjaavaa, osaavaa ja aktiivista aikuista. He kuvasivat virtuaalimuskarin lisäarvon ennen kaikkea viikoittaista muskariryhmää täydentävänä mahdollisuutena.

Toinen painotus, uusien mahdollisuuksien avaaminen, kehittäminen ja tutkiminen oli koko hankkeen lähtökohtana. Varhaisiän musiikkikasvatuksen alueellista saatavuutta haluttiin parantaa tarjoamalla tieto- ja viestintätekniiikan avulla tavoitteellista varhaisiän musiikkikasvatusta seuduille, joilla toimintaa ei muuten ole lapsille saatavilla sekä kielillä, joilla toimintaa ei muuten olisi tarjolla (saami, ruotsi). Lähtökohtaisesti hankkeessa ei siis etsitty uusia varhaisiän musiikkikasvatuksen toimintamalleja tai tavoitteita. Silti hankkeen tulokset hyödyttävät kaikkea varhaisiän musiikkikasvatuksen kehittämistä, kuten tämän julkaisun monista artikkeleista käy ilmi.

Kolmas näkökulma mediaan ja kasvatukseen nostaa keskiöön välineet. Virtuaalimuskarissa kamera välittää musiikkikasvattajan olohuoneeseen tai päiväkotiin

niin Inarissa, Kuhmossa kuin Kaliforniassakin. Video- ja livemuskarituokioon valmistuminen sisältää sekä opettajalle että vastaanottajalle monia tekniikkaan ja välineisiin liittyviä asioita, jotta muskarituokiossa huomio voi keskeytyksettä olla musiikissa, leikissä ja oppimisessa. Laitteet ja ohjelmistot mahdollistavat uuden oppimisympäristön, mutta myös edellyttävät aikuisilta uudenlaista suunnittelua ja valmistautumista.

Eri näkökulmia yhdistää kuitenkin mielestäni keskeisin pedagoginen kysymys (Unkari-Virtanen 2006, 23): Mihin taitoa, kokemuksia ja oppimisen tuloksia halutaan suunnata? Mitä arvostamme, miten arvomme ilmenevät käytännön pedagogisessa toiminnassamme? Kysymys on sama myös ei-teknologisessa opetuksessa.

Arvojen tutkiminen ja niihin kiinnittyminen osoittautui tärkeäksi avaukseksi hankkeessa pilotoidussa virtuaalimuskariopettajien täydennyskoulutuksessa (Arvotyöpaja 10.6.2016). Pedagogiset digisovellutukset rikastavat kaikkea opetusta, kun uusien sovellusten kehittämisen yhteydessä maltetaan pohtia, mitä ovat arvot, joita halutaan viedä eteenpäin, muutosten yli. Virtuaalimuskarihankkeessa todettiin, että samat arvot ovat niin virtuaalisen kuin perinteisen lähiopetuksen taustalla.

## Lapset ovat siellä jo

Virtuaalimuskari-hankkeella lisättiin siis varhaisiän tavoitteellisen musiikkikasvatuksen tarjonnan alueellista ja kielellisestä tasa-arvoa. Hankkeen merkityksen voi nähdä myös siinä, että se tuo kaikille lapsille ammattilaisten tuottaman muskaritarjonnan kaupallisten ja kansainvälisten musiikki-sovellusten rinnalle. Jo aivan pienet lapset käyttävät teknologiaa, ja heille suunnattuja musiikkisovelluksia on paljon sekä ilmais- että kaupallisessa tarjonnassa (Moisio-Eloranta 2016).

Lasten mediabarometri (2014) näyttää monia varhaiskasvattajia hämmästyttäviä asioita lasten median käytöstä:

- » 40% alle 1-vuotiaista katseli kuvaohjelmia viikoittain,
- » yli 60% 1-vuotiaista katseli kuvaohjelmia viikoittain,
- » yli 95% 2-vuotiaista katseli kuvaohjelmia viikoittain, päivittäin niitä katseli jopa 85% ikäryhmästä.

0–2-vuotiaiden vanhemmat eivät mediabarometrin (Suoninen 2014) mukaan mieltäneet lapsensa käyttävän internetiä, vaikka “tämä saattoi katsoa kuvaohjelmia internetistä lähes päivittäin” (mt., 58). 3–4-vuotiailla kuvaohjelmien katselu lisääntyi ja säännöllistyi: Päivittäin kuvaohjelmia katsoi yli 90% lapsista, ja internetiä käytti lähes

päivittäin 60% ikäryhmästä, yleensä aikuisen seurassa. Kun 0–2-vuotiaista harva vielä pelasi digitaalisia pelejä, 3–4-vuotiaista puolet pelasi vähintään viikoittain, samoin kännykkää käytti lähes puolet lapsista.

5–6-vuotiaiden ryhmässä lisääntyi sarjakuvien lukeminen, digitaalisten pelien pelaaminen, kännykän käyttö ja omistaminen sekä kuvaohjelmien seuraaminen. Internetin käyttö monipuolistui tässä ikäryhmässä.

Virtuaalimuskari-hankkeessa lapsikäyttäjät kuuluivat siis jo varsin paljon internetin kuvaohjelmia seuraaviin ikäryhmiin. Vaikka lasten käyttäjäkokemuksia seurattiin sekä reaaliaikaisesti etävälinein, heidän kokemuksiaan kysellen että vanhempien ja opettajien huomioiden avulla, hanke ei varsinaisesti pyrkinyt tuomaan lasten ääntä kuuluville.

Hankkeessa hyödynnettiin aktiivisesti käyttäjäpalautea toiminnan kehittämiseksi. Lasten toimintaa seurattiin videon välityksellä, ja jokaiselta pilottikierrokselta kerättiin käyttäjäkokemuksia seuraavien tukikysymysten teemoista:

1. Minkälainen tunnelma oli? Miltä tuokio tuntui sinusta? Entä lapsesta – lapsi voi mielellään olla mukana kertomassa.
2. Mikä jäi mieleen siitä, mitä tuokiossa tapahtui tai tehtiin?



3. Mitä lapsi oppi tai oivalsi – lauluja, tehtäviä, toimintatapoja? Mitä sinä itse ehkä opit tai oivalsit?

4. Mitä osia katsoisitte pian uudestaan? Entä mitä lauluja, leikkejä tai tekemisiä voisi jäädä muutenkin mukaan lapsenne leikkeihin?

5. Jäikö jotain videoita katsomatta? Miksi? Liittyikö se lauluun, leikkiin, toimintatapoihin vai johonkin muuhun?

6. Mitä toivoisit tulevaisuudessa nettimuskareilta?

Palautteiden ja lasten käyttäjäkokemusten analysoinnin keskeisenä kiinnostuksen kohteena oli kehittää tuokioiden käytettävyyttä fokuksen ollessa varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteiden ja arvojen toteutumisessa.

## **Musiikkikasvattajat mediakasvattajina?**

Varhaiskasvattajia saattaa kuitenkin edelleenkin hämmentää median muuttuminen yhä digitaalisempaan suuntaan myös varhaiskasvatuksessa (Niinistö & Ruhala 2007, 125; Kupiainen 2007). Niinpä mikroartikkelini lopuksi pohdin, avautuuko Virtuaalimuskari-hankkeen kaltaisesta toiminnasta kenties uusia näkökulmia varhaisiän musiikkikasvattajan työhön. Esimerkiksi Lasten mediabarometrissa (2014) varhaiskasvattajia kehoitetaan paitsi huomioimaan lasten

mediankäyttö ja medialukutaidon opetus työssään, myös tarjoamaan tukea mediavanhemmuuteen (Suoninen 2014).

Hankkeen yksi lopputuotos onkin ohjeistus vanhemmille ja päiväkotihenkilöstölle nettimuskarin tuokioiden käyttämisestä. Lasten oma toimijuus ja osallisuus on tärkeää, se tarvitsee lähiaikuisen tukea ja valmistelua. Ohjeistus antaa avaimia tavoitteellisen oppimisen tukemiseen nettimuskarin videoiden avulla – vanhemmat ovat tässä sekä kanssakokijoita että ohjaavia aikuisia.

Musiikki on toki varhaisiän musiikkikasvatuksen keskeisin sisältö riippumatta siitä, onko opetus etä- vai lähiopetusta. Kenties silti olisi aiheellista pohdita musiikkikasvatuksen ja taiteen soveltavan käytön rajapintaa varhaisiän mediataidekasvatukseen, onhan Opetushallitus nostanut Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmaperusteiden luonnoksessaan (OPH2017) myös Mediataiteet yhdeksi varhaisiän taideopetuksen laajan oppimäärän alaksi.

Voisiko Virtuaalimuskarin 2.0 kenties ottaa askeleita siihen suuntaan, jossa lapset itse käyttävät mediaa myös tuokioiden tuottajina, vanhempiansa ja kasvattajiensa tuella? Mitä me voisimmekaan oppia lapsilta, jos Nazin Hikmetin runon sanoin ”antaisimme heille päiväksi maapallon”?

## Lähteet

- AMKE 2015 Ammatillisen koulutuksen digitalisaation nykytilanne koulutuspalveluissa.  
[http://www.amke.fi/media/amke\\_digitalisaationnykytilannekoulutuspalveluissa.pdf](http://www.amke.fi/media/amke_digitalisaationnykytilannekoulutuspalveluissa.pdf)
- Holm, I. & Rahja, R. (toim.) 2015: Minne menet mediakasvatus? Mediaksatusseuran 10-vuotisjuhlaulkaisu. [http://mediakasvatus.fi/wp-content/uploads/2015/12/Minne\\_menet\\_mediakasvatus\\_Mediakasvatusseura10\\_pakattu.pdf](http://mediakasvatus.fi/wp-content/uploads/2015/12/Minne_menet_mediakasvatus_Mediakasvatusseura10_pakattu.pdf)
- Kupiainen, R. 2005. Mediakasvatuksen eetos. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kupiainen, R. & Sintonen, S. & Suoranta, J. 2007. Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet. Teoksessa Kynäslahti, H. & Kupiainen, R. & Lehtonen, M. 2007. Näkökulmia mediakasvatukseen. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1 / 2007, 3–27.  
<http://www.mediakasvatus.fi/publications/ISBN978-952-99964-1-4.pdf>
- Mediamuffinssi 2006. Noin kymmenen askelta mediavanhemmukseen. Vanhemmat lapsen saattajina mediavanhemmukseen. <http://mediametka.fi/wp-content/uploads/2014/06/Noin-kymmenen-askelta-mediavanhemmukseen-1.pdf>
- Moisio-Eloranta, O. 2016. Pikkunorsun laulavat ystävät. Lastenlaulusovelluksen suunnittelu. Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu, Median laitos. Helsinki: Aalto Printlab.  
<https://aaltodoc.aalto.fi/handle/123456789/20438>
- Ojala, J. & Salavuo, M. & Ruippo, M. & Parkkila, O. (toim.)

2006. Musiikkikasvatusteknologia. Keuruu: Suomen musiikkikasvatusteknologian seura.
- OPH 2017. Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017/ luonnos 15.3.2017. [http://www.oph.fi/download/181910\\_tpo\\_laaja\\_oppimaara\\_perustetekstia\\_luonnos\\_15.3.2017.pdf](http://www.oph.fi/download/181910_tpo_laaja_oppimaara_perustetekstia_luonnos_15.3.2017.pdf)
- Sinko, P. 2013. Tavoitteena monilukutaito. [http://www.oph.fi/ops2016/blogi/103/0/tavoitteena\\_monilukutaito](http://www.oph.fi/ops2016/blogi/103/0/tavoitteena_monilukutaito). Luettu 15.1.2017.
- Välimäki, A.-L. & Ojala, V. 2008. Mediakasvatus varhaiskasvatuksessa. Stakes ja Opetusministeriön Mediamuffinssi-hanke 2008. [https://www.thl.fi/documents/732587/741077/mediakasvatus\\_varhaiskasvatuksessa.pdf](https://www.thl.fi/documents/732587/741077/mediakasvatus_varhaiskasvatuksessa.pdf)
- Suoninen, A. 2014. Lasten mediabarometri 2013. 0–8-vuotiaiden mediankäyttö ja sen muutokset vuonna 2010. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/lastenmediabarometri2013.pdf>
- Unkari-Virtanen, L. 2006. Musiikkikasvatus ja teknologia – välineitä ja taitoa. Teoksessa J. Ojala & M. Salavuo & M. Ruippo & O. Parkkila (toim.) 2006. Musiikkikasvatusteknologia. Keuruu: Suomen musiikkikasvatusteknologian seura, 23–27.

# 3. Pedagogisia verkkoja kokemassa - varhaisiän musiikinopettaja verkkoympäristössä

LAURA HUHTINEN-HILDÉN

Musiikki voi toimia tärkeänä elementtinä lapsen aktiivisessa maailmaan tutustumisessa, elämänsä jäsentämisessä ja tunteiden elämisessä. Taide tarjoaa näyttämön tunteille, toiveille ja kohtaamisille. Musiikki voi olla läsnä jaetussa yhteisessä hetkessä ja luoda yhdessä kokemiselle turvallisen tilan. Varhaisiän musiikkikasvatuksessa musiikillinen oppiminen, taidekokemus ja osallisuus voivat parhaimmillaan muotoutua yhdessä rakennetuksi taideteokseksi.

Pohdin tässä mikroartikkelissa varhaisiänmusiikkikasvattajan ammattitaitoa ja oppijälhtöistä musiikkikasvatusta verkko-opetuksen näkökulmasta. Oppijälhtöisen

varhaisiän musiikkikasvatuksen merkitys musiikillisen vuorovaikutuksen, oppimisen ja itseilmaisun houkuttajana voi olla tärkeä koko perheen hyvinvoinnissa ja arjen voimavarana. Miten varhaisiän musiikinopettaja voi tukea näitä verkko-opetuksessa?

Varhaisiän musiikkikasvatuksen avaamat mahdollisuudet musiikin, luovuuden ja taiteen positiivisiin vaikutuksiin ihmisen koko elämälle voivat parhaimmillaan olla hyvin laajat (ks. esim. Hallam 2010; Huotilainen 2013; Malloch & Trevarthen 2009). Varhaisiän musiikkikasvattaja tarvitsee musiikillisen osaamisen lisäksi vuorovaikutuksen ja kohtaamisen ammattitaitoa sekä pedagogisesti herkkiä tuntosarvia (Huhtinen-Hildén 2012). Näitä ilman ei pärjää verkkoympäristössäkään, mutta pitääkö näitä antureita virittää eri taajuudelle?

## **Kohtaaminen ja vuorovaikutus musiikin oppimisen ytimessä**

Metropolian Virtuaalimuskari-hankkeessa musiikkipedagogiopiskelijat Saara Heimonen, Maria Mäntylä ja Elina Simes<sup>[1]</sup> syvensivät varhaisiän musiikkikasvatukseen liittyviä pedagogisia opintojaan tässä oppimisympäristössä.

Tämän opettajatiimin verkko-opetusta koskeva esireaktio oli hämmennys.

*Kun ensi kerran kuulimme virtuaalimuskari-hankkeesta, olivat reaktiomme aika yksimielisesti epäileväiset. Miten elämyksellisyys, läsnäolo, vuorovaikutus ja yhdessä tekemisen kokemus voisivat välittyä kameran takana olevan ohjaajan ja ruutua katsovan lapsen välillä? Lähtevätkö lapset ruudulta ohjattua toimintaa katsoessaan ollenkaan toimintaan mukaan?* (Heimonen, Mäntylä ja Simes 2016.)

Ajatus verkon välityksellä tapahtuvasta kommunikaatiosta ja siitä, miten olemme tottuneet mieltämään varhaisiän musiikkikasvatuksen kokemukselliseksi, yhteisölliseksi, lämpimässä vuorovaikutustilanteessa tapahtuvaksi oppimiseksi eivät tunnu helpoilta yhdistää. Millaiseksi vuorovaikutustilanne rakentuu, jos osa ihmisistä on verkon toisella puolella? Ihmisellä on sisäänrakennettu tarve ja taipumus musiikilliseen viestintään ja vuorovaikutukseen (ks. Malloch & Trevarthen 2009; Trevarthen 2002; myös Stern 1985). Sensorimme on viritetty jo syntymähetkellä niin, että ihmisten välisen vuorovaikutuksen luovat musiikilliset viestit vetoavat meihin. Käännymme kohti tällaisia kohtaamisia ja tunnemme vetoa jaettuihin hetkiin, joissa vuorovaikutus on moniääninen ja -aistinen kohtaamistilanne. Vanhemmat kommunikoivat vauvan

kanssa erityisellä musiikillisella puheella (Trevvarthen 2002), mutta mahdollisuus musiikilliseen viestintään on läsnä läpi elämän, vaikka joskus piilossa asiallisen aikuisen takana. Ehkä juuri tämä olemassaolomme ja musiikillisen vuorovaikutuksen ulottuvuus on se, jota pohtiessa herää epäilykset verkkoympäristöä kohtaan: mahdollistuu siinä tällainen hetkessä kohtaaminen ja yhteisen vuorovaikutuksen yllättävä improvisaatio?

Pystyykö siltaa rakentamaan verkon yhdistämien tilojen välille ja millainen pedagoginen toiminta tukee yhteyden muodostumista? Virtuaalimuskari-hankkeessa tätä kokeiltiin ns. livemuskareilla, joissa oli mahdollista testata vuorovaikutuksen rakentumista niin, että opettaja on ruudulla ja lapset esimerkiksi päiväkodissa tai kotonaan. Opettajatiimin kokemusten mukaan, *”lapset kuitenkin tajuavat yhteyden olevan auki molempiin suuntiin, eivät-kä niin helposti passivoitu katsojan rooliin”* (Heimonen, Mäntylä ja Simes 2016). Opettaja voi tämän yhteyden varassa houkutellessa musiikilliseen seikkailuun ja kokemukseen tai auttaa oppimisen äärelle. Kun opetustilanne nähdään aktiivisena oppijalähtöisenä prosessina, jossa keskeistä on dialogi, muuttuu myös ajatus siitä, millaisia ovat opettajan tehtävät.



Voi olla, että lapsilla ei ole ennakkoasenteita verkon kautta tapahtuvaan kommunikointiin, vaan ne asettuvat luonnollisemmaksi osaksi heidän kokemusmaailmaansa. *“Lähtöoletus oli, että lapset eivät varmaan jaksa keskittyä seuraamaan pieneltä tabletilta opettajaa, mutta toisin kävi – lapsiryhmä oli todella kiinnostunut tablettiopettajasta”* (Heimonen, Mäntylä ja Simes 2016). Sitaatissa kuvattu tablettiopettaja voi olla lapsen maailmaan luontevasti liittyvä hahmo, joka voi myös tuoda elämän soivaan soppaan omat mausteensa.

Varhaisiän musiikkikasvatuksen hahmottaminen alkupolkuina, joissa opettaja voi olla kanssakulkijana ja matkaseurana (ks. Huhtinen-Hildén 2013) suuntaa ajatuksia siihen, millaisia polkuja voimme astella verkon avulla. Oppijälähtöisen opetusotteen viitoittamana pedagogista toimintaa voisi suunnata kysymällä, mitä opettaja voi oppimiseen lisätä, millaisia ovia avata uusille musiikillisille seikkailuille, joille ei ehkä ilman opettajaa olisi tullut lähteneeksi. Opettajatiimi kuvaa verkko-opetustilannetta näin: *“Yhteys toimii molempiin suuntiin, ja opettaja voi siis reagoida lasten tekemisiin samalla tavalla kuin ihan tavallisessakin muskarissa”* (Heimonen, Mäntylä ja Simes 2016). Pedagogisella sensitiivisyydellä ja oppijälähtöisellä opetusotteella toteutetulla varhaisiän

musiikkikasvatuksella voidaan avata mahdollisuuksia musiikin, luovuuden ja taiteen positiivisiin vaikutuksiin ihmisen koko elämälle ja näitä tuntosarvia voidaan virittää toimimaan myös verkon yli. Opettajatiimillä oli kokemuksia livemuskareissa esimerkiksi siitä, että lapset esittivät toiveita laulettavista lauluista tai muuten olivat mukana hetkessä reaktioineen. Ennalta valmiiksi nauhoitettu videomateriaali vaati sen sijaan omalle keksimiselle sallivien hetkien pedagogista pohjustamista vahvemmin jo suunnitteluvaiheessa. Lapsen omaa, hetkessä tapahtuvaa musiikillista luovuutta oli näissä muistettava kannustaa esimerkiksi ohjein ”valitse mieleisesi soitin” tai ”voit soittaa miten itse haluat”, koska opetustilanteessa tapahtuva pedagoginen reagointi lapselta tuleviin impulsseihin ei ole mahdollista. (Mäntylä 2017.)

Kohtaamisen ja vuorovaikutuksen kokemus ei hankkeen videomateriaalin ja opettajatiimin kokemusten valossa näytä siis jäävän leijumaan avaruuteen, vaikka musisoinnin elävää vuorovaikusta yhteisessä tilassa se ei korvaakaan. Opettajatiimi pohtii asiaa näin: *”Normaalia, fyysisesti samassa tilassa tapahtuvaa opetusta ei varmastikaan voida mitenkään korvata, mutta virtuaalimuskari voi olla kuitenkin hyvä lisä sen rinnalla. Etenkin perheille, jotka eivät muuten muskariin pääsisi, tämä voi olla todell-*

*la arvokas tapa tarjota laadukasta musiikkikasvatusta.”* (Heimonen, Mäntylä ja Simes 2016.) Olisi myös mielenkiintoista selvittää tarkemmin, syntykö verkon välityksellä toteutetussa opetustilanteessa uudenlaisia tai erilaisia kokemuksia yhteisöllisyydestä. Kokemukseen vaikuttaa varmasti esimerkiksi tietoisuus siitä, että saa yhteyden maantieteellisesti kaukana oleviin ihmisiin ja paikkoihin. Tällainen konteksti muotoutuu osaksi yhteisöllistä oppimiskokemusta.

Opettajalle etäisyyden selättäminen verkon avulla voi myös tuoda ammatillista merkityksellisyyden tunnetta. On koskettavaa tavoittaa ryhmä fyysisesti kaukana ja kokea yhdessä jotakin tärkeää. Opettajiimi kuvaa hankkeessa kokemaansa seuraavasti: *”Kaiken kaikkiaan on ollut mahtavaa huomata, mitä mahdollisuuksia etäyhteydet luovat kaukana toisistaan asuvien ihmisten yhdistämiseen ja kulttuuriperinnön jakamiseen”* (Heimonen, Mäntylä ja Simes 2016). Hankkeen aikana on eletty koskettavia hetkiä suomalaisen sekä saamelaisen kulttuurin jakamisesta pitkien välimatkojen yli livestreamissa laulettujen laulujen avulla (Mäntylä 2017). Näiden kokemusten mukaan opettaja voi tukea yhteisöllisen kokemuksen muodostumista verkon välityksellä. Verkko-opetus voi näin ollen mahdollistaa uusia musiikillisen oppimisen ja

vuorovaikutuksen maailmoja niille lapsille tai perheille, joiden ulottuvilla ei ole musiikkileikkikouluryhmiä.

## **Virtuaalivamo ja tablettiopettaja musiikillisen uteliaisuuden herättäjänä**

Millaista osaamista musiikkipedagogi tarvitsee tilanteissa, joissa musiikin oppiminen perinteisessä mielessä ei ole musiikkipedagogin ammatillisen toiminnan keskiössä? Ja toisaalta – millaisia näköaloja musiikkipedagogille avautuu perinteisissä opetustilanteissa uudella tavalla hahmottuvan ammattitaidon myötä?

Musiikin aivotutkimus on syventänyt osaltaan tietoa musiikin vaikutuksista ihmiseen. Erityisesti oma lempimusiikki aktivoi voimakkaasti aivojen syvien osien mielihyvääalueita, joilla on merkittävä rooli oppimisessa, muistin toiminnassa ja kehon toimintatilan säätelyssä (Huotilainen 2013, 98). On myös havaittu, kuinka informaali musisointi ja varhaislapsuuden musiikilliset kokemukset kotona parantavat lapsen kuunteluherkkyyttä ja kuuloärsykkeiden erottelukykyä sekä kapasiteettia keskittyä niihin (Putkinen, Tervaniemi & Huotilainen 2013). Vanhemman ja lapsen yh-

dessä laulamisen ja musisoinnin tärkein merkitys on jaetussa kokemuksessa tässä tärkeässä vuorovaikutussuhteessa (ks. esim. Trehub & Gudmundsdottir 2015), ja siksi myös varhaisen musiikkikasvatuksen ensisijainen tarkoitus on tukea tätä. Kotimusiisointia voidaan Virtuaalimuskari-hankkeen kokemusten valossa tukea verkko-opetuksen muodoilla. Edellä on kuvattu kokemuksia livemuskareista, mutta myös valmiiksi nauhoitettu katkelma voi tuoda aineksia musisointiin perheen vuorovaikutuksessa. Se voi innostaa kokeilemaan kotona erilaisia ääniä, lauluja ja musiikillisen ilmaisun muotoja ja tuoda iloa yhteiseen musiikilliseen leikkiin. Opettajatiimi kuitenkin huomasi, että lapsi ei aina yksinään aktivoitu, vaan hyötyy siitä, että katkelmaa katsotaan yhdessä ja siitä otetaan virikkeitä elävän vuorovaikutuksen osaksi:

*”Valmiiksi kuvattujen videoiden kanssa tuntui ongelmalla olevan se, että lapsikatsojat eivät motivoitu laulamaan, soittamaan ja tanssimaan video-opettajan kanssa, ellei joku aikuinen kehota paikan päällä toimimaan videon ehdottamalla tavalla”* (Heimonen, Mäntylä ja Simes 2016).

Kun huomioidaan tarvittava tuki, myös videon musiikillinen materiaali voi herättää uteliaisuuden ja kiinnostuksen ja toimia näin virittäjänä arjen musisointiin tai musiikin kuljettamiseen mukana laulaen, hyräillen ja ryt-

mitellen. Tässä ”virtuaaliVaMO” tai ”tablettiopettaja” voi tukea vanhemman ja lapsen välistä vuorovaikutusta ja perheen musiikin kieltä – antaa musiikillisia aineksia arjen yllättäviin yhteisiin improvisaatioihin.

Koska verkkoympäristössä musiikillispedagogisessa oppimistilanteessa vuorovaikutuksen ja herkkyyden elementit ovat osin rajoittuneemmat kuin täysin elävässä, jaetussa tilanteessa, on opettajan pedagogisia tuntosarvia mahdollisesti hieman viritettävä sopiviksi. Tämä voi tapahtua esimerkiksi aktiivisesti eläytyen kuvittelemaan niitä mahdollisia oppimisen polkuja ja musiikillisia seikkailuja, joille opettaja voi antaa eväitä. Yhteinen kokemus on luotava kenties mielikuvituksen avulla, jos tilanne on etukäteen nauhoitettu. Myös verkon välityksellä samassa hetkessä tapahtuvan tilanteen elementtejä on mahdollisesti vielä täydennettävä eläytymiskyvyn avulla, sillä verkon kautta kaikki vuorovaikutuksen vivahteet eivät välttämättä välity. Musiikillisiin seikkailuihin voi kuitenkin tuoda lisämausteita ja aineksia myös verkon välityksellä ja näin avata oppimiselle ja uteliaisuudelle polkuja astella sielläkin, minne jo rakentamamme musiikkikasvatukselliset polut eivät vielä kannu. Tämä luo uteliaille ja ennakkoluulottomille varhaisiän musiikkikasvattajille tulevaisuudessa mahdollisuuksia kohdata musiikissa uusia oppijoita ja seikkailla myös ammatillisesti uudenlaisissa maisemissa!

## **Lähteet:**

- Hallam, S. 2010. The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education* 28 (3), 269-289. doi:10.1177/0255761410370658
- Heimonen, S., Mäntylä, M. & Simes, E. 2016. Kokemuksia virtuaalimuskariopettajana. Julkaisematon lähde.
- Huhtinen-Hildén, L. 2013. Kanssakulkijana musiikin alkupoluilla. Teoksessa M-L. Juntunen, H. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Helsinki: PS-kustannus, 130-149.
- Huhtinen-Hildén, L. 2012. Kohti sensitiivistä musiikin opettamista. *Ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja. Jyväskylä studies in humanities* 180. Jyväskylän yliopisto.
- Huotilainen, M. 2013. Musiikin oppimisen erityisyys neurotieteen näkökulmasta. Teoksessa P. Jordan-Kilki, E. Kauppinen & E. Viitasalo-Korolainen (toim.). *Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen opetuksessa. Oppaat ja käsikirjat* 2012:2. Helsinki: Opetushallitus, 97-110.
- Malloch, S. & Trevarthen, C. 2009. Musicality: Communicating the vitality and interests of life. Teoksessa S. Malloch & C. Trevarthen (toim.) *Communicative Musicality: Exploring the Basis of Human Companionship*. Oxford: Oxford University Press, 1-11.
- Mäntylä, M. 2017. Henkilökohtainen tiedonanto 29.1.2017.

- Putkinen, V., Tervaniemi, M. & Huotilainen, M. 2013. Informal musical activities are linked to auditory discrimination and attention in 2–3-year-old children: an event-related potential study. *European Journal of Neuroscience* 37(4), 654–61. DOI: 10.1111/ejn.12049.
- Stern, D.N. 1985. *The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. New York: Basic Books
- Trehub, S. E., & Gudmundsdottir, H. R. 2015. Mothers as singing mentors for infants. In G. F. Welch, D. M Howard, & J. Nix (Eds.), *Oxford handbook of singing*. Oxford: Oxford University Press. Advance online publication. doi: 10.1093/oxfordhb/9780199660773.013.25
- Trevarthen, C. 2002. Making Sense of Infants Making Sense. *Intellectica* 1 (34), 161-188

---

<sup>[1]</sup> kutsun Saaraa, Mariaa ja Elinaa tässä opettajatiimiksi.



# 4. Leikillisuus ja luova yhteisöllisyys pienten lasten vuorovaikutuksessa

PIRKKO SIKLANDER

Virtuaalimuskari-hankkeessa lähdettiin kokeilemaan ja kehittämään pienten lasten musiikkileikkikoulun toteuttamista verkkovälitteisesti. Verkkovälitteisen musiikkileikkikoulun kehittäminen tarjoaa osallistumisen mahdollisuuden lapsille, joille se muuten on vaikeaa tai mahdotonta pitkien välimatkojen tai muiden esteiden takia.

Virtuaalimuskari puoltaa toki paikkaansa myös kasvokkain tapahtuvien musiikkituokioiden lisänä, sillä se mahdollistaa lapsille erilaisia musiikillisia vuorovaikutuksen muotoja. Koska vuorovaikutus on edellytys yhteisöllisyydelle ja yhteisölliselle leikille, kuvaan tässä

artikkelissa ensin sosiaalisen vuorovaikutustilanteen luonnetta lapselle kokonaisvaltaisena kokemuksena, sitten avaan luovaan yhteisöllisyyteen ja leikillisyyteen liittyvää teoreettista taustaa.

Toisessa artikkelissani tarkastelen sosiaalisen ja yhteisöllisen vuorovaikutuksen edellytyksiä. Miten yhteisöllisyyttä, luovuutta ja leikillisyyttä voidaan edistää teknologiavälitteisissä vuorovaikutusprosesseissa?

## **Lapsi on vuorovaikutuksessa koko kehollaan**

Sosiaalinen vuorovaikutus tarkoittaa tapahtumia tai tuokioita, joissa osallistujat merkityksellistävät käsillä olevia tilanteita, tulkitsevat toisten välittämiä merkityksiä ja toimivat näiden tulkintojen perusteella. Lapset käyttävät leikkituokioissa koko kehoaan ja kaikkia aistejaan informaation havaitsemiseen, tulkitsemiseen ja välittämiseen. Sosiaalisen vuorovaikutuksen seurauksena lapsissa herää erilaisia ajatuksia ja tunteita (Kielinen & Yliherva, 2010).

Vaikka ajatukset ja tunteet liittyisivät lapselle mieluisaan tekemiseen, kuten leikkiin toisten lasten kanssa, ne eivät välttämättä ole aina myönteisiä. Sosiaalisesti taitavat lapset osaavat kuitenkin välttää haastavia tilanteita

paremmin kuin sosiaalisesti heikommin toimivat lapset. Sosio-emotionaaliset haasteet liittyvät sekä käsillä olevaan tekemiseen että vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa. (Kurki, Järvelä, Mykkänen, & Määttä, 2015.)

Videoaineistotutkimus (Kurki & al. 2015) osoittaa, että pienten lasten säätelystrategiat sosio-emotionaalisesti haastavissa tilanteissa vaihtelevat paljonkin. Toiset lapset ilmaisevat näkyvästi tunteitaan, mielipiteitään ja tahtoaan kun taas toiset purkavat turhautumisen ja tylsyyden tunteitaan fokusoimalla huomionsa johonkin toiseen vaihtoehtoiseen toimintaan. Pienet lapset osaavat käyttää myös haastavissa tilanteissa näitä strategioita, kun he esimerkiksi kohdentavat huomionsa käsillä olevaan toimintaan tai tehtävään tai he hillitsevät tunneilmaisujaan ja käyttäytymistään. Strategia voi liittyä myös avun pyytämiseen tai avun tarjoamiseen toiselle. (Kurki & al. 2015.)

Vuorovaikutustilanteissa onkin otettava huomioon lapsen persoona ja hänen aiemmat kokemuksensa: ujut lapset tarvitsevat runsaammin aikaa, ja joillakin lapsilla voi olla taustalla ahdistusta aiheuttaneita kokemuksia. Opettajat ja kasvattajat ovatkin avainasemassa lasten vuorovaikutustilanteissa.

## **Leikillisyyden auttaa lasta**

Kielinen ja Yliherva (2010) ehdottavat leikillisiä ja vuorovaikutteisia menetelmiä lasten vuorovaikutustaitojen arviointiin ja tukemiseen. Kasvattajat päiväkodeissa, kouluissa ja kodeissa voivat parhaimmillaan virittää lapsen aisteja ja ajatuksia ja tarjota hänelle tilaisuuksia aisti- ja tunnemaailmojen löytöretkeilyyn. Leikillinen ja luova yhdessä tekeminen luotsaa lasta toimimaan haastavissakin sosio-emotionaalisissa vuorovaikutustilanteissa.

Tilanteet vaativat opettajalta pedagogista asiantuntijuutta, johon sisältyy opettajan taito nähdä, miten lapsi kokee vuorovaikutustilanteita. Opettaja havainnoi lapsen käyttämiä strategioita ja tarjoaa tarvittaessa tukea. Asiantuntijatutkimus (Chi 2006) osoittaa, että asiantuntija kykenee havaitsemaan lapsissa ja vuorovaikutustilanteissa piirteitä, joita noviisi ei välttämättä näe. Nämä piirteet voivat olla osittain piiloisia, esimerkiksi kiusaamiseen tai lasten väliseen hierarkiaan liittyviä hienovaraisia ilmauksia, eleitä ja katseita.

Leikillisyyden kautta voidaan lisätä lasten osallisuutta ja toimijuutta vuorovaikutustilanteissa, jolloin toiminta sinällään imaisee lapsen ja hänen huomionsa. Näin tapahtui tutkimuksessamme, jossa lapset omak-

suiivat leikin asiantuntijan roolin ja keskittyivät heille annettuun tehtävään, uuden leikkikentän suunnitteluun. Vuorovaikutuksen näkökulmasta suunnittelusessiot olivat tiiviitä, innostavia ja ne koettiin ja ilmaistiin koko keholla (Hyvönen 20018a; Hyvönen & Kangas 2007; Hyvönen & Kangas 2010).

## **Yhteisöllisyys ja luova yhteisöllisyys**

Sosiaalinen vuorovaikutus on edellytys yhteisöllisyyden syntymiselle. Yhteisöllisyys on ihmiselämän yksi keskeisimmistä taidoista ja tavoitteista, jota on syytä alkaa harjoitella jo lapsuudesta lähtien. Voidaan jopa sanoa, että leikki ja musiikkileikki voivat valmistaa lapsia elinikäisen oppimisen tielle sekä ns. tulevaisuuden taitoihin, joihin yhteisöllisyyden lisäksi luetaan kuuluvaksi mm. luovuuden, ongelmanratkaisun ja itsesäätelyn taidot (Dede, 2010; Trilling & Fadel, 2009[8]).

Ylipäättään yhteisöllinen leikki ja eritoten roolileikit nähdään monipuolisesti kehittävinä ja lapsia innostavina aktiviteetteina. Myös opettajat arvostavat roolileikkejä, koska ne tarjoavat monipuolisesti erilaisia rooleja, joita voidaan vaihdella, ja näin lapset saavat kokea leikin kautta

erilaisia näkökulmia. Tärkeää on kokea myös ns. vaihtuvia valta- ja vastuurooleja: kampaamon asiakas ja kampaaja, pelastuspartion johtaja ja pelastustiimin jäsen tai presidentti ja kansalainen (Hyvönen 2008b; 2011).

Vaikka yhteisöllisyys on saanut laajasti ansaittua huomiota, sitä ei käsitteenä tai ilmiönä ymmärretä suinkaan aina yksiselitteisesti. Näkökulmat riippuvat teoreettisesta viitekehyksestä, toimijoista, tavoitteista ja toiminnan konteksteista. Kun tavoitteena on rakentaa yhteisöllisyyttä, on tärkeää määritellä, mitä silloin oikein rakennetaan.

Yhteisöllisyyttä ajatellaan usein lähinnä vain vuorovaikutuksellisenä ilmiönä, mutta sen kehittämiseen liittyy myös toiminnallisia, sosiaalisia, kognitiivisia, emotionaalisia ja motivationaalisia tekijöitä.

Leikillisyyden kautta voidaan tehostaa näiden tekijöiden merkitystä ihmisten kokemuksissa ja siten edistää yhteisöllisyyden syntymistä ja syvenemistä. Leikillisuus ja luovuus puolestaan kuuluvat samaan ilmiöön, sillä leikillisuus ruokkii luovuutta ja toisin päin. Lähtökohtaisesti musiikki ja leikki ovat loistavia areenoita yhteisöllisyydelle ja luovuudelle.

## **Luovan yhteisöllisyyden tasot**

Yhteisöllisyyttä ja luovaa yhteisöllisyyttä voidaan tarkastella kolmen eri tason kautta:

- » *tunteiden taso (affektiivinen)*
- » *yhdessä tekemisen taso (eudaimoninen)*
- » *yhteisen tiedon rakentamisen taso (episteeminen).*

Affektiivisella tasolla osallistujille syntyy tunne yhteenkuuluvuudesta. Heitä yhdistää jokin asia, he ovat esimerkiksi käyneet samaa leikkikoulua tai harrastaneet samaa lajia. Virtuaalimuskarissa yhdistävänä seikkana voi olla asuminen samalla paikkakunnalla, esimerkiksi juuri Yhdysvaltojen Piilaaksossa tai suomalaisuus. Yhdistävänä tekijänä voi olla myös odotus uutta, innostavaa ja ehkä vähän jännittävääkin tilannetta kohtaan.

Myös leikki ja musiikki voivat sitoa osallistujia yhteen. Yhteisöllisyyden tunteen kokemisen ohella on tärkeää saada kokea myös luovuuden tunteita. Luovuuden tunne ei tarkoita sitä, että lasten tulisi välttämättä tuottaa tai luoda musiikkia, vaan se tarkoittaa *potentiaalia osallistumiseen ja luomiseen*. Potentiaalisuus näkyy lasten keskittymisenä tilanteeseen, innostumisena ja iloitsemisena. Lapset ilmaisevat näitä tunteita koko kehollaan; voidaan

sanoa että, he löytöretkeilevät kehollaan musiikin, leikin, mielikuvittelun ja vuorovaikutuksen maastoissa.

Lasten musiikillista ja sosiaalista käyttäytymistä selvitellessä tutkimuksessa (Charinssi & Rinta 2014) todetaan, että vaikka lapset voivat jakaa tunteitaan sanallisesti, he tekevät sitä usein kehollisesti. He liikuttavat käsiään, jalkojaan, päätänsä ja koko vartalonsa; he voivat hyräillä tai laulaa. Kehollisiin muotoihin kuuluu myös tilanteiden ja ihmisen havainnointi *katsekontaktin* avulla. Katsekontakti voi olla hyvinkin intensiivinen, osallistuva ja aktiivinen.

On selvää, että epävarmaksi koetussa ilmapiirissä on vaikea luoda yhteenkuuluvuuden tunnetta, saati-ka motivoitua aktiiviseksi toimijaksi. Kasvattajien ja opettajien tehtävänä on rohkaista ja innostaa leikillisyyteen, uteliaisuuteen ja kokemuksellisuuteen. Bowker ja Tearle (2007) nimittävät näitä innostuksen herättäjiä ”myönteiseksi elementeiksi” ja havaitsivat niitä tutkimuksessaan, jossa lapset saivat kasvattaa kasveja ja tutkia ja ihmetellä kasvamisen taikua.

Luovan yhteisöllisyyden affektiivinen taso on usein edellytyksenä yhteistoiminnallisuuden eudaimoniselle tasolle; sille, että lapset keskenään sekä lapset ja aikuiset yhdessä ryhtyvät yhdessä toimimaan. Heillä on lupa kokeilla ja luoda yhdessä kokonaisvaltaisia leikillisiä ja musiikillisia



elämyksiä ja he voivat toteuttaa itseään. Toiminta itsessään tapahtuu autonomisesti, joustavasti ja uteliaasti. Lapset ja aikuiset ovat avoinna uusille kokemuksille, jolloin he joutuvat myös ottamaan riskejä ja sietämään tilanteiden tuomaa kompleksisuutta (Runco 2004).

Erilaiset teknologisovellukset mahdollistavat, mutta ne myös rajaavat ja estävät. Siksi oli harkittava, millaista vuorovaikutusta halutaan priorisoida ja miten se toteutuu; millaista musiikkia tai virikkeitä halutaan tuoda esiin ja miten ne tuodaan; miten saadaan lapset parhaiten innostumaan ja osallistumaan.

Yhdessä tekeminen ja rikas vuorovaikutus on puolestaan edellytyksenä episteemiselle, *tiedon tuottamisen tasolle*. Tiedon ja yhteisen ymmärryksen yhteisöllistä rakentamista edistetään esimerkiksi kysymällä, kyseenalaistamalla, väittämällä, osoittamalla, toteamalla, vihjaamalla, selittämällä ja arvioimalla (Dillenbourg 1999). Näin tehden voidaan herättää ihmettelyä ja ajattelua sekä itsessä että toisissa.

Opettajien ja kasvattajien yhtenä tehtävänä onkin tarjota lapsille tilaisuuksia ihmettelyyn ja kokeiluun. Verkkovälitteisissä tilanteissa se voi tapahtua verbaalisesti puhuen, laulaen, runoillen tai kuiskaten tai lausuen. Se voi tapahtua kuvallisesti kuvien, piirrosten, sarjakuvien

tai videoleikkeiden kautta. Se voi tapahtua myös kehol-  
lisesti eleiden, ilmeiden, liikkeiden, erilaisten äänien ja  
musiikin välittämänä.

Episteeminen luova yhteisöllisyys harjaannuttaa  
ajattelun taitoja, erityisesti divergenttiä ajattelua, jolloin  
mielikuvittelun avulla löydetään erilaisia, uusia tapoja aja-  
tella ja toimia tai yhdistää uudella tavalla käsitteitä tai ide-  
oita (esim Nicholas & al. 2011).

Tämän artikkelin lähteet on yhdistetty 5. artikkelin lähteisiin ja sijaitsevat  
sivulla 55

# 5. Luovan yhteisöllisyyden edellytyksiä

PIRKKO SIKLANDER

Luova yhteisöllisyys pohjautuu lapsilähtöiseen näkökulmaan niin opetuksessa, kasvatuksessa kuin tutkimuksessa. Lapsilähtöinen näkökulma korostaa lapsen toimijuutta, lapsen kuuntelemista ja lapsen oikeutta saada osallistua aktiivisesti toimintaan (Hyvönen, Kronqvist, Järvelä, Määttä, Mykkänen, & Kurki 2014), jolloin toimijuudella tarkoitetaan lapsen oikeutta osallistua oman valmiutensa mukaan leikkiin ilman erityisiä ulkoisia vaatimuksia. Aikuisen pedagogisena tehtävänä on tarjota olosuhteet luovaan yhteisöllisyyteen, leikkiin ja musiikkiin. Miten se oikein tapahtuu? Kuvaan seuraavaksi eri tutkimuksiin pohjautuen luovan yhteisöllisyyden edellytyksiä. Vaikka osa tutkimuksista on tehty aikuisten kontekstissa, voidaan niistä silti tehdä yleisiä johtopäätöksiä luovan yhteisöllisyyden viitekehyksessä.

Ensimmäinen edellytys on *emotionaalisesti turvallisiksi koettu ilmapiiri*, jossa ei ole koettavissa val-

ta-asetelmia, kilpailua ja toisten osallistujien vähättelyä ja mitätöintiä. Emotionaalisesti turvalliseksi koetussa ilmapiirissä osallistujat uskaltavat ja innostuvat esittämään outojakin ideoita ja toimimaan poikkeavilla tavoilla (Eteläpelto & Lahti 2008). Näillä tilanteilla on merkitystä laajemminkin, sillä lapset rakentavat käsitystä omasta onnistumisestaan ja minäpystyvyydestään sen palautteen perusteella, jonka he saavat aikuisilta ja toisilta lapsilta.

Lapset ymmärtävät jo varhain, mikä minulle itselleni tai toiselle tarkoittaa onnistumista (Määttä, Mykkänen, & Järvelä 2016). Leikkisissä tilanteissa on toivottavaa, että pieniä lapsia tuetaan eri tavoin osoittamaan toimijuuttaan, koska sillä on myönteisiä vaikutuksia kehitykseen.

Seuraava edellytys on *mielikuvituksellisten tilanteiden, välineiden ja ympäristöjen tarjoaminen*. Aiemmassa tutkimuksessamme (Hyvönen & Kangas 2007) saivat esikouluikäiset lapset ideoida ja suunnitella toiveidensa leikkiympäristöjä. Heiltä kysyttiin, mitä toiveiden leikkikentällä on ja mitä siellä voi tehdä. Tutkimus toteutettiin leikitysmenetelmällä ”image-crafting”, (Hyvönen 2008; Hyvönen & Kangas 2007), jossa lapset 3–4 hengen ryhmissä piirsivät, leikkivät ja selittivät samanaikaisesti.

Lapsille tarjottiin tutkimuksessa leikin asiantuntijan roolia. Kerroimme, että aiomme rakentaa uusia leikkikenttiä, mutta me aikuiset emme tiedä millaisia niiden pitäisi olla. Lapset leikin asiantuntijoina voivat auttaa tässä asiassa. Lattialle levitettiin suuria papereita ja erilaisia vahavärejä.

Lapset kävivät yleensä ensin kurkistamassa ikkunasta ulos ja katsoivat olemassa olevia leikkipaikkoja. Luovassa ideoinnissa tarvitaan aiempaa ymmärrystä tai olemassa olevaa materiaalia, jonka päälle tai joita yhdistelemällä luodaan uutta. Kukin lapsi aloitti ideoinnin yhdestä nurkasta paperia, mutta lopulta heidän piirroksensa yhdistyivät yhdeksi yhteiseksi leikin maailmaksi.

Alussa matkittiin toisten ideoita, joista omat ideat lähtivät lentoon. Matkiminen toimii siis virikkeenä luovassa ideoinnissa. He eläytyivät kehitteillä oleviin leikin maailmoihin ja leikkivät sormin, varpain ja koko kehollaan paperin päällä, sen reunoilla ja huoneessa, jossa olimme. Kun suunnitellussa leikin maailmassa oli kuuma, menivät lapset pöydän alle "hikisinä" vilvoittelemaan, tai kun posut rakastuivat, niin lapsetkin hymyilivät.

Ideoinnin tarinallisuuteen eli lasten leikityksessä rakentamaan juoneen sisältyi myös ongelmia ja niihin ratkaisujen etsimistä. Esimerkiksi laavaliukumäessä tar-

vitaan laavankestävät uimahousut ja kauhumaailmassa hirviöiden kutituksesta selviää, kun alkaa laulaa laulua. Leikityksessä me aikuiset olimme sivullisia, annoimme alkuvirikkeen ja tarvittaessa esitimme tarkentavia kysymyksiä.

Leikitysaineistosta kävi ilmi, että lasten leikin maailmat liittyvät vahvasti luontoon ja ne ovat sekä toiminnallisia että emotionaalisia. Tunnepohjaisia leikin ympäristöjä edustavat onnellisuuden, kauhun, jännityksen, huvittelun, aggression ja huolenpidon maailmat. Kussakin maailmassa leikitään yhteisöllisesti ja halutaan tuntea yhteenkuuluvuutta.

Tutkimus osoittaa, että lapset osaavat ottaa helposti itselleen roolin, tässä tapauksessa he olivat leikkikenttäsuunnittelijoita. Se osoittaa myös sen, että ei tarvita välttämättä suurta määrää rekvisiittaa mielikuvituksen viritämiseksi. Jo pehmoeläimen esiintyminen Virtuaalimuskarissa osana leikkiä viritteä lapsen mielikuvitusta. Mielikuvittelu on kyky tehdä näkymätöntä näkyväksi, yhdistää asioita uudella tavalla ja luoda uusia merkityksellisiä ideoita.

Kolmas edellytys liittyy *opettajan omaan innostuneisuuteen ja sitoutumiseen leikilliseen prosessiin* (Kangas, Siklander, Randolph, & Ruokamo 2017) sekä

hänen *rooliinsa* leikillisessä oppimisessa (Hyvönen 2011). Opettajan oma innostus, motivaatio ja sitoutuminen korreloi lasten kokemaa tyytyväisyyttä. Tutkimuksessamme opettajat toteuttivat leikillistä oppimisprosessia.

Pedagogisesti tehtävään sitoutunut opettaja keskittyy lapsiin eikä itseensä ja näkee lapset ja oman työnsä myönteisesti. Pedagoginen sitoutuminen on yhteydessä myös siihen, että opettaja ymmärtää leikillisyyden idean ja sen toteuttamisen käytännössä. Toteutunut leikillisyyys tarjosi lapsille yhteisöllistä, luovaa ja innostavaa työskentelyä. Leikillisyydellä edellyttää opettajalta myös joustavuutta ja tilannetajua. (Kangas & ym. 2017.)

Opettajat suhtautuvat yleensä ottaen myönteisesti leikkiin ja leikillisyyteen myös oppimisessa (Hyvönen 2011). Haastavaa kuitenkin on oppimisen tavoitteiden ja leikillisyyden yhdistäminen. Opettaja voi olla joko johtaja (leader), sallija (allower) tai mahdollistaja (afforder).

Johtajana opettaja suunnittelee leikillisen toiminnan, ohjaa sitä ja lasten tehtäväksi jää seurata ja toimia ohjeiden mukaan. Yleisin tällainen opettajajohtoinen leikki on ns. oppimisleikki, jota toteutetaan esimerkiksi musiikin, rytmien laulujen, muistipelien, sanapelien, arvoituspelien, matematiikkapelien ja mielikuvitusmatkojen muodossa. Leikin tavoitteena on ensisijaisesti sisällön tai taidon op-

piminen, mutta tavoitteena voi olla myös vaikuttaa lasten viireystilaan, jolloin erilaiset fyysiset leikit ovat suosittuja.

Sallijana opettaja antaa tilaa lasten spontaaneille leikeille ja näkee leikin ja leikillisyyden sosiaalisesti arvokkaana toimintana lapsille. Leikki antaa opettajalle ikkunan nähdä, missä lapset ovat kehityksessään, mitä asioita he käsittelevät yhdessä, miten he rakentavat ystävyyttä ja yhteisöllisyyttä ja milloin he tarvitsevat apua. Leikeissään lapset mm. neuvottelevat säännöistä ja keskinäisistä suhteistaan ja voivat joutua erilaisiin konflikteihin keskenään. Leikeissä harjoitellaan vuorovaikutustaitoja ja tunteiden säätelyä.

Mahdollistaja-opettaja suunnittelee yhdessä lasten kanssa leikillisiä prosesseja, joissa voidaan saavuttaa oppimisen tavoitteita, mutta leikki on silti aitoa leikkiä. Puhutaan myös ns. kypsästä leikistä. Opettaja on fasilitaattori, paimen, tuutori, haastaja, rohkaisija tai motivaattori, joka antaa palautetta, esittää esimerkkejä, herättää kysymyksillä, on kiinnostunut ja varmistaa emotionaalisen ja fyysisen turvallisuuden. Leikillinen prosessi rakentuu tarinalliseksi juoneksi, kuten esimerkiksi yhteisöllinen seikkailuleikki rooleineen, karttoineen, salaisuuksineen ja vihjeineen tarjoaa runsaasti rakennusaineita sekä leikkiin, oppimiseen että yhteiseen iloon. (Hyvönen 2011.)



## **Lopuksi**

Kahdessa artikkelissa on kuvattu vuorovaikutusta, leikillisyyttä ja luovuutta sekä yhteisöllisyyttä sekä teoreettisesti että empiirisin esimerkein. Lasten kokemukset ja strategiat erilaisissa vuorovaikutustilanteista vaihtelevat. Koska Virtuaalimuskarissa tavoitteena on lasten toimijuuden ja osallistumisen tukeminen, on tärkeää tarkastella myös opettajien ja kasvattajien roolia.

Keskeisimmät edellytykset luovan yhteisöllisyyden ja leikillisyyden syntymiselle liittyvät emotionaalisesti turvalliseksi koettuun ilmapiiriin, mielikuvituksellisiin tilanteisiin, välineisiin ja ympäristöihin sekä opettajan omaan innostumiseen, sitoutumiseen ja toimintaan. Innostuminen on tarttuvaa ja se voi lisätä kaikkien osallistujien leikillisyyttä ja hyvinvointia.

## **Lähteet**

- Amabile, T. M. 1996. Creativity in context: Update to the social psychology of creativity. Boulder, CO: Westview Press.
- Bowker, R. & Tearle, P. 2007. Gardening as a learning environment: A study of children's perceptions and understanding of school gardens as part of an international project. Learning Environments Research, 10(2), 83–100.

- Cachia, R. & Ferrari, A. 2010. Creativity in schools: A survey of teachers in Europe. Luxembourg: European Communities. Institute for Prospective Technological Studies.
- Cachia, R. & Ferrari, A., Ala-Mutka, K. & Punie, Y. (2010). Creative learning and innovative teaching. Final report on the study of creativity and innovation in education in the EU member states. Luxembourg: European Communities. Institute for Prospective Technological Studies.
- Charissi, V. & Rinta, T. 2014. Children's musical and social behaviours in the context of music-making activities supported by digital tools: Examples from a pilot study in the United Kindom. *Journal of Music Technology & Education*, 7(1), 39–58. doi: 10.1386/jmte.7.1.39\_1
- Dede, C 2010, Comparing frameworks for 21st century skills. In J. Bellanca & R. Brandt, (Eds.), *21st Century Skills*, (pp. 51–76). Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Dillenbourg P. 1999. What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches* (pp.1–19). Amsterdam: Pergamon.
- Eteläpelto, A. & Lahti, J. 2008. The resources and obstacles of creative collaboration in a long-term learning community. *Thinking Skills and Creativity*, 3, 226-240.
- Ferrari, A., Cachia, R. & Punie, Y. 2009. Innovation and creativity in education and training in the EU member states: Fostering creative learning and supporting innovative teaching. Luxembourg: European

- Communities. Institute for Prospective Technological Studies.
- Heilmann, G. & Korte, W. B. 2010. The role of creativity in school curricula in the EU27. Luxembourg: European Communities. Institute for Prospective Technological Studies.
- Hyvönen, P. 2008a. Affordances of playful learning environment for tutoring playing and learning. Doctoral dissertation. Acta Universitatis Lappeensis 152. University of Lapland, Faculty of education, Finland. Rovaniemi: University of Lapland Printing Centre.
- Hyvönen, P. 2008b. Boys' and girls' shared activities in the school context: Towards a theory of collaborative play. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(5–6), 391–409.
- Hyvönen, P. 2011. Play in the School Context? The Perspectives of Finnish Teachers. *Australian Journal of Teacher Education (AJTE)*. 36 Iss. 8, Article 5.  
Available at: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol36/iss8/5>
- Hyvönen, P. Helenius, A., & Hujala, E. 2016. Enhancing children's competencies in playful learning and teaching In M. Ebbeck & M. Waniganayake (Eds.), *Children's play in early childhood education: Facilitating learning in diverse contexts*. Australia: Oxford University Press. To appear.
- Hyvönen, P. & Kangas, M. 2007. From bogey mountains to funny houses: Children's desires for play environment. *Australian Journal of Early Childhood (AJEC)*, 32(3), 39–47.
- Hyvönen, P. & Kangas, M. 2010. Children as experts in designing play

- environment. In E-L Kronqvist & P. Hyvönen (Eds.), *Insights and outlooks: Childhood research in the North*, (pp. 143–170). Acta Universitatis Ouluensis E 107. Oulu: Oulu University Press
- Hyvönen, P., Kronqvist, E-L., Järvelä, S., Määttä, E., Mykkänen, A., & Kurki, K. (2014). Interactive and child-centred research methods for investigating efficacious agency of children. *Journal of Early Childhood Education Research*, 3(1), 82–107. <http://jecer.org/interactive-and-child-centred-research-methods-for-investigating-efficacious-agency-of-children/>
- Kangas, M., Siklander, P., Randolph, J., & Ruokamo, H. 2017. Teachers' engagement and students' satisfaction with a playful learning environment. *Teaching and Teacher Education*, 63, 274–284. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.018>
- Kielinen, M. & Yliherva, A. 2010. Social interaction and verbal communication in children. In E-L. Kronqvist & P. Hyvönen (Eds.) *Insights and outlooks: Childhood research in the North*, pp. 63–74. Acta Univ.Oul. E 7. Oulu: Oulu University Press.
- Kurki, K., Järvelä, S., Mykkänen, M., & Määttä, E. 2015. Investigating children's emotion regulation in socio-emotionally challenging classroom situations. *Early Child Development and Care*, 185(8), 1238–1254. DOI: 10.1080/03004430.2014.988710
- Määttä, E., Mykkänen, A., & Järvelä, S. 2016. Elementary school children's self- and social perceptions of success. *Journal of Research in Childhood Education*, 3(2) <http://dx.doi.org/10.1080/025>

68543.2016.1143418

Runco, M. A. 2004. Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657–687.

Trilling, B & Fadel, C. 2009, *21st Century Skills: Learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass.

# 6. Virtuaalimuskari-hankkeen tulokset

**IRENE ALSTI-LEHTONEN, MARIA MÄNTYLÄ**

SAARA HEIMONEN, ELINA SIMES

Virtuaalimuskari-hankkeen lähtökohtana oli kehittää hyviä käytäntöjä verkossa toteutettavaan varhaisiän musiikkikasvatukseen, jotta alle kouluikäisillä lapsilla, asuinpaikasta riippumatta, olisi tasa-arvoiset mahdollisuudet saada ammattimaista musiikin opetusta.

Hankkeen tulosten valossa verkko-oppimisympäristön on tärkeää olla ennen kaikkea käyttäjän näkökulmasta helppokäyttöinen, jotta ammattimainen varhaisiän musiikkikasvatus voisi toimia siellä. Sen pitää myös mahdollistaa musiikillisia kohtaamisia ja musiikin elämyksellistä oppimista puhumattakaan musiikin korkeasta laadusta ja soinnin säilymisestä.

Verkossa opettaminen edellyttää varhaisiän musiikkikasvattajalta uudenlaisia taitoja; herkkyyttä löytää verkko-opettajuuteensa sellaisia pedagogisia välineitä ja

toimintatapoja, että kohtaaminen ja vuorovaikutus ovat myös siellä musiikin oppimisen ytimessä, valmiutta arvioida verkon mahdollisuuksia ja rajoituksia muiden (myös uusien) musiikillisten ja pedagogisten tavoitteiden toteutumiseksi sekä taitoa soveltaa opetuksen sisältöjä ja pedagogiikkaa valittuun verkkoympäristöön soveltuviksi. Musiikkipedagogi tarvitsee välttämättömiä teknisiä taitoja verkko-opetuksensa toteuttamiseksi. Muskariopettajalla onkin hyvä olla perustiedot oppimisympäristön vaatimista teknisistä välineistä ja niiden toiminnollisuuksista, jotta tuotettava sisältö on pedagogisesti laadukasta ja käytettävyydeltään hyvää. Myös ymmärrys siitä, minkälaista tekniikkaa ja teknistä osaamista vastaanottaja tarvitsee, on tärkeää. Vastaanottajapään selkeä ohjeistaminen sekä musiikkipedagogin taito toimia luontevasti mahdollisissa tunnin aikana ilmenevissä teknisissä pulmatilanteissa ovatkin olennainen osa sujuvaa verkko-opetusta. Ymmärrys teknisten valintojen merkityksestä opetuksen kokonaisuuteen on tärkeää. Ei ole yhdentekevää, mennäänkö livemuskarin teknisen välineen asetuksissa äänen nopeus vai laatu edellä. Kaikkia ominaisuuksia ei vielä voida olemassa olevalla tekniikalla virittää huippuunsa samanaikaisesti.

Virtuaalimuskarin tulokset vahvistavat, että tekniikan toimivuus on tärkeä tekijä käyttäjien sitouttamis-

sessä verkko-opetukseen. Videomuskarin verkkopalvelun muotoiluun käytettiin aikaa, koska käyttäjäystävällisyys on olennainen tekijä toimivaa kokonaisuutta rakennettaessa. Se ratkaisee pitkälti sen, kiinnostaako palvelun käyttö vai ei. Palvelun käyttöönoton pitää olla helppoa ja rakenteen selkeää. Palvelun ”juju” pitää olla nopeasti ymmärrettävissä ja materiaali helposti saatavissa.

Jos oppimisympäristön tekniikka takkuilee tai käytettävyys on jollain muulla tapaa hankalaa (esim. käyttöliittymä kankeus, epäselvät toimintaohjeet tms.), laadukasaan pedagoginen sisältö ei pelasta kokonaisuutta. Suora vaikutus näkyy oppimisen hankaloitumisena ja kiinnostuksen vähenemisenä oppimisympäristöä kohtaan. Mitä helppokäyttöisempi tekniikka ja toimivampi väline sitä matalampi kynnyks käyttäjällä on sitoutua erilaisiin varhaisiän musiikkikasvatuksen verkkototeutuksiin kuten livemuskareihin tai muskarivideoopaluun. Toisaalta, tärkeää on tietenkin myös itse opetuksen laatu. Hyvä tekniikka ei sitouta käyttäjiä, jos opetus on harastelijamaista puuhastelua.



## **Tekniset ja taiteellis-pedagogiset ratkaisut**

Interaktiivisuus ja yhteistoiminnallisuus ovat keskeisiä, muskaritoimintaa kuvaavia tekijöitä. Hankkeessa kerättiin hyviä käytänteitä siihen, miten interaktiivisuutta voitaisiin toteuttaa video- ja livemuskariympäristöissä. Lähtökohtana oli sellaisen verkko-oppimisympäristön rakentaminen, jossa lapsi pääsisi osalliseksi niitä musiikillisten elämysten, kasvun ja yhdessä tekemisen kokemuksiin, joita perinteinen musiikkileikkikoulu tarjoaa. Hankkeen tulokset osoittavat varhaisiän musiikkikasvatuksen hyvien käytänteiden ja työtapojen olevan siirrettävissä verkkoympäristöön, mutta ne edellyttävät taiteellis-pedagogisten ja teknisten ratkaisujen tekemistä.

### **Videomuskari**

Perinteisessä muskarissa hyviä käytänteitä ovat esimerkiksi se, että muskaritunnilla on kaari, jota ilmentää tuttu alku- ja loppulaulu, muskarin työtapojen (soittaminen, laulaminen, leikkiminen, liikkuminen, kuunteleminen, piirtäminen) käyttö elämyksellisesti sekä musiikillinen vuorovaikutus ja kohtaaminen. Videomateriaalia suunniteltaessa

opettajan herkkyyden ja läsnäolon välittäminen, yhdessä tekemisen illuusion synnyttäminen, osallistaminen tai asteittain vaikeutuvan oppimisen polun rakentaminen vaativat niin kuvausteknisten, taiteellis-pedagogisten

Muskarivideot	
TEKNINEN RATKAISU	MIKSI?
käyttöliittymä, mobiili/puoli-mobiili verkkoalusta	käytettävyys tabletilla/iPadilla, helppous
videoiden sijoittelu	käytettävyys, löydettävyys, helppous
kuvakkeet	käytettävyys luku- ja kirjoitustaidottoman lapsen näkökulmasta
”soittolista”	oman ”muskaritunnin” rakentamisen väline, pelillistäminen
valmiita muskaripolkuja	valmiit muskarikokonaisuudet tavoitteineen

**Taulukko 1. Muskarivideoille asetettujen tavoitteiden toteutumista tukevat tekniset ratkaisut**

kuin verkkoalustaan liittyvien ratkaisujen tekemistä (ks. Taulukko 1 ja Taulukko 2).

Jo materiaalin suunnitteluvaiheessa sekä studio-kuvauksissa pohdittiin ja ratkottiin seuraavia asioita:

- » Miten kehua lasta, kun ei tiedä, tekeekö hän mukana vai vaan istuu ja tuijottaa ruutua?
- » Miten ohjeistaa lasta tarpeeksi selkeästi?
- » Miten luoda lapselle videon välityksellä tunne samassa tilassa ja reaaliajassa olemisesta?
- » Miten huomioida lapsen oma luovuus ja improvisaatio, kun et itse voi reagoida niihin?

Näihin kysymyksiin vastattiin kehittämällä ja testaamalla erilaisia pedagogisia ideoita yhteistyössä ohjaavan opettajan ja tuottajan kanssa. Yhdeksi tärkeimmäksi tekijäksi nousi tempo-kysymys. Laulamiseen sekä muuhun esiintymiseen oli löydettävä tempo, joka antaa lapselle riittävästi aikaa reagoida tapahtumiin. Muuten lapsen osallistuminen hankaloituu. Liian hidas tempo puolestaan saattaa tehdä seuraamisesta pitkäväteistä. Se, että materiaali on opettajalle tuttua, auttaa videoiden suunnittelussa ja kuvaustilanteessa. Silloin tietää, mikä toimii oikeasti lasten kanssa ja mikä ei.

Videoita tehdessä on myös huomioitava, mitä liikkuminen mikrofonin piuhan kanssa merkitsee, ovatko kameran sijainti ja säädöt optimaaliset, onko etäisyys kamerasta sopiva,

miten silmälasien heijastukset vaikuttavat lopputulokseen, entä soitinten mikitys tai mahdollinen hengästyminen liikkueissa.

Hankkeessa kokeiltiin erilaisten toteutustapojen ja sisällöllisten ratkaisujen toimivuutta niin nauhoitetussa materiaalissa kuin livemuskareissakin. Lyhyiden videoiden lisäksi suunniteltiin pitempiä ja monipuolisempia videoita sekä sellaisia, joissa esiintyi useampi kuvattava kerralla (3 aikuista tai 2 aikuista ja 2 lasta). Niiden tekeminen oli ennakko-oletusten vastaisesti helpompaa. Useamman henkilön vuorovaikutus teki videoista luontevampia, koska videon teko vaati enemmän heittäytymistä, improvisointia ja läsnäoloa kuin yksin esiintyminen (ks. Taulukko 2).

Varhaisiän musiikkikasvatusmateriaalin tekemisessä tärkeimmäksi asiaksi ei voi nousta yksittäisen videon täydelliseksi hiominen. Opetusvideoilla yritetään jäljitellä mahdollisimman normaalia opetustilannetta, joten ”epätäydellisyys” toi aitouden ja läsnäolon tunteen video-opetukseen.

Musiikki kuljettaa perinteistä muskarituntia. Pitkiä, sanallisia ohjeistuksia ei tällöin välttämättä tarvita. Opettaja vuorovaikuttaa ja viestii lasten kanssa musiikilla, ohjaten samalla tunnin kulkua. Tätä testattiin myös muskarivideoihin, ja se toimi osassa videoista. Osassa kuitenkin todettiin, että selkeän ohjeistuksen puuttuessa lapselle voi

Muskarivideot	
TAITEELLIS-PEDAGOGINEN RATKAISU	MIKSI?
musiikkileikkokoulutunnin pilkkominen osiin = yksi opetettava asia ja työtapavideo	oppimisen mielekkyys, selkeys
videon pituus lyhyt	seurattavuus, oppimisen mielekkyys
kameratyöskentely: katsekontakti, rauhallinen puheen tempo ja esiintyminen, osallistava puheen tapa	tunnelma, seurattavuus, lapsen osallistaminen, illuusio vuorovaikutuksesta
musiikilla eteneminen (puhetta mahdollisimman vähän)	mielekäs toiminnan eteepäin vieminen
lyhyet klipit (I-II pilotointikierros)	yksi musiikillinen työtapavideo, yksi tavoite/video
pidemmät klipit (III pilotointikierros)	syventyminen, osallistaminen, monta tavoitetta/video, opetuksen luontevuuden ja läsnäolon tunteen lisääntyminen

**Taulukko 2. Muskarivideoille asetettujen tavoitteiden toteutumista tukevat taiteellis-pedagogiset ratkaisut**

olla epäselvää, mitä hänen odotetaan kulloinkin tekevän. Ohjeistuksen merkitys korostuu etenkin silloin, kun tarkoituksena on, että lapsi keksii itse esimerkiksi oman tavan soittaa. Tällöin lause: "Voit itse keksiä, miten soittaisit mukana tätä laulua," auttaa jo paljon. Myös liikkuminen-työtapaan perustuviin muskarivideoihin on hyvä lisätä sanallinen ohjeistus, sillä tekemisen mallin seuraaminen ruudulta on vaikeaa, kun itsekin on liikkeellä.

Materiaalia suunniteltiin niin, että ohjeistusta muokkaamalla sitä voi soveltaa eri ikätasolle. Aikapulan vuoksi materiaalia ei tehty erikseen eri ikätasolle. Sitä voisi kuitenkin jatkossa pohtia, voisiko materiaalia olla erikseen esim. sylilapsille, 1–2-, 3–4- ja 5–6-vuotiaille. Isompia lapsia ajatellen soitto-osuuksissa voisi olla erilaisia haasteita rytmisesti, ei vain perussykettä ja soitinten vaihtoja. Toisaalta, olivatko soitinten vaihdot pienimmille edes tarkoituksenmukaisia?

Kun rakentaa video-oppimisympäristöä niin, että käyttäjän halutaan rakentavan itse oma muskarinsa, videoiden tulee olla itsenäisiä. Tällöin esimerkiksi toimintaan johdattelevat puheet kannattaa jättää pois, sillä ne ovat jo seuraavilla katselukerroilla turhia. Toisaalta kannattaa miettiä,

millainen leikki tai johdattelu voisi viehättää ja innostaa lapsia kerrasta toiseen? Vai olisiko tarpeen tehdä samasta aiheesta toinen muskarivideo seuraavia katselukertoja ajatellen?

## **Livemuskari**

Livemuskarin suunnittelussa oltiin jo lähtökohtaisesti lähempänä perinteistä musiikkileikkikoulutunnin toteutusta. Kyseessä oli muskaritunti, joka vain lähetettiin eri paikasta kuin missä lapset vanhempineen olivat. Hankkeessa havaittiin, että etäkokoustekniikalla voidaan pitää muskaritunti, joka palvelee kohtaamisen, yhdessä musisoinnin tarpeita, tarjoten samalla musiikillisia elämyksiä. Livemuskarista jää perinteiseen muskariin verrattuna puuttumaan opettajan ja oppilaan välinen kosketus, monipuolinen aistien käyttö. Hankkeen tulosten valossa voidaan todeta, että ryhmäopetuksen positiivisia vaikutuksia voidaan tuottaa digitalisoidussa oppimisympäristössä, kun seuraavat tekniset ja taiteellis-pedagogiset ratkaisut on otettu huomioon (ks. Taulukko 3 ja 4).

LIVEMUSKARI	
TAITEELLIS-PEDAGOGINEN RATKAISU	MIKSI?
Skype, Hangouts tms.	järjestelmä yleinen, välineen käyttö helppo opettaa ja oppia
parhaimman matalan kynnyksen välineen löytäminen	hyöty-laatu-suhde
monikamerateknikka: lähikuva, laajempi kuva	mahdollistaa muskarin eri työtapojen käytön, kohdistaa vastaanottajan huomio haluttuun asiaan
mikitys: soittimet, puhe	parantaa äänen laatua niin musiikissa kuin puheessa
lähettävän tai vastaanottavat pään ääniyhteyden "sulkeminen"	poistaa mahdolliset hälyäänet
musiikkipedagogiikan yleiset verkkovälinetaidot	tunnin sujuvuus, teknisten välineiden hyödyntäminen itse opetuksessa

**Taulukko 3. Livemuskarille asetettujen tavoitteiden toteutusta tukevat tekniset ratkaisut**



Livemuskarin toteutuksissa ilmenneet ongelmat liittyivät lähes aina nettiyhteyteen ja viiveeseen. Vaikka äänenlaatuun panostettiin aika paljon livemuskareissa esimerkiksi mikittämällä opettaja ja soittimet erikseen, saattoi suuri viive viedä tehoa muskarista. Tilanteissa, joissa yhteys muodostettiin samaan aikaan useaan eri paikkaan, oli melkein pä pakko mykistää kaikki muut paitsi opettaja, jotta opettajan ääni kuuluisi kaikille. Kokemus yhdessä soittamisesta ja laulamisesta syntyi lapsille, vaikkei opettaja todellisuudessa kuullut silloin lasten tekemistä. Kokemus yhdessä tekemisestä oli kuitenkin lapsille tärkeä.

Yhteydet, äänen ja kuvan laatu, mahdolliset viiveet sekä kameratyöskentely edellyttävät taitoa soveltaa musiikkileikkikoulun työtapoja, taitoa osata tehdä niin äänenkäyttöön, vuorovaikutukseen kuin instrumentin valintaan liittyviä ratkaisuja. Lisäksi on mietittävä, miten leikillisyyttä, yhteisöllisyyttä, yhdessä musisointia ja musiikillisia elämyksiä synnytetään verkkoympäristössä

Livemuskarin kehittäminen opetti paljon verkko-opettamisesta. Opetustilanteeseen suhtautuminen kuin tavalliseen muskariopetukseen muuttui vähitellen livemuskareita kehiteltäessä. Melko pian voitiin todeta, että lapset aktivoituvat paremmin, jos opettaja pysyy paikallaan ja antaa sanallisia ohjeita. Ruudulla pomppiva opettaja sen sijaan laittaa lapset ennemmin seuraamaan kuin tekemään, mikä ei ole livemuskareiden tarkoitus. Perinteisessäkin muskarissa opettajaa ei tarvitse katsoa koko ajan, vaan tekemisen aistii myös kuulonvaraisesti ja seuraamalla ryhmää. Sen sijaan livemuskarissa paikallaan pysyvä opettaja pystyy sanallisten ohjeiden lisäksi ohjaamaan lasten liikettä musiikilla, esimerkiksi erilaisilla pysähtymisharjoituksilla.

Verkko-opettajana kannattaa varautua siihen, ettei tekniikka aina toimi. Livemuskareiden myötä todettiin, että lasten kannattaa perinteisen muskarin tavoin odottaa "luokan" ulkopuolella, kunnes yhteydet on saatu toimimaan ja muskarituokio todella valmis alkamaan. Näin into ei pääse kärsimään odottelusta. Siitä, miten mahdollisia tunnin aikana ilmeneviä teknisiä ongelmia pystyy tarkistamaan ja korjaamaan ilman, että se tekee häiriötä tunnin kulkuun, vaatii opettajalta pedagogista kekseliäisyyttä. Hankkeessa kehitettiin tapoja tehdä näitä niin

LIVEMUSKARI	
TAITEELLIS-PEDAGOGINEN RATKAISU	MIKSI?
rauhallinen puheen tempo, selkeät ohjeet	tunnelma, intensiivisyys, vuoro-vaikutus, seurattavuus
vuorotekeminen ja toisen kuuntelu eri yhteyksien päässä olevien välillä	ryhmäyttäminen, yhdessä tekemisen kokemus
opettajan toiminta lähellä kameraa; katse kameraan, ei ruutuun	”katsekontakti” lapsiin, intensiteetti, lähellä olemisen vaikutelma voimakkaampaa
musiikkileikkikoulun työtapojen soveltaminen: rajatut, hallitut liikkeet	tilan rajallisuus huomioitava, näkyvä ruudun läpi rajallinen
huomion kiinnittäminen musiikin tempoon, normaalia rauhallisempaa mutta intensiivinen	helpottaa mukana tekemistä ja seurattavuutta (viiveen takia)
soitinten valinta	osa soittimista ”toimii” paremmin eli soi kauniimmin etäyhteydessä
mahdollisen teknisen viiveen tarkistaminen pedagogisin keinoin	tunnin intensiteetin säilyttäminen
tunnin suunnittelu ja toteutus suhteellisen samoja	vähän mahdollisuuksia tilanteen improvisointiin

**Taulukko 4. Livemuskarille asetettujen tavoitteiden toteutuksista tukevat taiteelliset-pedagogiset ratkaisut**

sanottuja tarkistustoimenpiteitä sisällyttäen ne leikkiin. Epävarmuus siitä, kuuleeko tietyn yhteyden päässä oleva ryhmä opettajaa, ratkaistiin siten, että käynnissä oleva laululeikki muutettiin vuorolaululeikiksi. Muiden yhteyksien päässä olevat saivat tehtäväkseen kuunnella, miten toisen yhteyden päässä oleva ryhmä laulaa tai soittaa. Näin tilanne saatiin tarkistettua huomaamattomasti.

## **Lopuksi**

Virtuaalimuskari-hanke toi ammattimaisen varhaisiän musiikkikasvatuksen pienlapsiperheiden luokse, parin klikkauksen päähän. Hankkeessa kehitettiin tapoja digitalisoida musiikkileikkikoulun hyviä käytäntöjä ja tavoitteita. Muskaripalveluiden katvealueilla asuville perheille tai joilla muuten ei ole mahdollisuutta osallistua kodin ulkopuolella tapahtuvaan muskaritoimintaan on avautunut verkon välillä mahdollisuus yhteiseen musiikilliseen kokemukseen, musiikin oppimiseen, musiikilliseen vuorovaikutukseen.

Kehitystyön tuloksena syntyneistä muskarivideoista loppukäyttäjä – olkoon hän sitten vanhempi-lapsi, lapsiryhmän vetäjä yhdessä lasten kanssa tai vaikka vain lapsi itse – voi rakentaa itselleen haluamansa kokonaisuuden, omiin tarpeisiin räätälöidyn muskarituokion.

Livemuskari puolestaan toi reaaliaikaisuuden toimintaan uudenlaisine pedagogisine mahdollisuuksineen. Se osoitti, millainen merkitys onnistuneella, voimauttavalla, elämyksellisellä livemuskaritunnilla voi olla ulkomailla asuvalle suomalaislapselle ja -vanhemmalle. Musiikkipedagogin kohtaamisen taito yhdistettynä onnistuneisiin laulu- ja soitinvalintoihin synnyttävät parhaimmillaan syvän musiikillisen elämyksen ja merkityksellisiä musiikillisiä kohtaamisia pitkien välimatkojen päässä toisistaan olevien yksilöiden välille.

Moninaiset väylät laadukkaan, suomalaisen korkeatasoisen musiikkikasvatusosaamisen viennille näyttävät olevan aukeamassa. Verkolla välityksellä tapahtuvia musiikillisten elämysten, kasvun ja yhdessä tekemisen hyvää tekeviä vaikutuksia todistamme toivottavasti tulevaisuudessa alueilla aina Hangosta Petsamoon, eli jopa yli valtion rajojen. Muskariperheen käsite laajenee perinteisestä luokahuoneesta yli kieli-, kulttuuri- kuin maantieteellisten rajojen. Nyt myös kaupunkilainen voi halutessaan päästä osalliseksi saamelaisista proosalauluista, joikuista sekä alkuperäiskansan pedagogisesta tarinankerronnan perinteestä. Saamelaislapsi vastaavasti voi vaikkapa päästä tällä tavoin tutustumaan elinympäristölleen vieraan eläimen, siilin, elämään elämyksellisellä muskarimatallaan.

Virtuaalinen varhaisiän musiikkikasvatus voi olla myös perinteisen muskariopetuksen rikastuttaja. Muskarivideoita voidaan käyttää uuden oppimisen pohjustamisessa tai vahvistamaan jo opittua. Materiaali toimii näin myös oivana opetuksen lisänä ja tukimateriaalina. Muskarivideoita tai livemuskareita voidaan käyttää perinteisen opetuksen korvaajina. Alueilla, joissa muskariopetusta ei voida esimerkiksi resurssien tai tilanpuutteen vuoksi järjestää viikoittain, muskarivideoilla tai livemuskarilla voitaisiin korvata toteuttamatta jäävä opetus.

# 7. Virtuaalimuskarin tekniset ratkaisut

SUVI HARTIKAINEN (TOIM.), NIKLAS LINDHOLM, VILLE VALKONEN, SANNA VUOLTEENAHO

## **Muskarivideoita toteuttamassa**

Virtuaalimuskarissa yhteistyökumppanina ollut internet-musiikkikoulu Rockway on pitkään tehnyt työtä tarjotakseen instrumenttiopetuksen materiaalia eri oppilaitoksille ja koulutusasteille. Rockwayn materiaalit on kohdistettu erityisesti aikuisille, mutta materiaalia on ollut jonkin verran tarjolla myös peruskoulu- ja lukioikäisille. Virtuaalimuskari-hanke toi Rockwayn eteen täysin uuden kohderyhmän, alle kouluikäiset lapset. Rockwayn tavoitteena hankkeessa olikin saada kokemusta sen nykyisten toimintamallien sopivuudesta varhaisiän musiikkikasvatuksen verkkomateriaaleihin ja luoda pohja varhaisiän musiikkikasvatuksen verkko-opetukselle. Lisäksi tavoitteena

oli verkoston ja tunnettuuden kasvattaminen sekä uusien yhteistyökumppanien ja -mallien löytäminen.

Rockwayn pääasiallinen tehtävä ja vastuu Virtuaalimuskari-hankkeessa oli sisällöntuotanto ja kuvatus materiaalin käytön mahdollistaminen räätälöimällä Rockwayn olemassaolevia verkkopalveluja Virtuaalimuskarin käyttöön (<http://rockwaykoulut.fi/virtuaalimuskari/virtuaalimuskari/>). Muskarivideoiden lähtökohtana oli toteuttaa oppitunnit Rockwayn käyttämän konseptin mukaisesti, jotta nähtäisiin miten vanhemmille ikäryhmille toimiva konsepti toimisi muskarikontekstissa. Rockwayn konsepti:

- » videoiden kesto, n. 5min. Oppituntien lyhyellä kestolla pyrittiin helpottamaan materiaalin käyttöä ja löydettävyyttä.
- » videoissa esiintyvien ihmisten määrä
- » tapa, jolla videossa esiinnyttiin ja puhuteltiin katsojaa
- » jokaisessa videossa käsitellään vain yhtä pedagogista asiaa

Tavallinen muskaritunti muodostaa 30 min tai 45 min pitkän kaaren. Rockwayn konseptin mukaiset lyhyet videoklipit päätettiin tehdä eri aihepiireistä, joista palvelua käyttävät asiakkaat itse muodostaisivat pidempiä kokonaisuuksia. Teemat keskitettiin eri eläimien ja niistä kertovien laulujen ympärille. Jokaisen eläimelle kuvattiin laulamisen lisäksi useita eri musiikillisia toimintoja, liikkumista,



soittamista, piirtämistä ja musiikin kuuntelua.

Muskarivideoita suunniteltaessa ja kuvattaessa huomattiin nopeasti, että Rockwayn perinteisten opetusvideoiden ja muskarivideoiden erilaiset fokukset vaikuttivat suuresti videoiden lähtökohtiin. Rockwayn video-oppitunneissa fokus on opetettavassa musiikissa tai instrumentin hallintaan liittyvissä taidoissa. Muskarivideoissa fokuksessa on opettajan kasvojen, olemuksen ja äänen lumovoima, jolla opettaja kannattelee asettamia tavoitteita kokonaisvaltaisesti. Tämä loi erilaiset haasteet myös studiotyöskentelylle ja studiolle.

Videotuotannon näkökulmasta suurin muutos Rockwayn normaaliin toimintaan verrattuna oli Virtuaalimuskarin toisen vaiheen kuvauksissa, jossa konseptia muutettiin niin, että videot olivat pidempiä ja niihin otettiin lapsia mukaan. Tämä muutti sekä kameratyön vaatimuksia että äänen osalta mikrofonitarpeita. Kakkosvaiheen videoiden toteutus muistutti enemmän televisio-ohjelman tekoa kuin Rockwaylle tyypillisten video-oppituntien tekoa. Tuomalla lapset mukaan videoihin asetettiin videota katsova lapsi hieman eri asemaan. Tarkoitus oli kokeilla, miten tämä muutos vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen ja innostukseen osallistua videoiden leikkeihin.

## **Livemuskarin tekninen toteutus**

Muskarivideoiden lisäksi hankkeessa testattiin verkon välityksellä toteutettavia livemuskareita, jotka muistuttaisivat enemmän tavallista muskarituntia, vaikka fyysisesti opettaja ja osallistujat eivät olisi samassa paikassa. Ajatus kahteen suuntaan kulkevasta äänestä ja kuvasta oli kiehtova, koska sellaista ei musiikin varhaiskasvatuksessa aikaisemmin oltu toteutettu.

Tuotantoja suunniteltaessa teknisestä näkökulmasta nousi esiin joukko peruskysymyksiä:

1. Mitä halutaan toteuttaa?
2. Onko se mahdollista?
  - a. Miten se toteutetaan?
  - b. Paljonko se maksaa?
  - c. Paljonko teknistä osaamista tarvitaan?
3. Päästäänkö tavoitteeseen?

Livemuskareita tehtäessä tavoitteena oli toteuttaa internetin yli kulkeva videopuhelu, jonka välityksellä saadaan vastattua varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteisiin. Toiseen kysymykseen vastaaminen toi mukanaan joukon uusia pohdittavia asioita:

- » Mitä potentiaalisesti soveltuvia järjestelmiä on olemassa?
- » Mitkä olemassa olevista sovelluksista voisivat soveltua

kyseiseen tarkoitukseen?

- » Toimiiko tietty sovellus luotettavasti yrityskäytössä?
  - » Mitä vaatimuksia tai rajoitteita järjestelmän käyttö asettaa?
- » Minkälaista laitteistoa, ohjelmistoa ja osaamista kukin osapuoli tarvitsee?
- » Kuinka tunnettu ja helppokäyttöinen tietty sovellus on?
  - » Tunteeko asiakas sen jo ennestään?
  - » Onko sen käyttö helppo opettaa?

Livemuskarin tekninen toteutus koostui kannettavasta tietokoneesta, kaiuttimista, web-kamerasta, mikseristä, ulkoisesta USB-äänikortista, sekä langattomista ja instrumenttimikrofoneista. Toteutus oli hankkeen jälkeen arvioituna tarpeettoman raskas, sillä vastaavanlainen, mutta huomattavasti kevyempi välineistö olisi ajanut lähes saman asian livemuskarin tavoitteet saavuttaen.

Videokonferenssisovellukseksi valikoitui monille ihmisille jo entuudestaan tuttu ja toimintavarmuutensa osoittanut Skype. Se on onnistunut juurruttamaan asemansa ihmisten mielissä johtavana internetpuheluiden välittäjänä. Tämä oli yksi Skypen valintaan johtanut avainsyy, koska potentiaalista asiakasta on helpompi lähestyä sovelluksella, jonka hän tuntee ennestään. Lisäksi sekä Skypen viive että äänenlaatu oli testauksen aikana hieman

parempi verrattuna toiseen testissä olleeseen videopuhelusovellukseen: Google Hangoutsiin. Käytännössä kumpikin sovellus soveltuu tarkoitukseen mainiosti, mutta Skype on yksinkertaisesti paljon tunnetumpi, joten sitä on helpompi lähestyä.

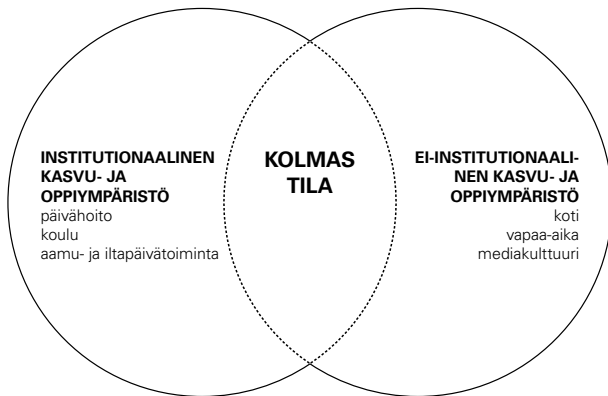
Ennen kuin voidaan lähteä tekemään hankintoja ja toteuttamaan muskaritunteja internetin yli, täytyy olla selkeä kuva siitä mikä on ja mikä ei ole teknisesti mahdollista. Näihin asioihin kuuluvat esimerkiksi internet-liittymän nopeus ja videopuhelun viive. Ne ovat mitä ovat, eikä niille voi pahemmin tehdä mitään, samoin kuin vastaanottavan pään laitteisto. Kun nämä asiat ovat selkeitä, voidaan alkaa puhua ihmisläheisemmistä asioista, kuten eri laitteiden ja ohjelmien käyttömukavuudesta ja helppokäyttöisyydestä eri osapuolten kannalta.

# 8. Muskarikuiskaajan huomioita

LEENA UNKARI-VIRTANEN, SANNA VUOLTEENAHO

Varhaisiän musiikkikasvatuksen opiskelijat harjoittelevat opiskeluaikanaan monissa eri yhteyksissä asettautumista vuorovaikutukseen lasten ja lapsiryhmän kanssa. Vähitellen opiskelijalle kehittyy taito tavoittaa lapset puheella, katseella ja musiikilla sekä kyky kuunnella ja kaikin tavoin aistia sekä yksittäisten lasten että ryhmän tilaa. Tämä taito rakentuu välittömässä ja suorassa kontaktissa lasten kanssa.

Virtuaalimuskarissa tilanne on toinen. Kasvattajan ja lapsen välillä on kamera, verkko ja tietokone. Lapsi on kotonaan, ympäristössä, jota kasvattajien ei odoteta ohjaavan kuten muskariluokkaa. Videomuskarissa opettaja ei näe lasta, mutta puhuu silti suoraan hänelle. Tilannetta on kuvattu ”kolmantena tilana” institutionaalisen ja ei-institutionaalisen oppimisympäristön välillä:



**Kuva: Kolmas tila kasvattajan haasteena virtuaalimuskaris-  
sa (Niinistö & Ruhala 2007, 124)**

Virtuaalimuskari-hankeessa musiikkituokiot tuotettiin osana opintoihin kuuluvaa opetusharjoittelua. Opiskelijoiksi valittiin videoklippien perusteella innokkaita, joilla oli myös omia lauluja ja musiikkileikkejä videoitaviksi. Opiskelijat ja heidän opetusharjoittelun ohjaajansa lehtori Sanna Vuolteenaho olivat kaikki yhdessä uuden äärellä, heittäytymässä kokeilemaan uutta toimintatapaa, ideoiden ja välillä myös ihmetellen. Esikuvia toiminnalle ei ollut, ei Suomessa eikä kansainvälisesti.

Opetusharjoittelussa ohjaaja katsoo oman pitkän ammatillisen kokemuksensa kautta harjoittelijan toimintaa. Virtuaalimuskarissa näyttäytyi ohjaajan näkökulmasta uudenlaisia kasvattajan taitoja, jotka huomioimalla erityisesti muskarivideoiden välittämä muskariopetus voi kannatella kasvattajan läsnäoloa ”kolmannen tilan” yli. Virtuaalimuskarissa tapahtuva opetusharjoittelu teki näkyväksi muskariopettajan osaamisen niitä puolia, joissa opetuksen rutiinit olivatkin erilaisia kameran edessä.

Sanna Vuolteenaho nostaa esiin seuraavia huomioitaan opetusharjoittelun ohjaajana eli ”muskarikuiskaajana”:

1. **Lapselle puhuminen:** Kameran edessä on viritettävä pedagogin mielikuvitus tavoittamaan virtuaaliopetukseen osallistuva lapsi, vaikkei tämä ole paikalla samassa tilassa samaan aikaan. Tämän pedagogisen mielikuvituksen esiin houkuttelussa oli Virtuaalimuskarihankkeessa kuvaustilanteissa mukana olevalla opetusharjoittelun ohjaajalla tärkeä rooli. Kuvitelman läsnä olevasta lapsesta on oltava virtuaalimuskariopettajalla vahvasti mukana mielessä, kehossa ja katseessa. Mielikuvan läsnä olevasta lapsesta on myös kuuluttava kasvattajan äänen sävyissä ja puheen nopeudessa. Tällainen kokemus lasten tavoittamisesta kehon, katseen ja äänensäyvyn

kautta karttuu opettajalle ammatillisen työskentelyn myötä. Siksi virtuaalimuskariopettajan on hyvä ensin kasvattaa kokemusvarantoaan, jonka hän sitten voi ottaa käyttöön kameran edessä.

2. **Suunnitelma eläväksi studiossa:** Työskenteleminen kameran edessä saattaa herättää kaipuun valmiisiin vuorosanoihin. Videotuokion rakentaminen yksityiskohtaisen ja vuorosanat kattavan käsikirjoituksen varaan on haastavaa ja saattaa jähmettää opettajan. On parempi miettiä mahdollisia avauksia, repliikkien aloituksia ja puhua kamerasta huolimatta luontevasti – aivan kuten tavallista muskarituntia vetäessä.

3. **Lasten kiittäminen ja kannustaminen:** Varhaisiän musiikkikasvattaja kannustaa lapsia erilaisin kiitoksien, kenties kehuu hienosta laulusta tai soitosta. Tällaisen palautteen on oltava totta myös virtuaalimuskarissa. Siksi sanavalintoja joutuu miettimään: miten kiitetään ja kannustetaan, kun ei yhtään tiedetä mitä lapsi kotona on laulun aikana tehnyt?

4. **Laulujen tempon mukauttaminen:** Opettajan laulun hienovarainen mukauttaminen lapsiryhmälle sopivaksi on video-opettajan oman laulamisen ja kokemuksen varassa, kun tempovalintoja ei voi reaaliaikaisesti peilata



mukana laulavaan tai leikkivään lapsiryhmän toimintaan. Ohjaava opettaja ja kollega voi tässäkin olla tärkeä apu.

5. **Jäätynneiden hetkien sulattaminen:** Muskarivideoiden nauhoituksessa oli muutenkin suureksi hyödyksi se, että mukana on virtuaalikasvattajaa tukeva ohjaaja, ulkopuolinen "muskarikuiskaaja". Muskarivideot kuvattiin yhdellä otolla, ja jäätynneitä hetkiä saattoi väkisin tulla pitkähköissä nauhoitussessioissa. Näiden hetkien ylittämiseksi mukana oleva ohjaaja saattoi nopeasti tukea, kuiskata sanoja, laulaa mukana tai muuten visualisoida ja kannatella tilannetta.

Varhaisiän musiikkikasvatus on tavoitteellista toimintaa. Virtuaalimuskarin tavoitteet juontuvat varhaisiän musiikkikasvatuksen yleisistä tavoitteista. Hankkeessa tavoitteiksi asetettiin seuraavat:

1. Lapsen ja hänen perheensä myönteisen asenteen ja kiinnostuksen herättäminen ja ylläpitäminen musiikkia kohtaan. Musiikkileikkikoulu antaa virikkeitä jatkuvan musiikin harrastuksen syntyymiseen.

2. Lapsen kokonaispersoonallisuuden, luovuuden ja ilmaisutaitojen kehittäminen oppivassa muskariryhmässä.

3. Sosiaalisen kasvun ja yhteistyötaitojen edistäminen.

4. Musiikin tiedollisten ja taidollisten perusvalmiuksien luominen ja kehittäminen (dynamiikan, sointivärin, rytmin, melodian, harmonian ja muodon alkeiden opettamisesta).

5. Tarjota mahdollisuus kokonaisvaltaiseen ja elämykselliseen oppimiseen integroimalla musiikkia muihin taiteisiin.

Yleensä musiikkikasvattaja ohjaa ja arvioi lapsiryhmän oppimista jatkuvassa reaaliaikaisessa vuorovaikutuksessa. Varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteet rakentuvat käytännön toiminnassa pienin askelin. Kun jokin asia tarvitsee enemmän panostusta, kasvattaja huomioi tämän opetuksessaan.

Nettimuskareissa vanhemmat ja lapset itse saavat enemmän vastuuta tavoitteiden huomioimisesta, ja oppimisen ”omistajuus” voi siirtyä kokonaan tai osin kodille. Muskarivideoita on mahdollista tuottaa ja käyttää myös tukemaan viikoittaista varhaisiän musiikkikasvatusta, jolloin ne voivat erinomaisella tavalla tukea viikoittaisissa muskariryhmissä tapahtuvaa oppimista.

Virtuaalimuskari-hankkeessa nousikin esiin kysymys yhteistyön lujittamisen keinoista. Jos kaikki oppiminen tapahtuu videoiden välityksellä, tavoitteet siirtyvät kokonaan kodin vastuulle. Vanhempien tukeminen

näyttäytyikin hankkeessa teemana, jonka selvittäminen olisi jatkohankkeen aihe.

### **Lähteet**

Niinistö, H. & Ruhala, A. 2007. Pienten lasten mediakasvatus. Teoksessa Kynäslahti, H. & Kupiainen, R. & Lehtonen, M. 2007. Näkökulmia mediakasvatukseen. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1 / 2007, 3–27.  
<http://www.mediakasvatus.fi/publications/ISBN978-952-99964-1-4.pdf>

# Tarina I

## Muskarivideoiden käyttäjälähtöinen kehittäminen

LEENA UNKARI-VIRTANEN (TOIM.), JESSIKA LAMPI, LEENA  
PÄÄKKÖNEN

### **Muskarivideoiden käyttäjälähtöinen kehittäminen**

Verkkoympäristössä toteutettavaa varhaisiän musiikkikasvatusta kehitettiin käyttäjälähtöisesti yhdistämällä varhaisiän musiikkikasvattajien osaamista ja huomioita käyttäjien kokemusten jatkuvaan seurantaan. Käyttäjäkokemuksia muskarivideoista kerättiin Inarin, Utsjoen ja Kuhmon haja-asutusalueilla perheiltä ja päiväkotiryhmiltä.

Vanhempien, ohjaajien ja lasten käyttäjäkokemuksia kerättiin videopäiväkirjoina, kirjallisena palautteenä, käyttötilanteita observoimalla joko skypeen välityksellä tai tilanteissa läsnä ollen, kyselylomakkeilla ja haastatteluinä. Palautteet analysoitiin hankkeen pedagogisen ryhmän säännöllisissä tapaamisissa, ja johtopäätökset huomioitiin seuraavien muskarivideoiden valmistelussa.

Perheiden ja ohjaajien kommentit olivat aluksi video- ja muissa päiväkirjoissa pääosin erittelyä suosikkilauluista ja siitä, mikä muskarivideoissa vaikutti olevan kivaa ja mikä ei. Kun käyttäjäkokemusten tarkempaa erittelyä tuettiin haastatteluilla ja kyselylomakkeella, vanhempien reflektiot syvenivät ja myös odotukset monipuolistuivat.

Palautteen keräämisestä vastanneet aluekoordinaattorit nostivat esiin seuraavia teemoja huomioistaan:

- » myös vanhemmat oppivat – vanhempien odotukset monipuolistuivat ohjeistuksesta ja palautekyselyistä
- » käyttäjäkokemus alkaa ohjeistuksesta
- » muskaripesän valmistelu kotiin tai päiväkotiin on tärkeää
- » laitteet ja käyttöliittymä puhututtivat ja yllättivät
- » varhaisiän musiikkikasvattajan asiantuntemukselle on tarvetta

## **Muskarivideoiden käyttäminen ja ohjeistaminen**

Inarin ja Utsjoen perheille välitettiin kirjalliset ohjeet palvelun käytöstä sekä musiikkihetkiin asettumisesta. Perheet ja ryhmät saivat täyden päätäntävällän siihen, millä tavalla he valitsevat muskarivideot sekä rakentavat musiikkituokiot kotiinsa. Testaajat olivat myös täysin omillaan laitteiston käytössä, palveluun kirjautumisessa ja siellä navigoimisessa. Kuhmon testiryhmien ja -perheiden tukena puolestaan oli katselutilanteessa musiikkikasvatuksen asiantuntija. Hän ohjasi perhepäivähoitajia muskarivideoiden katseluun ja oli läsnä kokeilukerroilla tallentamassa tuokioita.

Suosituksena oli, että aikuiset tutustuisivat videoihin etukäteen. Testaajilla oli erilaisia lähestymistapoja materiaaliin tutustumisessa. Lapsiryhmän ohjaaja tutustui ennalta materiaaliin suunnitellakseen tuokiot etukäteen. Perheissä saatettiin katsoa muskarivideoita järjestyksessä läpi tai valita yksi video jokaisen teeman alta. Palautteen perusteella etukäteissuunnittelulla saatiin aikaan monimuotoisempi tuokio.

Muskarivideopilottien käyttöliittymässä oli mahdollisuus rakentaa videoista soittolistoja ja suunnitella kokonaisuuksia ennen muskarituokioiden alkua. Monelta testaajalta soittolistojen laatiminen jäi vielä hyödyntämät-

tä ja muutamat, jotka laativat soittolistoja mainitsivat, että ne toimivat kömpelösti. Listaus edellytti kuvaruudun koon muuttamista ohjelman jatkamiseksi, ja tämä murensi musiikkihetken jatkumon ja "taian". Testaajat kuitenkin toivoivat, että palvelussa olisi tarjottu jo valmiita varhaisiän musiikinopettajan suunnittelemlia kokonaisuuksia.

Vaikka pieni osa testaaajista kritisoi pilottien käyttöliittymää, suurin osa oli siihen hyvin tyytyväisiä. Inarin ja Utsjoen testiryhmän lapset osasivat suunnistaa palvelussa itsenäisesti. Pienemmillä lapsilla muskarivideoiden valitseminen oli sattumanvaraista, isommat lapset etsivät omat suosikkinsa ja viihtyivät yksin videomuskarissa. Palautteen mukaan vanhemman rooli oli kuitenkin merkittävä videomuskarieita aloittaessa sekä uuteen materiaaliin tutustuessa.

Toisella testikierroksella lapsia oli mukana esiintymässä muskarivideoilla. Videoissa esiintyvien lasten toivottiin kannustavan lapsia osallistumaan herkemmin leikkeihin ja harjoituksiin. Yhdestä perheestä tulleesta palautteesta kuitenkin pohdittiin, oliko videossa tämän jälkeen liikaa seurattavaa pienimmille, alle 3-vuotiaille lapsille. Olisiko lapsella tarpeeksi keskittymiskykyä seuramaan niin montaa ohjaavaa hahmoa?

Lapsen keskittymisen herpaantuminen auttoi ohjaavaa aikuista tunnistamaan lasten suosikkivideot.

Suosikkilaulut alkoivat myös erottua muskarikertojen toistumisen myötä. Ohjeissa painotettiin toiston merkitystä pienelle lapselle. Erityisesti pienimpien lasten vanhemmat sisäistivät toiston merkityksen, ja mieluisimpia videoita katsottiin joka muskarikerralla. Niin vanhemmat kuin päivähoiton työntekijät huomioivat muutenkin lasten mieltymykset videomuskarituokioissa.

Vanhemmat ja lapsiryhmien ohjaajat uskoivat intuition johtavan heitä etsimään sopivassa suhteessa haastetta, toistoa ja uutuuksia videomuskaritarjonnasta.

## **Muskaripesän valmistaminen**

Aikuisten tehtävänä oli valmistaa ”muskaripesä”, tila ja tarvikkeet musiikkihetkeä varten. Etukäteisvalmistelulla vältetään pitkät, hallitsemattomat keskeytykset ja turhat virikkeet. Muskarivideotuokion kestoksi suositellaan noin puolta tuntia. Ajankohdan on hyvä olla sellainen, jolloin lapsen vireystila on sopiva. Tuokion on hyvä joka kerralla alkaa ja loppua palvelusta löytyvillä Alku- ja Loppulaululla.

Testiperheet toteuttivat tuokion vähintään kolmesti yhden kokeilukierroksen aikana. Lisäksi muskarivideoihin kannustettiin tarttumaan milloin, missä ja miten vain



testaajat haluaisivat – yksin, yhdessä, sisällä, ulkona, autossa, kaverilla, kotona, miten testaajille vain parhaiten sopi.

Lasten toiminta muskaripesässä, muskarivideoiden äärellä, osoittautui erilaiseksi kotona kuin päivähoitoryhmässä. Musisoiminen oli kotioloissa videoita katsoville lapsille helposti lähestyttävissä, sillä soittohetket luodaan kotoa löytyvien arkiesineiden ympärille. Eräs testikäyttäjä totesi, miten mukava on, kun arkiesineillä saa aikaan musiikkia ja musiikki on löydettävissä kaikkialta. Toisaalta kodeissa muskarivideoita testanneet vanhemmat pohtivat liikkumiseen vaadittavaa tilaa, jota ei kaikissa kotitalouksissa ole mahdollista järjestää.

Lapsiryhmässä pelkkä videolta tuleva malli ei riittänyt kannustamaan lapsia omaan tekemiseen varsinkaan uuteen materiaaliin tutustuessa. Lapsiryhmä vaati toiminnan tueksi läsnäolevan, ohjaavan aikuisen. Siksi erityisesti lapsiryhmää muskarivideoiden avulla ohjaavan aikuisen tulee omata musiikillisia valmiuksia sen verran, että hän rohkenee laulaa, leikkiä ja houkutella omalla esimerkillään lapsiryhmän mukaan toimintaan.

Aikuisen rooli, oli hän sitten vanhempi tai kasvatustalan ammattilainen, on merkittävä paitsi tilanteen tai ryhmän hallinnan, erityisesti materiaalin soveltamisen näkökulmasta. Kun aikuinen tuntee lapsensa tai lasten-

tarhanopettaja lapsiryhmänsä, tuokion suunnittelu on helpompaa ja lasten tarpeet voidaan huomioida ennakoiden ja kokonaisvaltaisesti. Myös erilaisia varhaisiän musiikkikasvatuksen työskentelytapoja tulee todennäköisemmin hyödynnettyä tuokion aikana, kun aikuinen tunnistaa ja ohjaa lapsen tai lapsiryhmän valintoja.

Lapset löysivät videoilla olevista muskarin työta-voista henkilökohtaisia suosikkejaan. Osalle soittaminen oli paras tapa lähestyä uusia lauluja, kun taas toiset pitivät enemmän liikkeestä tai kädentaidoista. Lapset oppivat myös säätelemään videoiden ajoitusta. Eräs lapsi muokkasi itse Kettu-lauluun liittynyttä piirustushetkeä pysäyttämällä videon, kun piirtäminen oli hänelle kesken ja videossa olisi muutoin jatkettu etenemistä.

## **Laitteet ja käyttöliittymä käyttäjien näkökulmasta**

Testaajat pohtivat usein, mikä olisi paras väline muskari-  
videoiden seuraamiseen. Useimmat aloittivat kokeilun kannettavalta tietokoneelta. Perheet eivät useinkaan käyttäneet erillisiä kaiuttimia äänen toistamiseen vaan tyytyivät tietokoneen kaiuttimiin. Koneen liittäminen

erillisiin kaiuttimiin olisi ollut työläämpää. Palautteissa tuli kuitenkin esille, että tv-ruutuun liitetty kuva olisi ollut parempi videoiden seuraamiseen. Television kuva on isompi, äänenlaatu mahdollisesti parempi ja lasten liikkuminen muskarituokion aikana useissa kodeissa helpompaa kuin kannettavan tietokoneen äärellä.

Päivähoitohenkilöstö pohti tabletin käyttöä videomuskarin pitämisessä. Tietotekniikan käyttöä varhaiskasvatuksessa arastaville tabletti saattaisikin olla helpokäyttöisempi. Samalla lapset voisi jakaa pienryhmiin nauttimaan muskarista.

Hankkeen aikana osoittautui, että tabletin pieni ruutu vangitsi lapsiryhmän huomion hämmästyttävän tehokkaasti. Muutenkin videot houkuttelivat lapset keskittymään ja seuraamaan. Videoilla oli mahdollista palvella erilaisia lapsipersonoita, ja kodin rauhassa myös arat lapset innostuivat musisoimaan.

Oletuksena hankkeessa oli, että laitteiston äänentoiston laadukkuus vaikuttaisi muskarielämykseen. Kuitenkin eräässä observointitilanteessa paikalla ollut lapsi kiinnostui seuraamaan keskittyneesti toisen lapsen musiikillista leikkiä Skypen välityksellä huolimatta kuvan ja äänen heikosta laadusta. Kysymys siitä, onko videomuskarin kiinnostavuus kuitenkaan aina riippuvainen toiston laadusta, jäi avoimeksi.

Vanhemmat kiinnittivät huomiota videoiden taustan visuaalisuuteen. Videomuskarituokioita lähdettiin rakentamaan Rockwayn muiden soittotuntien tapaan vähillä visuaalisilla elementeillä. Suurin osa testaaajista kuitenkin toivoi, että lavasteisiin ja vaatetuksiin olisi panostettu enemmän. Monet toivoivat myös kuvakkeiden lisäämistä muskarivideoiden otsakkeisiin, kuvat olisivat auttaneet pienempiä lapsia suunnistamaan sivuilla.

## **Varhaisiän musiikkikasvattajaa tarvitaan**

Videomuskareiden käyttöön vaikutti käyttäjien aikaisemmat kokemukset varhaisiän musiikkikasvatuksesta. Muskarissa käyvät tai käyneet perheet, lapset ja ohjaajat hyödynsivät materiaalia eri tavalla kuin henkilöt, joilla ei ollut omia kokemuksia varhaisiän musiikkikasvatuksesta. Kun osallistujilla oli käsitys muskarin tavoitteista ja toimintatavoista, he pystyivät paremmin tukemaan muskarivideoilla lapsen oppimista. Muskarivideoiden käyttäjät kokivat kuitenkin yleisesti, että opitun päälle rakentui uutta.

Videoiden kokeilujaksot osoittivat, että asiantuntijan tuesta on hyötyä varsinkin silloin, kun muskarivideoiden

toimintaa on tarpeen muokata. Asiantuntija pystyi neuvo-  
maan harjoitusten soveltamismahdollisuuksista, jos liikku-  
mistilat olivat pienet tai jos videolla ehdotettu harjoitus ei  
sopinut juuri omalle lapselle. Palvelua pystyi hyödyntämään  
parhaiten varhaisiän musiikinopettajan tuella.

Käyttäjäkokemusten perusteella videomuskarin  
kokoamiseen on hyvä saada vinkkejä alan asiantuntijalta  
eli varhaisiän musiikinopettajalta. Tuokion suunnittelu on  
silloin vanhemmalle tai päivähoitohenkilöstölle helpom-  
paa. Asiantuntija voi tuoda näkökulmia esimerkiksi siihen,  
mikä kussakin tuokioissa on merkittävää, miten huomi-  
oida eri ikäryhmät ja lasten kehitysvaiheet tai miten kiin-  
nittää huomiota musiikillisiin elementteihin ja käsitteisiin  
tutustumiseen.

Palautteiden mukaan monet varhaisiän musiikki-  
kasvattajan pedagogiseen tilannetajuun perustuvat asiat  
toimivat hyvin muskarivideoissa. Esimerkiksi laulujen ja  
leikkien toiston määrä tuntui hyvältä ainakin ensimmäi-  
sillä katselukerroilla. Eri työskentelytavat, kuten leikkimi-  
nen, soittaminen, laulaminen ja liikkuminen olivat hyvin  
edustettuina ohjelmistossa. Muskarivideoissa esiintyvien  
varhaisiän musiikkikasvatuksen opiskelijoiden vahva koke-  
mus vuorovaikutuksesta lasten kanssa välittyi videoista.

Testikäyttäjien palautteet videomuskarin tulevaisuuden näkemyksistä olivat selkeät: muskareille toivotaan jatkoa. Testiperheet kertoivat odottavansa malttamattomina uutta materiaalia, ja suurin osa testaajista oli valmiita ostamaan palvelun.

Parhaimmillaan videomuskari voi olla koko perheen yhteinen kokemus. Näin kävi eräässä testiperheessä, jossa aluksi isä kävi 1,5-vuotiaan poikansa kanssa seuraamassa livemuskareita ja äiti katsomassa muskari-videoita. Lopulta isä ei malttanut pysyä poissa muskari-videoistakaan, vaan niiden katselusta tuli koko perheen musiikkihetki.

# Tarina II

## Livemuskareissa pohjoisesta etelään ja merten yli

LEENA UNKARI-VIRTANEN (TOIM.), JESSIKA LAMPI, LEENA  
PÄÄKKÖNEN

Muskarivideoiden testauksen jälkeen hankkeessa testattiin livemuskaria, johon voi osallistua verkon välityksellä etäältä. Livemuskarissa kuva- ja ääniyhteys toimi molempiin suuntiin. Keväällä 2016 järjestettiin neljä livemuskaria ja syyskuussa 2016 kolme.

» kevät 2016: Muskari Metropolia Ammattikorkeakoulussa Helsingissä, osallistujat Inarissa, Utsjoella ja Kuhmossa. Osa lapsista samoja kuin muskarivideoiden testauksessa. Ohjaajat samoja.

» syksy 2016: Muskari Metropolia Ammattikorke-

koulussa Helsingissä, osallistujat Kalifornian Piilaaksossa ja Kokkolassa (ruotsinkielinen).

Livemuskareita toteuttamassa oli varhaisäian musiikkikasvattajien ja kuvaajien lisäksi tekninen tiimi. Testaajilta kerättiin tietoa käyttäjäkokemuksista, ja tuokioiden toteuttajat kehittivät kokeilujen välillä toimintaa sekä palautteen että omien huomioittensa pohjalta.

## **Aikataulutus**

Ohjeistusta kehitettiin videomuskareista saatujen kokemusten perusteella. Ohjeistuksessa todettiin, että vanhemmat tai aikuiset ovat myös osallistujia ja heitä kehoitettiin heittäytymään mukaan lauluun ja leikkiin. Muuten ohjeistuksen ydin oli sama kuin videomuskareissa. Ohjeissa painotettiin ”muskaripesän” rakentamista tuokiota varten. Keskittymistä tukeva, virikkeetön ympäristö sekä tila liikkua olivat edellytyksiä hyvälle livemuskarikokemukselle aivan kuten nauhoitetuissa videomuskariuokioissakin.

Aikatauluja suunniteltaessa oli otettava huomioon paitsi lasten vireystila, myös paikalliset olosuhteet. Lapissa koulut alkavat melko myöhään, sillä etäisyydet ovat pitkiä. Piilaaksossa puolestaan jo kolmevuotiaat vie-



dään esikouluun aikaisin aamulla. Tarjoamamme aika osoit-tautuikin hieman huonoksi Kaliforniassa asuville perheille ja siksi testiryhmä jäikin pieneksi. Innostuneita perheitä olisi ollut enemmän, mutta aikataulut eivät kohdanneet.

## **Livemuskari ja tekniikka**

Livemuskariin osallistumiseen vaaditaan tarkempia järjes-telyitä ja enemmän paneutumista tietotekniikkaan kuin yksisuuntaisessa muskarivideon katselussa. Kahteen suuntaan välittyvä kuva ja ääni vaativat teknisiä valmiste-luja sekä kameran takana että edessä. Huomasimme, että kamera tulisi etukäteen asettaa näyttämään yleiskuua muskaripesästä, ja tuokion aikana ei tulisi enää liikutella kameraa. Yleisvalaistuksen on oltava kirkas, jotta osallis-tujat erottuvat ja opettaja pystyy halutessaan antamaan palautetta. Joillekin kodin ahdas tila tuotti ongelmia niin kuvan asettelussa kuin myös lasten liikkumisessa.

Ensimmäisten livemuskarikokeilujen jälkeen tote-simme myös, että mikrofonia oli hyvä säädellä tekemisen lomassa. Ääni lähti helposti kiertämään, jos mikrofoniyh-teys oli yhtä aikaa monella vastaanottajalla auki, varsinkin jos laulamassa oli kirkasäänisiä lapsia. Myös opettajien

äänet erottuivat paremmin etäosallistujille, kun mikrofonit välillä mykistettiin. Vuorovaikutteisissa tilanteissa opettajat pyysivät osallistujia laittamaan mikrofonin päälle.

Kuten aiemmin muskarivideoiden myös live-muskarien kohdalla mietittiin, minkä laitteen kautta olisi kannattavinta osallistua tuokioon – tabletin, kannettavan tietokoneen vaiko tv-ruudun. Testiryhmän antaman palutteen perusteella tuntui parhaimmalta vaihtoehdolta yhdistää kuva tv-ruutuun, jolloin ääni oli selkeä ja kuva iso. Olohuoneeseen oli myös usein järjestettävissä parhaiten liikkumatilaa. Päiväkodeissa oli kuitenkin varsin harvoin mahdollista yhdistää tietokone tai tabletti tv-ruutuun.

Livemuskareiden toteutuksessa oli apuna tekninen tiimi. Ensimmäisellä livemuskarierroksella yhteyden luominen oli haastavaa. Pahimmillaan yhteyden luominen kesti puoli tuntia. Tekniikkatiimi sai kerta kerralta parannettua yhteyden toimivuutta, ja lopulta syksyn livemuskareissa yhteyden luominen ei vienyt enää huomiota pääasialta, muskaritoiminnalta. Kevään yhteydeltään haastavissa kokeiluissa oltiin Saariselällä neuvokkaita: kun yhteyden luominen ei onnistunut, päiväkodin väki siirtyi ”toimistomuskariin”, kuten he videomuskareita kutsuivat. Päiväkodin ainoa tietokone sijaitsi heillä toimistossa.

Alun live-lähetysten vaikeuksista opittiin. Toisella testikierroksella Piilaakson perheiden osallistumista eivät enää vaivanneet yhteyteen liittyvät tekniset ongelmat. Sen sijaan live-muskareissa käytettyyn skype-yhteyteen liittyi pieni viive kahden tai useamman yhteyden välillä. Pienikin viive kuvan ja äänen välillä vaikeuttaa live-muskarissa yhteisomisoitua. Myös huono yhteys vaikeuttaa yhdessä tekemistä ja rikkoo musiikillista flow'ta. Tätä testiperheet kommentoivatkin: "Skype alustana ei ollut täydellinen, mutta menetteli. Laatu oli useimmiten riittävä, mutta esimerkiksi taputus meni välillä epäsynkkaan kuvan kanssa pahasti."

## **Yhteisöllisyys live-muskarissa**

Hankkeen pedagoginen ryhmä halusi tukea varhaisiän musiikkikasvatukseen live-tilanteissa luonnostaan syntyvää yhteisöllisyyttä. Siksi live-muskarikokeiluun osallistuville ehdotettiin, että useampi perhe voisi kokoontua samaan tilaan osallistumaan lähetykseen. Kevään sekä syksyn kokeiluissa Kuhmon päivähoiton lapset seurasivat live-muskaria yhdessä Kuhmon musiikkiopistolla aluekoordinaattorinsa johdolla, kun taas testiperheet osallistuivat omista kodeistaan käsin.

Livemuskareissa eri testiperheiden ja -ryhmien lapset pystyivät teoriassa näkemään muut osallistujat, mutta käytännössä kuvat olivat niin pieniä, ettei niistä saanut selvää. Lapset oppivat kuitenkin vuorotteluleikeissä tihrustamaan tietokoneen ruudulla liikkuvia miniatyyrihahmoja ja kannustamaan toisiaan taitavaan toimintaan.

Livemuskarissa opettajalla on videoituihin muskarituokioihin verrattuna paremmat mahdollisuudet vuorovaikutukseen lasten kanssa. Silti hänen on hyvä ohjeistaa myös tuokioihin osallistuvia aikuisia, sillä he ovat keskeisessä roolissa musisoinnin onnistumisessa. Lasten kanssa samassa tilassa oleva ja toimintaa ohjaava aikuinen on muskaripesässä tärkeä apuohjaaja, joka innostaa toimintaan ja auttaa ryhmää leikeissä ja lauluissa.

Erityisesti alle kouluikäiset lapset toimivat paremmin läsnäolon ja esimerkin kannustamina. Verkon ja ruudun välittämät sanalliset ohjeet eivät aina riittäneet kannustamaan lapsia lauluun, leikkiin tai musisointiin. Lapset jäivät herkästi ruudun ääreen passiivisiksi katsojiksi, jos heitä ei kannustettu osallistumaan. Livemuskarissa, samoin kuin muskarivideotuokioissa, tuttu kotiympäristö houkutteli arkoja lapsia mukaan musisointiin. Eräs poika ei kuulemma tavallisessa muskariryhmässä ollut osallistunut leikkeihin ja toimintaan juuri lainkaan, mutta

kotiympäristössä hän innostui mukaan livemuskarin toimintaan.

Ensimmäisillä livemuskarin lähetyserroilla kokeilimme vaihtuvaa kuvakulmaa, jossa vuorottelivat yleiskuva ja lähikuvat ohjaajista tai lapsista. Kamera kuvasi vailla yleissuunnitelmaa mitä sattui, ja seurauksena oli levoton tunnelma, joka häytti jopa ohjeiden seuraamista.

Hankkeen pilottien tarkoituksena oli kuitenkin tuottaa sellaisia keinoja etämuskarin pitämiseen, joita varhaisiän musiikkikasvattaja voisi käyttää itsenäisesti, ilman avustavaa kuvaajaa. Siksi lähetyksissä päädyttiin käyttämään yleiskuvaa, jossa opettaja oli keskushenkilö. Erään äidin mukaan kuitenkin videokuvan rajallisuus saattoi vaikuttaa livemuskarituokion dynaamisuuteen ja ”rytmikkyyteen”. Hän jäi kaipaamaan enemmän liikettä ja vauhdikkaita harjoituksia.

## **Uusi mahdollisuus varhaisiän musiikkikasvattajalle**

Livemuskarit innostivat niin perheitä kuin päiväkotiryhmiäkin. Toteutustapa on lähempänä varhaisiän musiikkikasvatuksen tuttuja käytänteitä kuin videoidut

muskarituokiot. Musiikkipedagogi pääsee livemuskarilähetyksissä lähemmäs tärkeintä oppimisen tukemisen keinoan – vuorovaikutteisuutta.

Hankkeessa todettiin, että etäyhteys tai nauhoitus ei ole este musiikkikasvattajan energian ja rohkaisun välittämiseksi. Etäyhteyden välityksellä pystytään hankkeen kokeilujen perusteella tuomaan varhaisiän musiikkikasvatuksen ammattilaisia lähemmäs syrjäisiä asuinalueita. Video- ja livemuskarit tarjoavat paljon mahdollisuuksia esimerkiksi ulkomailla asuvien suomalaislasten tai vähemmistöryhmien, esimerkiksi saamenkielisten, harrastusmahdollisuuksien lisäämiseen.

Livemuskareista kerätyn palautteen mukaan opettajat koettiin miellyttävinä, heidän selkeää puhettaan ja ammattitaitoaan kehuettiin. Kameran välittämä läsnäolo oli vahvaa ja opettajien lämpö välittyi etänäkin. Osalla perheistä oli kokemusta kouluttamattoman henkilön vetämisestä muskareista, mutta verkon välittämä ammattilaisen luoma kokonaisuus todettiin paremmaksi.

Lauluista pidettiin ja leikkien todettiin sopivan hyvin livemuskarin formaattiin. Tuokioiden tempo, laulujen ja leikkien vaihtuvuus oli useimpien mielestä hyvä. Livemuskarilähetysten visuaalista taustaa ei ollut suun-

nittelussa juurikaan huomioitu, tällä kertaa myös askeettinen tausta kiitosta siitä, ettei visuaalisuus vienyt huomiota opettajalta ja musiikilta.

Piilaakson muskareissa Aartenetsintä-laulu sai erityistä huomiota. Vanhemmat pääsivät piirtelemään sen rytmittämänä sormellaan kartoja lasten käteen, päähän tai selkään. Kosketus rauhoitti lapsia, sovituksessa hyödynnetty ksylofonin pehmeä ääni miellytti kuulijoita. Virtuaalimuskari-hankeeseen sävelletyt uudet laulut saivat suosiota niin livemuskareissa kuin videoiduissa muskarituokioissa. Uudet laulut koettiin merkittäviksi lasten innostajiksi.

Observoidessamme testiperheitä olimme positiivisesti yllättyneitä, miten suuren ilon muskarivideot ja etämuskarit herättivät perheissä ja ryhmissä. Eräsikin nelivuotias tyttö kysyi joka kerran jälkeen: "Koska on uusi muskari?" Ei jäänyt epäselväksi, että livemuskareille toivotaan jatkoa.

# Tarina III Muskaria saamenkielellä

SUVI HARTIKAINEN (TOIM.), JESSIKA LAMPI

Saame on yksi Suomen kolmesta virallisesta kielestä, mutta Suomessa ei ole lainkaan tarjolla saamenkielistä varhaisiän musiikkikasvatusta. Virtuaalimuskarihankkeen tavoitteena oli tuoda musiikkileikkikoulu tarjolle myös niille lapsille, joilla osallistuminen perinteiseen muskaritoimintaan ei kielen, pitkien välimatkojen tai muiden syiden takia ole mahdollista. Saamelaisalueella toteutettiin inarilaisen varhaisiän musiikkipedagogi Jessika Lammen ja Utsjoella asuvan saamelaismuusikko ja musiikin maisteri Anna Näkkäläjärvi-Länsmanin johdolla Suomen ensimmäiset saamenkieliset muskarituokiot. Saamenkielisillä muskarivideoilla pystyttiin tavoittamaan sekä saamelaisalueilla asuvat lapset ja



perheet, mutta myös muualla Suomessa asuvat saamelaiset, joilla ei ole välttämättä kiinteää yhteyttä saamen kieleen tai kulttuuriin.

Saamelaisia arvioidaan olevan eri maissa yhteensä yli 75 000. Eniten heitä asuu Norjassa, Suomessa on noin 8 700 saamelaista. Heistä yli 60 prosenttia asuu kotiseutualueensa ulkopuolella, mikä asettaa saamenkielisel- le opetukselle, palveluille ja tiedonvälitykselle uudenlaisia vaatimuksia. Virtuaalimuskari-hankkeessa kehitettävät palvelut toimivatkin erinomaisina kanavina kielen opettamiselle ja kehittämiselle.

Suomessa puhutaan kolmea saamen kieltä: pohjoissaamea, inarinsaamea ja koltansaamea. Pohjoissaame on kieliryhmistä suurin. Sitä puhuu arviolta noin 20 000 ihmistä Suomessa, Norjassa ja Ruotsissa. Suomessa pohjoissaamen puhujia on arviolta noin 2 000.

Saamelaiskäräjien tilastojen mukaan noin 75 % saamelaislapsista asuu saamelaisalueen ulkopuolella, jossa saamen kieltä opetetaan toistaiseksi vain vähän. Oppilasmäärä on kuitenkin kasvamassa. Osa opetuksessa annetaan virtuaaliopetuksena ja tämän vuoksi virtuaalimuskarin palvelut ovat hyvä keino tutustuttaa etäoppimista leikin avulla jo pienestä pitäen.

Saamelaismusiikille tunnusomaista ovat eri kie-

liryhmien lauluperinteet. Tunnetuin niistä on pohjoissaamelainen joiku eli luhti. Muita Suomen saamelaisten lauluperinteitä ovat inarinsaamelainen livde ja kolttasaamelainen leu'dd. Kumpikin jälkimmäiseksi mainituista on vaarassa hävitä. Saamelaismusiikki Suomessa kaipaa vahvistusta ja elvyttämistä, johon nettiin tuotettavat muskaripalvelut pystyvät vastaamaan.

On tärkeää, että jo varhaiskasvatuksessa voidaan antaa saamelaislapsille kokemus perinteisistä saamelaisista vokaalimusiikkilajeista, jotta sellaiset lapset, jotka eivät kotona ole kosketuksessa oman kulttuurinsa musiikkiperinteeseen, saavat siitä kokemuksen. Saamelaisten vokaalimusiikkilajien äänenkäyttö poikkeaa paljon laulumusiikista ja mm. sen takia on tärkeää tutustuttaa saamelaislapset pienestä pitäen tähän maailmaan. Näin voidaan olla edesauttamassa saamelaisten vokaalimusiikkilajien siirtymisessä seuraaville saamelaissukupolville.

## **Saamenkielistä virtuaalimuskaria kehittämässä**

Virtuaalimuskari-hankkeessa kuvattiin yhteensä yhdeksän saamenkielistä muskarivideota. Videoiden sisältö

muodostui pääosin Anna Näkkäljärvi-Länsmanin suomenkielestä kääntämästä materiaalista. Lisäksi materiaalia täydennettiin Näkkäljärvi-Länsmanin videoita varten kirjoittamalla joiulla Mieseluodi eli Joiku poron vasasta. Samalla tästä materiaalista muodostui Suomen ensimmäinen ammattimusiikkipedagogin luoma saamenkielinen varhaisiän musiikkikasvatuksen opetusaineisto ja -laulusto.

Videoklippejä ja kokonaisuutta suunniteltaessa huomioitiin mm. Lapin lapsia ympäröivä luonto. Esimerkiksi alkuperäisen suomenkielisen ohjelmiston Siili-laulu jätettiin pois, sillä siilit eivät asuta pohjoisinta Suomea eivätkä näin ole lapsille omasta arkiympäristöstä tuttuja.

Virtuaalimuskarissa huomattiin, että materiaalin merkityksellisyydelle ja kiinnostavuudella tärkeää on saamelaisen perinteisen vokaalimusiikin hyödyntäminen varhaisiän musiikinopetuksessa. Saamelaismusiikin esittämisessä ja opettamisessa on kuitenkin huomioitava kulttuurisensitiivisyys. Perinteisen materiaalin käyttämiseen systemaattisessa kasvatuksessa oppilaitoksissa tai verkkopalveluissa liittyy teemoja, joista on hyvä keskustella saamen eri kieliryhmien edustajien kanssa. Myös opetussuunnitelmien sisällöt on rakennettava yhteistyös-

sä heidän kanssaan. Saamelaista vokaalimusiikkimateriaalia käytettäessä opetuksessa on hyvä olla tarkka opetetavien kappaleiden alkuperästä ja siitä, kuuluuko kappale (esim. joiku, livde tai leu'dd) tietylle henkilölle tai suvulle. Kappaleiden taustat on tiedettävä ja luvat hankittava asianomaisilta ihmisiltä.

Vastaanotto saamenkielisille muskarivideoille oli innostunutta, vaikkakin käyttäjämäärät jäivät aika pieniksi. Osasyynä käyttäjien vähäisyyteen oli todennäköisesti testikierroksen osuminen kesälomakaudelle, mutta huomioitava on myös, ettei saamelaisalueella tai ylipäänsä saamelaisten keskuudessa ole minkäänlaista jatkuvaa varhaisiän musiikkikasvatusta. Virtuaalimuskari loi täysin uutta saamenkielisen ja saamelaiskulttuurilähtöisen musiikinopetuksen kulttuuria saamelaisyhteisölle. Muskareiden vieraus ja muskarivideoihin liittyvä uudenlainen oppimisportaali vaikuttivat siis osaltaan käyttäjien määrään.

Testeissä nousi esiin useita kehittämisideoita. Saamelaisten parissa on monia 1960- ja 1970-luvulla syntyneitä, joiden saamenkielentaito on heikko. Yhteiskunnallisten asenteiden muuttumisen myötä saamen kielen asema on Suomessa kuitenkin parantunut ja nykyisissä saamelaisperheissä lapsi saattaa puhua

saamea vanhempiaan sujuvammin. Tästä syystä muskari-videoiden yhteyteen toivottiin sanoja saameksi näkyville. Tämä parantaisi vanhemman osallistumista yhteiseen musiikkituokioon. Samalla huomattiin, että saamenkielisiin videoihin olisi hyvä saada myös suomenkieliset tekstit, jotta myös suomenkieliset perheet voivat niitä käyttää. Tämä levittäisi tietoisuutta saamelaiskulttuurista ja laajentaisi käytettävissä olevan materiaalin määrää.

Saamenkielisistä perheistä ja ryhmistä kiitosta saivat selkeä käyttöliittymä sekä innostava opettaja. Opettaja kuvattiin iloiseksi ja ilmeikkääksi, mikä tarttui myös lapsiin. Videoissa koettiin olevan sopivan verran vaihtelevia tunnelmia ja työskentelytapoja, opitun päälle rakentui aina jotain uutta ja erityisesti liikunnalliset osuudet toimivat hyvin pojilla. Suomenkielisen materiaalin tavoin myönteistä palautetta keräsi myös kodin tarvikkeiden hyödyntäminen. Tarvikkeiden nouto mahdollisti hyvän tauon sekä jaloitteluhetken keskelle tuokiota. Perheissä herätti ihastusta myös videoissa kuultavat eri instrumentit kuten ukulele ja viulu. Ohjelmisto ja eritoten alku- sekä loppulaulut koettiin paitsi mukaansa tempaaviksi, mutta myös selkeiksi.

Tarjolla oli monipuolisesti lasten musiikillisia taitoja kehittävää toimintaa niin eri työskentelytapojen

kuin myös musiikillisten elementtien rytmittämänä. Videomuskarit esittelivät perheille ja ryhmille uusia lauluja, leikkejä ja liikkeitä. Eräs perhe mainitsi myös, että lapset oppivat seuraamaan tarkasti ruudulla tapahtunutta opetusta, jota he eivät olleet aiemmin kokeneet. Tämä valmistanee heitä myös tulevaisuuden etäopetustilanteisiin.

Muskarivideoihin palattiin mieluusti. Pupujen kokouksessa -laulu oli käännetty saameksi ja suomenkielisestä versiosta tuttu leikki puhutteli saamenkielisiäkin lapsia. Leikki kulki myös mukaan perheen arkeen. Mieseluodi, eli vasajoiku, ihastutti saamelaismusiikin tunnusomaisuudella. Yhdessä teeman videoista esiintynyt joikukäsi (laulun mukana heijaava käsi) innosti lapsia laulamaan entistä enemmän.

Saamenkielisiä videoita yhdessä lastensa kanssa käyttäneet vanhemmat kokivat tärkeäksi, että lapset saavat omalla äidinkielellään kulttuurikokemuksia. Videot myös rohkaisivat vanhempia musisoimaan yhdessä lapsen kanssa ja käyttämään kieltä, joka oli lapsille luontevampaa kuin äidille.

Jotta palvelun käyttö olisi sujuvampaa, toivoivat videoita käyttäneet, että palveluun rakennettaisiin valmiiksi suunniteltuja kokonaisuuksia, jotka uudistuvat vähitellen. Testaajat myös odottavat innolla uutta mate-

riaalia, johon sisältyisi tutuimpia saamenkielisiä lauluja. Testikierroksella selvisi myös, että saamenkielistä materiaalia käyttäneet perheet olisivat valmiita maksamaan palvelun käytöstä jatkossa: ”Muskarilla, joka on ohjattu omalla äidinkielellä, on todella itsetuntoa ja omanarvon tunnetta nostava vaikutus”, kuvaili yksi äideistä. Testiperheissä ja -ryhmissä Virtuaalimuskari-palvelun käyttäminen onkin jatkunut myös kokeilujakson jälkeen, sillä rutiini muskarissa käymiseen ehti syntyä.

## **Virtuaalimuskaria saamelaisalueille**

Virtuaalimuskari-hankkeessa tehtiin yhteistyötä Ylen saamenkielisen Unna Junná -lastenohjelman kanssa. Hankkeen koordinaattori Jessika Lampi kutsuttiin auttamaan Unna Junnán omien musiikkituokioiden suunnittelussa sekä ohjaajien tueksi. Musiikkituokioita toteutettiin yhteensä 15 jaksoa kolmella eri saamenkielellä: inarinsaaimeksi sekä koltta- ja pohjoissaameksi. Muskarivideoista tuttu Anna Näkkäljärvi-Länsman ohjasi myös Unna Junnássa pohjoissaamenkieliset musiikkituokiot.

Suomessa toteutettujen saamenkielisten muskarivideoiden hyvän onnistumisen myötä nyt olisi oikea

hetki Virtuaalimuskari-hankkeen tulosten levittämiselle ja jalkauttamiselle saamenkielisille lapsille ja perheille Norjaan, Ruotsiin ja Venäjälle. Tuleviin askeliin kuuluu myös saamenkielisen opetus- ja kasvatushenkilöstön täydennyskoulutus varhaisiän musiikkikasvatuksessa sekä etäopetusmahdollisuuksien hyödyntämisessä.

Kokonaisuutena Virtuaalimuskarin saamenkielinen pilottiprojekti oli erittäin onnistunut. Projektissa kehitettiin uraauurtavaa saamenkielisen varhaisiän musiikkikasvatuksen materiaalia sekä avattiin tärkeä väylä saamelaiskulttuurin kehittämiseen sekä saamenkielen elvytykseen ja vahvistamiseen.

*– Projektinne ja Rockway-koulu edistää musiikillista tasa-arvoa maassamme. Sen myötä kaikilla lapsilla on mahdollisuus laadukkaaseen musiikin opetukseen riippumatta siitä, kuinka pienellä paikkakunnalla he asuvat. Saamenkielisen muskarin myötä olette mukana edistämässä myös kielellistä tasa-arvoa.”*  
Äiti Utsjoelta





# Kirjoittajat

## IRENE ALSTI-LEHTONEN

Irene Alsti-Lehtonen (KM, musiikkipedagogi AMK) toimi Virtuaalimuskari-hankkeen projektipäällikkönä ja koulutussuunnittelijana Metropolian Musiikissa tutkinto-ohjelmassa. Metropolia-asiasta vuodesta 2009 työskennellyt Alsti-Lehtonen on työskennellyt erilaisissa musiikin koulutukseen ja uudentyyppisiin oppimisympäristöihin liittyvissä kulttuurialan kehittämishankkeissa. Virtuaalimuskari-hankkeessa Alsti-Lehtonen vastasi hankkeen toteutumisesta hankesuunnitelman ja rahoituspäätöksen mukaisesti sekä oli mukana kehittämässä pedagogisia ratkaisuja varhaisiän musiikkikasvatukseen verkko-opetukseen.

## SUVI HARTIKAINEN

Suvi Hartikainen on valmistunut Helsingin yliopistosta filosofian maisteriksi pääaineenaan musiikkiteoria. Tällä hetkellä hän työskentelee Metropolian Musiikin tutkinto-ohjelmassa TKI-suunnittelijana. Idea Virtuaalimuskarin

kehittelyyn ja toteuttamiseen on lähtenyt Hartikaisen, Niklas Lindholmin ja Musiikin entisen osaamisaluepäällikkö Jere Laukkasen keskusteluista, ja itse hankkeessa Hartikainen on toiminut projektipäällikön apuna ja sparraajana sekä loppujulkaisun toimittajana.

### SAARA HEIMONEN

Saara Heimonen valmistui musiikkipedagogiksi (musiikkipedagogi AMK) Metropolia Ammattikorkeakoulusta joulukuussa 2016 erikoistumisalanaan varhaisiän musiikkikasvatus ja taiteen soveltava käyttö. Virtuaalimuskari-hankkeessa hän on ollut mukana opiskelijana suunnitellen ja toteuttaen muskarivideoita sekä livemuskareita. Saara työskentelee varhaisiän musiikkikasvattajana pääkaupunkiseudulla sekä esiintyy ja järjestää työpajoja yhdessä lastenmusiikkiyhityksensä Leimun kanssa.

### LAURA HUHTINEN-HILDÉN

Laura Huhtinen-Hildén (FT, MuM, musiikkiterapeutti, TO) toimii pääainevastaavana, tutkijana ja musiikkikasvatuksen lehtorina Metropolia Ammattikorkeakoulussa. Hänen vastuualueeseensa kuuluu oppijälähtöisen musiikkipedagogiikan, varhaisiän musiikkikasvatuksen sekä taiteen soveltavan käytön opetus-, tutkimus- ja kehittämistehtäviä (esim.

Kulttuurisilta EAKR-hankkeen johtajana 2008–2011 ja vastaavana tutkijana Kohti luovaa arkea – kulttuurinen vanhustyö asiakaslähtöisessä toimintakulttuurissa 2015–2017 sekä Elämäni sävelet -tutkimushankkeessa 2015–2018). Hänen väitöstutkimuksensa käsitteli musiikin opettajaksi oppimista ja ammatti-identiteetin rakentumista sekä opettajakoulutuksen kehittämistä. Hän on julkaissut opetusmateriaalia ja artikkeleita sekä toimii aktiivisesti kouluttajana ja asiantuntijana myös kansainvälisissä yhteyksissä.

#### JESSIKA LAMPI

Jessika Lampi (musiikkipedagogi AMK) toimii neljättä vuotta musiikkipedagogina Inarin kunnan kansalaisopistossa vastuualueenaan varhaisiän musiikkikasvatus, soitonopetus ja erityismusiikkikasvatus. Virtuaalimuskari-hankkeessa Lampi koordinoi verkko-opetuksen pilotointeja Inarin kunnassa, sitten laajemmin Lapin alueella sekä viime vaiheessa Yhdysvaltojen Kaliforniassa. Ajatus etäopetuksen toimivuudesta varhaisiän musiikkikasvatuksessa mietitytti Lampea aluksi, läsnäolon ja vuorovaikutuksen merkitys opetuksessa kun on niin suuri. Haja-asutusalueille tehdyt video- ja livemuskari-pilotoinnit kuitenkin osoittivat, kuinka virtuaaliopetus voi tuoda paljon hyvää alueille, joihin ei ole löydettävissä koulutettuja varhaisiän musiikkikasvattajia.

### NIKLAS LINDHOLM

Rockway Oy ylläpitää verkkopalvelua, joka on opettanut suomalaisia soittamaan vuodesta 2007 lähtien ollen verkko-opetuksen vanhimpia toimijoita Suomessa. Niklas Lindholm on yksi Rockwayn perustajista, ja hän toimii yrityksen toimitusjohtajana. Hankkeessa Lindholm on edustanut Rockwayta hankkeen projektiryhmässä.

### MARIA MÄNTYLÄ

Maria Mäntylä opiskeli hankkeen aikana viimeistä vuottaan Metropolia Ammattikorkeakoulussa varhaisiän musiikkikasvatusta ja taiteen soveltavaa käyttöä. Hän toimii varhaisiän musiikkikasvattajana ja viulopedagogina pääkaupunkiseudulla. Virtuaalimuskari-hankkeeseen Maria osallistui verkopedagogin roolissa tehden muskarivideoita ja livemuskaareita. Lisäksi Maria on ollut mukana Virtuaalimuskarin oman verkkoalustan suunnittelussa etenkin videomateriaalin käyttöohjeiden ja esimerkkitutintusuunnitelmien osalta.

### LEENA PÄÄKKÖNEN

Leena Pääkkösellä on 20 vuoden kokemus varhaisiän musiikkikasvattajan työstä, toimien ensiksi Pielisen Karjalan musiikkiopistossa ja syksystä 2015 alkaen Kuhmon musiikkiopistossa. Leenan muskarifilosofiassa hyvä opettaja

aistii lapsen fiilikset, lämmön ja auringonpaisteen heijastaen sen heille takaisin pienillä musiikin opettavaisilla murusilla. Vuorovaikutus on kaiken ytimessä. Virtuaalimuskarin idea ja mahdollisuudet avautuivat Pääkköselle pilotointien myötä; virtuaalisuus tuo muskaritoimintaan monipuolisuutta, joskaan perinteistä muskaria se ei voi korvata.

### PIRKKO SIKLANDER

Kasvatustieteen tohtori ja dosentti Pirkko Siklander toimii Lapin yliopistossa apulaisprofessorina erikoisalueenaan yhteisöllinen oppiminen ja erilaiset oppimisympäristöt, erityisesti luokanopettajien ja lastentarhanopettajien sekä kuvataide- ja mediakasvattajien koulutuksessa. Hän väitteli Lapin yliopistossa vuonna 2008 aiheenaan ”Affordances of playful learning environment for tutoring, playing and learning”. Väitöstutkimuksen jälkeen hän on jatkanut yhteisöllisyyteen, luovuuteen, virikkeisiin ja leikkillisyyteen liittyvää opetuksen kehittämistä sekä tutkimusta.

### ELINA SIMES

Elina Simes valmistui hankkeen aikana musiikkipedagogiksi (musiikkipedagogi AMK) Metropolia Ammattikorkeakoulusta erikoistumisalanaan varhaisiän musiikkikasvatus ja taiteen soveltava käyttö. Virtuaalimuskari-

hankkeessa hän on ollut mukana opiskelijana suunnitellen ja toteuttaen muskarivideoita sekä livemuskareita.

### LEENA UNKARI-VIRTANEN

Leena Unkari-Virtanen (MuT) vastaa Metropolian musiikin osaamisalueella pedagogitutkinnoista ja TKI-toiminnasta. Aiemmin hän on toiminut mm. virtuaaliyliopistohanke ”Musiikin opetus ja tutkimus verkossa” tutkijana, hänen väitöskirjansa vuodelta 2009 liittyi verkko-opetuksen kysymyksiin musiikin ammattiopinnoissa. Unkari-Virtasella on pitkä kokemus erilaisista opetus-, täydennyskoulutus- ja tutkimustehtävistä sekä vastuutehtävistä mm. hankkeissa.

### VILLE VALKONEN

Metropolian vanhan mediatekniikan (nyk. tieto- ja viestintäteknikka) viimeistä toteutusta opiskeleva Ville Valkonen työskentelee Yleisradiolla luovien sisältöjen alla lasten ja nuorten toimituksessa tuotantojen, kuten Summeri ja FTW parissa tarkoituksenaan tuoda uusia näkökulmia vanhojen ja raskaiden broadcast-tekniikoiden joukkoon. Työn ohella kiinnostuksen kohteisiin kuuluvat AV-tekniikat ja -tuotannot sekä streaming media. Virtuaalimuskarihankkeessa Ville toimi teknisenä suunnittelijana ja asiantuntijana sekä operoijana livemuskareiden aikana.

### SANNA VUOLTEENAHO

Sanna Vuolteenaho (MuM) toimii musiikkikasvatuksen lehtorina Metropolissa, Varhaisiän musiikkikasvatuksen ja taiteen soveltavan käytön pääaineen opintojaksojen opettajana. Virtuaalimuskari-hankkeessa Vuolteenaho on ollut innolla mukana aina hankehakemuksen tekovaiheesta opiskelijoiden ohjaamiseen verkko-opetusmateriaalin tekemisessä.







Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisemat mikrokirjat ovat mikroartikkeleista koottuja kokonaisuuksia. Lyhyissä mikroartikkeleissa kirjoittajat kiteyttävät ajatuksensa meneillään olevasta kehitystyöstä tai aloittavat keskustelun uudesta aiheesta.



METROPOLIA AMMATTIKORKEAKOULU