T A M P E R E E N Y L I O P I S T O

Musisointia monella tapaa

Musiikkikasvatuksen asema esiopetuksessa

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

HELI RANTANEN

Syksy 2009

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
HELI RANTANEN: Musisointia monella tapaa. Musiikkikasvatuksen asema esiopetuksessa.
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 95 sivua, 15 liitesivua
Lokakuu 2009

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää musiikkikasvatuksen asemaa esiopetuksessa. Tarkemmin ottaen tutkimus kertoi, millainen asema musiikkikasvatuksella on Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sekä paikallisissa esiopetuksen opetussuunnitelmissa. Tutkimus selvitti, millaista musiikkikasvatusta esiopetuksen opetussuunnitelmat pyrkivät edistämään sekä millaisia käytännön ohjeita esiopetuksen opetussuunnitelmat tarjoavat musiikkikasvatuksen toteuttamiseen. Tutkimuskohteeksi valitsin musiikkikasvatuksen aseman esiopetuksessa, koska vastaavanlaista tutkimusta ei ole aiemmin tehty. Perusteluna tutkimuskohteen valintaan on myös se, että musiikkikasvatuksella on suuri merkitys lapsen kehitykselle, mikä selittää sitä, miksi esiopetuksessa musiikkikasvatuksen pitäisi tulla monipuolisesti huomioiduksi niin dokumenttien kuin käytännönkin tasolla.

Tutkimus oli kvalitatiivinen tapaustutkimus. Tutkimusaineisto koostui valmiista dokumenteista sekä sähköpostihaastatteluista. Dokumentteihin kuului 17 esiopetuksen opetussuunnitelmaa, jotka valikoitiin harkinnanvaraisen näytteen keinoin. Tutkimusaineistoon kuuluivat Tampereen tulostiimien esiopetuksen opetussuunnitelmat, joita oli 15. Kaksi muuta tutkimusaineistoon kuuluvaa esiopetuksen opetussuunnitelmaa olivat Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 sekä Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelma 2006. Tutkimusaineistona oli lisäksi 15 haastattelua, jotka kaikki edustivat eri tulostiimiä. Haastattelujen tarkoituksena oli saada jollakin tavalla myös käytännön näkökulma tutkimuksessa huomioiduksi. Dokumenttien analyysimenetelmänä käytettiin pääpiirteissään aineistolähtöistä sisällönanalyysia, jota hyödyntämällä tutkimusaineisto saatiin tutkimustuloksia ajatellen edustavaan muotoon.

Tutkimus osoitti, että musiikkikasvatuksen asema esiopetuksessa on osittain melko vankka ja toisaalta taas vaihteleva. Merkittävää on huomata, kuinka osassa tutkimusaineistoon kuuluvista esiopetuksen opetussuunnitelmista musiikkikasvatuksen osio huomioidaan monipuolisesti ja yksityiskohtaisesti, kun taas muutamassa esiopetuksen opetussuunnitelmassa ei ole välittömästi havaittavissa ainoatakaan viittausta musiikkikasvatukseen. Esiopetuksen opetussuunnitelmien mukaan esiopetuksessa pyritään pääasiassa edistämään praksiaalista musiikkikasvatusfilosofiaa. Haastatteluvastausten perusteella musiikkikasvatusta hyödynnetään eri tiimeissä melko samalla tavalla. Haastatteluvastauksista voidaan myös päätellä, että musiikkikasvatuksella on lähes kaikissa tiimeissä käytännön tasolla vankka asema, mikä luo melko monen tiimin kohdalle ristiriidan haastatteluvastauksien ja esiopetuksen opetussuunnitelman välille.

Se, miksi esiopetuksen opetussuunnitelmissa ei huomioida musiikkikasvatusta riittävän laajasti muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta, voi johtua esimerkiksi siitä, että esiopetuksen opetussuunnitelmien laatijat ovat ajatelleet, että tiimikohtaiset esiopetuksen opetussuunnitelmat voivat olla hieman yleismaailmallisempia ja pelkistetympiä, koska paikallisten esiopetuksen opetussuunnitelmien pohjana ovat kuitenkin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet sekä Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelma. Eräs selitys musiikkikasvatuksen asemaan esiopetuksessa voi olla koulumaisuuden ja ylipäätään teoreettisiin kouluaineisiin liittyvien asioiden painottaminen, jolloin taideaineet eivät saa niin paljon painoarvoa. Voi myös olla, että esiopetuksen opetussuunnitelmien laatijat sekä esiopetuksessa työskentelevät eivät jostakin syystä osaa arvostaa musiikkia tai heillä ei ole tietoa musiikkikasvatuksen merkityksestä lapsen kehitykselle.

Avainsanat: asema, esiopetuksen opetussuunnitelma, esiopetus, kulttuuri, musiikkikasvatus, taidekasvatus

SISÄLLYS

1 JOHDANTO ... 1

2 ESIOPETUKSESTA ESIOPETUSSUUNNITELMAAN ... 3

2.1 ESIOPETUS OSANA VARHAISKASVATUSTA ... 3
2.2 ESIOPETUS ... 5
2.3 OPETUSSUUNNITELMA ... 7
2.4 ESIOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMA ... 10

3 TAIDEKASVATUS ESIOPETUSSUUNNITELMISSA ... 12

3.1 TAIDE JA KULTTUURI ... 12
3.2 TAIDEKASVATUS ... 13

4 MUSIIKKIKASVATUS ... 17

4.1 MUSIIKKIKASVATUKSESTA JA SEN MERKITYKSESTÄ LAPSEN KEHITYKSELLE ... 17
4.2 MUSIIKKIKASVATUKSEN TAVOITTEITA ... 18
4.3 MUSIIKKIKASVATUKSEN PERIAATTEITA KODÁLYN MUKAAN ... 19
4.4 KAKSI MUSIIKKIKASVATUSFILOSOFIAA ... 20
4.5 LAPSEN MUSIIKILLINEN KEHITYS ... 21
4.6 MUSIIKKIKASVATUKSEN TOIMINTATAPOJA ... 22
4.6.1 Laulaminen ... 23
4.6.2 Soittaminen ... 25
4.6.3 Kuunteleminen ... 25
4.6.4 Musiikkiliikunta ... 26
4.6.5 Eheyttäminen ... 27

5 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA ... 29

6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET ... 32

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN ... 34

7.1 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT ... 34
7.2 LAADULLISEN TUTKIMUKSEN TIEDONHANKINNAN STRATEGIOITA ... 36
7.3 POHDINTAA TUTKIMUKSENI TIEDONHANKINNANSTRATEGIASTA ... 36
7.4 AINEISTON HANKINTA ... 38
7.4.1 Aineiston koko ... 39
7.4.2 Aineiston valikointi ... 40
7.5 TUTKIMUSMENETELMÄT ... 41
7.5.1 Tutkimusmetodina sisällönanalyysi ... 42
7.5.2 Aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheita ... 42
7.5.3 Hermeneuttinen analyysi ... 45

8 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA ... 47

8.1 TUTKIMUSTULOKSET ... 48
8.1.1 Tutkimustulosten tarkastelun taustaa ... 49
8.1.2 Musiikkikasvatuksen asema Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ... 51
8.1.3 Musiikkikasvatuksen asema paikallisissa esiopetuksen opetussuunnitelmissa ... 53

8.1.4 Musiikkikasvatuksen aseman vertailua esiopetuksen opetussuunnitelmien ja käytännön tasolla 67
8.2 TULKINTAA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ 69

9 POHDINTAA 76

9.1 NÄKÖKULMIA TUTKIMUKSEN EETTISYYTEEN 76
9.2 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN POHDINTAA 77
9.3 JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUKSIA 78

LÄHTEET 80

LIITTEET

1 JOHDANTO

Yhteiskuntamme muuttuu yhä teoreettisemmaksi, kilpailuhenkisemmäksi ja hektisemmäksi. Valitettavasti myös päiväkotimaailmaan heijastuu usein hektinen ja kilpailuhenkinen yhteiskuntamme. Ihmisten tulisi ymmärtää ottaa aikaa rauhoittumiseen. Niin lasten kuin aikuistenkin olisi välillä hyvä pysähtyä kiireen keskellä. Hektistä yhteiskuntaa vastaan voimme taistella musiikin keinoin. Muiden musiikkikasvatuksen etujen lisäksi musiikkikasvatusta hyödyntämällä osa lapsista esimerkiksi löytää kiireettömyyden tunteen helpommin ja osa taas onnistuu keskittymään paremmin.

Tutkimukseni tarkasteleekin juuri musiikkikasvatuksen asemaa esiopetuksessa. Tarkemmin ottaen pyrin selvittämään, musiikkikasvatuksen asemaa esiopetuksen opetussuunnitelmissa sekä käytännössä. Tarkoituksena on tarkastella, millaista musiikkikasvatusta esiopetuksen opetussuunnitelmat pyrkivät edistämään ja millaisia käytännön ohjeita suunnitelmissa annetaan. Omat esioletukset tutkimustehtävästä ovat muotoutuneet muutaman viime vuoden aikana lähinnä omien kokemusteni pohjalta. Oletan, että esiopetuksessa ei huomioida musiikkikasvatusta kovin merkittävästi. Musiikkikasvatus on ehkä mainittu esiopetuksen opetussuunnitelmissa muutamaan kertaan joissakin yhteyksissä, mutta ei tarpeeksi useassa yhteydessä ja riittävän monipuolisesti ottaen huomioon musiikkikasvatuksen merkityksen lapsen kehitykselle.

Esioletukseni johtuvat siitä, että musiikkikasvatuksen määrää on opettajankoulutuslaitoksissa yleisesti vähennetty (Vesioja 2006, 1). Hyvönen (2006, 52) näkee tämän johtuvan ainakin osittain opettajankoulutuksen akateemisen tason nostosta ja sitä kautta syntyneistä tieteellisistä vaatimuksista. Toivanen (2007, 121) esimerkiksi toteaa, että luokanopettajakoulutuksessa musiikkikasvatuksen tuntimäärä ei ole riittävä, sillä yleisesti koulutuksesta saa aiempaa vähemmän valmiuksia taideaineiden opettamiseen. Peruskoulun puolella tilanne on vastaava, sillä Korpela (1990, 27) toteaa opinnäytetyössään, että erityisesti koulussa korostetaan tiedollisia näkökohtia, jolloin taito- ja taideaineille jää liian vähän tilaa. Ruismäki (1999,20–21) pohtii, miksi musiikkikasvatuksen asema on heikentynyt 1900-luvun viimeisinä vuosikymmeninä. Hän kysyy, emmekö osaa riittävän kattavasti perustella päättäjille, mikä musiikissa on niin arvokasta, että sitä kannattaa opettaa kaikille lapsille ja nuorille.

Tutkimustehtävään haen vastauksia kvalitatiivisella tapaustutkimuksella. Tutkimusaineisto koostuu valmiista dokumenteista sekä haastatteluista. Dokumenttiaineistoon sisältyy 17 esiopetuk-

sen opetussuunnitelmaa, jotka valikoitiin harkinnanvaraisen näytteen keinoin. Tutkimusaineistoon kuuluvat Tampereen tulostiimien esiopetuksen opetussuunnitelmat, joita on 15. Kaksi muuta tutkimusaineistoon kuuluvaa esiopetuksen opetussuunnitelmaa ovat Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 sekä Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelma 2006. Dokumenttien analyysimenetelmänä on käytetty pääpiirteissään aineistolähtöistä sisällönanalyysia, jota hyödyntämällä tutkimusaineisto saatiin tutkimustuloksia ajatellen edustavaan muotoon. Haastattelut valitsin aineistonhankintamenetelmäksi saadakseni jollakin tavalla myös käytännön näkökulman mukaan tutkimukseeni.

Tutkimustulokset ovat osittain ristiriidassa esioletuksieni kanssa, sillä musiikkikasvatuksella on vankempi ja monipuolisempi asema esiopetuksessa kuin oletin. Musiikkikasvatusta arvostetaan muutamissa esiopetuksen opetussuunnitelmissa, mutta osassa suunnitelmista musiikkikasvatuksella ei ole asemaa lainkaan. Lähes kaikkien tiimien haastatteluvastauksien mukaan musiikkikasvatuksella on käytännön tasolla esiopetuksessa merkittävä asema, mikä aiheuttaa ristiriidan joidenkin tiimien esiopetuksen opetussuunnitelmien ja haastatteluvastauksien välille. Musiikkikasvatuksen asema esiopetuksessa vaihtelee valtavasti eri tiimien välillä, vaikka kaikkien tiimien toimintaa ohjaavat sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 että Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelma 2006.

Syy siihen, miksi tutkin musiikkikasvatusta esiopetuksessa, on oma kiinnostukseni. Oma mielenkiintoni ei kuitenkaan ole ainoa syy tutkimustehtävän valinnalle. Tutkimuksia, jotka käsittelisivät täysin samaa aihetta kuin pro gradu -tutkielmani, ei ole löytynyt, minkä vuoksi aihetta on merkityksellistä tutkia. Esiopetusta tai musiikkikasvatusta käsitteleviä tutkimuksia on tehty jonkin verran, mutta tutkimus on kohdistunut pääasiassa yleisellä tasolla suunnitteluun sekä suunnitelmien laatimisprosessiin (mm. Järvisalo 2003) eikä niinkään esiopetuksen sisältöön.

Tutkimuksestani merkityksellisen tekee se, että musiikkikasvatus on erittäin tärkeää lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta (Forrai 1990, 15; Ruokonen 2006, 13; Wood 1982, 26). Tämän vuoksi haluan herättää lukijan huomion siihen faktaan, että näinkin merkittävällä asialla tulisi olla asema esiopetuksessa. Toivon, että tutkielmani antaa edes joillekin lasten parissa työskenteleville arvokasta ajateltavaa.

2 ESIOPETUKSESTA ESIOPETUSSUUNNITELMAAN

Esiopetuksen opetussuunnitelmat ovat kattava osa tutkimusaineistoa eli ne luovat pohjan tälle tutkimukselle, joten on perusteltua määritellä niin esiopetus kuin esiopetussuunnitelma. Joidenkin varhaiskasvatus-termin määritelmien mukaan esiopetuksen katsotaan olevan osa varhaiskasvatusta, minkä vuoksi on mielekästä määritellä myös varhaiskasvatus-käsitettä.

2.1 Esiopetus osana varhaiskasvatusta

Esiopetuksen ajatellaan usein kuuluvan laajemman termin eli varhaiskasvatuksen alaan. Varhaiskasvatus on käsitteenä monimuotoinen ja käsitteelle on useita eri määritelmiä. Tutkimusilmiöni kannalta varhaiskasvatus-käsitteen määritteleminen käytännön toiminnan näkökulmasta on mielekkäintä. Jätän siis taka-alalle määritelmät, jotka selventävät varhaiskasvatus-käsitettä tieteenalan näkökulmasta.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 11) mukaan varhaiskasvatuksella tarkoitetaan pienten lasten elämässä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta. Tasapainoinen kasvu, oppiminen ja kehitys ovat varhaiskasvatuksen tavoitteita. Hoito, kasvatus ja opetus ovat kokonaisuuksia, joista yhteiskunnan järjestämä, valvoma ja tukema varhaiskasvatus koostuu. Varhaiskasvatus nähdään vuorovaikutuksellisena ja tavoitteellisena toimintana, jossa lapsen omaehtoinen leikki on suuressa arvossa. Varhaiskasvatus, esiopetus osana varhaiskasvatusta sekä perusopetus muodostavat lapsen kehityksen kannalta jatkumon. (Mt. 11.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa esiopetus käsitetään siis osaksi varhaiskasvatusta. Vastaava teksti löytyy myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista (Opetushallitus 2000, 7), joten sen linjauksen mukaan esiopetus kuuluu varhaiskasvatukseen. Härkönenkin (2002a, 12–13) ymmärtää esiopetuksen kuuluneen Suomessa kautta lastentarhan ja varhaiskasvatuksen historian varhaiskasvatukseen ja edelleen esiopetus on varhaiskasvatusta.

Maamme ensimmäisen varhaiskasvatuksen professorin Mikko Ojalan tekstit ovat vanhimpia suomeksi julkaistuja varhaiskasvatusta määritteleviä tekstejä (Härkönen 2002b). Ojala (1978, 308–

309) määrittelee varhaiskasvatuksen ennen kouluikää tapahtuvaksi kasvatukseksi. Hän asettaa varhaisen kasvattamisen yleiseksi tavoitteeksi lapsen persoonallisuuden kaikinpuolisen kehittämisen. Kasvatuksen ja opetuksen lisäksi varhaiskasvatus käsittää myös lasten perushoidon. Varhaiskasvatuksen avulla lapsen olisi oltava valmis ja kypsä siirtymään joustavasti kouluun. (Ojala 1978, 308–309.) Myöhemmässä määritelmässään Ojala (1993, 11) näkee varhaiskasvatuksen vuorovaikutustapahtumaksi, joka sijoittuu kodin, päivähoidon ja esikoulun elämänpiiriin. Hän jatkaa, että tämän tavoitteellisen vuorovaikutuksen tarkoituksena on pyrkiä 0–6-vuotiaiden lasten kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen. Ojalan määritelmät katsovat esiopetuksen kuuluvan varhaiskasvatuksen piiriin, vaikka määritelmät ovat muodostuneet jo ennen perusopetuslakia (628/1998), joka sisältää ajatuksen siitä, että esiopetus kuuluu osaksi varhaiskasvatusta.

Varhaiskasvatus voidaan ymmärtää lapsuuden eri kasvu- ja oppimisympäristöissä tapahtuvaksi kasvatukselliseksi ja pedagogiseksi toiminnaksi. Aikuisten keskinäinen toiminta ja yhteistyö sekä aikuisten ja lasten vuorovaikutus sekä lasten keskinäinen vuorovaikutus on varhaiskasvatustoiminnan perustana. (Nummenmaa 2001, 26.) Nummenmaan määritelmästä ei käy suoraan ilmi, käsittääkö hän varhaiskasvatuksen osaksi esiopetusta. Myöskään Hujalan, Puroilan, Parrila-Haapakosken ja Nivalan (1998, 3) määritelmästä ei ole täysin pääteltävissä, kuuluuko esiopetus varhaiskasvatuksen kenttään. Hujalan ym. (mt. 3) määritelmän mukaan varhaiskasvatus on vuorovaikutusprosessi, ”jossa lapsi omaehtoisen, elämyksellisen ja kokemuksellisen toiminnan kautta, vertaisryhmäkontaktien sekä aikuisten tavoitteisen ohjauksen avulla kasvaa aktiivisena toimijana”. Opetusministeriön (2004, 14) mukaan varhaiskasvatukseen liittyy oleellisesti vuorovaikutus, sillä varhaiskasvatus määritellään lapsen eri elämänpiireissä tapahtuvaksi kasvatukselliseksi vuorovaikutukseksi, jonka tavoitteena on edistää lapsen tervettä kasvua, kehitystä ja oppimista. Varhaiskasvatus mahdollistaa lasten elinolosuhteista johtuvien erojen tasoittamisen ja tarjoaa lapsille yhtäläiset kehittymismahdollisuudet edellytystensä mukaisesti (mt. 14). Opetusministeriö (mt. 15) liittää kiinteästi esiopetuksen osaksi varhaiskasvatusta.

Karila, Kinos ja Virtanen (2001, 13) tarkoittavat laajasti ajatellen varhaiskasvatuksella erilaisissa toimintaympäristöissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta aikuisten ja lasten välillä. He mainitsevat varhaiskasvatuksen toiminnallisena alueena olevan tällöin kodin, eri päivähoidon muotojen ja myös erilaisten kolmannen sektorin tarjoamien palvelumuotojen. Karila ym. (mt. 14) ajattelevat julkisesti organisoidun varhaiskasvatuksen saaneen muotonsa Suomessa päivähoidon kontekstissa. He näkevät päivähoidon osaksi pohjoismaista ja suomalaista hyvinvointiyhteiskuntaa. Heidän määritelmästään ei suoraan käy ilmi, kuuluuko esiopetus varhaiskasvatukseen, mutta heidän varhaiskasvatuksen määritelmästään voitaisiin päätellä esiopetuksen olevan osa varhaiskasvatusta.

Hujala (2002, 14) painottaa, että varhaiskasvatustieteen pohjalta rakentuva esiopetus perustuu lapsuuden erityisluonteen tunnistamiseen, tieteelliseen tietoon lapsen oppimisesta, kasvusta ja kehityksestä sekä ymmärrykseen kasvun kontekstuaalisuudesta. Tästä jo esiopetuksen määrittelyyn menevästä kannanotosta käy selkeästi ilmi, että Hujala näkee varhaiskasvatuksen esiopetuksen perustaksi, mistä taas voidaan olettaa esiopetuksen kuuluvan varhaiskasvatukseen. Hujala (mt. 15) jatkaa, että ”esiopetus osana varhaiskasvatusta on yhteistyöprosessi, jossa lapsi omaehtoisen elämyksellisen ja kokemuksellisen toiminnan, vertaisryhmäkontaktien sekä aikuisen tavoitteisen ohjauksen avulla kasvaa aktiivisena toimijana ja löytää oppimaan oppimisen strategian”. Tämän määritelmän mukaan käy selväksi, että Hujala ymmärtää esiopetuksen osaksi varhaiskasvatusta.

Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksella tarkoitetaan yhdistelmää edellisistä määritelmistä, sillä näkemykseni mukaan varhaiskasvatus tarkoittaa kaikkea alle kouluikäisiin lapsiin liittyvää kasvatuksellista ja opetuksellista toimintaa. Esiopetuksen näen ikään kuin varhaiskasvatuksen alakäsitteeksi, joten näkemykseni mukaan varhaiskasvatus sisältää esiopetuksen.

2.2 Esiopetus

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2000) ei varsinaista määritelmää esiopetus-käsitteelle anneta. Kyseisessä opetussuunnitelmassa (mt. 7) mainitaan kuitenkin, että esiopetus rakentuu yhteiskunnan arvojen pohjalle. Esiopetuksen yleisenä tehtävänä on lapsen kasvun edistäminen ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen ohjaamalla lasta vastuulliseen toimintaan ja yhteisesti hyväksyttyjen sääntöjen noudattamiseen sekä toisten ihmisten arvostamiseen. Esiopetuksen keskeisenä tehtävänä pidetään lapsen suotuisten kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksien edistämistä. (Mt. 7.)

Suomessa tuli esikoulu-käsite käyttöön 1970-luvulla, ja sillä tarkoitettiin 6-vuotiaiden kouluvalmennusta. Suomen lainsäädännössä luovuttiin 1980-luvulla esikoulunimityksestä. Käytettäväksi suositellaan esiopetus-käsitettä, jossa toiminnan sisällöllinen puoli korostuu järjestelmällisen puolen sijasta. (Helimäki 1994a, 39.) Esiopetus-käsitettä on käytetty komiteamietinnöissä, työryhmien raporteissa ja erityisesti perusopetusta koskevassa lainsäädännössä. Ensimmäisen kerran esiopetus-käsite mainittiin virallisesti lainsäädännössä vuoden 1998 perusopetuslaissa (628/1998), jossa todettiin esiopetuksen kuuluvan osaksi varhaiskasvatusta. (Niikko 2001, 26.)

Niikko (mt. 27–30) esittelee teoksessaan esiopetuksen käsitettä, joka on jaettu merkityksen mukaan laajaan, keskilaajaan tai suppeaan näkemykseen. Laajan näkökulman mukaan esiopetus tarkoittaa enemmän kuin vain yhtä ikäluokkaa koskevaa varhaislapsuuden toimintamuotoa. Esiopetus on nähty oppivelvollisuusikää edeltäväksi, kaikkia lapsia koskevaksi laaja-alaiseksi kasva-

tus-, hoito- ja opetustoiminnaksi. Esiopetuksen on ajateltu olevan varhaiskasvatuksen sisällöllinen ja pedagogisesti painottunut osa. Esiopetus on nähty kokonaisvaltaisena päiväkodin arkeen liittyvänä toimintana, jonka toteutusta on muokattu lasten iän, tarpeiden ja kiinnostuksen mukaan. Laaja näkemys liittää esiopetukseen educare-käsitteen, jossa yhdistyvät kasvatuksen, opetuksen ja hoidon käsitykset kiinteästi toisiinsa. (Niikko 2001, 27.)

Myös Lummelahden (1995, 13) ajatukset esiopetuksesta kuuluvat laajaan näkökulmaan, sillä Lummelahti kertoo, että esiopetus on lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen edistämistä ja oppimisen tukemista ja esiopetuksen piiriin kuuluvat kaikki alle kouluikäiset lapset. Lummelahti jatkaa, että esiopetus pohjautuu lapsen henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan ja esiopetusta toteutetaan ryhmätoimintana. Niikko (2001, 29) mainitsee, että eräissä Euroopan maissa esiopetus on määritelty samansuuntaisesti. Esiopetuksen on katsottu koskevan kaikkia alle kouluikäisiä lapsia, joten alle kolmivuotiaiden lasten kasvatus ja opetus on katsottu kuuluvaksi esiopetukseen (Edwards & Knight 1996, 24–29). Hirsjärvi (1983, 41) ymmärtää esiopetuksen kaikkiin alle kouluikäisiin lapsiin kohdistuvaksi suunnitelmalliseksi opetukseksi. Hujalan ym. (1998, 211) määritelmä on myös kattava, sillä he näkevät esiopetuksen pedagogisena käsitteenä, joka sisältää varhaislapsuuden kasvun ja oppimisen tietoisen ja tavoitteellisen tukemisen syntymästä oppivelvollisuuskoulun alkuun.

Keskilaaja näkemys esiopetuksesta tarkoittaa lähinnä 3–6-vuotiaiden lasten kasvatus- ja opetustoimintaa (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 28). Tässä näkemyksessä esiopetusta on pidetty myös varhaiskasvatukseen kuuluvana alueena. Useissa Euroopan maissa oppivelvollisuus alkaa 4- tai 5-vuotiaana ja joskus vielä aikaisemmin. Vieraskielisessä kirjallisuudessa esiopetuksella (preschool education) tarkoitetaan usein ennen oppivelvollisuusikää olevaa kasvatustoimintaa. Meillä tämä termi ymmärretään yleensä varhaiskasvatukseksi, joka taas on sisällöltään laaja ja monitahoinen. (Ojala 1993, 10–12.) Niikko (2001, 29) kokee, että eurooppalainen käytäntö on luonut Suomessa paineita käyttää esiopetus-käsitettä 3–6-vuotiaille lapsille annettavasta kasvatuksesta ja opetuksesta.

Suppean näkökulman mukaan esiopetus tarkoittaa vain kuusivuotiaille suunnattua opetusta ja kouluun valmentavaa toimintaa. Tämä näkökulma tulee esille useimmissa komiteamietinnöissä, työryhmien raporteissa ja perusopetusta koskevassa lainsäädännössä, joissa on otettu kantaa esiopetuksen järjestämiseen hallinnolliselta kannalta. (Mt. 29.) Korhonen (1999, 14) painottaa, että nimenomaan hallinnollisesti esiopetus-käsitteeseen on liittynyt ajatus esiopetuksesta kuusivuotiaiden lasten ryhmässä tapahtuvasta ohjatusta toiminnasta. Myös opetusministeriö (2004, 15) määrittelee esiopetuksen suppean näkökulman mukaan: esiopetus on oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna annettavaa suunnitelmallista opetusta ja kasvatusta.

Niikon (2001, 31) mukaan keskeinen huomio esiopetukseen liittyen on, että se on usein sidottu lapsen ikään ja instituutioon, jossa esiopetusta toteutetaan. Koulussa toteutettuna esiopetus on yhdistetty yksiselitteisesti vain kuusivuotiaisiin lapsiin sekä osaksi koulutusjärjestelmää ja opetustointa. Koulussa järjestettävä esiopetus korostaa kouluvalmiuksien vahvistamista. Päivähoidossa esiopetus taas on liitetty osaksi päivähoitoa ja varhaiskasvatusta ja mukautettu siten osaksi päiväkodin toimintaa. Päiväkodin esiopetus korostaa lapsen kokonaisvaltaista kasvua. Esiopetus-käsite on nähty laajimmillaan hoitona, kasvatuksena ja opetuksena. Suppeimmillaan taas esiopetuksella tarkoitetaan ainoastaan opetusta. (Brotherus ym. 2002, 29; Niikko 2001, 31–32.)

Oman näkemykseni mukaan esiopetus käsittää muutkin ikävuodet kuin oppivelvollisuuden alkamista edeltävän vuoden. Tapahtuuhan oppimista jo hyvin varhaisessa vaiheessa lapsen kasvua aina syntymästä lähtien. Siitä huolimatta tässä tutkimuksessa esiopetus-käsitettä käytetään suppean näkökulman määritelmän mukaan, koska tutkimusaineistoon kuuluvat esiopetuksen opetussuunnitelmat ovat suunnattu nimenomaan vain kuusivuotiaiden lasten opetukseen.

2.3 Opetussuunnitelma

Brubacher (1966, 242–247) näkee Rooman valtakunnan trivium- ja kvadrium-suunnitelmissa opetussuunnitelma-käsitteen historialliset juuret. Myös Autio ja Ropo (2004, 234) kertovat opetussuunnitelman käsitteen alkuperän olevan satoja vuosia vanha. Vanhin tunnettu systemaattinen opetuksen suunnittelu on peräisin antiikin Kreikasta. Opetuksen perustan muodostivat seitsemän vapaata taidetta. Opetussuunnitelma-ajatteluun on vaikuttanut Platonin Valtio-teoksessa esittämä ajattelu, jonka mukaan opettajien oletettiin esiintyvän poliittisten tarkoitusperien toteuttajina ja koulutuksen tehtävänä oli ylläpitää yhteiskunnallista tasapainotilaa. Aina keskiajalle asti nämä antiikin Kreikasta lähteneet suuntaukset hallitsivat opetussuunnitelma-ajattelua. Rooman valtakunnan aikana opetussuunnitelma-ajattelussa ei juuri tapahtunut muutoksia. Vähitellen 1600- ja 1700-luvulla opetussuunnitelma laajeni uusiin oppiaineisiin ja opetukseen, joka kohdistui olemassa olevan tiedon hallinnan lisäksi menetelmiin uuden tiedon hankkimiseksi. Ranskan suuren vallankumouksen jälkeisessä teollistuvassa maailmassa oli suuria muutoksia, jotka saivat aikaan yleisen koululaitoksen syntymisen ja koulutuksen täydellisen uudelleen muotoutumisen, minkä seurauksena myös koulutuksen systemaattinen suunnittelu tuli aivan uudella tavalla ajankohtaiseksi. Opetussuunnitelmateorian kenttää hallitsivat 1800-luvun alussa J. F. Herbart sekä W. von Humbolt. Herbartin kasvatusajattelun keskeinen periaate oli käsitys opetuksesta kasvatuksena. Humbolt taas epäili yleisen koulujärjestelmän kykyä yksilön kehittämisessä riippumattomaksi sosiaalisen tilanteensa rajoituksista. (Mt. 237–240.)

Modernin opetussuunnitelmateorian synnyn aikana voidaan pitää 1900-luvun alkupuoliskoa. Myös kaikille tarkoitetun kansakoulun synty ja laajeneminen useissa Euroopan maissa sijoittuu tuohon aikaan. Modernin opetussuunnitelmateorian yksi merkittävimmistä ajattelijoista on Ralph Tyler, jonka opetussuunnitelmamalli on hallinnut opetussuunnitelma-ajattelua jo noin 40 vuoden ajan. (Autio & Ropo 2004, 241, 246.) Tylerin (1949, 1) rationaalinen opetussuunnitelma sisältää neljä kysymystä, joihin tulee vastata kehitettäessä mitä tahansa opetussuunnitelmaa. Ensimmäisessä periaatteessa Tyler (mt. 1, 3) kysyy, mihin kasvatuksellisiin tavoitteisiin koulun tulee pyrkiä. Tavoitteet tulisi laatia tutkimalla oppijoita ja heidän senhetkistä koulun ulkopuolista elämää sekä perehtymällä asiantuntijoiden avustuksella oppiaineksen analyysiin. Valittaessa tavoitteita tulee huomioida myös koulun filosofia sekä oppimisen psykologia. Kun tavoitteet laaditaan edellä mainitulla tavalla, niiden pitäisi helpottaa oppimiskokemuksien valintaa ja opettamisen ohjaamista. Toinen periaate pohtii, miten oppimiskokemukset tulee valita, jotta ne todennäköisimmin auttavat tavoitteisiin pääsemisessä. Kolmannen periaatteen mukaan pitää keksiä tavat, joilla oppimiskokemukset organisoidaan tehokkaasti. Neljäs periaate painottaa sitä, miten oppimiskokemuksien tehokkuutta voidaan arvioida. (Mt. 5, 16, 33, 37, 43, 63, 83, 104.)

Aution (2007) mukaan opetussuunnitelmatutkimuksen raja-aidat ovat postmodernin myötä hämärtyneet. Sen vuoksi tutkimukset sisältävät nykyään sekä kasvatusfilosofisen, -historiallisen, -psykologisen ja -sosiologisen näkökulman eikä vain yhtä näistä (Autio 2007; Kelly 2004, 17–18). Nummenmaa, Karila, Virtanen ja Kaksonen (2006, 124) mainitsevat opetussuunnitelmatutkimuksen suuntautuneen nykyään opetussuunnitelman psykologisiin ja kulttuurisiin perusteisiin sekä opetussuunnitelman suunnitteluprosessiin.

Curriculum-sana on angloamerikkalainen käsite, jota enenevässä määrin käytetään myös saksalaisella kielialueella (Autio 2007). Curriculum-käsite tarkoittaa Karin (1994, 79) mukaan opetussuunnitelmaa, joka tehdään lapsen kehityskaarta myötäileväksi oppimiskokemusten sarjaksi jättäen taustalle oppiainejakoisuuden ja ottaen lähtökohdaksi lapsen elämäntilanteet. Lehrplan-sana kuuluu saksalaisen kielialueen didaktiikkatraditioon (Autio 2007). Lehrplan-tyyppinen opetussuunnitelma sisältää oppiaineet erillisinä tavoitteineen ja opetussisältöineen (Kari 1994, 79).

Suomalainen opetussuunnitelma-ajattelu tai didaktiikka on ottanut vaikutteita niin curriculum- kuin Lehrplan-käsitteestä. Pinar tarkoittaa opetussuunnitelmalla kasvatuksen ja koulutuksen älyllistä keskiötä, kun taas Tyler näkee opetussuunnitelman kasvatuksen ja koulutuksen organisatorisena keskipisteenä. (Autio 2007.) Kellyn (2004, 3–4) näkemys opetussuunnitelmasta perustuu opettamiseen. Kelly jatkaa, että opetussuunnitelma ei saa kuitenkaan olla vain kirjanen, josta selviää, mitä aineita tulee opettaa. Kelly näkee opetussuunnitelman antavan enemmän lukijalleen. Korhonen ja Högström (2001, 14) tarkoittavat opetussuunnitelmalla opettamisen ja oppimisen yhtenäistä koko-

naisuutta. He ymmärtävät opetussuunnitelman ilmaisevan yhteiskunnallisen näkemyksen koulutuksesta tavoitteineen, keskeisine sisältöineen sekä opetusjärjestelyineen ja arvioinnin perusteineen. Opetussuunnitelma ohjaa ja säätelee koulutusta ja toimii myös muutoksissa kehittämisen välineenä. Opetussuunnitelma nähdään sekä hallinnollisena asiakirjana että opetusta ohjaavan dokumenttina, jolle eri tahoilla toimivat henkilöt antavat erilaisia merkityksiä. (Korhonen & Högström 2001, 14.)

Opetussuunnitelmalle on useita muitakin määritelmiä. Hirsjärvi (1983, 132) näkee opetussuunnitelman ennakkosuunnitelmaksi kaikista niistä toimista, joilla pyritään saavuttamaan kasvatustavoitteet. Eräs toinen näkemys laajentaa opetussuunnitelman käsitteen tarkoittamaan opetuksen tavoitteiden, oppiaineksen ja opetusmenetelmien ennakkosuunnitelmaa, jota kasvattaja pyrkii toteuttamaan (Helimäki 1994b, 50). Taba (1962, 9–10) määritteli opetussuunnitelman vuonna 1962 vieläkin laajemmaksi kokonaisuudeksi. Taba (mt. 9–10) sanoo opetussuunnitelman olevan opettamisen suunnitelma, johon voidaan sisällyttää koulutustarpeiden määrittely, opetuksen tavoitteet, opetussisällöt, oppimiskokemuksien valinta ja oppimiskokemusten järjestäminen sekä arviointitavoista ja -keinoista päättäminen.

Goodson (2001, 11) väittää, että kirjoitettu, käytännössä toteutumaton opetussuunnitelma on tärkeä osa vakiinnutettua valtiollista koulutusjärjestelmää. Opetussuunnitelma asettaa ”standardit” ja tarkentaa kouluopetuksen tarkoitusta kuvaavia lausumia sekä tuottaa selvät ”pelisäännöt” kasvattajille ja opettajille (mt. 11). Nummenmaa ym. (2006, 123) painottavat opetussuunnitelman olevan kaikilla koulutuksen tasoilla keskeinen opetuksen ja oppimisen kehittämisen väline. Opetussuunnitelmalle on tyypillistä niin sanottu spiraaliperiaate, jolla tarkoitetaan sitä, että lapsen tietojen ja taitojen kehittyessä oppiainekseen palataan uudestaan ja sitä käsitellään mahdollisesti monipuolisemmin tai johonkin tiettyyn ilmiöön erityisesti paneutuen (Brotherus ym. 2002, 143).

Opetussuunnitelma-ajattelussa on melko paljon kiinnitetty huomiota siihen, *miten* opetetaan eli metodikeskeisyys on viime aikoina noussut korostuneesti esille. Sen sijaan se, *mitä* opetetaan tai, *miksi* ylipäätään opetetaan, ei ole saanut niin suurta huomiota. (Autio 2007; Kelly 20–22.) Lastentarhanopettajana ja tulevana luokanopettajana ajattelen, että lähtökohtana tulisi olla se, mitä opetetaan ja miksi. Tämän jälkeen, kun on päätetty ja perusteltu opetettavaksi valitut asiat, voidaan miettiä, miten opettaminen käytännössä toteutetaan. Ei ole mielekästä pohtia vain sitä, miten opetetaan, jos ei ole annettu painoarvoa sille, mitä ja miksi opetetaan.

Opetussuunnitelma voidaan siis ymmärtää toimintasuunnitelmana tai kirjallisena dokumenttina, joka käsittää opetuksen tavoitteet ja päämäärät sekä menetelmät, joilla tavoitteisiin ja päämääriin pyritään. Toinen tapa kuvata opetussuunnitelma on määritellä se oppilaiden kokemuksien kautta, jolloin opetussuunnitelma käsittää lähes kaiken, mitä koulu pitää sisällään. Kolmanneksi opetussuunnitelma voidaan määritellä oppiainesisältöinä, jolloin kunkin oppiaineen kohdalta pohdi-

taan mahdollisia käsiteltäviä alueita ja sisältöjä. Opetussuunnitelmat ovat merkittäviä tutkimuskohteita, koska ensinnäkin koulun käytännön työ eli kasvatus ja opetus perustuvat opetussuunnitelmaan. Tämän vuoksi ilman toimivaa, relevanttia ja ajalliseen sekä paikalliseen kontekstiinsa tiivisti sidottua opetussuunnitelmaa, ei koulu voi olla olemassa, eikä sillä ole instituutiona tulevaisuutta. Toisekseen opetussuunnitelma toimii opettajan oman kehityksen tukijana. Kolmanneksi kansalaisuuden ja kansallisen identiteetin muodostamisessa opetussuunnitelmalla on tärkeä rooli. Neljäs merkittävä syy opetussuunnitelman tutkimuskohteena olemiselle on sen tärkeys kansallisen kilpailukyvyn säilyttäjänä ja viidenneksi opetussuunnitelmalla on oma merkityksensä yksilöidentiteetin muodostuksessa. (Autio & Ropo 2004, 234–235, 246–247; Ropo 1993,60.)

2.4 Esiopetuksen opetussuunnitelma

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet on normi, joka toimii kansallisena kehyksenä opetussuunnitelman laadinnalle (Opetushallitus 2000, 20). Härkönen (2002a, 12) näkee nykyisen esiopetussuunnitelman viittaavan siihen, että sen malli tulee aiempaa enemmän kouluopetuksen puolelta. Härkönen jatkaa ja perustelee tämän käyvän ilmi oppimisen tavoitteiden sekä tiedollisten sisältöalueiden korostamisesta. Paikallisissa opetussuunnitelmissa on tarkoitus tarkentaa perusteissa määriteltyjä tavoitteita ja sisältöjä ja niiden pohjalta luodaan toiminnallisia kokonaisuuksia. Kuntakohtaisessa esiopetuksen opetussuunnitelmassa tulee ottaa lisäksi huomioon kunnan omaleimaisuus sekä muut kunnassa tehdyt lapsia ja koulutusta koskevat päätökset. Esiopetuksen opetussuunnitelmasta tulee selvitä myös päiväkodin tai koulun toimintaympäristö ja sen antamat mahdollisuudet sekä kuvaus opetuksen toteuttamisesta. Opetussuunnitelman tulee toimia opettajan työvälineenä sekä ohjeistona opettajan suunnittelulle. (Opetushallitus 2000, 20–21.)

Opetuksen järjestäjän päätöksen mukaan esiopetuksen opetussuunnitelma voidaan laatia kuntakohtaisena, alueittaisena tai päiväkoti- tai koulukohtaisena. Ihanteellista olisi, jos mahdollisimman moni opetusta toteuttava henkilö osallistuisi opetussuunnitelman laadintaan, jotta sitoutuminen sen noudattamiseen varmistuisi. Lasten huoltajien tulee voida vaikuttaa työhön varsinkin opetussuunnitelman kasvatustavoitteita suunniteltaessa. (Mt. 21.)

Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelmassa (2006, 4) korostetaan, että kasvatus- ja opetuslautakunta tilaajana vastaa perusopetuslain mukaisen esiopetuksen järjestämisestä ja myös hyväksyy tuottajan kanssa yhteistyössä laaditun kuntatasoisen esiopetuksen opetussuunnitelman. Tiimin esiopetusryhmille laaditaan yhteinen esiopetuksen opetussuunnitelma. Tästä opetussuunnitelmasta tulevat esille alueen esiopetuksen omaleimaisuus ja käytännön järjestelyt. Suunnitelmasta ovat vastuussa aluejohtaja yhdessä aluerehtorin kanssa ja se laaditaan yhteistyössä tiimin esiopetusyksiköi-

den johtajien ja henkilökunnan kanssa. (Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelma 2006, 4.) Tiimin esiopetuksen opetussuunnitelman tarkoituksena on toimia esiopetusryhmän henkilökunnan työvälineenä esiopetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa (mt. 4–5). Toimintayksiköt laativat vielä toimintavuosittain opetussuunnitelmaan perustuvan suunnitelman. Suunnitelmasta vastaa päiväkodin johtaja ja se hyväksytetään lähikoulun rehtorilla. Suppeimmalla opetussuunnitelmatasolla on lapselle tehtävä oma esiopetuksen opetussuunnitelma tai henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). (Mt. 5.) Karila (2000, 121) kokee, että yleisesti eri opetussuunnitelmatasojen merkitys on jäänyt jossakin määrin epäselväksi. Samoin Karilan (mt. 121) mukaan eri organisaatiotasoilla toimivien henkilöiden opetussuunnitelmille antamat merkitykset vaihtelevat. Lisäksi esiintyy erilaisia käsityksiä niistä prosesseista, joiden kautta suunnitelmat toteutetaan (mt. 121).

Kunnan ja yksikön varhaiskasvatussuunnitelma sekä esiopetuksen opetussuunnitelma muodostavat yhdessä kokonaisuuden, joka luo jatkumon siirryttäessä esiopetukseen. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma ja lapsen esiopetuksen suunnitelma laaditaan yhteistyössä vanhempien kanssa, ja ne ohjaavat lapsikohtaisesti varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kulkua. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 9.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman tarkoituksena on jäsentää kasvattajien kasvatus- ja opetustyötä. Opetussuunnitelma antaa myös mahdollisuuksia erilaisiin tiedostettuihin ja tavoitteellisiin toteutuksiin ja lapsen kannalta mielekkäisiin toimintoihin. Esiopetuksen opetussuunnitelman päätarkoituksena on lapsen oppimiskokemusten rikastuttaminen ja edistäminen, minkä vuoksi opetussuunnitelma voisi olla nimeltään oppisuunnitelma. Esiopetuksen opetussuunnitelmien laadintaprosessi on pitkäaikainen ja joustavasti muuttuva tilanteen mukaan. Jokainen lapsiryhmässä työskentelevä aikuinen on mukana opetussuunnitelman laadinnassa. Suunnitelmat laaditaan ryhmäkohtaisesti ja lähtökohtana ovat lasten oppimisen ja kasvatuksen tarpeet. (Korhonen 1999, 18.) Opetushallituksen kunnilta keräämien tietojen mukaa esiopetuksen opetussuunnitelmat laaditaan kunnissa useimmiten yhteistyössä sekä koulutoimen että päivähoidon edustajien kanssa (Opetusministeriö 2004, 44).

3 TAIDEKASVATUS ESIOPETUSSUUNNITELMISSA

Esiopetussuunnitelmissa ei aina erikseen mainita musiikkikasvatusta tai ylipäätään musiikin merkitystä lapsen elämälle. Joissakin esiopetussuunnitelmissa musiikkikasvatus tulee esille taide ja kulttuuri -otsikon alla, mikä taas käsittää taiteen lisäksi erityisesti kulttuurin näkökulman. Joissakin esiopetussuunnitelmissa musiikkikasvatus tulee esille tarkemmin ottaen taidekasvatuksen yhteydessä. Näillä perusteilla tarkennan hieman taiteen ja kulttuurin sekä taidekasvatuksen käsitettä.

3.1 Taide ja kulttuuri

Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelmassa (2006, 20) mainitaan, että taide on lapsille leikkiä väreillä, äänillä, muodoilla ja liikkeillä. Lapselle taide on keino jäsentää ympärillä olevaa maailmaa ja ilmiöitä (mt. 21).

Taide on käsitteenä varsin nuori, sillä taide-käsite on syntynyt vasta 1600- ja 1700-luvuilla. Taide-käsite syntyi, koska oli tarve määritellä tarkasti kulttuuriseen kauneuteen liittyvät alat taiteeksi. (Tuominen & Wihersaari 2006, 184.) Bardy (2007, 21) antaa taiteelle oman määritelmänsä. Hänen mukaan taide on tapoja kuvata ja nimetä maailmaa työstämällä havaintoja ja kokemuksia taiteen eri lajien keinoin. Bardy jatkaa taiteen luovan ja jakavan muotoja sekä merkityksiä. Taide peilaa, tulkitsee ja muuttaa todellisuuden hahmottamista, havaitsemisen, kokemisen ja tuntemisen tapoja. Taiteen käytännöllinen merkitys on sen kyvyssä panna aistit, tunteet ja mieli liikkeeseen sellaisin tavoin, joihin on muilla keinoin vaikea päästä. (Mt. 21.) Sederholmin (2007, 143, 146) määritelmässä taide, joka luo ja tuottaa tietoa, eikä vain välitä informaatiota, nähdään esittämisenä, kertomisena ja osoittamisena. Taiteessa siedetään ristiriitaisuuksia ja avoimia vastauksia. Taidetta ei nähdä elämästä erillisenä, vaikka se leikittelee eroilla ja eroavaisuuksilla. (Mt. 143.) Ropo (1993, 56) kertoo taidekasvattajan näkevän taiteen lapsen viestintävälineenä, kun lapsi yrittää kuvillaan kertoa merkityksistä, joita lapsi ei vielä sanallisesti osaa ilmaista. Ropo jatkaa, että teoreettisemmin määriteltynä taide voitaisiin kuvata merkitysten maailmana. Tämä maailma koostuu keksityistä ja

luoduista olomuodoista, jotka ovat syntyneet sanoilla, viivoilla, äänillä, kuvilla, esineillä tai liikkeillä. (Ropo 1993, 56.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2000, 15) todetaan kulttuuriin liittyen, että lapsen kulttuurisen identiteetin vahvistumista ja lapsen ymmärrystä omasta kulttuuriperinnöstä ja kulttuurien monimuotoisuudesta tuetaan. Lisäksi lasta opetetaan arvostamaan ja vaalimaan luonnon ja rakennetun ympäristön sekä esineympäristön esteettisiä ja kulttuurisia arvoja. (Mt. 15.)

Tamminen, Lahikainen ja Punamäki (2008, 9) näkevät kulttuurin ihmisen luomana ja rakentamana todellisuutena, ympäristönä ja yhteisönä, jonka kehitykseen yksilöt ja ryhmät osallistuvat. Luoma, Mäntymaa, Puura ja Tamminen (2008, 87) tarkentavat kulttuurin tarkoittavan ihmisen toiminnan tulosta ja välittyvän kokemisen ja oppimisen kautta ihmiseltä ja sukupolvelta toiselle. Luoma ym. jatkavat, että kulttuuri välittyy ihmisten keskeisessä vuorovaikutuksessa. Brunerin (2001, 3) mukaan kulttuuri, johon yksilö on luotu, määrittelee ihmisen alkuperän ja merkityksen. Hän huomauttaa vielä, että kulttuuri antaa välineet järjestäytymiseen ja ymmärtämiseen maailmalla. Kulttuurilla voidaan tarkoittaa myös ihmisyhteisön kaikkien opittujen tietojen ja taitojen kokonaisuutta eli kaikki ihmisen luoma on osa kulttuuria (Vilkuna 2002, 271).

Rauhala (2005, 13) tarkoittaa kulttuurilla henkistä viljelyä ja siitä saatuja tuloksia. Hän kokee, että ihmisen toiminta voi kulttuurissa kohdistua hänen omien fyysisten ja henkisten mahdollisuuksiensa kehittämiseen sekä luonnon antamien fyysisten rakenteiden ja elementtien kehittämiseen ihmisen käyttöön. Rauhala (mt. 14) näkee kulttuurin yhteisöllisenä ilmiönä eli kulttuuri voi syntyä ja elää toimivana vain ihmisten keskinäisessä toiminnassa.

Kulttuuri voidaan siis nähdä laajemmin koko kansaa yhdistäväksi tekijäksi, joka siirtyy sukupolvelta toiselle ja johon sisältyy niin rakennettu kuin rakentamaton kulttuurin osa. Toisaalta taas kulttuuri voi merkitä vain eri taiteisiin liittyviä tekijöitä, jolloin kaikki sen ulkopuolella oleva katsotaan kuulumattomaksi kulttuuriin. Tässä tutkimuksessa ymmärrän kulttuurin laajemman näkökulman mukaan. Kulttuurin käsite nähdään tutkimuksessani monipuolisena eli käsite tarkoittaa kattavasti kaikkea kulttuurin kenttään liittyvää eikä siis vain eri taiteenmuotoja.

3.2 Taidekasvatus

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2000) ei taidekasvatus-sanaa käytetä lainkaan, mutta siihen liittyviä asioita käsitellään keskeisiin sisältöalueisiin liittyen, tarkemmin taide ja kulttuuri -osiossa. Kyseisen suunnitelman (mt. 14) mukaan musiikkikokemukset ja muut taidekokemukset ovat merkittävä osa lapsen emotionaalista, taidollista ja tiedollista kehitystä.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2000, 14) painotetaan, että lapselle järjestetään mahdollisuuksia taidekokemuksiin ja -nautintoihin ja niistä keskustellaan. Lapsen mielikuvitus ja itseilmaisu kehittyvät kuvia tekemällä, valmistamalla esineitä käsin, musisoimalla, draamaharjoituksilla, tanssimalla ja liikkumalla. (Mt. 14.)

Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelmasta (2006, 20) löytyy taide ja kulttuuri -otsikon alta ensin vastaava osio kuin on Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Tämän osion jälkeen on erikseen kerrottu taide- ja mediakasvatuksen hyödyntämisestä esiopetuksessa. Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelmassa (mt. 20) taidekasvatuksen tavoitteeksi on kirjattu monipuolisen taiteen ja luovan ilmaisun käyttäminen esiopetuksessa. Taidekasvatus on apuna tukemassa lapsen kehitystä onnistumisen kokemuksien kautta jättämällä tuotoksien arvioimisen pois. Taidekasvatus vaikuttaa myös lapsen itsetunnon kehittymiseen. (Mt. 21.)

Jo vuonna 1974 taidekasvatuskongressissa Jyväskylässä Vainio (1975, 161–162) esitti taidekasvatukselle neljä eri käsitystä. Ensimmäisen käsityksen mukaan taidekasvatus on taideaineiden opetusta oppilaitoksissa, kouluissa, opistoissa sekä harrastustoiminnassa. Toinen käsitys ymmärtää taidekasvatuksen rajoittuvan vain tietyn taiteen lajin eli kuvataiteen opetukseen edellä mainituissa yhteyksissä. Kolmannen käsityksen mukaan taidekasvatus on taideopetuksen ulkopuolella olevaa yleisempää kulttuurikasvatusta. Neljäs käsitys taas näkee taidekasvatuksen osana yhteiskunnan harjoittamaa kulttuuripolitiikkaa, -hallintoa ja -lainsäädäntöä. (Mt. 161–162.)

Varton (2001, 7) mukaan taidekasvatuksen päämääränä on avata ilmaisemisen, tunnistamisen ja ajattelemisen mahdollisuuksia, joita kasvavassa ihmisessä on. Ropo (1993, 63–64) taas määrittelee taidekasvatuksen yleiseksi päämääräksi kulttuuriperintömme vaalimisen ja kehittämisen, mutta lisää, että yksilöllisen kasvun kannalta taidekasvatuksen päämääränä nähdään positiivisen kasvun ja kehityksen tukeminen. Hellström (2006, 50) mainitsee taidekasvatuksen olevan sekä kasvatusta taiteeseen että kasvatusta taiteen avulla. Hänen mukaan taidekasvatuksessa keskitytään tietoihin ja taitoihin tai kasvatetaan kokonaisvaltaisesti, koska tavoitteena on laajentaa ihmisen taitoa kohdata maailmaa. Hassi (1994, 31) taas näkee taidekasvatuksen alle kouluikäisillä olevan kasvatusta eheyttävää, kokoavaa kasvatusta. Ruokonen (2006, 11) painottaa taidekasvatuksen vaikutusalueen moniulotteisuutta. Hän mainitsee taiteen edistävän yksilön kokonaisvaltaista kehitystä ja rikastuttavan persoonallisuuden kaikkia osa-alueita. Tarkemmin ottaen Hassi (1994, 30) näkee päiväkotien taidekasvatuksella olevan myönteistä vaikutusta muun muassa aistihavainnollisen herkkyyden ja tajunnan kehittymiseen, kykyyn luoda mielikuvia, kykyyn kehittää eläytyvää havainnointia, uteliaisuuden herättämiseen ja haluun tutkia ympäristöä, pitkäjännitteisyyteen, toiminnallisuuteen ja leikkiin sekä omien kokemusten ja tunteiden ilmaisemiseen. Taidekasvatuksesta on hyötyä lisäksi lapsen kykyyn kehittyä ymmärtämään muita ja asettua toisten asemaan sekä toimimaan ryhmässä

(Hassi 1994, 31). Hirsjärvi (1983, 183) tarkoittaa taidekasvatuksella taiteellisen kulttuurin välittämistä lapsille ja heidän ohjaamistaan eri taiteenalojen omakohtaiseen tuntemukseen. Sederholm (2007, 143) painottaa taidekasvatuksen opettavan käsittämään, käsittelemään ja sietämään avoimia ja monitasoisia ilmiöitä sekä ristiriitaisuutta taiteessa, mutta myös muussa sosiaalisessa elämässä. Hän (mt. 144) näkee taidekasvatuksen haasteeksi sen, että taide ei enää ole yksinomaan taiteellista esittämistä. Hän jatkaa, että nykyisin ei ole määrättyjä taiteen ilmaisukeinoja, joiden opettaminen olisi välttämätöntä, vaan on kirjo erilaisia ilmaisutapoja ja toimintamuotoja, joista voi valikoida. Sederholm luettelee nykytaiteen toimintatavoiksi moniaistisuuden, kerronnallisuuden, taiteidenvälisyyden, intertekstuaalisuuden, yhteisöllisyyden ja performatiivisuuden.

Korpelan (1990, 33) mukaan taidekasvatuksen aluetta rasittaa käsitteen ja rajojen epämääräisyys sekä kansallisella että kansainvälisellä tasolla. Yksimielisiä ollaan hänen näkemyksen mukaan vain siitä, että taidekasvatuksella pyritään taiteen vaikutuksen aikaansaamiseen. Lisäksi Korpela pitää tärkeänä taiteen madollisuutta vaikuttaa yksilön kehitykseen myös useammalla alueella.

Siirryttäessä käytäntöön Ruokonen (2006, 11) alleviivaa, että taiteen voi ongelmitta eheyttää kaikkeen toimintaan niin kotona, päivähoidossa kuin myöhemmin koulussakin. Taidekasvatuksen kannalta jokainen hetki on hänen mukaan merkittävä. Jotta jokaisesta hetkestä todella olisi lapselle iloa, tarjoaisi Ruokonen taiteellisen elämyksen mielihyvän, nautinnon sekä taiteellisen toiminnallisuuden ja yksilöllisten fantasiamaailmojen mahdollisuuden jokaiselle lapselle. Hän jatkaa, että moniaistisista kokemuksista muodostuu merkittävä lähtökohta esteettiselle kasvatukselle. Lisäksi Ruokonen näkee esteettisyyden tarkoittavan sanan alkuperäisessä merkityksessä aistien toimintatapaan liittyvää aistillista ulottuvuutta. Hän vielä tarkentaa aistivaraisen tajunnan olevan ominaista ihmiselle aivan kehityksen alusta alkaen.

Pornan (1994, 17–18) näkemyksen mukaan päivähoidon piirissä taidekasvatus pyrkii tutustuttamaan lapset taiteelliseen ilmaisuun, rohkaisemaan lapsia käyttämään hyväkseen kykyjään ja taitojaan sekä edesauttamaan motivaation syventymistä varhaiseen taideharrastukseen. Hän alleviivaa päivähoidon taidekasvatuksen tukevan tulevaa peruskoulussa tapahtuvaa yleissivistävää taideopetusta, koulun ulkopuolista taiteen perusopetusta sekä muuta taideharrastusta. Hän edelleen korostaa taidekasvatuksen järjestelmän olevan ihmisen koko eliniän kattava kokonaisuus. Kangas (2002, 230) toteaa myös, että taidekasvatus ja -opetus kuuluvat sisältöalueina lasten päivähoitoon. Kangas kertoo, että taideopetus on päiväkodeissa yleensä taiteeseen tutustumista leikin ja askartelun keinoin sekä taidelaitoksissa ja kulttuuritapahtumissa vierailujen muodossa.

Puurula (2001, 171) erottaa lasten taidekasvatuksesta lapsille tehdyn taiteen sekä lasten itsensä esittämän, luoman tai tekemän taiteen. Lapsille erityisesti tehdyllä taiteella voidaan Puurulan mukaan tarkoittaa muun muassa lapsille sävellettyjä oopperoita, nukketeatteria, elokuvia, lastennäy-

telmiä ja musiikkia sekä taidenäyttelyitä. Lasten itsensä esittämä, luoma tai tekemä taide voi sen sijaan olla hänen näkemyksen mukaan esimerkiksi lastenlauluja, laululeikkejä, tansseja, soittokappaleita, lastenrunoja, tarinoita, maalauksia, piirustuksia, muovailuja tai käsitöitä.

Pidän taidekasvatusta hyvin laajana käsitteenä. Tässä yhteydessä käyttäessäni taidekasvatustermiä tarkoitan sillä useita taiteen alueita enkä esimerkiksi vain kuvataidekasvatusta, kuten toisinaan taidekasvatuksella ymmärretään. Taidekasvatuksen piiriin kuuluu niin musiikki-, liikunta-, kuvataide- kuin draamakasvatuskin.

4 MUSIIKKIKASVATUS

Musiikkikasvatus-käsitteen määritteleminen on tutkimustehtäväni ja tutkimuskysymysteni kannalta välttämätöntä, vaikka musiikkikasvatus-sana ei sellaisenaan juuri esiinny esiopetuksen opetussuunnitelmissa. Niin esiopetuksessa kuin esiopetuksen opetussuunnitelmissa huomioidaan musiikkikasvatukseen liittyviä asioita, joten jo senkin vuoksi käsitettä on tärkeää selventää. Lisäksi musiikkikasvatuksen merkitys varhaislapsuudessa on suuri, minkä vuoksi esiopetuksessa pitäisi antaa arvoa musiikkikasvatukselle − ja taidekasvatukselle ylipäätään. Musiikkikasvatus-käsitteen määrittelyn avulla annan kaikille mahdollisuuden ymmärtää musiikkikasvatuksen korvaamattomuuden lapsen elämässä.

4.1 Musiikkikasvatuksesta ja sen merkityksestä lapsen kehitykselle

Musiikkikasvatus voidaan määritellä usealla eri tavalla, kuten Elliott'n (1995, 12–13) määritelmistä käy ilmi. Hän selventää musiikkikasvatusta seuraavasti: kasvatus *musiikissa* sisältää musiikin tekemisen ja musiikin kuuntelemisen opettamisen sekä oppimisen. Kasvatus *musiikista* sisältää muodollisen tiedon (esimerkiksi musiikin tekemisestä, musiikin kuuntelemisesta, musiikin historiasta ja musiikin teoriasta) opettamisen ja oppimisen. Kasvatus *musiikkia varten* voidaan ajatella kahdella tavalla eli joko opettaminen ja oppiminen ovat valmistautumista alkavaan musiikin tekemiseen tai opettaminen ja oppiminen ovat valmistautumista musiikin alaan liittyvälle uralle. Kasvatus *musiikin avulla* menee päällekkäin kolmen aiemman merkityksen kanssa, koska jokainen voidaan toteuttaa suorasti tai epäsuorasti suhteessa tavoitteisiin, kuten yksilön terveyden, psyyken tai mielen kehittämiseen.

Pohdittaessa musiikkikasvatusta hieman käytännönläheisemmin voidaan ajatella sen sisältyvän kaikkeen toimintaan arjessa. Ruokonen (2006, 13) tarkentaa, että työskentelymuotoja on useita, kuten loruaminen, laulaminen, liikkuminen, soittaminen, kuunteleminen, maalaaminen sekä dramatisointi. Hän pitää tärkeänä, että musiikkikasvatuksessa huomioidaan pienten lasten musiikillisen toiminnan perusta, johon kuuluvat aina aikaisemmat kokemukset, taidot ja valmiudet. Musiikkikasvatus pohjaa siis aiemmalle toiminnalle, mistä Ruokosen (2001b, 120–121) mukaan vähitellen kehittyy parhaimmillaan koko elämän jatkuva prosessi. Hän näkee, että lapsen ensimmäisillä

musiikillisilla kokemuksilla on suuri merkitys myöhemmälle musiikkikasvatukselle. Ruokonen (2006, 13) painottaa, että aikuisen tulisi välittää lapselle rakkaus musiikkia kohtaan, sillä jokainen lapsi voi ja haluaa omalla tavallaan osallistua musisointiin.

Pugh ja Pugh (1998, 2) kiteyttävät musiikkikasvatuksen vaikuttavan luonnollisesti lapsen musiikillisiin taitoihin ja tietoihin. Omien kokemuksieni perusteella musiikkikasvatuksen avulla aikuisella on mahdollisuus olla lapseen aivan erityisessä vuorovaikutuksessa. Ruokonen (2001b, 122) ymmärtää varhaisiän musiikkikasvatuksen olevan tärkeää yksilön koko persoonallisuuden muotoutumisen kannalta. Musiikkikasvatus voi vaikuttaa lapsen kehitykseen muillakin kehitysalueilla, kuten fyysisen, sosiaalisen, tunne-elämän ja älyllisen kehityksen alueilla. Kielen kehitys, kehontuntemus, käsitteenmuodostus, muisti, matemaattiset valmiudet sekä luova ongelmanratkaisu kehittyvät myös musiikkikasvatuksen yhteydessä. Lisäksi musiikkikasvatus antaa iloa ja virkistystä. (Antal-Lundström 1996, 80–82, 110; Forrai 1990, 15; Lilja-Viherlampi 2007, 15; Ruokonen 2001a, 142; Ruokonen 2006, 13; Sundin 1991, 37; Wood 1982, 26.)

4.2 Musiikkikasvatuksen tavoitteita

Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen ja Mäkinen (1993, 176) mainitsevat Suomen musiikkileikkikoulun opettajien oman valtakunnallisen järjestönsä puitteissa määrittelemät alle kouluikäisille lapsille suunnatut musiikkikasvatuksen tavoitteet. Näistä tavoitteista tärkeimpänä nostaisin esille myönteisen asenteen herättämisen musiikkia kohtaan. Virta (2002, 53) korostaa pro gradu -tutkielmassaan musiikkikasvatuksen tavoitteena mielihyvän tuottamisen merkitystä musiikin parissa toimiville lapsille. Näihin tavoitteisiin pääsemisessä kasvattajalla on suuri vaikutusvalta. Hän luo pienelle lapselle tilanteita, joissa lapsi voi olla musiikin kanssa tekemisissä. Lisäksi aikuisen tulisi kiinnittää huomiota omaan asenteeseensa musiikkia kohtaan. Lapsi vaistoaa melko herkästi aikuisen ajatuksia. Jos aikuinen ei ole itse kovin kiinnostunut musiikista, täytyisi hänen osata peittää se hyvin, jotta aikuisen asenne ei heijastuisi lapseen. Merkittäviä tavoitteita Suomen musiikkileikkikoulun opettajien mukaan ovat myös suomalaisen kansanperinteen elvyttäminen ja säilyttäminen, luovan toiminnan säilyttäminen ja kehittäminen, musiikin tiedollisten ja taidollisten valmiuksien luominen ja kehittäminen sekä yksilön kokonaispersoonallisuuden tasapainoinen kehittäminen ja sosiaalisen kasvun edistäminen. (Hongisto-Åberg ym. 1993, 176.) Ruokonenkin (2001a, 144) ymmärtää musiikkikasvatuksen keskeiseksi tehtäväksi ennen muuta suomalaisen kulttuuriperinteen ja länsimaisen musiikin tradition vaalimisen.

Forrai (1990, 12, 19) on märitellyt musiikkikasvatukselliset tavoitteet erikseen 0–3-vuotiaille sekä 3–6-vuotiaille. Pienempien lasten (0–3-vuotiaat) tavoitteiksi hän asettaa lapsen kiinnostuksen

herättämisen musiikkia kohtaan, spontaaniin laulamiseen ja rytmiseen liikkumiseen kannustamisen sekä lapsen emotionaalisen tasapainon lisäämisen musiikin avulla. Hieman isommille lapsille (3–6-vuotiaat) kohdistettuja tavoitteita on Forrain (1990, 19) näkemyksen mukaan viisi: johdattaa lapsi kokemaan musiikkia laulaen ja kuunnellen, herättää kiinnostus musiikkia kohtaan ja auttaa musiikkimaun ja esteettisen herkkyyden kehittymisessä, opettaa lapset rakastamaan laulamista ja lasten lauluja ja totuttaa lapset laulamaan puhtaasti, kehittää lapsen sävelkorvaa, rytmitajua ja liikunnallisia valmiuksia sekä vahvistaa lapsen musiikillisen äidinkielen kehittymistä.

4.3 Musiikkikasvatuksen periaatteita Kodályn mukaan

Jotta lapselle olisi mahdollisimman suurta iloa ja hyötyä musiikkikasvatuksesta, tulisi musiikkikasvatuksen toteuttaa kolme perusperiaatetta, jotka Zoltan Kodály aikanaan määritteli. Nämä kolme periaatetta ovat seuraavat: Ensinnäkin musiikkikasvatus alkaa omasta kansanperinteestä. Toisekseen musiikkikasvatus alkaa jo ennen syntymää ja kolmanneksi musiikkikasvatus kuuluu kaikille. (Mt. 13.) Kodály perustelee kansanperinteen tärkeyttä musiikkikasvatuksessa sillä, että jokaisen kansan lastenlaulut ja leikit sisältävät kansan kielen luonteen, sävelkulun sekä rytmin. Musiikinopetuksen tulisi huomioida kansan oma kansanperinne ja materiaali eikä kääntää muiden kansojen lauluja omalle kielelle. Lasten kanssa tulisi painottaa kansamusiikkia enemmän, koska omalla äidinkielellä lorut ja runot ovat tärkeitä kielen kehityksen kannalta. (Forrai 1989, 33.)

Musiikkikasvatuksen on näkemykseni mukaan järkevää alkaa omasta kansanperinteestä ensinnäkin sen vuoksi, että näin voimme varmistaa kansanperinteen siirtyvän seuraavalle sukupolvelle asti. Toisekseen kansanperinne on täynnä lorutteluja ja laululeikkejä, jotka hyvin toimivat vielä nykypäivänäkin. Olisi järjetöntä jättää hyödyntämättä tätä käyttökelpoista materiaalia. Periaate, jonka mukaan musiikkikasvatus alkaa ennen syntymää, on myös perusteltua, koska Fredriksonin (2005, 210) mukaan syntymätön lapsi voi reagoida vatsanpeitteiden läpi tuleviin ääniaaltoihin. Hän kuitenkin toteaa, että raskauden aikaisella musiikille altistamisella ei ole havaittu olevan pidempiaikaisia vaikutuksia lapsen musiikilliseen kehitykseen. Lisäksi Fredrikson pitää syntymättömän lapsen musiikkikokemuksia mahdollisina, mutta huomauttaa, että niiden vaikutus on lyhytaikainen.

Koska musiikkikasvatus vaikuttaa merkittävästi lapsen kehitykseen, jo senkin vuoksi toivoisi ihmisten ymmärtävän musiikkikasvatuksen merkityksen. Musiikkikasvatus on kaikille kuuluva asia, sillä tasa-arvon nimissä kaikilla tulee olla oikeus musisointiin taidoistaan riippumatta. Eri toimintamuodoista löytyy varmasti jokaiselle lapselle mielekäs tapa viihtyä musiikin parissa. Ei ole niinkään olennaista, osaako lapsi laulaa nuotilleen tai soittaa claveeseja täysin oikeassa rytmissä. Uskon, että suurimman ilon aikuinenkin saa katsoessaan lasta, joka todella näyttää nauttivan musii-

kin maailmasta riippumatta siitä, onko lapsen toiminta musiikillisesti täysin puhdasta. Täytyyhän kaikille lapsille antaa mahdollisuus musisointiin tai muutoin käy niin, että vain niin sanotut lahjakkaat ja musikaaliset lapset saavat laulaa ja soittaa eri soittimia. Jos toimittaisiin näin, eivät ”lahjattomat” saisi lainkaan tilaisuutta kehittyä. Itse ajattelen, että avoimuus kaikkia musisoijia kohtaan antaa hyvät lähtökohdat musiikkikasvatukselle ja mahdollistaa kaikkien osallisuuden musisointiin. Minun musiikkikasvatusfilosofiani mukaileekin David Elliott’n ja Tom Regelskin ajatuksia musiikkikasvatuksesta. Heidän praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofiansa mukaan kaikilla on oikeus musisointiin, soittamiseen ja laulamiseen; he näkevät, että musiikki on osa ”hyvää elämää” (Rantala 2005).

4.4 Kaksi musiikkikasvatusfilosofiaa

Anttilan ja Juvosen (2002, 22) mukaan praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian ideana on, että musiikki on perustaltaan jotakin, mitä ihmiset tekevät eli tämän mukaan musiikki on toimintaa. He ymmärtävät, että praksis tarkoittaa valistunutta, kriittistä ja tilannesidonnaista toimintaa eikä siis pelkkää tehtävän oikeaoppista suorittamista. He painottavat, että musiikki voidaan nähdä esittämisen ja kuuntelemisen vuorovaikutuksena eli toimintana, jonka tavoitteet ovat sidoksissa toimintaan. Anttila ja Juvonen (mt. 21) korostavat, että praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian mukaan musiikin toiminnallisuus, tekeminen ja kuunteleminen kytkeytyvät tiukasti toisiinsa. Musisoinnin arvoina Elliott näkee olevan henkisen kasvun, itsetunnon kehittämisen ja eläytymisen (mt. 22). Anttila ja Juvonen (mt. 20) toteavatkin, että ”Elliott näkee musiikin välineenä minän ja itsetuntemuksen kasvuun”. Soittaminen, laulaminen ja kuunteleminen nähdään osana elämää ja ne liittyvät elämän yleisiin arvoihin, jotka tulevat esille musiikkiarvojen ja maailmankuvan välityksellä (mt. 22). Elliott (1995, 260) tarkentaa, että soittotaito ei luonnostaan ole annettu toisille lapsille ja toisille taas ei. Hän mainitsee, että soittotaito on ajattelun ja tietämisen muoto, joka on kasvattava ja käyttökelpoinen kaikille. Hän jatkaa ja kiteyttää, että tämän mukaan kaikki lapset pitäisi huomioida musiikin opetuksessa. Hyvönen (2006, 55) mainitsee, että Elliott’n Music Matters -teoksen (1995) vaikutuksesta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 korostaa toimintaa ja keventää teoreettisia sekä nuotinlukuun liittyviä sisältöjä.

Elliott (1995, 114–115) korostaa, että praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian tavoitteena ei ole mikään materiaalinen palkkio, vaan motivaation lähteenä toimii ilo tai flow-ilmiö, joka saa alkunsa, kun käytämme tietoisesti kykyjämme ja tietojamme tehokkaasti päämääräsuuntautuneessa toiminnassa. Hän jatkaa iloa ja nautintoa syntyvän tuloksena yksilöiden saavutuksista, kun saavutukset kohtaavat vaatimukset, jotka yksilöt kokevat haasteellisina. Muuttuvat musiikkiharjoitukset

tarjoavat Elliott'n (1995, 116, 119) näkemyksen mukaan tarvittavat olosuhteet parhaan mahdollisen kokemuksen, flow'n tai ilon, saavuttamiseen. Hän tarkentaa, että flow-ilmiön saavuttamisella on suuri merkitys, sillä ihmiset, jotka usein kokevat sekä oman kasvunsa että flow-ilmiön, vaikuttavat omaavan korkeamman itsetunnon kuin he, jotka kokevat flow'n harvoin. Elliott (mt. 116, 121) alleviivaa, että sekä musisoinnilla että musiikin kuuntelemisella on oma merkityksensä yksilön kasvun, itsetuntemuksen sekä flow-ilmiön kehittymisen kannalta.

Praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian lisäksi on olemassa esteettinen musiikkikasvatusfilosofia, jonka päämäärät ja suuntaukset eroavat ensiksi mainitusta. Kärjistetysti esteettisen musiikkikasvatusfilosofian mukaan vain heillä, jotka osaavat musisoida, on oikeus siihen. Ulkopuolelle jääville yksilöille jää lähinnä kuuntelijan rooli. (Rantala 2005.) Uraauurtava musiikkikasvatusfilosofi James Mursell oli yksi ensimmäisistä musiikkikasvatuksen käsitteellistäjistä, joka muodosti käsityksen esteettisen musiikkikäsityksen mukaan. Esteettinen musiikkikasvatusfilosofia on perusasioiden suhteen huomattavan heikko. Se ei ota tarpeeksi huomioon musisoinnin luonnetta ja tärkeyttä. Lisäksi sen kasvatukselliset lausunnot on esitetty puutteellisten sekä kriittisesti perusteltujen mielipiteiden valossa. (Elliott 1995, 27, 32.) Myös Reimer sekä Swanwick ovat esteettisen musiikkikasvatusfilosofian puolestapuhujia (Anttila & Juvonen 2002, 24). Reimerin (1989, 153) filosofian päämääränä on kehittää lapsen esteettistä herkkyyttä musiikkia kohtaan. Swanwick (1996, 65) taas asettaa päämääräksi esteettisen vastaanottokyvyn kehittämisen. Hän (mt. 58) tiivistää esteettisessä musiikkikasvatusfilosofiassa laadun korvaavan määrän suhteessa oppilaiden esteettisiin kokemuksiin.

4.5 Lapsen musiikillinen kehitys

Krogh ja Slentz (2001, 196–197) pitävät tärkeänä, että esiopetussuunnitelmia laadittaessa huomioitaisiin, että tutkijat ovat osoittaneet musiikin ansaitsevan erityisen huomion yksilön kehityksen kannalta. He korostavat musiikillisten kokemuksien tärkeyden olevan ilmeinen pienille lapsille. Jotta esiopetussuunnitelmasta tulisi musiikkikasvatuksen osalta kehityksellisesti tarkoituksenmukainen, tulisi suunnitelman tekijöillä olla Krogh'n ja Slentz'n mukaan käsitys eri-ikäisten lasten musiikillisista kyvyistä.

Musiikillista kehitystä voitaisiin tarkastella eri työtapojen, kuten laulamisen ja soittamisen kannalta. Tarkastelu voidaan tehdä myös hieman kokonaisvaltaisemmasta näkökulmasta eli lapsen iän mukaisesti, jolloin huomioidaan eri työtapojen, kuten laulamisen, soittamisen, kuuntelemisen ja musiikkiliikunnan kannalta olennaisia kehityskohteita. Ruokonen (2001b, 123) painottaa, että musiikilliseen kehitykseen liittyen, kuten muussakin kehityksessä, tulee muistaa, että lapset ovat yksi-

löitä ja kehittyvät loppujen lopuksi aivan omaan tahtiin. Jokaisen lapsen kohdalla tulee siis miettiä, mihin hän jo on valmis, ja mitä lapsi ei vielä halua tehdä. Tällaisiin asioihin vaikuttaa muun muassa aiemmat kokemukset sekä ylipäätään ympäristö, jossa lapsi elää. On eri asia elää musiikillisesti virikkeellisessä ympäristössä kuin ympäristössä, jossa musiikille ei välttämättä anneta kovin suurta merkitystä.

Krogh ja Slentz (2001, 197) määrittelevät musiikillisen kehityksen ikävuosien mukaisesti. Heidän määrittelynsä perustuvat useisiin eri tutkimuksiin (Jalongo & Collins 1985; Bayless & Ramsey 1991; Kenney 1997) monien vuosien ajalta. Ruokonen (2001b, 123, 125–126) selventää lapsen musiikillista kehitystä ikään verraten. Hänen näkökulmansa musiikilliseen kehitykseen perustuvat laajaan tutkimusaineistoon sekä testeihin ja arviointeihin. Tutkimusaineistona Ruokonen on käyttänyt neljää lähdettä (Duffy 1998; Pugh & Pugh 1998; Sloboda 1985; Glover & Young 1999). Hongisto-Åbergilla ym. (1993, 55–84) on myös oma näkemyksensä lapsen musiikillisesta kehityksestä. Heidän lapsen ikään rinnastama musiikillinen kehitys on melko tarkka, koska siinä huomioidaan perusteellisesti eri musiikin osa-alueita, kuten kuuntelukykyä ja musiikin mukaan liikkumista, josta hieman isommilla lapsilla käytetään termiä musiikkiliikunta. Äänenkäyttö ja laulaminen ovat yhtenä osa-alueena, johon myöhemmässä kehityksessä liitetään lapsiryhmässä laulaminen. Soittaminen tulee mukaan neljännen ikävuoden yhteydessä. (Mt. 55–84.) Olen koonnut näiden kolmen eri näkemyksen pohjalta lapsen musiikillisen kehityksen etenemistä kuvaavan kaavion (liite 1).

4.6 Musiikkikasvatuksen toimintatapoja

Musiikkikasvatusta voidaan toteuttaa hyvin monella tavalla. Andress (1995, 102–103) jaottelee musiikkikasvatuksen toimintatavat laulamiseen, liikuntaan, soittimien soittamiseen sekä nuottien lukemiseen ja kirjoittamiseen. Elliott (1995, 161) sen sijaan painottaa musiikkikasvatuksessa toiminnallisuutta, jossa korostuvat säveltäminen, soittaminen, johtaminen, improvisointi ja sovittaminen musiikinopetuksen muotoina.

Campbell (1991, 212–213) jakaa musiikilliset työtavat vastaanottaviin ja osallistuviin. Hän esittelee Sandra Staufferin mallin vastaanottavista ja osallistuvista kokemuksista. Vastaanottaviin kokemuksiin musiikissa kuuluvat kuuntelu (auditiivinen), musiikin lukeminen (visuaalinen) ja koskettaminen sekä tunteminen (kinesteettinen). Osallistuvia kokemuksia musiikissa ovat sen sijaan laulaminen (auditiivinen), musiikin kirjoittaminen (visuaalinen) ja liikkuminen (kinesteettinen). (Mt. 212–213.)

Linnakiven, Tenkun ja Urhon (1988, 3) käsityksen perusteella musiikillisiin työtapoihin voidaan laskea kuuluvaksi laulaminen, soittaminen, kuuntelu, liikunta sekä luova ajattelu ja toiminta. Näitä toimintatapoja hyödynnetään kentällä paljon, joten sen vuoksi on perusteltua tarkentaa käsitteitä. Tässä tutkimuksessa käytän jakoa laulaminen, soittaminen, kuunteleminen, musiikkiliikunta ja eheyttäminen. Eheyttämisen tilalla käytetään joskus integrointi-sanaa, mutta tässä yhteydessä eheyttäminen on selkeämpi termi, koska integroinnilla voidaan tarkoittaa niin monia eri asioita, kuten erityispedagogiikkaan liittyvää integrointia. Itse käytän tutkimuksessani eheyttäminen-käsitettä. Tosin kertoessani, mitä eheyttämisestä on aiemmin todettu, käytän kirjoittajan valitsemaa käsitettä. Esittelen seuraavaksi tutkimukseeni valitsemani jaottelun mukaiset viisi musiikkikasvatuksen toimintatapaa. Valitsin juuri nämä työtavat, koska olen käytännössä huomannut, että niitä käytetään kentällä paljon. Myös Packalénin (1998, 38) tutkimus tukee tätä näkemystä.

4.6.1 Laulaminen

Antal-Lundström (1996, 113–114) ajattelee, että lapsi osaa periaatteessa laulaa, vaikka ei osaisi vielä puhuakaan. Laulamisen kehityksen vaiheet etenevät spontaanista laulun vaiheesta jäljittelyvaiheen kautta tonaalisuuden omaksumisen vaiheeseen. Spontaanin laulun vaiheeseen kuuluvat niin sanotut jokeltelulaulut, jotka ovat ensimmäisiä musiikiksi tulkittavia piirteitä. Puhejokeltelu alkaa ennen laulamista, mutta lapsi laulaa ensimmäiset jokeltelulaulunsa ennen kuin osaa sanoa ensimmäistä sanaansa. Jokeltelulauluissa äänen korkeus vaihtelee merkittävästi, mutta niissä ei kuitenkaan ole länsimaiselle musiikille tyypillisiä rytmejä tai säveliksi tulkittavia säveltasoja vaan liu'unomaisia siirtymiä. Tämä laulamista muistuttava äänenkäytön kokeilu lisääntyy vaivan varttuessa, ja noin vuoden ikäisenä se on hyvin tavallista. Spontaanit laulut ovat lapsen oma-aloitteisia, ilman vanhempien aloitetta tai ohjausta tuotettuja lauluja. Lapsi alkaa tuottaa tällaisia lauluja 1–1,5 vuoden iästä lähtien. (Ahonen 2002, 53.)

Toinen laulamisen kehityksen vaihe on jäljittelyvaihe. Tämä vaihe alkaa 2,5–3 vuoden iässä. Lapsi lainaa vähitellen kuulluista ja opituista lauluista entistä pidempiä katkelmia. Spontaanit tuotokset ja opitut lastenlaulut elävät rinnakkain, mutta koska kulttuuriin kuuluvat laulut ovat helpommin muistettavissa, ne syrjäyttävät vähitellen omat improvisaatiot. Jäljittelyvaiheessa laulun sanoilla on suuri merkitys eikä niinkään melodialla. Lapsi ei nimittäin välttämättä onnistu tunnistamaan tuttua laulua pelkän melodian kuultuaan, jos melodia esitetään vain soittaen ilman sanoja. Jäljittelyvaiheessa musiikki saa myös uuden ulottuvuuden, kun lapsi siirtyy musiikillisessa kehityksessä egosentrisestä musisoimisesta yhteiseen, kaikkien kulttuurin jäsenten jakamaan musiikkiin. (Mt. 55–56.)

Tonaalisuuden omaksumisen vaihe on lapsen laulamisen kehityksen viimeinen vaihe. Tässä vaiheessa lapsi alkaa hahmottaa kehkeytymässä olevaa diatonisen asteikon hahmo-organisaatiota. Ennen pitkää melodian yksittäiset säveltasot saavat merkityksensä tästä korkeamman tason rakenteesta. Viimeiseen vaiheeseen kuuluu myös laulun sävelpuhtauden paraneminen ja tonaalisten horjahdusten väheneminen laulun säkeiden välillä. Tässä kehitysvaiheessa lapsi on suunnilleen esikoulu- ja alakouluikäisenä. (Ahonen 2002, 56.)

Ruokonen (2000, 78) toteaa laulamisen ja loruamisen edistävän lapsen kielellisen kehityksen puhkeamista ja olevan kielellisessä kehityksessä keskeisiä välineitä. Krokforsin (1984, 8) mukaan laulaminen vaikuttaa puheen kehityksen lisäksi lapsen kokonaiskehitykseen laajentaen sanavarastoa, kehittäen muistia ja loogista ajattelua sekä mielikuvitusta.

Linnakivi ym. (1988, 122) asettavat laulamiselle sekä sosiaalisia että affektiivisia tavoitteita. Sosiaalisiin tavoitteisiin kuuluvat heidän mukaan monipuoliseen yhteistoimintaan pyrkiminen sekä yhteishengen syntyminen ja säilyminen, joihin päästään usein yhteislaulun keinoin. Affektiivisiin eli tunteisiin liittyviin tavoitteisiin he sijoittavat myötäelämisen kyvyn ja yleisesti tunne-elämän kehittymisen. Linnakivi ym. jatkavat pitävänsä laulamista tunteiden ilmaisemisena tai runoilijan ja säveltäjän tunteiden tulkitsemisena.

Kuten jo aiemmin totesin, kuuluu musiikkikasvatus Kodályn mukaan kaikille (Forrai 1990, 13). Sen vuoksi Krokfors (1984, 8) ajattelee, että laulaa voi, vaikka ei omaisi loisteliasta ääntä tai suurta musikaalisuutta. Hän pitää tärkeämpinä ominaisuuksina luonnollista ja vivahteikasta äänenkäyttöä. Matka puheesta lauluun on niin lyhyt, että hän väittää jokaisen normaalikuuloisen henkilön laulaneen joskus.

Se, mitä lasten kanssa lauletaan, ja mitä heille lauletaan, on hyvä harkita tarkkaan. Lasten kanssa laulettavat laulut ovat niitä, joissa lapsi laulaa mukana, joten laulun täytyy olla tarpeeksi yksinkertainen. Ruokonen (2000, 79) liittäisi hoitotilanteisiin lyhyitä, helppoja lauluja. Hän korostaa tilanteisiin sopivien laulujen valitsemisen tärkeyttä. Ollaranta ja Simojoki (1989, 144) tiivistävät lasten kanssa laulettavien laulujen ominaisuudet seuraavasti: lyhyt, selkeä rytmi, suppea sävellaji ja lapsen kehitysvaiheeseen sopivat sanat. Lapselle laulettavat laulut voivat heidän mukaan olla sen sijaan rytmisesti ja melodisesti monimutkaisempia. He jatkavat, että lapselle laulettavat laulut voivat olla useita säkeistöjä käsittäviä, kerronnallisia ja juonellisia lauluja, jolloin ne voivat rohkaista liikuntaan ja luovuuteen.

McDonald ja Simons (1989, 92–93) pitävät kolmea asiaa tärkeänä, kun valitaan lauluja varhaiskasvatuksessa: sävelalue, melodian intervallinen ja rakenteellinen luonne sekä sisältö. He painottavat, että pienten lasten kanssa sävelalueen tulisi olla riittävän suppea. Lisäksi lastenlauluissa tulisi McDonaldin ja Simonsin mukaan olla paljon melodista toistoa ja rytmisiä malleja, laskeutuvia

intervalleja ja vain vähän melodian laajoja hyppyjä. He toteavat lasten sanavaraston kehittämisen olevan tärkeää, joten heidän mukaan pitäisi laulaa monenlaisista asioista.

4.6.2 Soittaminen

Hongisto-Åberg ym. (1993,116–145) jakavat soittimet kehosoittimiin, rytmisoittimiin, melodiasoittimiin, kansanomaisiin lasten soittimiin ja itse tehtyihin lasten soittimiin. McDonald ja Simons (1989, 103) kokevat, että pienet lapset ovat hyvin kiinnostuneita eri soittimista. Heidän mukaan lapset eivät ensin välttämättä soita soittimia saadakseen aikaan oikean rytmin tai melodian, vaan aluksi lapsi haluaa kokea soittimen äänen.

Linnakivi ym. (1988, 162) asettavat soittamiselle tavoitteita. Ne liittyvät heidän jaottelun mukaan yleisiin affektiivisiin, kognitiivisiin ja psykomotorisiin alueisiin. Tarkemmin ottaen Linnakivi ym. pitävät soittamisen tavoitteena lasten omatoimisuuden kehittymistä ja mahdollisuuksien antamista musiikilliseen keksintään sekä yhteistoimintaan. Heidän mukaan soittamisen tulisi lisäksi antaa virikkeitä soiton opiskelulle. Itse painotan pienten lasten kanssa soittaessani hauskuutta ja soittamisen riemua enkä niinkään oikeaa rytmiä tai virikkeiden antamista soiton opiskelulle. Toki soittamiseen liittyvät ilon ja onnistumisen tunteet saattavat joidenkin lasten kohdalla aikanaan innostaa lapsen soittotunneille, mutta siihen en varsinaisesti pyri.

Ruokosen (2000, 80) käsityksen mukaan soittaminen liittyy musiikkikasvatukseen siinä missä laulaminen, kuunteleminen ja liikkuminen. Hän pitää kehosoittamista pienten lasten kanssa tärkeänä. Rytmisoittimet hän ottaisi musisointiin mukaan melko aikaisessa vaiheessa. Lisäksi Ruokosen mukaan täytyy huomioida, että lapselle annettava rytmisoitin on sopiva lapsen motoristen taitojen kannalta. Hän jatkaa, että myös turvallisuusseikat täytyy muistaa huomioida. Ensimmäisiksi rytmisoittimiksi sopivat Ruokosen mukaan hyvin selkeät ja helppokäyttöiset rytmisoittimet, kuten pikkurumpu, tamburiini, claveesit, marakassi tai kulkuset.

4.6.3 Kuunteleminen

On merkittävää erottaa termit kuuleminen ja kuunteleminen. Kuulemisella tarkoitetaan passiivista tapahtumaa, jossa ääniaallot tulevat korvaan ja aiheuttavat kuuloelimistön värähtelyä. Kuunteleminen puolestaan on kognitiivisella tasolla tapahtuvaa aktiivista toimintaa. Kuunteleminen sisältää kuulemisen eli automaattisen ja mekaanisen havaitsemisen perustason, mutta sen lisäksi tason, joka on riippuvainen kuuntelijan aiemmista kokemuksista ja niiden pohjalta syntyneistä yksilöllisistä

tietorakenteista. Aktiivisen luonteensa takia musiikin kuuntelua pidetään ennemmin havainnointina kuin havaitsemisena. (Ahonen 2004, 110–111; Hyvönen 1995, 7; Regelski 1981, 181–182.)

Kuuntelukasvatuksen tavoitteisiin kuuluu Linnakiven ym. (1988, 216–217) käsityksen mukaan musiikin kuuntelun tarpeen herättäminen, luovan musiikillisen ilmaisun ja ajattelun kehittäminen sekä esteettistä mielihyvää tuottavien kokemusten lisääminen. He asettavat kuuntelukasvatuksen tavoitteiksi myös musiikin vastaanottokyvyn sekä musiikkiin liittyvien kokemusten edistämisen ja laajentamisen, kuunteluvalmiuksien lisäämisen, musiikin tuntemuksen edistämisen sekä kuunneltavan musiikin valinta- ja arviointikyvyn kehittämisen.

Ahonen (2004, 109) painottaa, että kuunteleminen on keskeisessä osassa kaikessa musiikin harjoittamisessa. Musiikkikäyttäytymisen erilaiset muodot, kuten esittäminen, improvisoiminen ja säveltäminen perustuvat hänen näkemyksen mukaan kuuntelemiseen. Ahonen (mt. 110) jatkaa, että kuuntelijan on omaksuttava säveljärjestelmään vakiintuneet havaintoluokat tiedonkäsittelynsä pohjaksi kuulemiskokemustensa ja niitä seuraavan yleistämisen perusteella.

Sundin (1991, 9) toteaa, että elämme keskellä moninaista äänimaailmaa, joten hiljaisuudesta nauttiminen voi olla hyvinkin antoisaa. Packalénin (1998, 45) pro gradu -tutkielmaa varten haastatelluista henkilöistä useat kokevat hiljaisuuden puuttumisen olevan lapsille haitallista. Hiljaisuuden lisäksi voidaan kuunnella muun muassa eri soittimien ääniä, luonnon ääniä tai hyvin valittua äänitettyä musiikkia. Ystävien äänien kuunteleminen ja tunnistaminen on myös mielenkiintoista. Huomion arvoista kuuntelemisessakin on yksinkertaisuudesta lähteminen (Ollaranta & Simojoki 1989, 151).

4.6.4 Musiikkiliikunta

Musiikkiliikunnan kehittelijänä pidetään sveitsiläistä Emile Jaques-Dalcrozea (1865–1950), joka työskenteli sekä musiikkipedagogina, kirjailijana että säveltäjänä. Hänen musiikkikasvatuksensa pääperiaatteena on läheisen yhteyden muodostaminen yksilön ja musiikin välille. Dalcroze oivalsi, että lapsilla on luontainen liikerytmi eli kehon luonnollisten liikerytmien avulla voidaan toteuttaa musiikkia ja rytmiä. Rytmi taas on oleellinen musiikin elementti, joten se voidaan toteuttaa liikkein. (Autio, Nenonen & Louhiala 1995, 246; Linnakivi ym. 1988, 193.) McDonald ja Simons (1989, 146) luettelevat kuusi musiikin peruselementtiä, jotka Dalcroze nimesi määrittelemään liikettä: melodia, rytmi, dynamiikka, harmonia, muoto ja tyyli. Autio ym. (1995, 245) korostavat, että liike tapahtuu jossakin tietyssä tilassa sekä ajassa ja sen tekemiseen tarvitaan voimaa. Liiketekijöistä muoto ilmenee heidän mukaan sekä koetusti että nähdysti.

Laululeikkien ja pienten kansantanssien osuus lasten musiikkikasvatuksessa painottui unkarilaisen musiikkitieteilijän ja -pedagogin sekä säveltäjän Zoltán Kodályn (1882–1967) toiminnassa. Hänenkin periaatteisiinsa kuului musiikin ja liikunnan toteuttaminen yhdessä. Alkuvaiheessa musiikkiliikunnassa käytetään kävelyä, marssia, juoksua tai jotakin muuta perusrytmiä vastaavaa liikettä. (Autio ym. 1995, 251; Hongisto-Åberg ym. 1993, 156; Sundin 1991, 145.)

Musiikkiliikunnan tavoitteena on muun muassa rytmitajun sekä liikunnallisten valmiuksien kehittäminen. Huomionarvoisia tavoitteita ovat myös keskittymis- ja kuuntelukyvyn, reaktio- ja koordinaatiokyvyn, kontakti- ja kommunikointikyvyn kehittäminen sekä lapsen oman persoonallisuuden kehittyminen. (Autio ym. 1995, 245; Hongisto-Åberg ym. 1993, 156.) Linnakivi ym. (1988, 193) mainitsevat vielä, että lasten koko psykofyysisen kehityksen kannalta musiikkiliikunnalla on tärkeä tehtävä, sillä musiikin toteuttaminen luovasti liikkeillä on vapauttavaa ja laukaisee jännitystä. Hirsjärvi (1983, 119) toteaakin musiikkiliikunnan olevan terapeuttista, persoonallisuutta kehittävää ja lasta sosiaalistavaa.

Lyhyesti sanottuna Autio ym. (1995, 244–255) tarkoittavat musiikkiliikunnalla omalla kehollla musisointia. Musiikkiliikunnan avulla voi heidän mukaan saavuttaa sekä musiikillisia, liikunnallisia että kasvatuksellisia tavoitteita. He korostavat, että musiikkiliikunnan tarkoituksena ei ole vain liikunnan yhdistäminen musiikkiin. Lisäksi Autio ym. pitävät tärkeänä ajatuksena musiikin mahdollisuutta olla virike, joka toimii liikkeen ja rytmin muodon jäsentäjänä. He näkevät musiikista olevan apua myös oikean liikesuorituksen löytymiseen. Hirsjärvi (1983, 119) taas mainitsee musiikkiliikunnan merkitsevän musisointia omalla instrumentilla kuulo-, näkö-, tunto- ja mielikuvitusvirikkeiden pohjalta. Ruokonen (2001a, 143) näkee, että kokonaisvaltaisen musiikkiliikunnan ja itseilmaisun kautta lapselle muodostuu kokonaisvaltainen käsitys omasta itsestä.

4.6.5 Eheyttäminen

Lerkkanen ja Koivisto (2001, 30) pitävät eheyttämistä opetussuunnitelmallisena lähestymistapana rakentaa opetusta. He kiteyttävät, että eheyttäminen on paljon vaativampaa ja dynaamisempaa kuin aikaisemmat toteutusmallit. Lerkkanen ja Koivisto jatkavat pitävänsä toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa keskeisenä lähtemistä aktiivisesta vuorovaikutuksesta lasten kanssa ja toimimista lapsille merkityksellisistä kokonaisuuksista käsin. He ymmärtävät, että lapsi kokee oppimisen merkitykselliseksi, kun opittavat asiat sidotaan arkielämään ja lapsi havaitsee, että opituilla asioilla on käyttöarvoa.

Lummelahti (2001, 139) käyttää eheyttämisen rinnalla integraatio-käsitettä. Vertikaalisen integraation hän selittää tarkoittavan sisältöalueen asioiden käsittelyä esiopetuksessa ja saman aiheen

syventämistä seuraavina kouluvuosina. Horisontaalinen integraatio tarkoittaa Lummelahden mukaan sen sijaan sisältöalueiden muodostamaa laajaa kokonaisuutta, joka pyritään sisällyttämään opetussuunnitelmaan. Puurula (1998, 26) tarkentaa integrointi-termiä erottamalla taideaineiden ja muiden aineiden välisen integroinnin sekä toisaalta taito- ja taideaineiden keskinäisen integroinnin toisistaan. Taideaineiden ja muiden aineiden väliseen integrointiin voi vaikuttaa myös se, että usein ongelmana on valtakunnallisten opetussuunnitelmien liiallinen laajuus, jolloin oppiaineiden integrointi on välttämätöntä, jotta opetussuunnitelman materiaali olisi mahdollista käydä läpi (Alexander 1995, 68–69).

Puurula (2000, 86) korostaa, että lapsi on oppimisessaan kokonaisvaltainen. Hän jatkaa, että erityisesti alle 3-vuotias lapsi ei välttämättä tee eroa musiikin, liikkeen tai visuaalisen havainnon kesken. Edelleen Puurula kokee, että todellisuus välittyy lapselle eri aistien kautta samanaikaisesti, ja lapsi hahmottaa sitä ajattelun sekä sitä tulkitsevan kielellisen kommunikoinnin kautta. Puurula (mt. 89) pitää tärkeänä taidekasvatuksen ja arkipäivän toimintojen yhdistämistä saumattomaksi ja jatkuvaksi kokonaisuudeksi sekä musiikin ja liikkeen yhdistämistä. Hän käyttää integrointi-sanaa tarkentaessaan, että tiedostettu ja tavoitteinen integrointi tarkoittaa eri taiteenalojen yhdistämistä kasvatustilanteissa.

Niinikuru ja Pässilä (1995, 65) mainitsevat, että musiikki, liikunta, draama ja kuvataiteet ovat joskus haastavia toteuttaa pitkinä kokonaisuuksina. He painottavatkin, että niiden avulla opitaan kaikkea muuta ja sulatellaan jo opittua. Rantala (2003, 132) mainitsee päiväkerhotyössä toimiviksi eheyttämiskeinoiksi esimerkiksi kuvan ja musiikin sekä kielen ja musiikin yhdistämisen. Hänen mukaan eri aistit antavat myös mahdollisuuksia eheyttämiseen. Hän jatkaa, että kuvan ja musiikin yhdistämisen käytetyin muoto on varmasti musiikkimaalaus, kun taas lorujen monipuolinen käyttö liittyy kielen ja musiikin yhdistämiseen.

5 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA

Tutkimuksia, jotka käsittelisivät täysin samaa aihetta kuin pro gradu -tutkielmani, ei ole löytynyt. Esiopetusta ja esiopetussuunnitelmia käsitteleviä tutkimuksia on tehty jonkin verran, mutta tutkimus on kohdistunut pääasiassa yleisellä tasolla suunnitteluun sekä suunnitelmien laatimisprosessiin (mm. Järvisalo 2003) eikä siis niinkään musiikkikasvatuksen asemaan esiopetuksessa. Koulukohtaisia opetussuunnitelmia koskeva tutkimus (Salonen 2001) vastaa osittain omaa tutkimustani. Tutkimuksia, jotka musiikkikasvatuksen näkökulmasta ovat lähellä omaa tutkimustani, on useita. Näistä mainitsen seuraavaksi muutamia omaan pro gradu -tutkielmaani joko välillisesti tai välittömästi vaikuttaneita tutkimuksia.

Korpela Aila (1990) käsittelee opinnäytetyössään ”Taidekasvatuksen vaikutus lapsen kehitykseen” nimensä mukaisesti sitä, miten taidekasvatus vaikuttaa lapsen kehitykseen. Hän käsittelee aihetta useasta eri näkökulmasta. Korpela huomioi työssään myös luovuuden ja esteettisen ulottuvuuden.

Ala-asteen oppilas musiikin kuuntelijana -väitöskirjan on kirjoittanut Leena Hyvönen (1995). Tutkimus käsittelee peruskoulun ala-asteen kuuntelukasvatuksen didaktisen teorian kehittelyä. Hyvönen pohtii semioottisessa ja musiikin esteettisessä viitekehyksessä musiikin merkitysten problematiikkaa. Toinen näkökulma tutkimukseen on kognitiivinen. Tutkimus paljastaa, että 42 prosenttia merkitysilmauksista oli kineettis-ekspressiivisiä. Loput merkitysilmaukset jakautuivat suurin piirtein tasan formaaliseen ja referentiaaliseen luokkaan. Hyvösen väitöskirjasta selviää lisäksi, että merkityskategorioiden valikoituminen oli yhteydessä sukupuoleen. Tytöillä, musiikkiluokkalaisilla ja soittoa harrastavilla ilmaisut painottuivat kineettis-ekspressiiviselle alueelle. Sen sijaa pojilla, tavallisella luokalla opiskelevilla ja ei-soittajilla painotus oli referentiaalisella alueella.

”Musiikin varhaiskasvatuksen työvälineitä päiväkodissa” on Maija Packalénin (1998) pro gradu -tutkielma. Pro gradu -tutkielmassaan Packalén selvittää, missä määrin musiikkia käytetään päiväkodeissa ja mihin tarkoituksiin. Hän esittelee tutkielmassaan haastattelujen avulla musiikkikasvatuksen toimintatapoja ja musiikkikasvatusta osana päiväkotitoimintaa.

Honkanen Tuija Elina (2001) pohtii lisensiaatintutkielmassaan ”Miksi musiikkikasvatusta? Musiikkikasvatuksen taustalla vaikuttavat ihmis-, oppimis- ja musiikkikäsitykset” praksiaalisen ja

esteettisen musiikkikasvatusfilosofian avulla, mikä on niin sanotun yleissivistävän koulun musiikkikasvatuksen päämäärä. Tutkimuksen tarkoituksena on määritellä musiikkikasvatusfilosofioiden taustalla vaikuttavat ihmiskäsitykset, käsitykset oppimisesta, musiikista ja kasvatuksesta. Sekä praksiaalisen että esteettisen musiikkikasvatusfilosofian ihmiskäsitys on kulttuurinen eli ihmisen ajatellaan olevan kulttuurisesti ja yhteiskunnallisesti rakentunut ja itsensä muuttamiseen kykenevä olento. Sen sijaan praksiaalisen ja esteettisen näkökulman käsitykset musiikin arvosta poikkeavat toisistaan. Praksiaalisen näkökulman mukaan musiikilla ei ole itseisarvoa sinänsä, vaan musiikin arvo on sidonnainen sen hyötyyn ihmisen käytössä. Esteettinen musiikkikasvatusfilosofia katsoo musiikin omalaatuisuuden olevan sen tarjoamassa esteettisessä kokemuksessa.

Luovuuden ja tradition suhde päiväkodin musiikkikasvatuksessa tulee esille Saija Virran (2002) pro gradu -tutkielmassa ”Luovuus ja traditio päiväkodin musiikkikasvatuksessa. Tutkimus Lastentarha-lehden musiikkikasvatusartikkeleista 1944–1990”. Virta hahmottaa artikkeleita analysoimalla myös eri ajanjaksojen eroja ja samankaltaisuuksia sen suhteen, mikä musiikkikasvatuksessa milloinkin on koettu tärkeäksi. Tutkimuksessa haluttiin löytää se punainen lanka, joka kannattelee suomalaista musiikkikasvatusta ja ohjaa sitä kulloinkin haluttuun suuntaan. Luovuuteen ja traditioon liittyen tutkimustulokset kertovat, että päiväkodin musiikkikasvatus on melko vahvasti painottunut tradition ylläpitämiseen, vaikka vaatimukset luovuuden saamisesta osaksi toimintaa eri ajanjaksoina on ilmeistä. Luovuus saa usein määritelmän, jonka mukaan se käytännössä onkin varsin tradition mukaista toimintaa.

Heimosen Marjan (2002) väitöstutkimuksen tarkoituksena on selvittää musiikkikasvatuksen ja lain suhdetta. Tarkemmin ottaen Heimonen tutki, miten periaatteet ”kasvatusoikeus” ja ”kasvatusvapaus” vaikuttavat musiikkikasvatuksessa lapsiin ja nuoriin. Lisäksi hän pyrki selvittämään, minkälainen opetussuunnitelman malli parhaiten edistäisi osallistumista ylimääräisille, lapsille ja nuorille tarkoitetuille musiikkikasvatuksen kursseille. Tutkimustulokset osoittavat, että osittain vapaa ja joustava opetussuunnitelman malli on kannattava. Tasapaino positiivisen ja negatiivisen vapauden välillä on mallin tavoite. Johtopäätöksenä tutkimuksesta voitaneen todeta, että valtion täytyy järjestää mahdollisuus ylimääräiseen lapsille ja nuorille tarkoitettuun musiikkikasvatukseen ennemmin kuin säännöstellä musiikkikasvatuksen laajuutta.

”Musiikkikasvatus lastenohjaajien koulutuksessa ja päiväkerhotyössä” on Kyllikki Rantalan (2003) lisensiaatintutkielma. Hän tarkastelee lastenohjaajien musiikkikoulutusta ja heidän musiikillista toimintaansa Suomen evankelis-luterilaisen kirkon päiväkerhossa. Rantalan tutkimustehtävä painottuu pääasiassa lastenohjaajien käsityksiin, vaikkakin se sisältää myös muita aineksia.

Anneli Kolehmaisen (2004) väitöskirjasta selviää, että musiikinkuuntelun aktivoiva opetus vaikuttaa myönteisesti kuuntelijoiden asenteisiin. Tutkimuksessa ei havaittu kuuntelijan musikaali-

suudella tai oppimistyylillä olevan yhteyttä kuunteluasenteiden muutokseen. Kolehmainen tutki luokanopettajaopiskelijoiden ja peruskoululaisten klassiseen musiikkiin kohdistuneiden asenteiden kehittymistä musiikinkuuntelukurssin yhteydessä. Aikaisemmilla yksilöllisillä kokemuksilla persoonallisine tuntemuksineen todettiin olevan vaikutusta elämyksen syvyyteen.

Kasvatustieteen lisensiaatti Terhi Vesioja (2006) on selvittänyt väitöskirjassaan, millaisia valmiuksia luokanopettaja edellyttää itseltään peruskoulun alaluokkien musiikkikasvattajana. Tutkimustulokset osoittavat, että luokanopettajaopiskelijoiden valinnassa tulisi kiinnittää enemmän huomiota hakijoiden edellytyksiin omaksua musiikinopetuksessa tarvittavat valmiudet. Väitöskirjasta paljastuu, että musiikin opintoja olisi voimakkaasti tehostettava lisäämällä kontaktiopetusta ja valinnaiskursseja. Myös opettajille suunnatun musiikinopetuksen täydennyskoulutuksen laatuun olisi kiinnitettävä huomiota.

Musiikkikasvatus tulee toisinaan kouluissa ja musiikkioppilaitoksissa esiin tietojen, lahjakkuuden ja teorian kautta. Samalla musiikinharrastamisesta voi tulla negatiivinen kokemus. Lilja-Viherlampi (2007) esittelee väitöskirjassaan ratkaisun ongelmaan. Ratkaisuna toimisi terapeuttinen musiikkikasvatus, jossa yksilöllisten musiikkitaitojen lisäksi hallitaan tunteita, pyritään kokonaisvaltaiseen oppimiseen ja elämäntaitojen kartuttamiseen. Terapeuttisessa musiikkikasvatuksessa opettajalla on ratkaiseva rooli ja hänen tulisi tiedostaa musiikin elinikäiset mahdollisuudet ja merkitykset.

6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimustehtäväksi hahmottui ”Musiikkikasvatuksen asema esiopetuksessa”. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaiseksi musiikkikasvatuksen asema on muotoutunut esiopetuksen opetussuunnitelmissa ja esiopetuksessa yleensä. Tähän liittyen tarkoituksenani on selvittää, millaista musiikkikasvatusta esiopetuksen opetussuunnitelmat pyrkivät edistämään. Merkittävää on myös se, miten esiopetuksen opetussuunnitelmissa käytännössä ohjeistetaan toteuttamaan musiikkikasvatusta.

Tutkimustehtävän selvittämiseksi etsitään vastauksia seuraavaan pääkysymykseen ja alakysymyksiin:

Pääkysymys: Millainen asema musiikkikasvatuksella on esiopetuksen opetussuunnitelmissa?

1. Musiikkikasvatuksen asema Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.
2. Musiikkikasvatuksen asema esiopetuksen paikallisissa opetussuunnitelmissa.
   - Millaisia käytännön ohjeita esiopetuksen opetussuunnitelmissa on musiikkikasvatuksen toteutuksesta?
   - Millaista musiikkikasvatusta esiopetuksen opetussuunnitelmat pyrkivät edistämään?
3. Musiikkikasvatuksen aseman vertailua esiopetuksen opetussuunnitelmien ja haastatteluvastauksien tuoman käytännön näkökulmasta.

Ensimmäinen ja toinen alakysymys ovat tutkimukseni kannalta merkittäviä, koska niiden avulla lähennytään pääkysymystä ja päästään kolmanteen alakysymykseen eli vertailuun huomioiden niin esiopetuksen opetussuunnitelmat kuin käytäntö. Alakysymyksiin saadaan vastauksia muun muassa yllämainittujen tarkentavien kysymysten avulla. Tarkentaviin kysymyksiin ”Millaisia käytännön ohjeita esiopetuksen opetussuunnitelmissa on musiikkikasvatuksen toteutuksesta?” ja ”Millaista musiikkikasvatusta esiopetuksen opetussuunnitelmat pyrkivät edistämään?” saadaan alustavasti vastauksia tutkimalla, millä sanoilla ja termeillä esiopetuksen opetussuunnitelmissa viitataan mu-

siikkikasvatukseen sekä missä konteksteissa musiikkikasvatus nousee esille esiopetuksen opetussuunnitelmissa. Musiikkikasvatukseen voidaan viitata niin monella sanalla, kuten soittaminen, kuunteleminen, laulaminen ja musiikkiliikunta. Asiayhteyksiä on myös useita, eikä ole välttämättä perusteltua, että musiikkikasvatus nousee esille vain nimenomaan musiikkikasvatuksen osiossa tai tarkemmin taiteiden tai kulttuurin yhteydessä. Musiikkikasvatuksen merkityksen kannalta tärkeää on, että musiikkikasvatus huomioidaan muillakin osa-alueilla, koska musiikkia voi liittää niin moneen asiaan lapsen elämässä. Jälkimmäinen tarkentavista kysymyksistä (Millaista musiikkikasvatusta esiopetuksen opetussuunnitelmat pyrkivät edistämään?) kertoo, pyrkiikö kyseinen esiopetuksen opetussuunnitelma edistämään praksiaalista vai esteettistä musiikkikasvatusfilosofiaa. Lisäksi sisällönanalyysin klusterointivaiheessa muodostuvien alaluokkien perusteella päätellään myös, millainen musiikkikasvatus esiopetuksen opetussuunnitelmissa painottuu. Päätelmät tehdään termeistä muodostuvien alaluokkien perusteella. Termien alaluokkia on huomattavasti enemmän kuin asiayhteyksiin liittyviä alaluokkia, joten termien alaluokista saatava tieto on tarkempaa.

Tarkentaviin kysymyksiin vastaamalla saadaan määrällistäkin tietoa, minkä tarkoituksena on antaa lukijalle käsitys siitä, kuinka erilaisessa asemassa musiikkikasvatus on esiopetussuunnitelmissa. Tarkoitus ei siis ole mennä varsinaisesti kvantitatiivisen tutkimuksen puolelle, vaan tavoitteena on lähinnä pienimuotoisen vertailun keinoin herättää lukijan mielenkiinto siitä, että musiikkikasvatus voidaan huomioida esiopetussuunnitelmissa monella tavalla eikä musiikkikasvatus välttämättä saa suunnitelmissa sen enempää painoarvoa kuin muutkaan sisältöalueet. Näitä sisällönanalyysilla saatuja tuloksia tulkitaan, analysoidaan ja verrataan niin keskenään kuin haastattelujenkin antamaan kuvaan käytännön toiminnasta, jolloin päästään tuloksista tulkintaan ja johtopäätöksiin.

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Huttunen (1995, 201) määrittelee laadullisen tutkimuksen tarkoitukseksi pyrkimyksen saada kokonaisvaltainen kuva jostakin tietystä ilmiöstä, ymmärtää sitä syvemmin ja monesta eri näkökulmasta. Hän mainitsee tutkittavien henkilöiden oman näkökulman tai omien kokemuksien esille tuomisen olevan usein laadullisen tutkimuksen päämääränä. Huttunen tarkentaa, että päämääränä ei siis ole yleistettävien ilmiöiden selittäminen tai mahdollisimman kattavan kuvan antaminen jonkin ilmiön esiintymisestä. Hirsjärvi (2009b, 161) pitää kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen lähtökohtana todellisen elämän kuvaamista mahdollisimman kokonaisvaltaisesti.

Huttunen (1995, 179) toteaa, että laadulliselle tutkimukselle tunnusomaista on pyrkimys saada kokonaisvaltaista empiiristä eli kokeellista tietoa siten, että myös laadulliset ja yksityiskohtia luonnehtivat asiat tulevat huomioon otetuiksi. Huttunen (mt. 179–180) alleviivaa laadullisessa tutkimuksessa havaintoaineiston koonnissa käytettävän menetelmiä, jotka mahdollistavat edellä mainitut asiat. Menetelminä voidaan hänen mukaan käyttää esimerkiksi osallistuvaa havainnointia, haastattelua, ryhmäkeskustelua ja omaelämänkertoja. Hän jatkaa ja painottaa, että tulokset päätellään yleensä ilman tilastomatemaattisia keinoja, mutta joissakin tapauksissa niitä voidaan kuitenkin käyttää (esimerkiksi prosenttiluvut).

Päädyin tekemään laadullista tutkimusta juuri sen vuoksi, että laadullisen tutkimuksen tavoitteet ovat sellaisia, jotka kiinnostavat minua. Pienemmän aineiston tutkiminen tarkemmin antaa minulle enemmän kuin laajemman aineiston tutkiminen hieman suppeammin. Laadullista tutkimusta tehdessäni voi kiinnittää huomiota myös yksityiskohtaisempiin asioihin tutkimusaineistossa. Kvantitatiivinen tutkimus ei välttämättä antaisi tähän mahdollisuutta.

7.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tutkimuksella tulee olla taustasitoumukset, jotka yhdessä määrittävät tutkimuksen paradigmaattista luonnetta. Taustasitoumukset jaotellaan usein ontologisiin ja epistemologisiin. Ontologia pohtii todellisuuden luonnetta, kuten sitä, mikä on tutkittavan ilmiön luonne ja mikä on todellista (Hirsjärvi 2009b, 130; Raatikainen 2004, 11). Epistemologian eli tieto-opin kohteena on tietämisen al-

kuperä ja luonne sekä tiedon muodostaminen. Epistemologiaan liittyy siis myös metodologiset otteet, joilla parhaiten pystytään lähestymään tutkimuskohdetta. (Hirsjärvi 2009b, 130.)

Tutkimukseni tieteen filosofiana on konstruktivismi, josta Metsämuuronen (2008, 12) käyttää nimitystä eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttinen filosofia. Puolimatka (2002, 375) tarkoittaa konstruktivismilla näkemystä, jonka mukaan todellisuus riippuu merkittävästi ihmisen tavasta käsitteellistää tai konstruoida todellisuutta hänen käyttämästään kielestä tai teoreettisesta viitekehyksestä. Konstruktivismi nähdään laaja-alaisena tieteenfilosofisena suuntauksena, jonka mukaan tieto rakentuu tutkimusprosessissa (Jyväskylän yliopisto(b)).

Ymmärrän perinteisen ontologian ja epistemologian erottelun olevan haastavaa konstruktivismin kohdalla, koska todellisuuttahan ei katsota olevan olemassa irrallaan todellisuuskokemuksista. Konstruktivistinen lähtökohta on antirealistisessa ontologiassa. Totuusteorioista totuuden koherenssiteoria on painottunut, mikä tarkoitta sitä, että totuus on yhteensopivuutta uskomusjärjestelmän kanssa. Väitettä ei siis verrata todellisuuteen vaan muuhun tietoon. Tieto on subjektiivista ja rakentuu yksilön ainutkertaisista kokemuksista jokaiselle yksilölle erilaiseksi. (Tuominen & Wihersaari 2006, 142, 147.) Puolimatka (2002, 46) yhtyy edelliseen mainitessaan, että konstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaan on mahdotonta saada objektiivista tietoa maailmasta sellaisena kuin se todellisuudessa on.

Puolimatkan (mt. 21) mukaan konstruktivistinen tiedonkäsitys ei arvioi henkilön tiedollisia konstruktioita sen mukaan, miten hyvin ne vastaavat todellisuutta, vaan konstruktivistinen tiedonkäsitys antaa konstruktiolle itsenäisen aseman sen määrittelemisessä, millainen todellisuus on. Puolimatka (mt. 32) jatkaa, että ihminen rakentaa siis itse oman todellisuutensa. Hän (mt. 46) kiistää väitteen, jonka mukaan ihmisen aktiivisuus tiedon hankkimisessa johtaa siihen, että hänen tiedolliset käsityksensä eivät vastaa todellisuutta. Hän väittää, että älyllinen aktiivisuus nimenomaan kehittää käsityksiä paremmin todellisuutta vastaavaksi. Puolimatkan (mt. 46) mukaan aktiivinen tiedonhankkimisen prosessi voi tuottaa luotettavaa tietoa. Metsämuuronen (2008, 12) ymmärtää konstruktivismiksi nimetyn tieteen filosofian painottavan todellisuuden suhteellisuutta, kun muut tieteen filosofiat näkevät todellisuuden realistisesti. Konstruktivisti ymmärtää todellisuuden eri henkilöiden suhteelliseksi todellisuudeksi. Konstruktivismissa todellisuudesta saadaan tietoa siten, että tutkija ja tutkittava ovat interaktiivisesti yhteydessä toisiinsa. Tutkija luo tulkinnan eli löydökset tutkittavasta. Metodologia perustuukin tulkintaan eli hermeneutiikkaan. (Mt. 12.) Totuus ei siis ole suoraan havaittavissa, vaan totuuteen päädytään subjektiivisten tulkintojen kautta.

Ihmistieteissä voidaan erotella kaksi ihmiskäsitystä: subjektivistinen ja objektivistinen. Tutkimustani kuvaa paremmin subjektivistinen ihmiskäsitys, jonka mukaan ihmisellä on vapaa tahto. Subjektivistisen lähestymistavan mukaan maailma on siis olemassa ihmisten toimintojen seurauk-

sena ja niihin liittyen eikä riippumatta ihmisestä. (Tuominen & Wihersaari 2006, 52.) Tässä tutkimuksessa ihmistä tarkastellaankin olentona, joka tiedostaa oman toimintansa.

7.2 Laadullisen tutkimuksen tiedonhankinnan strategioita

Laadullisen tutkimuksen tiedonhankinnan strategioita on hyvin monen tyyppisiä. Yleisimpinä mainittakoon tapaustutkimus, etnografia, fenomenografia, Grounded Theory sekä toimintatutkimus (Metsämuuronen 2008, 16). Tapaustutkimus tarkoittaa empiiristä tutkimusta, joka monin eri tavoin hankittuja tietoja käyttäen tutkii nykyistä tapahtumaa tai toimivaa ihmistä tietyssä ympäristössä (Yin 1983, 23). Etnografinen tutkimus pyrkii osallistuvan havainnoinnin keinoin ymmärtämään ja analyyttisesti kuvaamaan tutkittavaa yhteisöä ja ihmisryhmää (Metsämuuronen 2008, 20). Tutkija on yksi jäsen siinä ryhmässä, jota hän tutkii. Tutkija viettää pitkän ajanjakson ryhmässä, minkä vuoksi ryhmän kielen hallinta on suureksi eduksi. (Best & Kahn 1998, 251.)

Fenomenografia-sana tarkoittaa ilmiön kuvaamista tai ilmiöstä kirjoittamista (Metsämuuronen 2008, 34). Fenomenografia lähestyy ilmiöitä niiden koko laajuudessaan. Se pyrkii kuvaamaan ihmisten laadullisesti erilaisia tapoja antaa ilmiöille merkityksiä ja käsitteitä. (Härkönen 1999, 152.) Fenomenografia tutkii ympäröivän maailman ilmenemistä ja rakentumista ihmisen tietoisuudessa (Ahonen 1994, 114). Erityisesti fenomenografisen tutkimuksen alla ollaan kiinnostuneita ihmisten käsityksistä asioista. Käsityksen voivat olla samastakin aiheesta hyvin erilaisia riippuen esimerkiksi iästä, koulutustaustasta ja sukupuolesta. (Metsämuuronen 2008, 34.) Grounded Theory eli aineistopohjainen teoria tarkoittaa sitä, että tutkimuksen perusväittämät muotoillaan oman aineiston tulkinnan eikä aikaisemman tutkimuksen ja teorianmuodostuksen pohjalta. Tutkijan tarkoituksena on muodostaa oma teoria eikä testata muiden teorioita. Tutkijan oma teoria syntyy vähitellen vuorovaikutuksessa aineiston kanssa ja toimii aineiston luokittelun pohjana. (Ahonen 1994, 123.) Toimintatutkimuksella tarkoitetaan sellaisia lähestymistapoja, joissa tutkimuskohteeseen pyritään jollakin tavalla vaikuttamaan, tekemään tutkimuksellisin keinoin käytäntöön kohdistuva interventio. Perusajatuksena on ottaa ne ihmiset, joita tutkimus koskettaa, mukaan tutkimushankkeeseen täysivaltaisina jäseninä. Tarkoituksena on yhdessä pyrkiä toteuttamaan yhdessä asetettuja päämääriä. (Eskola & Suoranta 1998, 128–129.)

7.3 Pohdintaa tutkimukseni tiedonhankinnanstrategiasta

Oman tutkimukseni kohdalla ei ole lainkaan yksiselitteistä, mihin tiedonhankintamenetelmään tutkimukseni kuuluu. Seuraavassa pohdin tarkemmin, mikä tiedonhankinnan strategia olisi lähinnä

tutkimustani. Oma tutkimukseni on laadullinen tutkimus, mutta tutkimukseni sijoittaminen laadullisen tutkimuksen tiedonhankinnan strategioihin ei ole täysin yksiselitteinen. Tutkimukseni ei ole tapaustutkimus, koska tapaustutkimus tutkii nykyistä tapahtumaa tai toimivaa ihmistä monin eri tavoin hankittuja tietoja käyttäen (Yin 1983, 23) ja omassa tutkimuksessani aineiston hankintametodina ovat ainoastaan valmiit dokumentit ja sähköpostihaastattelut. Toisaalta tutkimukseni taas voitaisiin sijoittaa tapaustutkimuksen piiriin, koska tarkoituksena on tutkia tutkimuksen kannalta perusteltu määrä tapauksia. Metsämuurosen (2008, 18) mukaan lähes kaikki kvalitatiivisen metodologian tiedonhankinnan strategiat käyttävät lähestymistapanaan tapaustutkimusta, joten senkin mukaan tutkimukseni olisi yksinkertaisinta sijoittaa tapaustutkimuksen piiriin. Etnografisen tutkimuksen alle en sijoittaisi tutkimustani, sillä etnografiassa painotetaan melko voimakkaasti havainnointia (Syrjäläinen 1994, 68) ja tutkimukseni metodologiaan ei havainnointi sisälly.

Fenomenografiaan tutkimukseni voisi sijoittaa sen perusteella, että kysymyksessä on tietyllä tavalla ihmisten käsitykset, joita fenomenografia erityisesti tutkii (Metsämuuronen 2008, 34). Esiopetussuunnitelmista näkyy jossakin määrin ihmisten käsityksiä musiikkikasvatuksen merkityksestä. Tosin ei voida ajatella, että kaikkien ihmisten käsitykset olisivat päässeet suunnitelmaan, koska esiopetussuunnitelman laatimistilanteessa joudutaan varmasti tekemään kompromisseja. Lisäksi tarkoituksenani ei varsinaisesti ole tutkia eri henkilöiden käsityksiä musiikkikasvatuksesta vaan yksinkertaisesti vain musiikkikasvatuksen asemaa esiopetuksessa sen enempää kiinnittämättä huomiota käsityksiin. Voisin toisaalta ajatella tutkimukseni olevan aineistopohjaiseen teoriaan kuuluvaa, koska ideana minulla on selvittää, millä tavalla musiikkikasvatuksen asema näkyy esiopetussuunnitelmissa. Näin aineiston perusteella löytyy erilaisia vastauksia tuohon ongelmaan eikä niinkään kiinnitetä huomioita valmiisiin teorioihin aiheesta. Toimintatutkimuksen tarkoituksena on tehdä tutkimusta yhteistyössä niiden ihmisten kanssa, joita tutkimus koskettaa (Eskola & Suoranta 1998, 129). Omassa tutkimuksessani ei ole toimintatutkimuksen vaatimia kontakteja henkilöihin, vaan tutkimus perustuu dokumentteihin ja sähköpostihaastatteluihin, joten en luokittelisi tutkimustani toimintatutkimukseksi.

Loppujen lopuksi konstruktivistinen tieteen filosofia huomioiden pidän tutkimustani tapaustutkimuksena. Tapaustutkimukseksi määrittelen tutkimukseni sen vuoksi, että lähes kaikki kvalitatiivinen tutkimus on tapaustutkimusta, kuten Metsämuuronen (2008, 18) on todennut. Tutkimuksessani tutkin tiettyjä tapauksia, joten sen perusteella on kyse tapaustutkimuksesta. Koska niin moni laadullinen tutkimus kuuluu tapaustutkimuksen piiriin, on perusteltua määritellä tiedonhankintamenetelmää tarkemmin, joten tämän vuoksi määrittelisin tutkimukseni dokumenttien tutkimisen osalta sisällönanalyyttiseksi tapaustutkimukseksi ja haastattelujen tutkimisen osalta tutkimuksessani on kyse laadullisesta tapaustutkimuksesta.

7.4 Aineiston hankinta

Laadullisia aineiston hankinnan metodeja ovat muun muassa kirjalliseen materiaalin perehtyminen ja haastattelu (Metsämuuronen 2008, 37). Kirjalliseen materiaaliin perehtymisellä Metsämuuronen (mt. 44) tarkoittaa valmiiksi kirjoitettujen laadullisten aineistojen hyväksikäyttöä. Hän mainitsee tällaisista materiaaleista esimerkkinä muun muassa päiväkirjat, kirjeet sekä kertomukset. Kirjalliseen materiaalin perehdyttäessä tulee olla kriittinen, kuten tutkimuksen tekemisessä muutoinkin. Lisäksi täytyy huomioida, että aineisto on sopiva tutkimuksen materiaaliksi. (mt. 44.) Metsämuuronen (mt. 38, 40) jaottelee haastattelut klassisen jaon mukaan strukturoituihin, puolistrukturoituihin sekä avoimiin haastatteluihin. Hirsjärvi ja Hurme (1985, 26) taas jakavat haastattelut lajeihin: tiedonhankinnallisiin ja terapeuttisiin haastatteluihin. Metsämuuronen (2008, 40–41) pitää haastattelua eräänlaisena perusmenetelmänä, joka soveltuu monenlaiseen tilanteeseen ja suositteleekin haastattelun hyödyntämistä aina, kun se tuntuu perustellulta tavalta hankkia aineistoa.

Tutkimuksessani käytän aineistona valmista kirjallista materiaalia – tarkemmin ottaen esiopetussuunnitelmia. Tampereen tulostiimien esiopetuksen opetussuunnitelmat olen saanut Tampereen päivähoidon tulosalueiden aluejohtajilta sähköpostiini liitetiedostoina. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet sekä Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelma on saatavilla Internetissä. Kaikki opetussuunnitelmat ovat julkista materiaalia, joten tutkimuslupaa niiden käyttämiseen ei tarvita (Mäntylä 2007).

Sen sijaan haastatteluja varten tarvitsin tutkimusluvan, jonka Tampereen kaupunki myönsi tutkimukselleni 19.11.2008. Haastattelut tein sähköpostihaastatteluina. Valitsin sähköpostihaastattelut kasvokkain tapahtuvien haastattelujen sijaan, koska ajattelin, että sähköpostihaastattelussa henkilöllä on aikaa miettiä, mitä vastaa ja vastaukset saattavat olla siis syvällisempiä. Tämä tosin osoittautui jossakin määrin virheelliseksi käsitykseksi. Tutkijan kannalta sähköpostihaastattelu on hyvä vaihtoehto myös siksi, että tekstiä ei tarvitse litteroida. Sähköpostihaastattelun etuna on lisäksi sen edullisuus sekä nopeus. Haastateltava siis saa haastattelukysymykset nopeasti. Toisaalta voi viedä aikaa ennen kuin tutkija saa vastaukset tai vastaukset jää kokonaan saamatta. Tutkimuksessani sähköpostihaastatteluihin liittyen haasteita aiheutti se, että jotkut haastateltavat olivat ymmärtäneet taide- ja musiikkikasvatuksen määritelmien koskevan dokumentteihin kirjattua määritelmää, vaikka tarkoitus oli saada selville haastateltavan henkilökohtainen määritelmä kyseisistä termeistä. Olisin voinut lähettää jälkikäteen uuden sähköpostin, jossa olisin pyytänyt tarkentamaan asiaa, mutta kesällä loma-aikaan en uskonut tavoittavani haastateltavia.

Syksyllä 2008 ennen varsinaisia sähköpostihaastatteluja tein neljä esihaastattelua, joiden perusteella osa haastattelukysymyksistä muotoutui selkeämmiksi. Tekemäni sähköpostihaastattelut

ovat strukturoituja haastatteluja, sillä kaikille haastateltaville oli samat kysymykset samassa järjestyksessä (liite 2), mitä selittää haastattelun toteuttaminen sähköpostilla sekä se, että tutkimuksen kannalta on perusteltua, että kaikille haastateltaville esitetään samat kysymykset. Mestämuuronen (2008, 40) sekä Hirsjärvi (2009e, 208) mainitsevat, että strukturoitu haastattelu on yleensä lomakehaastattelu. Oman näkemykseni mukaan tekemäni sähköpostihaastattelut eivät ole perinteisiä lomakehaastatteluja, koska sähköpostihaastatteluni sisältävät vain avoimia kysymyksiä. Sähköpostihaastattelut onnistuivat odotetusti, mitä perustelen sillä, että sain kaikilta haastateltavilta vastaukset. Vastausten laatu, jolla tarkoitan sitä, vastattiinko esittämiini kysymyksiin ja kuinka syvällisesti, vaihteli jonkin verran, mutta pääasiassa vastaukset syvensivät tietoa musiikkikasvatuksen asemasta.

7.4.1 Aineiston koko

Tuomi ja Sarajärvi (2003, 87) mainitsevat aineiston koon määrittelemisessä ratkaiseviksi tekijöiksi ajan ja rahan. Heidän mukaan pro gradu -tutkielman kannalta raha-kysymys ei nouse niinkään esille, mutta aika-kysymys on merkittävä. Analyysin kannalta on suuri ero siinä, analysoiko esimerkiksi viisi vai 30 haastattelua. (Mt. 87.) Aineiston hankinnan metodina olivat valmiit dokumentit sekä sähköpostihaastattelut, kuten aiemmin tuli ilmi, joten omassa tutkimuksessani ongelmaksi ei noussut haastattelujen litterointi. Sen sijaan esiopetuksen opetussuunnitelmien ja sähköpostihaastattelu-vastausten tarkka ja perusteellinen lukeminen vei paljon aikaa, kuten myös koko aineiston analysoiminen.

Tuomi ja Sarajärvi (mt. 87) näkevät, että opinnäytetöissä ei aineiston koolla ole niin suurta merkitystä, eikä aineiston kokoa tule pitää opinnäytteen merkittävimpänä kriteerinä. He perustelevat tätä sillä, että opinnäyte on tekijänsä harjoitustyö, jonka tarkoituksena on osoittaa oppineisuutta oman alan rajojen sisällä. He painottavat, että pääasiassa laadullisissa tutkimuksissa aineistojen koot eivät merkittävästi vaihtele, vaan aineiston koko on pieni tai vähäinen verrattuna määrälliseen tutkimukseen.

Tutkimusaineistona ovat siis Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelma 2006 sekä 15 tulostiimikohtaista esiopetussuunnitelmaa (vuosilta 2006–2009). Tampereen kaupungin päivähoito on jaettu viiteen tulosalueeseen, joissa kaikissa on kolme tulostiimiä eli tulostiimejä on yhteensä 15. Haastateltavia on 15, koska haastattelin yhtä henkilöä jokaisesta tulostiimistä.

Eskola ja Suoranta (1998, 62) mainitsevat saturaation eli kyllääntymisen eräänä tapana ratkaista aineiston riittävyys. Saturaatiolla tarkoitetaan tilannetta, jossa aineisto alkaa toistaa itseään eli

tutkimuskysymysten kannalta ei tule enää mitään uutta tietoa esille. Perusajatuksena on, että tietty määrä aineistoa riittää tuomaan esiin sen teoreettisen peruskuvion, joka tutkimuskohteesta on mahdollista löytää. (Eskola & Suoranta 1998, 62–63; Tuomi & Sarajärvi 2003, 89.) Omassa tutkimuksessani minulla on jo kaikki samaa joukkoa edustavat esiopetussuunnitelmat tutkimusaineistossa, joten esiopetussuunnitelmien osalta saturaation hyödyntäminen ei ole perusteltua, koska vastaavia esiopetussuunnitelmia ei ole muita. Sen sijaan sähköpostihaastatteluja olisi voinut olla enemmän eli esimerkiksi kaksi yhtä tulostiimiä kohden. Eri tiimien haastatteluvastaukissa oli melko paljon yhtenevyyttä, minkä vuoksi päättelin, että kaksi haastateltavaa yhdestä tulostiimistä ei olisi todennäköisesti antanut sen enempää merkityksellistä tietoa musiikkikasvatuksen asemasta kuin yksi haastateltava yhtä tulostiimiä kohden.

7.4.2 Aineiston valikointi

Se, miten tutkittavat valitaan, voi tapahtua monella tavalla. Laadullisessa tutkimuksessa on mahdollista käyttää harkinnanvaraista, teoreettista tai tarkoituksenmukaista poimintaa tai harkinnanvaraista näytettä, jolloin tutkittavaksi valitaan kohde, jonka kautta tarkasteltavana olevaan ilmiöön ajatellaan voitavan mielekkäästi ja syvällisesti perehtyä. (Eskola & Suoranta 1998, 61; Kiviniemi 2001, 68.) Valli (2001, 102–105) luettelee muina mahdollisina otantamenetelminä yksinkertaisen satunnaisotannan, systemaattisen otannan, ositetun otannan ja ryväsotannan. Hän korostaa, että näitä otantamenetelmiä käytetään kuitenkin enimmäkseen määrällisessä tutkimuksessa.

Käytin esiopetussuunnitelmista koostuvan aineiston valikoinnissa harkinnanvaraista näytettä. Valitsin aineiston ensinnäkin sen perusteella, että tulostiimien esiopetussuunnitelmat muodostavat tietynlaisen kokonaisuuden, joten sitä on mielekästä tutkia. Toiseksi valintaan vaikutti myös jollakin tavalla se, millainen musiikkikasvatuksen asema esiopetussuunnitelmassa on. Oli perusteltua ottaa aineistoon esiopetussuunnitelmia, joista musiikkikasvatus puuttuu lähes kokonaan sekä esiopetussuunnitelmia, joissa musiikkikasvatus pääsee oman arvonsa mukaisesti esille. Kaikkien tulostiimien esiopetussuunnitelmien ottaminen mukaan tutkimusaineistoon mahdollisti tämän. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden eli valtakunnallisen ohjeiston sisällyttäminen aineistoon oli merkityksellistä, koska valtakunnallinen ohjeisto luo perustan kaupunkikohtaisille esiopetuksen opetussuunnitelmille. Tampereen ollessa kyseessä tutkimusaineistoon on perusteltua kuulua Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelma. Aineiston valikointiin vaikuttava tekijä oli myös se, että valitessani esiopetussuunnitelmia, pyrin siihen, että jokaiselta viideltä palvelualueelta olisi esiopetussuunnitelmia aineistossani. Lopulta päädyin siis tutkimaan kaikkia 15 tulostiimikohtaista esiopetuksen opetussuunnitelmaa.

Haastateltavat valitsin sen perusteella, että jokaisesta tiimistä tuli olla yksi haastateltava eli yhteensä 15 haastateltavaa. Haastateltavien tuli työskennellä esiopetusryhmässä, jotta he voisivat vastata esiopetusta koskeviin kysymyksiin. Lisäksi haastateltavilla piti olla sähköpostiosoite ja mahdollisuus käyttää sähköpostia. Haastateltavia aloin tiedustella marraskuussa 2008, jolloin lähetin 15 päiväkodin johtajalle sähköpostia. Kyselin, olisiko heidän päiväkodissaan vapaaehtoista osallistumaan sähköpostihaastatteluun liittyen musiikkikasvatuksen asemaan esiopetuksessa. Liitteessä kolme on malli sähköpostista, jonka lähetin päiväkotien johtajille. Haastateltavan ammatilla ei ollut periaatteessa merkitystä, mutta pyrin haastattelemaan lastentarhanopettajia, koska he yleensä suunnittelevat esiopetuksen toimintaa ja siten voivat toisinaan vaikuttaa lastenhoitajia enemmän siihen, mitä lapsiryhmän kanssa tehdään. Vuoden 2008 loppuun mennessä minulla oli tiedossa kaikki haastateltavat. Tammikuussa 2009 lähetin sähköpostihaastattelut haastateltaville. Muutama haastateltava joutui perumaan haastatteluun vastaamisensa työolosuhteiden muuttumisen vuoksi, mutta melko nopeasti sain tilalle uudet haastateltavat. Vastausaikaa oli maaliskuun loppuun mennessä. Helmi- ja maaliskuussa lähetin sähköpostihaastattelusta muistutuksen heille, joilta en ollut vielä saanut vastausta. Kaikki sähköpostihaastatteluvastaukset sain huhtikuun 2009 loppuun mennessä eli en aivan aikataulussa, mutta kaikista tiimeistä kuitenkin vastattiin. Kaikki haastateltavat olivat naisia. Iältään he ovat 25–54-vuotiaita. Eli joukkoon mahtuu pidempään päiväkodissa työskennelleitä sekä vasta uransa alkuvaiheessa olevia henkilöitä. Osalla on pianonsoittotausta ja valtava määrä erilaisia musiikkikasvatuksen kursseja. Toisilla haastateltavista taas ei ole musiikillista harrastuneisuutta ja ainoa musiikkikasvatukseen liittyvä kurssi saattaa olla ammattiin johtavasta koulutuksesta.

7.5 Tutkimusmenetelmät

Analysoin esiopetussuunnitelmia sisällönanalyysin keinoin. Aineisto täytyi lukea perusteellisesti useaan kertaan, jotta kaikki musiikkikasvatuksen asemasta kertova tieto tulisi julki. Tarkoituksena oli löytää kaikki ne termit, jotka viittaavat musiikkikasvatukseen. Noudatin pääpiirteissään valitsemaani tutkimusmetodia, mutta kaikkia vaiheita en hyödyntänyt kokonaisuudessaan, koska se ei ollut perusteltua tutkimukseni kannalta. Esimerkiksi redusointivaiheessa tutkimukseni kannalta tärkeät havainnot aineistosta olivat jo erittäin pelkistetyssä muodossa, joten ei ollut perusteltua pelkistää niitä enempää, kun kyseessä oli jo valmiiksi vain muutaman sanan ilmauksia. Lisäksi pyrin taulukoimaan, miten musiikkikasvatus huomioidaan eri esiopetussuunnitelmissa, jotta saadaan selville, miten monella tavalla musiikkikasvatusta on mahdollista tuoda esiopetussuunnitelmissa esille. Tarkoitus on huomioida myös musiikkikasvatuksen konteksti, sillä se ei välttämättä ole aina musiikkikasvatuksen yhteydessä.

Sähköpostihaastattelujen analysoinnissa hyödynsin hermeneuttista analyysia. Luin haastattelut ensin kokonaan, minkä jälkeen analysoin pienempiä yksiköitä. Tämän jälkeen palasin jälleen kokonaisuuden pariin. Näin etenin lukien haastattelut useaan kertaan, kunnes tutkimustulokset muotoutuivat. Tuloksista ei syntynyt taulukkoa, kuten esiopetussuunnitelmien sisällönanalyysissa. Taulukko ei ole perusteltu haastattelujen kohdalla, koska siinä en enää pyri tuomaan musiikkikasvatukseen liittyviä termejä ja konteksteja esille, sillä koko haastattelu toki liittyy musiikkikasvatukseen. Tavoitteena oli päästä haastatteluiden analyysissa pintaa syvemmälle, jotta todelliset tutkimustulokset saatiin esille.

7.5.1 Tutkimusmetodina sisällönanalyysi

Kvalitatiivisissa analyysimenetelmissä analysointi on Huttusen (1995, 202) mukaan tutkijan ajattelun tulosta eikä tilastomatematiikkaan perustuvaa, kuten kvantitatiivisissa analyysimenetelmissä. Eskola ja Suoranta (1998, 138) näkevät laadullisen aineiston analyysin tarkoitukseksi aineiston selkeyden luomisen ja tällä tavoin uuden tiedon tuottamisen tutkittavasta asiasta. Jos sisällönanalyysilla tarkoitetaan kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysia, perustuvat useat eri nimillä kulkevat laadullisen aineiston analyysimenetelmät Tuomen ja Sarajärven (2003, 93) mukaan sisällönanalyysiin.

Grönfors (1985, 161) tarkoittaa sisällönanalyysilla tapaa tarkastella tutkimusaineistoa, ei käyttäytymistä. Hän tarkentaa, että sisällönanalyysin avulla saadaan kerätty aineisto järjestettyä johtopäätöksien tekoa varten, mutta ainoastaan sen avulla ei voida johtopäätöksiä tehdä. Hän jatkaa sisällönanalyysin tuottavan raaka-aineet teoreettiseen pohdintaan, mutta pohdinta tapahtuu loppujen lopuksi tutkijan järjellisen ajattelun keinoin. Tarkemmin ottaen käytän tutkimusmetodina aineistolähtöistä analyysia, joka pyrkii luomaan tutkimusaineistosta teoreettisen kokonaisuuden. Aineistolähtöisen analyysin ideana on Tuomen ja Sarajärven (2003, 93) mukaan valita analyysiyksiköt aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävän asettelun mukaisesti eivätkä ne siis saa olla etukäteen sovittuja tai harkittuja. He korostavat, että aikaisemmat havainnot, tiedot ja teoriat jätetään analyysissa ulkopuolelle eivätkä ne saa vaikuttaa analyysin toteuttamiseen tai lopputulokseen, koska analyysin oletetaan olevan aineistolähtöistä.

7.5.2 Aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheita

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin tekeminen alkaa aineiston pelkistämisestä eli redusoinnista. Redusoinnin aikana analysoitava informaatio eli data voi olla auki kirjoitettu haastatteluaineisto tai

jokin muu asiakirja tai dokumentti. Dataa pelkistetään niin, että aineistosta jätetään kaikki tutkimuksen kannalta epäolennainen pois. Ennen analyysin aloittamista tulee sisällönanalyysissa määrittää analyysiyksikkö, joka voi olla esimerkiksi sana tai keskustelussa lause. (Alasuutari 1995, 40; Tuomi & Sarajärvi 2003, 111–112.)

Redusointi vaiheessa luin aineistoni läpi useita kertoja. Ensimmäisellä kerralla pääasiassa vain luin aineiston läpi tutustuen siihen samalla. Tein ainoastaan muutamia merkintöjä yliviivaustussilla musiikkikasvatukseen liittyvien sanojen kohdalle. Toisella kerralla luin aineiston läpi tarkasti ja merkitsin yliviivaustussilla kaikki musiikkikasvatukseen liittyvät termit ja asiayhteydet, joissa termit esiintyivät. Kolmannella lukukerralla lähinnä varmistin, että olin löytänyt kaikki musiikkikasvatukseen liittyvät termit ja asiayhteydet. Tämän jälkeen luin aineiston vielä kaksi kertaa pitäen mielessä samalla alakysymykset sekä tarkentavat kysymykset. Redusoinnin tarkoituksena oli siis löytää kaikki ne termit, jotka viittaavat musiikkikasvatukseen. Tavoitteena oli ottaa huomioon myös se, missä kontekstissa musiikkikasvatus huomioidaan, sillä se ei välttämättä ole aina musiikkikasvatuksen yhteydessä.

Taulukoin musiikkikasvatuksen asemaa eri esiopetussuunnitelmissa, jotta sain selville, miten erilainen musiikkikasvatuksen asema esiopetuksen opetussuunnitelmissa on. Taulukosta 1 (liite 4) näkyy se konteksti, jossa musiikkikasvatukseen viittaava termi esiintyy ja taulukosta 2 (liite 5) käy ilmi ne musiikkikasvatuksen termit, joita esiopetussuunnitelmissa käytetään. Taulukoissa olevan numeroinnin avulla pyrin helpottamaan kontekstin ja termin yhteyttä kunkin esiopetussuunnitelman kohdalla. Esiopetussuunnitelmat ovat järjestetty niin, että ensimmäisenä ovat opetussuunnitelmat, joihin tulostiimikohtaiset opetussuunnitelmat perustuvat. Taulukossa on siis ensin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, jonka jälkeen on Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelma. Tämän jälkeen esiopetussuunnitelmat ovat järjestetty niin, että Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelman jälkeen on sen tulostiimin esiopetussuunnitelma, jossa musiikkikasvatuksen asema on suppein ja viimeisenä on vastaavasti se esiopetussuunnitelma, jossa musiikkikasvatus on painottunut tutkimusaineiston esiopetuksen opetussuunnitelmista eniten. Tutkijana arvioin, että esiopetuksen opetussuunnitelma, jossa musiikkikasvatus huomioidaan vain yhdessä asiayhteydessä usealla eri termillä, ei anna musiikkikasvatukselle yhtä pätevää asemaa kuin esiopetuksen opetussuunnitelma, jossa termejä saattaa olla muutama vähemmän, mutta musiikkikasvatuksen asema on huomioitu useammassa eri kontekstissa. Asiayhteydet ja termit ovat taulukossa siinä järjestyksessä kuin ne ovat tulleet tutkimusaineistosta esille.

Esimerkiksi Messun tiimin esiopetuksen opetussuunnitelmassa (2007–2009) musiikkikasvatus huomioidaan kahdessa eri asiayhteydessä ja jokaisessa kontekstissa käytetään eri musiikkikasvatukseen liittyvää termiä. Ensimmäinen asiayhteys on esiopetuksen järjestäminen Tampereella, jossa

käytetään luova-sanaa (Messun tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2007–2009, 9). Tätä havainnollistan sekä taulukossa 1 (liite 4) että taulukossa 2 (liite 5) numerolla yksi, jotta kävisi ilmi, että luova-termiä on käytetty esiopetussuunnitelmassa juuri esiopetuksen järjestäminen Tampereella -yhteydessä. Toisessa asiayhteydessä eli keskeisiin sisältöalueisiin liittyen on käytetty termejä taide ja taidekasvatus (mt. 24). Nämä olen merkinnyt numerolla kaksi.

Redusoinnissa haastavaksi osoittautui se, mitkä asiayhteydet todella viittaavat musiikkikasvatukseen. Monessa esiopetussuunnitelmassa saatetaan mainita taide ja kulttuuri, mutta jos siinä ei tarkemmin musiikkikasvatuksen termeillä ilmaista musiikkikasvatuksen osioita, olen jättänyt tällaisen huomioimatta. Raja on täytynyt laittaa jonnekin. Tein tällaisen valinnan, koska esiopetussuunnitelmien lukijoiden ei tulisi joutua arvailemaan, mitkä asiayhteydet ja termit todella liittyvät musiikkikasvatukseen, ja mitkä taas eivät. Vaadin siis tutkimuksessani termejä, jotka jo itsessään viittaavat jollakin tavalla musiikkiin tai joiden asiayhteydestä käy epäilemättä selville yhteys musiikkiin. Esimerkiksi eheyttäminen-termi esiintyi melko monessa esiopetussuunnitelmassa. Suunnitelmissa, joissa ei tarkemmin mainittu musiikin eheyttämisestä muuhun toimintaan tai taideaineiden yhdistämisestä, ei eheyttämistä ole huomioitu musiikkikasvatukseen liittyvänä käsitteenä. Lisäksi pidän tärkeänä, että musiikkikasvatuksen osa-alue tulee esille itse esiopetussuunnitelman sisällössä eikä esimerkiksi osiossa, joka on Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista tai Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelmasta. Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelma koostuu otteista Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista sekä Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelman omasta osuudesta. Huomioin Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelmasta vain Tampereen osuuden enkä valtakunnallista osuutta, vaikka Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet on oikeastaan osa Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelmaa (Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelma 2006, 6). Vastaavasti tiimikohtaiset esiopetuksen opetussuunnitelmat koostuvat otteista sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista että Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelmasta. Tiimikohtaisista esiopetuksen opetussuunnitelmista olen huomioinut vain tiimin omat täsmennykset suunnitelmaan enkä siis Esiopetuksen opetussuunnitelma perusteiden ja Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelman osioita, vaikkakin tiimien esiopetuksen opetussuunnitelmiin katsotaan kuuluvaksi Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelman osio (mt. 6). Huomioin kuitenkin vain tekstit, jotka tiimi on itse kirjoittanut täsmentäen valtakunnallista ja Tampereen suunnitelmaa. Puhuessani tiimikohtaisista suunnitelmista tarkoitan siis suunnitelman osiota, joka on tiimin tuottama.

Aineiston ryhmittely eli klusterointi on seuraava vaihe, johon kuuluu aineiston koodattujen alkuperäisilmausten tarkka läpikäyminen. Aineistosta on tarkoitus etsiä samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja näin muodostetaan alaluokkia, jotka nimetään alaluokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Luokittelussa yksittäiset

tekijät sisällytetään yleisimpiin käsitteisiin, joten aineisto tiivistyy. (Alasuutari 1995, 40; Tuomi & Sarajärvi 2003, 112–113.)

Klusterointivaihe oli melko selkeä. Sekä termejä että niitä asiayhteyksiä, joissa termit esiintyvät oli yksinkertaista yhdistellä laajemmiksi kokonaisuuksiksi, jotta sain muodostettua alaluokat (liite 6). Tosin asiayhteyksien yhdisteleminen alaluokkiin oli osittain haastavaa, koska asiayhteyksiä oli alun perin vain kahdeksan. Toisaalta taas termejä oli vaikea sijoittaa tiettyyn alaluokkaan, koska sama termi voisi kuulua useampaan kokonaisuuteen riippuen siitä, millä perusteella niitä ryhmitellään. Leikkiperinne/perinneleikki-termi on sekä perinne- että laulut ja leikit -alaluokassa. Lopulta päädyin muodostamaan liitteessä kuusi esiintyvät alaluokat.

Klusteroinnin jälkeen seuraa abstrahointi eli käsitteellistäminen, joka tarkoittaa tutkimuksen kannalta olennaisen tiedon erottamista. Näin valikoidun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Abstrahoinnissa edetään alkuperäisinformaation käyttämistä kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Abstrahointia jatketaan yhdistelemällä luokituksia, kunnes se ei enää ole mahdollista aineiston sisällön näkökulmasta. (Grönfors 1985, 145; Tuomi & Sarajärvi 2003, 114.)

Abstrahointi oli vaiheista haastavin. Jotta tutkimukseni idea ei olisi kadonnut, en nähnyt perustelluksi enää yhdistellä alaluokkia yläluokiksi. Jos olisin näin tehnyt, olisi tutkimuskysymyksiini vastaaminen käynyt ongelmalliseksi. Tällöin termit ja asiayhteydet, joissa termit esiintyvät, olisivat olleet niin kattavia, että se ei olisi enää vastannut tutkimukseni asetteluun.

Tuomi ja Sarajärvi (2003, 97, 115) korostavat, että aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa käsitteitä yhdistellään, jolloin saadaan vastaus tutkimustehtävään. He alleviivaavat, että tulkinta ja päättely, jossa edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä, ovat sisällönanalyysin perusta. Vasta luvussa kahdeksan siirrytään tulkintaan ja johtopäätöksiin.

7.5.3 Hermeneuttinen analyysi

Hermeneutiikka syntyi saksalaisessa filosofisessa perinteessä vastaliikkeenä metodologiselle monismille. Ensimmäinen hermeneutiikan edustaja oli saksalainen Friedrich Schleiermacher (1768–1834), jonka mukaan tekstin ymmärtäminen on sen taustalla olevan luovan ajatuksen ymmärtämistä. Ymmärtäjä samastuu kohteeseensa ja ymmärtää tämän yksilöllisyyden. (Kannisto 1986, 155–156; Raatikainen 2004, 88.) Puolimatka (2002, 374) mainitsee kolme hermeneutiikkaan sisältyvää peruskysymystä, joista ensimmäinen liittyy ontologiaan ja koskee merkityksen olemassaolon muotoa. Konstruktivistisen näkemyksen mukaan tekstillä tai todellisuudella ei ole merkitystä ennen

kuin tulkitsija luo sen merkityksen. Toinen kysymys on metodologinen ja liittyy tulkinnan menetelmään. Onko siis olemassa menettelytapaa, jota noudattamalla on mahdollista päästä oikeaan tulkintaan? Relativistisen näkemyksen, joka on lähinnä tutkimukseni taustaa, mukaan ei ole olemassa yksiselitteistä tulkinnan menetelmää. Kolmas kysymys on eettinen ja pohtii, onko oikeaan tulkintaan pyrkiminen arvokas tavoite ja onko tulkitsijalla velvollisuus pyrkiä oikeaan tulkintaan vai onko hän vapaa tulkitsemaan tekstiä tai todellisuutta mielensä mukaan. (Puolimatka 2002, 374.)

Hermeneuttisen analyysin tavoitteena on ihmisen toiminnan, kulttuurin, taideteoksen tai tekstin merkitysten ymmärtäminen syvällisesti (Jyväskylän yliopisto(a)). Hermeneuttisessa metodissa on kysymys jatkuvasta edestakaisesta prosessissa osien ja kokonaisuuden välillä. Saksalainen Martin Heidegger (1889–1976) otti käyttöön ilmaisun niin sanotusta hermeneuttisesta kehästä, jonka mukaan ensin tutkitaan yleisesti kokonaisuutta ja saadaan siitä yleiskuva, minkä jälkeen siirrytään tutkimaan osia ja tarkennetaan kuvaa. Jälleen palataan kokonaisuuteen ja tarkennetaan yleiskuvaa ja näin edetään. (Raatikainen 2004, 94–95; Tuominen & Wihersaari 2006, 52.) Puolimatka (2002, 374) selittääkin hermeneuttisen eli tulkinnan kehän syntyvän siitä, että yksityiskohdat on ymmärrettävä kokonaisuuksien valossa ja kokonaisuus taas on rakennettava yksityiskohtien pohjalta. Taustalla vaikuttaa Platonin dialektinen metodi, jossa keskustelun avulla etsitään aina vain parempia määritelmiä, mutta dialogi päättyy avoimeen ongelmaan eikä lopullista vastausta saavuteta (Tuominen & Wihersaari 2006, 52).

Hermeneuttinen analyysi ei etene tietyn kaavan mukaan, kuten sisällönanalyysi. Analyysi nivoutuu hermeneuttisen kehän ympärille eli haastattelujen kohdalla kokonaisuus oli apuna, kun tulkitsin jonkin tietyn kysymyksen vastausta. Kaikkien haastatteluvastauksien ymmärtäminen taas vaati ensin osien analyysia. Musiikkikasvatuksen asema esiopetuksessa avautui siis huomioiden vuorotellen sekä kokonaisuuksia että osia. Haastattelujen analysoinnin yhteydessä luin haastattelut useaan kertaan läpi alleviivaten merkityksellisiä asioita. Merkityksellisiksi asioiksi luokittelin yhtäläisyydet vastaavan tiimin esiopetuksen opetussuunnitelman kanssa. Merkityksellisiä olivat myös ristiriitaisuudet ja eroavaisuudet. Tutkimustuloksista voi lukea tarkemmin, millainen musiikkikasvatuksen asema on haastatteluvastauksien perusteella.

8 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA

Jotta tulokset olisivat luotettavia, täytyy mainita ensinnäkin termeistä se, että esimerkiksi ”kulttuuriin tutustuminen” sisältää sanan ”kulttuuri” ja ”tutustuminen”, mutta kulttuuriin tutustuminen -termi on huomioitu omassa kohdassaan eikä siis ole mukana ”kulttuuri”-kohdassa. Toisin sanoen jokainen termi on voinut tulla kirjatuksi vain yhdessä taulukon 2 (liite 5) kohdassa. Se on huomioitu sen termin yhteydessä, johon se tutkijan näkökulman mukaan on parhaiten sopinut. Toinen tulosten luotettavuuteen vaikuttava seikka on se, että kertoessani, montako mainintaa kukin termi esiopetussuunnitelmissa saa, täytyy ymmärtää, että sama termi saattaa olla muutamaan kertaan samassa esiopetussuunnitelmassa. Eli, jos jokin termi on saanut kuusi mainintaa, voi niistä esimerkiksi kolme olla samassa esiopetussuunnitelmassa ja loput kolme mainintaa eri esiopetussuunnitelmissa. Taulukoista (liite 4 ja liite 5) saa eksaktin tiedon.

Tutkimustulosten luotettavuuteen liittyy myös se, että saman termin olen huomioinut samaan asiayhteyteen liittyen vain kerran. Esimerkiksi luovuus-sana esiintyi muutamissa esiopetussuunnitelmissa saman asiayhteyden alla useaan kertaan. Taulukkoon olen kuitenkin merkinnyt kyseisissä tilanteissa luovuus-termin ainoastaan yhden kerran saman asiayhteyden alle. Tällä haluan korostaa sitä, että yhden musiikkiin viittaavan termin käyttäminen monta kertaa ei ole välttämättä tavoittelemisen arvoista. Musiikkikasvatuksen kannalta musiikkiin viittaavien termien monipuolisuus on merkittävää tässä tutkimuksessa eikä siis saman termin toistaminen. Jos sama termi tulee esille useammassa asiayhteydessä, sen olen huomioinut, mutta samassa kontekstissa sama termi on huomioitu siis vain kerran. Lisäksi on mielenkiintoista, että kaikista esiopetussuunnitelmissa ei ole huomioitu termejä samassa merkityksessä. Esimerkiksi taide-sana esiintyi muutamissa esiopetussuunnitelmissa, mutta joistakin suunnitelmista käy ilmi, että taide tarkoittaa vain kuvataiteeseen liittyvää taidetta, joten tällaisissa asiayhteyksissä olleet taide-sanat olen jättänyt huomioimatta, koska ne eivät liity musiikkiin.

Jotta tutkimustulokset eivät jäisi vain luettelomaiseksi kokonaisuudeksi, pyrin viemään tutkimustuloksia eteenpäin kohti tulkintaa ja johtopäätöksiä. Tässä tarkoituksena ei ole yleistäminen, vaan johtopäätökset koskevat ainoastaan tutkimusaineistona olleita esiopetuksen opetussuunnitel-

mia. Moilanen ja Räihä (2001, 63) mainitsevat, että laadullisissa tutkimuksissa tutkittavien määrä jää usein vähäiseksi. He toteavatkin, että tämän vuoksi on paikallaan kysyä, mitä yleistä joidenkin ihmisten kokemukset ja käsitykset saavuttavat. Varto (1992, 14, 73) sen sijaan painottaa, että yleistäminen, tai pyrkimys yleistää määrällisten menetelmien hengessä, vaarantaa laadullisen tutkimuksen ankaruuden vaatimuksen. Hän korostaakin, että yleistäminen ei kuulu laadullisen tutkimukseen, sillä tutkimuskohteet ovat aina yksittäisiä ja näin tutkimuksessa saatu tieto on yksittäistä. Sulkunen (1990, 272) tarkentaa, että jos kuitenkin päätetään yleistää jokin tutkimustulos, ei yleistyksiä tehdä laadullisessa tutkimuksessa varsinaisesta tekstistä vaan tutkijan tulkinnoista. Hän toteaa, että päätelmien yleistettävyys liittyy kiinteästi tulkintojen perustelemiseen.

Hirsjärvi (2009a, 229) kiteyttää tulkinnan määritelmäksi tutkijan analyysin tuloksista tekemän pohdinnan ja niistä omien johtopäätöksien tekemisen. Hän lisää, että tulkintaa tehdessä pyritään myös aineiston analyysissa esiin nousevien merkitysten selkiyttämiseen ja pohdintaan. Tulosten analysointi ei siis vielä riitä kertomaan tutkimustuloksia, vaan tuloksista olisi pyrittävä laatimaan synteesejä. Synteesit kokoavat pääseikat yhteen ja antavat vastaukset asetettuihin ongelmiin. (Mt. 229–230.)

8.1 Tutkimustulokset

Käsittelen tutkimustuloksia tutkimuskysymysten näkökulmasta. Etsimällä vastauksia alakysymyksiin ja tarkentaviin kysymyksiin saadaan tietoa myös pääkysymykseen liittyen. Ensin selvennän sisällönanalyysista saamiani tuloksia. Niiden pohjalta päästään syvemmälle tarkentaviin kysymyksiin ja sitä kautta alakysymyksiin ja edelleen pääkysymykseen, joten tämän jälkeen kerron tutkimustulokset liittyen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli siihen, millainen musiikkikasvatuksen asema on Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Tämän jälkeen siirryn käsittelemään toista tutkimuskysymystä (Musiikkikasvatuksen asema esiopetuksen paikallisissa opetussuunnitelmissa). Käsittelen jokaisen paikallisen esiopetuksen opetussuunnitelman erikseen pohtien musiikkikasvatuksen asemaa. Paikallisiin esiopetuksen opetussuunnitelmiin kuuluvat siis kaikki tiimikohtaiset esiopetuksen opetussuunnitelmat sekä Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelma. Tarkastelen Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita ja paikallisia esiopetuksen opetussuunnitelmia tarkentavien kysymysten näkökulmasta.

Sisällönanalyysi antaa käsityksen siitä, miten musiikkikasvatus huomioidaan eri esiopetussuunnitelmissa. Sillä tavoin ei kuitenkaan saada selville, mikä voisi selittää musiikkikasvatuksen asemaa esiopetussuunnitelmissa. Tutkimalla lisäksi esiopetussuunnitelmien yleiskuvaa ja eri osa-alueiden painotuksia saadaan mahdollisia selityksiä musiikkikasvatuksen asemalle. Jokaisessa esi-

opetuksen opetussuunnitelmassa on seuraavat eri osa-alueet, jotka painottuvat omalla tavallaan: Esiopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet, Esiopetuksen toteuttaminen, Esiopetuksen yksityiskohtaiset tavoitteet ja sisällöt, Esiopetuksen yleinen tuki, Erityistä tukea tarvitsevien lasten esiopetus, Eri kieli- ja kulttuuriryhmien sekä erityiseen pedagogiseen järjestelmään tai periaatteeseen perustuva esiopetus sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman laatiminen (Opetushallitus 2000, 5–6). Huomioin kaikkien edellä mainittujen osa-alueiden painotukset ainoastaan Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin sekä Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelmaan liittyen, koska kyseiset esiopetuksen opetussuunnitelmat ovat olleet perustana muulle tutkimusaineistolle. Sen sijaan tiimikohtaisten esiopetuksen opetussuunnitelmien kohdalla ei enää ole perusteltua luetella, miten kaikki edellä mainitut osa-alueet painottuvat, vaan kerron tarkemmin vain niistä osa-alueista, jotka painottuvat kyseisessä opetussuunnitelmassa. Tiimikohtaisissa esiopetuksen opetussuunnitelmissa huomioin myös tiimin sähköpostihaastattelun. Haastattelun perusteella ei voi tehdä yleistystä koskemaan koko tiimin musiikkikasvatusta käytännössä, koska haastattelin vain yhtä henkilöä jokaisesta tiimistä.

Käydessäni läpi esiopetuksen opetussuunnitelmia en merkitse lähdeviitettä, jos päätelmäni perustuu koko esiopetuksen opetussuunnitelmaan, sillä otsikosta näkee, mistä suunnitelmasta on kyse. Jos taas kerron tarkemmin tietystä osa-alueesta esiopetuksen opetussuunnitelmassa, mainitsen lähdeviitteessä kyseisen suunnitelman sivunumeroineen. Sähköpostihaastatteluun viittaan kunkin tiimin nimellä, sillä haastateltavan henkilöllisyys ei saa paljastua. Käsittelen myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita sekä Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelmaa, vaikka niihin liittyen ei ole haastattelua vertailukohteena. Tiimikohtaiset tulokset esiopetuksen opetussuunnitelmaan ja sähköpostihaastatteluun liittyen ovat aakkosjärjestyksessä.

8.1.1 Tutkimustulosten tarkastelun taustaa

Kerron lyhyesti tuloksia siitä, millä termeillä ja missä asiayhteyksissä musiikkikasvatus huomioidaan esiopetuksen opetussuunnitelmissa, koska esille nousseet termit ja kontekstit ovat pohjana tarkentaville kysymyksille. Koska taulukot (liite 4 ja liite 5) selventävät tutkimustuloksia, en selosta taulukoihin liittyviä tuloksia tyhjentävästi. Taulukoista selviää moni asia selkeämmin kuin kirjalliseen muotoon auki kirjoitetusta tekstistä.

Konteksteja, joissa musiikkikasvatus tulee esille, on kahdeksan. Jaettuani ne alaluokkiin sain kootuksi kolme kokonaisuutta. Ensimmäisenä mainittakoon kokonaisuus, joka kattaa esiopetuksen tavoitteet ja toteutumisen. Näistä merkittävimmäksi asiayhteydeksi nousi esiopetuksen järjestämi-

nen Tampereella, joka mainitaan 53 prosentissa esiopetussuunnitelmista. Asiayhteytenä oppimisympäristö on 35,3 prosentissa esiopetussuunnitelmista.

Toinen merkittävä asiayhteyksien kokonaisuus on esiopetuksen yksityiskohtaiset tavoitteet ja sisällöt. Näistä merkittävimmäksi asiayhteydeksi nousivat keskeiset sisältöalueet, joka mainitaan 64,7 prosentissa esiopetussuunnitelmista. Esiopetuksen tukea ja opetusta kuvaava asiayhteyksien kokonaisuus on kolmas eli viimeinen alaluokka, johon liittyy niin arviointi kuin erityistä tukea tarvitsevan lapsen esiopetuksen yksilöllistäminen. Molemmat asiayhteydet mainitaan vain yhdessä esiopetussuunnitelmassa.

Se, millä termeillä musiikkikasvatus huomioidaan esiopetussuunnitelmissa, on seuraavaksi tarkastelun kohteena. Tutkimusaineistosta löytyy perinteeseen, juhliin, musiikin eri toimintamuotoihin, esiintymiseen, musiikin elementteihin, lauluihin ja leikkeihin, yleisesti musiikkiin, kulttuurikasvatukseen sekä taiteeseen liittyviä termejä.

Perinteeseen liittyen kulttuuriperintö/-perinne nousee tutkimusaineistosta esille. Se mainitaan 23,5 prosentissa esiopetussuunnitelmista. Juhliin liittyvistä termeistä uskonnolliset/kirkkovuoden juhlat sekä juhlat ovat merkittävässä asemassa termeistä, jotka huomioidaan esiopetussuunnitelmissa. Uskonnolliset/kirkkovuoden juhlat mainitaan 35,5 prosentissa esiopetussuunnitelmista. Sen sijaan juhlat on jopa 53 prosentissa esiopetussuunnitelmista.

Musiikin eri toimintamuodot muodostavat suurimman luokan. Sen alle sisältyy 13 eri termiä. Toimintamuodoista eniten mainintoja esiopetussuunnitelmissa saa lorut, kuunteleminen, äänneharjoitus/äänteet sekä laulaminen. Jokainen näistä neljästä termistä saa esiopetussuunnitelmissa neljä mainintaa. Esiintymiseen viitataan seuraavilla termeillä: luova/luovuus/luova ilmaisu (12 mainintaa), itseilmaisu/esiintyminen (neljä mainintaa), konsertti (kuusi mainintaa) ja kuuntelutaito (yksi maininta).

Musiikin elementteihin viitataan moneen kertaan (14 mainintaa), mutta suurin osa maininnoista (12 mainintaa) löytyy samasta esiopetussuunnitelmasta. Kyseessä on Palokallion tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma (2006). Lapsille ei usein puhuta musiikin termeistä niiden oikeilla nimillä, mutta kyseiset asiat on kuitenkin merkityksellistä ottaa huomioon musiikkikasvatuksessa. Ruokonen (2001b, 128) kehottaa käsittelemään musiikin elementtejä musiikillisen leikin kautta monipuolisia työtapoja soveltaen. Hän pitää tärkeänä, että vain yksi musiikin elementteihin liittyvä käsitepari (esimerkiksi rytmi: hidas-nopea) on kohteena kerrallaan.

Laulut ja leikit -alaluokka sisältää termit laulu, joiku, leikkiperinne/perinneleikki, virsi, lauluja sormileikit sekä klassinen musiikki. Kaikki termit saavat yhteensä vain yhdeksän mainintaa, mikä on todella vähän huomioiden sen, että esimerkiksi Sundinin (1991, 144) mukaan lauluharjoitukset voidaan aloittaa jo lapsen ensimmäisen elinvuoden aikana ja Šečkuvienėkin (2006, 244) kertoo lau-

lamisen olevan hänen tutkimuksensa mukaan suosituin musiikillinen toimintamuoto lapsuudessa. Voisi siis olettaa, että laulut olisivat suositumpia, kun kyseessä on kuitenkin lapselle tuttu tapa musisoida. Lilja-Viherlampi (2007, 115) korostaa, että musiikkiterapiankin kannalta laulaminen on olennainen muoto, sillä laulaminen on yksi musiikkiterapian käytetyimmistä välineistä.

Musiikkiin viittaavia termejä on musiikkikokemus/-elämys, musiikki, musiikkituokio, musiikkikasvatus, musiikkiterapia, musiikkitoteutus, musiikista nauttiminen ja iloitseminen sekä musiikki tunnelman tekijänä. Näistä musiikki-termi mainitaan vain 23,5 prosentissa esiopetussuunnitelmista. Täytyy muistaa, että esimerkiksi musiikkituokio-termi sisältää sanan musiikki, mutta ei ole huomioituna musiikki-kohdassa, koska musiikkituokio-termi huomioidaan musiikkituokio-kohdassa. Termi tulee huomioiduksi siis vain yhdessä kohdassa, kuten aiemmin jo tuli ilmi.

Kahdeksas termien alaluokka muodostuu kulttuurikasvatukseen liittyvistä termeistä. Kulttuuri-sana on tähän alaluokkaan kuuluvista termeistä merkittävimmässä asemassa esiopetussuunnitelmissa. Se löytyi seitsemästä eli 41,2 prosentista esiopetussuunnitelmista. Viimeisen eli yhdeksännen alaluokan muodostavat taiteeseen liittyvät termit. Tästä alaluokasta esille nousevat sekä taide-termi että TAITE-toiminta-termi. Molemmat mainitaan 23,5 prosentissa esiopetussuunnitelmista.

8.1.2 Musiikkikasvatuksen asema Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Valtakunnallisessa ohjeistossa eli Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa käsitellään yleisesti esiopetuksen tehtävää ja tavoitteita (Opetushallitus 2000, 7), toteuttamista (mt. 8–9), yleistä tukea (mt. 15–16), erityistä tukea tarvitsevien lasten esiopetusta (mt. 16–17), opetussuunnitelman laatimista (mt. 20–21) sekä sen voimaantuloa (mt. 22). Suurin painoarvo on esiopetuksen yksityiskohtaisissa tavoitteissa ja sisällöissä (mt. 10–14) sekä eri kieli- ja kulttuuriryhmien sekä erityiseen pedagogiseen järjestelmään tai periaatteeseen perustuvassa esiopetuksessa (mt. 17–20).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa painottuu siis eri kieli- ja kulttuuriryhmät sekä esiopetuksen yksityiskohtaiset tavoitteet ja sisällöt, joihin taide ja kulttuuri kuuluvat ja siten myös musiikkikasvatus. Keskeisissä sisältöalueissa taide ja kulttuuri käsittää musiikkikasvatuksen. Kaiken kaikkiaan Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, joka toimii valtakunnallisena ohjeistona, käsitellään musiikkikasvatusta jonkin verran. Kyseinen opetussuunnitelma ohjaa kaupunki- ja kuntakohtaisten esiopetuksen opetussuunnitelmien laadintaa ja siten Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet toimii esimerkkinä paikallisille dokumenteille. Musiikkikasvatuksen merkitys kyllä tiedostetaan esimerkiksi kielellisen tietoisuuden kehityksessä (mt. 11) sekä emotionaalisessa, taidollisessa ja tiedollisessa kehityksessä (mt. 14). Sen sijaan mitään varsinaisia konkreettisia käytännön

ohjeita musiikkikasvatuksen toteutuksesta ei mainita. Luetellaan vain, että lapsi tutustuu eri taidemuotoihin sekä paikalliseen ja kansalliseen kulttuuriin (Opetushallitus 2000, 8). Se, miten tämän tutustumisen olisi mielekästä tapahtua, jää mainitsematta. Sen sijaan kieleen ja vuorovaikutukseen liittyen kerrotaan tarkemmin käytännön ohjeita, kuten lorujen käyttö, äänteiden tutkiminen, kielellisen tietoisuuden kehittymisen tukeminen loruillen ja riimitellen. Matematiikan yhteydessä mainitaan käytännön ohjeena laulut, joiden avulla avarretaan lapsen käsitystä matematiikasta. (Mt. 11.) Eri kieli- ja kulttuuriryhmien esiopetukseen liittyen käytännön ohjeet musiikkikasvatuksen toteutukseen jäävät lähes kokonaan tarkentamatta. Puhutaan oman kulttuuriperinnön omaksumisesta. Saamenkielisiin oppilaisiin liittyen kerrotaan opetuksen painoalueena olevan saamelainen kulttuuri, erityisesti joiku. Romanikielisten oppilaiden yhteydessä mainitaan romanikielen opetuksen tavoitteena olevan kieleen tutustuttaminen muun muassa lorujen avulla. (Mt. 18.)

Musiikkikasvatuksesta annetaan taiteen ja kulttuurin yhteydessä muutama käytännön ohje. Ensin mainitaan hieman yleisemmällä tasolla, että muun muassa musisoimalla ja tanssimalla lapsen luovuus sekä itseilmaisu kehittyvät ja lapselle järjestetään mahdollisuuksia taidekokemuksiin ja -nautintoihin sekä ylipäätään taiteelliseen toimintaan. Konkreettisempia ohjeita ovat lapsen ohjaaminen tutkimaan äänimaailmaa ja musiikin vaikutusta viestinnässä sekä lapsen kannustaminen ilmaisemaan ajatuksiaan ja tunteitaan muun muassa äänenpainoin ja -sävyin. Myös lapsen ymmärrystä omasta kulttuuriperinnöstä ja kulttuurien monimuotoisuudesta tuetaan. (Mt. 14–15.)

Se, millaista musiikkikasvatusta Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet pyrkii edistämään, ei tule suoraan esille suunnitelmasta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden musiikkikasvatus kuuluu kuitenkin ennemmin praksiaaliseen kuin esteettiseen musiikkikasvatusfilosofiaan. Praksiaaliseen sen liittäisin sen vuoksi, että kulttuuriperintö painottuu suunnitelmassa jonkin verran (mt. 12, 15, 18, 20) ja kulttuuriperinnön siirtäminen onnistuu parhaiten, kun lapsi osallistuu musisointiin. Myös musiikkikokemukset ovat suunnitelman mukaan tärkeitä, joten silläkin perusteella Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet edistäisi praksiaalista musiikkikasvatusfilosofiaa. Suunnitelmassa mainitut taidekokemukset ja -nautinnot sekä taiteellinen toiminta (mt. 14) välittävät viestiä siitä, että kaikilla on oikeus osallistua musiikkikasvatukseen eli kyseessä olisi praksiaalista musiikkikasvatusfilosofiaa edustava esiopetuksen opetussuunnitelma. Yleisesti ottaen Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet pyrkii edistämään melko monipuolista musiikkikasvatusta, sillä suunnitelmassa viitataan musiikkikasvatukseen laajasti eri termein. Klusterointivaiheessa esiin tulleista alaluokista musiikin eri toimintamuodot -alaluokka painottuu, minkä perusteella kyseinen suunnitelma pyrkii edistämään toiminnallista musiikkikasvatusta.

8.1.3 Musiikkikasvatuksen asema paikallisissa esiopetuksen opetussuunnitelmissa

Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelma 2006

Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelmassa käsitellään yleisesti esiopetuksen tehtävää ja tavoitteita (Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelma 2006, 7–8), toteuttamista (mt. 9–12) sekä opetussuunnitelman laatimista (mt. 41). Opetussuunnitelmassa on osattu kohdistaa painoarvoa useisiin eri asioihin. Erityistä tukea tarvitsevien lasten esiopetus (mt. 30–33) huomioidaan kattavasti, kuten myös esiopetuksen yksityiskohtaiset tavoitteet ja sisällöt (mt. 15, 17–21). Sisältöalueet käsitellään varsin lyhyesti lukuun ottamatta etiikkaa ja katsomusta sekä taidetta ja kulttuuria (mt. 17, 20–21). Eri kieli- ja kulttuuriryhmien sekä erityiseen pedagogiseen järjestelmään tai periaatteeseen perustuvassa esiopetuksessa painottuvat maahanmuuttajalasten opetusjärjestelyt sekä vieraskielinen esiopetus (mt. 37–40). Suurin painotus kohdistuu yleiseen tukeen ja tarkemmin ottaen oppilashuoltoon (mt. 22–29).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteella on mahdollista tehdä tulkinta, jonka mukaan Tampere kaupunkina arvostaa oppilashuoltoa, erityistä tukea tarvitsevia lapsia, maahanmuuttajataustaisia lapsia, vieraskielistä esiopetusta, etiikkaa ja katsomusta sekä taidetta ja kulttuuria. Taiteeseen ja kulttuuriin liittyy olennaisesti taidekasvatus, johon taas katsotaan kuuluvaksi musiikkikasvatus. Musiikkikasvatukseen liittyen opetussuunnitelmassa (mt. 21) todetaan, että ”taidetoiminta tukee lapsen kehitystä itseään ilmaisevaksi tasapainoiseksi yksilöksi ja toimimaan itselleen ominaisella tavalla” sekä ”taidekasvatuksen avulla tuetaan lapsen kehitystä onnistumisen kokemusten kautta – –”. Opetussuunnitelmassa myös ymmärretään taidekasvatuksen merkitys lapsen itsetunnon kehittymiselle (mt. 21).

Varsinaisia käytännön ohjeita musiikkikasvatuksen toteutukseen ei ole kovin paljon, mikä voi johtua siitä, että suunnitelma on pohjana tiimikohtaisille suunnitelmille, joissa on mahdollista tarkentaa käytännön ohjeita. Etiikkaan ja katsomukseen liittyen mainitaan kirkkomusiikkiin tutustuminen, jota ei sen konkreettisemmin tarkenneta. Vieraskieliseen esiopetukseen liittyen kerrotaan ainoastaan muutama käytännön ohje sisältöalueina (laulut ja lorut). Varsinaisesti musiikkikasvatukseen liittyen käytännön ohjeena on eri välineiden käytön opetteleminen musiikin tekemisessä sekä tutustuminen Tampereen kaupungin kulttuuritarjontaan käymällä esimerkiksi konserteissa. (Mt. 17, 20–21, 39–40.) Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelmassa korostuu luovuus (mt. 7–8, 12, 15, 20), minkä vuoksi opetussuunnitelmasta saa sen käsityksen, että opetussuunnitelma pyrkii edistämään praksiaalista musiikkikasvatusfilosofiaa. Oikeastaan mikään ei viittaa esteettiseen musiikkikasvatusfilosofiaan. Sisällönanalyysin perusteella suunnitelma pyrkii edistämään varsin monipuolista, toiminnallista ja luovaa taidetoimintaa, koska musiikin eri toimintamuodot, esiinty-

minen sekä taide painottuvat alaluokista. Kaiken kaikkiaan Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelmassa taidekasvatuksen ja siten myös musiikkikasvatuksen käsittely ei jää vain pinnalliselle tasolle, vaan musiikkikasvatukselle on löydetty merkitys lapsen kehitykseen liittyen.

Etelä-Hervannan tiimi

Etelä-Hervannan tiimin esiopetuksen opetussuunnitelmassa on melko niukasti tiimin omaa tuotosta. Mikään osa-alue ei painotu, vaan kaikki osa-alueet käsitellään lyhyesti. Ainoa asia, jonka voi ajatella liittyvän jollakin tavalla musiikkikasvatukseen, on kulttuurimme, johon maahanmuuttajataustaiset lapset tulisi perehdyttää (Etelä-Hervannan tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2006–2007, 38). Musiikkikasvatuksen asema onkin äärimmäisen heikko kyseisessä suunnitelmassa. Musiikkikasvatuksen heikkoa asemaa on hankala selittää, koska suunnitelmassa ei mikään muu osa-alue painotu eli silläkään ei voi asiaa perustella. Musiikkikasvatuksen puutteen vuoksi suunnitelmassa ei mainita käytännön ohjeita musiikkikasvatuksen toteutuksesta eikä sitä, millaista musiikkikasvatusta esiopetuksen opetussuunnitelma pyrkii edistämään.

Haastateltava kertoo taidekasvatuksen kattavan kaikki taiteen osa-alueet eli on hieman epäselvää, mistä osa-alueista taidekasvatus koostuu. Musiikkikasvatuksen hän määrittelee tavoitteiden kautta eli musiikkikasvatus antaa muun muassa rohkeutta lapsille ilmaista itseään musiikin avulla, soittamalla, laulamalla, kuuntelemalla, liikkumalla ja rytmillä. Haastatteluvastausten perusteella musiikkikasvatus on melko suuri osa tiimin arkea, mikä luo tietyn ristiriidan esiopetuksen opetussuunnitelman kanssa. Haastateltavan mukaan musiikkikasvatus kuuluu päivittäisiin toimintoihin, kuten aamupiiriin, toimintatuokioihin ja ruokailuun ruokalorun muodossa, mutta suunniteltua musiikkikasvatukseen liittyvää toimintaa on vain joko kerran viikossa tai kerran kahdessa viikossa. Musiikkituokio kestää kerrallaan puolesta tunnista tuntiin ja sisältää esimerkiksi rytmin avulla taputtamista, vanhojen laulujen laulamista ja uusien opettelemista sekä soittamista ja uusiin soittimiin tutustumista. Myös musiikkikasvatukseen liittyviä retkiä tehdään esikouluvuoden aikana muutamia. (Etelä-Hervannan tiimi 2009.)

Haiharan tiimi

Haiharan tiimin esiopetuksen opetussuunnitelmasta ei mikään osa-alue nouse selvästi muiden ylitse, vaan kaikki osa-alueet on käsitelty suppeasti. Muutamalla lauseella kyllä ilmaistaan Vihreä Lippu -ympäristöohjelmaa toteuttava päiväkoti sekä päiväkoti, joka toimii montessori-pedagogiikan mukaan. Esiopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan myös, että ”tiimissämme painotetaan erityisesti lasten liikuntaa – –”. (Haiharan tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2006, 8, 22.) Mistään edellä

mainitusta tiimin erityisosaamisesta ei kerrota kuitenkaan tarkemmin. Musiikkikasvatusta ei juuri mainita suunnitelmassa. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyökäytäntöjä koskevassa liitteessä koulun juhlat ovat ainoa kyseisen suunnitelman tapa tuoda musiikkikasvatus esille (Haiharan tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2006, 45). Haastateltava ymmärtää juhliin liittyvällä musiikilla, joka on hänen mukaan jo opittua, olevan merkitys esiintymiskokemuksen korostumisessa (Haiharan tiimi 2009). Musiikkikasvatuksen asema Haiharan tiimin esiopetuksen opetussuunnitelmassa jää olemattomaksi eli ei voida päätellä, millaista musiikkikasvatusta opetussuunnitelma pyrkii edistämään. Käytännön ohjeitakaan musiikkikasvatuksen toteutukseen ei opetussuunnitelmassa kerrota.

Haastateltava ymmärtää taidekasvatuksen käsittävän niin kuvataiteen, musiikin, näyttämö- ja tanssitaiteen kuin kirjallisuudenkin. Sen sijaan musiikkikasvatuksella hän tarkoittaa toimintaa, joka herättää lasten kiinnostuksen kaikenlaisia musiikinmuotoja kohtaan. Tärkeänä hän pitää myös sitä, että jokainen laulaa ja soittaa omien taitojensa mukaan ja kaikki innostuvat ja rohkaistuvat osallistumaan. Musiikkikasvatuksella on tiimissä suurempi merkitys kuin mitä esiopetuksen opetussuunnitelma antaa ymmärtää. Musiikkikasvatusta on aamupiirissä usein laulujen, riimien ja lorujen kautta, odottelutilanteissa, musiikkituokioilla sekä liikuntaan eheytettynä. Päivittäin pidetään noin puoli tuntia kestävä musiikkituokio. Musiikkikasvatusta on enemmän kuin muita taideaineita, vaikka muutkin taideaineet koetaan tärkeiksi. (Mt.) Myös Haiharan tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma on ristiriidassa tiimin haastatteluvastausten kanssa.

Kanjoninrotkon tiimi

Tiimin esiopetuksen opetussuunnitelmassa on kattavasti käsitelty kaikkia osa-alueita. Eniten painottuvat esiopetuksen yksityiskohtaiset tavoitteet ja sisällöt sekä esiopetuksen yleinen tuki – tarkemmin ottaen oppilashuolto (Kanjoninrotkon tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2006, 16–17, 24–26, 28–31, 35–36). Taide ja kulttuuri esiintyy omana osionaan, millä perusteella odotin musiikkikasvatuksen saavan vielä kattavamman aseman. Tiimin esiopetussuunnitelman alkupuolella mainitaan myös tiimin omaleimaisuuden painottuvan luonto- ja ympäristökasvatukseen sekä kestävään kehitykseen. (Mt. 9, 26.) Muu opetussuunnitelma tukee tätä jonkin verran. Koska suunnitelma on monipuolinen ja kattava, odotin, että omaleimaisuudesta olisi kerrottu tarkemmin sisältöalueissa ympäristö- ja luonnontietoon liittyen, mutta teksti onkin varsin suppea. Käytännön ohjeita musiikkikasvatuksen toteutuksesta ei juuri ole – vain riimittely ja konsertit mainitaan. Luovuus tulee muutamaankin kertaan esille, minkä vuoksi suunnitelma pyrkii todennäköisemmin edistämään praksiaalista kuin esteettistä musiikkikasvatusfilosofiaa. (Mt. 9, 12, 25–26.) Sisällönanalyysin klusterointivaiheen perusteella on hankala tarkemmin sanoa, millaista musiikkikasvatusta suunnitelma pyrkii edistämään, koska mikään alaluokka ei varsinaisesti painotu, vaan termit jakautuvat tasaisesti

useampaan alaluokkaan. Esiopetuksen opetussuunnitelmassa musiikkikasvatuksella on siis monipuolinen ja melko vankka asema.

Haastateltava mainitsee taidekasvatuksen konkreettisena tavoitteena olevan eri välineiden käytön opettelemisen kuvataiteessa tai musiikin tekemisessä. Hän kertoo myös, että musiikkia käytetään esimerkiksi yhdistettynä muuhun taidekasvatukseen, kuten kuvataiteeseen ja liikuntaan. Taidekasvatuksen merkityksen ja tästä pois jättämäni määritelmän haastateltava ilmaisee aivan samalla tavalla kuin Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelmassa, mikä viittaa siihen, että kyseessä ei välttämättä ole haastateltavan oma ajatus. Eräästä toisesta haastatteluvastauksesta käykin ilmi, että haastateltava on ymmärtänyt ainakin tässä kohdassa haastattelukysymyksen idean väärin. Tarkoituksena oli saada esiopetuksen henkilökunta miettimään omaa määritelmä sekä taide- että musiikkikasvatukselle, mutta hän on katsonut ne osittain suoraan esiopetuksen opetussuunnitelmasta. (Kanjoninrotkon tiimi 2009.)

Musiikkia käytetään muun muassa yhdistettynä muuhun taidekasvatukseen, kuten edeltä kävi jo ilmi. Lisäksi perinteiset laulu- ja musisointihetket, sekä rytmittely, riimittely ja laulut ulkona liikuttaessa sisältävät musiikkia. Musiikkikasvatusta hyödynnetään aina aamupiirissä. Varsinainen musiikkituokio on viikoittain ja se kestää kerrallaan noin 20 minuuttia. Kulttuuritarjontaa, joka liittyy jollakin tavalla musiikkikasvatukseen, hyödynnetään kerran tai kaksi kuukaudessa. Sen sijaan TAITE-toimintaan ei osallistuta. Musiikkikasvatusta hyödynnetään vähemmän kuin esimerkiksi kuvataidetta. Musiikkikasvatusta on usein eheytettynä muuhun toimintaan. (Mt.) Kanjoninrotkon tiimin musiikkikasvatukseen liittyvä käytännön toiminta ja musiikkikasvatuksen asema esiopetuksessa ovat hieman ristiriidassa toistensa kanssa, sillä haastattelun perusteella musiikkikasvatusta on enemmän kuin suunnitelmasta käy ilmi.

Kaupin tiimi

Osa-alueista painottuu oikeastaan vain esiopetuksen yleinen tuki (Kaupin tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2006, 24–25, 30). Muut osa-alueet on huomioitu lyhyehkösti. Esiopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan alueen strategiseksi painopisteeksi luovuus ja kulttuuri (mt. 9). Siitä huolimatta esimerkiksi sisältöalueista taidetta ja kulttuuria ei ole käsitelty erikseen yksityiskohtaisemmin. Varsinaisia käytännön ohjeita musiikkikasvatuksen toteuttamisesta ei suunnitelmassa anneta. Se, millaista musiikkikasvatusta tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma pyrkii edistämään, on hieman haastavaa päätellä musiikkikasvatuksen vähyyden vuoksi. Luovuuden ja kulttuurin ollessa painopisteenä voitaneen opetussuunnitelman ajatella edistävän praksiaalista musiikkikasvatusfilosofiaa (mt. 9, 12). Sisällönanalyysin klusterointivaihe ei anna kovin tarkkaa kuvaa musiikkikasvatuksesta, koska musiikkikasvatuksen asema on suunnitelmassa melko suppea. Alaluokista vain

esiintyminen, kulttuurikasvatus sekä taide tulevat edustetuiksi, joten musiikkikasvatus painottuu niihin alueisiin.

Haastateltava määrittelee taiteen luovuudeksi kaikilla osa-alueilla ja jatkaa vielä taiteen liittyvän kaikkeen, mitä ihminen tuottaa. Musiikkikasvatuksen hän ymmärtää kuuluvan kaikille ja lisää, että ei ole varsinaista lasten musiikkia, vaan lähes kaikki musiikin lajit sopivat myös lapsille. Musiikilla onkin vankka sija esiopetuksessa ja sitä on enemmän verrattuna muihin taiteen osa-alueisiin. Musiikkikasvatusta hyödynnetään aamupiirissä, musiikkihetkissä, ruokamusiikkina ja päiväpiirissä. Suunniteltu ja kestoltaan pidempi laulutunti on kerran viikossa. Lisäksi on suunniteltuja musiikkituokioita, jotka kestävät kerrallaan noin kymmenen minuuttia tai pidempään. Tuokioiden määrä vaihtelee teemasta riippuen. Tuokioissa opetellaan soittamaan melodiasoittimia, rytmikorteilla rytmitystä, äänenkäyttöä tai tehdään musiikkiin satuja. Kulttuuritarjontaa hyödynnetään, mutta siihen vaikuttaa paljon raha eli jos tarjolla on sopivanhintaisia ja laadukkaita kulttuuritapahtumia, niin on mahdollisuus osallistua. (Kaupin tiimi 2009.) TAITE-toimintaa ei ole hyödynnetty (mt.), mikä on ristiriidassa esiopetuksen opetussuunnitelman kanssa, jonka mukaan esiopetusryhmät osallistuvat TAITE-toimintaan (Kaupin tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2006, 22).

Koivistonkylän tiimi

Esiopetuksen opetussuunnitelmassa painottuu esiopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet sekä yksityiskohtaiset tavoitteet ja sisällöt, jotka on eritelty sisältöalueittain. Sen sijaan muut osa-alueet on esitelty esiopetuksen opetussuunnitelmassa todella lyhyesti. Esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten lasten esiopetus sekä erityistä tukea tarvitsevien lasten esiopetus ovat molemmat käsitelty yhdellä lauseella. Tosin vaikuttaisi siltä, että erityistä tukea tarvitsevien lasten esiopetukseen liittyvä osio on lipsahtanut väärään kohtaan suunnitelmassa, sillä muilta osin se löytyy yksityiskohtaisten tavoitteiden ja sisältöjen osa-alueesta eheyttämisen kohdasta. (Koivistonkylän tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2006, 8–10, 15, 23–25.) Musiikkikasvatuksella on esiopetuksen opetussuunnitelmassa melko merkittävä asema. Tosin se voisi olla monipuolisempi. Musiikkikasvatukseen liittyviä asioita on pohdittu ja ne on melko onnistuneesti sisällytetty dokumenttiin.

Kovin käytännönläheisiä esimerkkejä musiikkikasvatuksen toteutuksesta ei anneta, mutta suunnitelmassa mainitaan kuitenkin konserttikäynnit sekä musiikkituokiot, joilla soitetaan, lauletaan, liikutaan ja kuunnellaan musiikkia (mt. 24). Esiopetuksen opetussuunnitelmasta ei voida suoraan päätellä, millaista musiikkikasvatusta suunnitelma pyrkii edistämään. Koska suunnitelmassa puhutaan taide-elämyksistä, joita lapset tuottavat itse ja niitä esitetään muille, on praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia lähempänä kuin esteettinen musiikkikasvatusfilosofia (mt. 24). Klusterointi-

vaiheen alaluokista musiikin eri toimintamuodot -alaluokka painottuu, joten sen perusteella telma pyrkii edistämään toiminnallista musiikkikasvatusta.

Haastateltava on vastannut erittäin laajasti kaikkiin haastattelukysymyksiin. Taidekasvatuksen määritelmän kohdalla on tapahtunut väärinkäsitys, sillä haastateltava on kuvaillut määritelmän tiimin esiopetuksen opetussuunnitelmasta eikä siis omaa määritelmää, kuten oli tarkoitus. Sen sijaan musiikkikasvatuksen hän määrittelee musiikin kautta. Musiikki tarkoittaa hänelle eri tunnelmia ja erilaista rytmiikkaa. Se voi käsittää kuuntelemista, laulamista tai soittamista ja sitä voi yhdistää esimerkiksi liikuntaan, taiteeseen ja draamaan. Haastateltava kertoo musiikkikasvatuksen olevan tasapainossa muihin taiteen lajeihin ja pyrkii työssään käyttämään kaikkia yhtä paljon, mikä näkyy haastatteluvastauksista. (Koivistonkylän tiimi 2009.)

Opetussuunnitelman mukaan sekä kevät- että joulujuhla ovat tärkeä yhteistyömuoto esi- ja alkuopetuksen välillä (Koivistonkylän tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2006, 10). Haastateltavakin kuvailee juhlien sisältöä tarkasti ja siten antaa ymmärtää, että juhlat ovat tärkeitä sisältäen paljon musiikkikasvatuksellisia esityksiä, mutta myös muuta taidekasvatusta. Musiikkikasvatukseen ja muuhun taidekasvatukseen liittyvä toiminta on varsin vaihtelevaa. Päivittäisiä rutiineja ei juuri ole, koska lapset kyllästyisivät niihin. Aamu- ja ruokapiiri ovat ainoat, jotka ovat lähes päivittäin sisältäen vaihtelevasti musiikkikasvatukseen liittyvää toimintaa (liikuntaleikki, rentouttava laulu). Varsinainen suunniteltu musiikkihetki on joka viikko. Se kestää noin 45–60 minuuttia ja sisältää tuttuja lauluja ja toisinaan muutaman uuden laulun. Laulut voivat sisältää roolivaatteita ja näyttelemistä tai soittamista. Kulttuuritarjontaa käytetään laajasti, sillä tiimissä ollaan innokkaita osallistumaan kulttuuritapahtumiin. TAITE-toimintaan osallistutaan innokkaasti, mutta muitakin halukkaita on, joten aina ei välttämättä päästä siihen toimintaan, jota on toivottu. (Koivistonkylän tiimi 2009.)

Haastatteluvastausten perusteella musiikkikasvatukseen ja muuhunkin taidekasvatukseen liittyvä toiminta on ihailtavalla tavalla järjestetty ja henkilökunta on omilla vahvuusalueillaan osaavaa ja kouluttautuvaa. Valitettavasti musiikkikasvatuksen asema esiopetuksen opetussuunnitelmassa ei vastaa täysin sen asemaa käytännössä. Suunnitelmassa on kuitenkin kirjattu erikseen eri sisältöalueet, minkä vuoksi myös musiikkikasvatusta on pohdittu. Haastatteluvastausten perusteella tiimissä olisi selkeästi resursseja musiikkikasvatuksen osalta kattavamman esiopetuksen opetussuunnitelman laatimiseen.

Marskin tiimi

Marskin tiimin esiopetuksen opetussuunnitelmassa painotuksina ovat esiopetuksen yksityiskohtaiset tavoitteet ja sisällöt sekä esiopetuksen yleinen tuki. Muut osa-alueet on huomioitu lyhyehkösti tai todella suppeasti muutamalla lauseella kerrottuna. Musiikkikasvatusta käsitellään eri sisältöalueissa,

jotka on eritelty esiopetuksen opetussuunnitelmassa ja siten musiikkikasvatuksen asema on hyvin näkyvä. (Marskin tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2006, 25–28, 31–32, 34, 40–44.) Tosin musiikkikasvatuksen asemaa voisi monipuolistaa siten, että musiikkikasvatusta huomioitaisiin myös muihin konteksteihin kuin keskeisiin sisältöalueisiin liittyen.

Konkreettisia käytännön ohjeita musiikkikasvatuksen toteutukseen annetaan muutamia: äänneharjoitukset, tavutukset, perinneleikit, konsertit. Musiikin toteuttamisesta kerrotaan myös, että sitä toteutetaan monipuolisesti liikkuen, soittaen, laulaen, kuunnellen sekä yhdistäen musiikkia ja muita taidemuotoja. Sen tarkemmin ei kuitenkaan kerrota käytännön ohjeita monipuoliseen musiikkikasvatuksen toteutukseen. Esiopetuksen opetussuunnitelma pyrkii edistämään praksiaalista musiikkikasvatusfilosofiaa, mikä voidaan päätellä siitä, että suunnitelmassa puhutaan itseilmaisusta, lasten suunnittelemista esityksistä ja taiteen kokemisesta. (Mt. 25, 27–28.) Sisällönanalyysin klusteroinnin perusteella kyseinen suunnitelma pyrkii edistämään toiminnallista ja juhliin liittyvää musiikkikasvatusta, sillä alaluokista musiikin eri toimintamuodot sekä juhlat painottuvat. Joskin musiikkikasvatus on melko monipuolista, koska myös muutama muu alaluokka tulee edustetuksi.

Taide- ja musiikkikasvatuksen määritelmät ovat suoraan esiopetuksen opetussuunnitelmasta, joten määritelmiä ei ole perusteltua käsitellä tässä yhteydessä, koska tarkoituksena oli saada haastateltavan aivan omat ajatukset määritelmille. Musiikkikasvatusta hyödynnetään joka päivä esimerkiksi ruoan siunauksessa, laulutunneilla ja kuuntelemalla musiikkia. Kerran viikossa on suunniteltu musiikkituokio, joka sisältää muun muassa rytmiikkaa ja lauluja. Kulttuuritarjontaa, joka on usein kaupunginorkesterin konsertti, hyödynnetään kaksi tai kolme kertaa vuodessa. (Marskin tiimi 2009.) Kuten opetussuunnitelmassakin mainitaan (Marskin tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2006 28), TAITE-toimintaan osallistutaan aina riippuen tarjonnasta. Vaikka haastateltava kertoo juuri musiikin painottuvan toiminnassa, ei lyhyistä haastatteluvastauksista tule esille suurta innostuneisuutta musiikkikasvatuksen hyödyntämiseen, minkä vuoksi käytäntö ja esiopetuksen opetussuunnitelma antavat keskenään hieman erilaisen kuvan musiikkikasvatuksen asemasta esiopetuksessa. (Marskin tiimi 2009.)

Messun tiimi

Tiimin esiopetuksen opetussuunnitelmassa on hyvin lyhyesti käsitelty lähes kaikki osa-alueet. Ainoastaan esiopetuksen yksityiskohtaiset tavoitteet ja sisällöt sekä esiopetuksen yleinen tuki saavat suuremman merkityksen – joskin silti käsittely jää suppeaksi. Tiimin esiopetustoiminnassa korostuu lapsuuden merkitys ja tärkeäksi koetaan ohjatun toiminnan lisäksi leikki ja omaehtoinen toiminta. Musiikin asema suunnitelmassa jää olemattomaksi, mutta muutamia viitteitä musiikkikasvatukseen löytyy. (Messun tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2007–2009, 9, 15–16, 25, 26, 28, 32–33.)

Esiopetuksen opetussuunnitelmassa musiikkikasvatus huomioidaan hyvin suppeasti, minkä vuoksi on mahdotonta sanoa, millaista musiikkikasvatusta suunnitelma pyrkii edistämään. Mitään käytännön ohjeita ei suunnitelmassa ole. Siinä mainitaan vain, että esiopetuksen kaikkia sisältöjä voidaan käsitellä taiteen kautta, mutta tarkemmin ei kerrota, onko musiikkikasvatus osa taidetta, ja millaisia käytäntöjä siihen liittyy. (Messun tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2007–2009, 24.)

Taidekasvatuksen määritelmää ei ole itse juuri pohdittu, vaan mainitaan vain opetussuunnitelman mukainen määritelmä, minkä lisäksi taidekasvatus nähdään mahdollisuutena tutustua eri taidemuotoihin. Musiikkikasvatuksen haastateltava näkee ilona ja laulamisesta, soittamisesta sekä tanssimisesta nauttimisena. Hän ymmärtää musiikin kuuluvan kaikille. Musiikkikasvatus on kiinteästi osa päiväkotipäivää. Haastateltava kertoo, että kaikkia taidemuotoja pyritään tarjoamaan, mutta musiikkia on lähes päivittäin. Tarjonta riippuu henkilökunnan taidoista ja kiinnostuksenkohteista. Musiikkikasvatusta on yhdistettynä toisiin taidemuotoihin, omilla musiikkitunneilla, musiikin kuunteluna muun muassa rauhoittumisessa tai taustamusiikkina, siirtymä- ja odotustilanteissa ja opetustilanteiden tukena. Kaksi kertaa viikossa on laulu- ja tanhuhetki sekä kerran viikossa soittotunti. Myös huilutunteja pidetään. Tuokiot kestävät vaihtelevasti puolesta tunnista reiluun tuntiin. Kulttuuritarjontaan osallistutaan mahdollisimman paljon, jos on tilaisuus päästä mukaan. Haastateltava kertoo, että he käyvät itsekin esiintymässä eri paikoissa esimerkiksi, kun joku kutsuu heidät. TAITE-toimintaan halutaan osallistua, mutta aina ei ole tilaa. (Messun tiimi 2009.) Haastatteluvastausten perusteella musiikkikasvatus on merkittävässä asemassa käytännössä. Musiikkikasvatuksen merkittävä asema ei kuitenkaan välity esiopetuksen opetussuunnitelmasta.

Myllypuron tiimi

Esiopetuksen opetussuunnitelma on erittäin suppea. Mikään osa-alueista ei painotu, vaan kaikki käsitellään todella lyhyesti. Tiimissä korostetaan kokonaisvaltaista eheyttävää oppimista – erityisesti ryhmässä oppimisen taitoja ja tunteiden käsittelyä (Myllypuron tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2006, 9). Esiopetuksen opetussuunnitelmassa ei kuitenkaan selitetä eikä konkretisoida sen tarkemmin eheyttämistä, ryhmässä oppimista eikä tunteiden käsittelyä, vaan ne ainoastaan mainitaan (mt. 22–23). Musiikkikasvatuksella ei ole asemaa esiopetuksen opetussuunnitelmassa, sillä missään yhteydessä ei viitata musiikkikasvatukseen, minkä vuoksi ei voida päätellä, millaista musiikkikasvatusta suunnitelma pyrkii edistämään. Käytännön ohjeita musiikkikasvatuksen toteutuksesta ei ole.

Myllypuron tiimin haastateltava määrittelee taidekasvatuksen sisältävän musiikki- ja kuvataidekasvatuksen, mutta myös jonkin verran draamaa. Musiikkikasvatuksen hän taas näkee elinikäisenä prosessina, jonka tarkoituksena on musiikinrakkauden herättäminen. Musiikkikasvatusta

hyödynnetään siirtymätilanteissa, aamupiirissä (aamulaulu), päiväpiirissä (usein musiikkiliikuntaa/tanssia), ruokailussa (ruokaloru), suunnitelluissa musiikkituokioissa ja erillisissä juhlissa. Suunniteltu musiikkituokio on yleensä kerran viikossa. Silloin käytetään rytmisoittimia, laulua, soittoa ja liikkumista. Aikuinen usein säestää pianolla. Kulttuuritarjontaan ei ole kuluvan vuoden aikana juuri osallistuttu, mitä perustellaan lapsiryhmän haasteellisuudella ja levottomuudella. TAITE-toimintaan sen sijaan osallistutaan. Sitä pidetään mielenkiintoisena ja siitä informoidaan hyvin. (Myllypuron tiimi 2009.) Musiikkikasvatusta on enemmän kuin muita taideaineita (mt.), mitä saattaa selittää se, että eheyttämistä hyödynnetään, mikä näkyy kyllä haastatteluvastauksista, vaikka esiopetuksen opetussuunnitelmassa siitä ei niin tarkkaan olekaan mainittu.

Palokallion tiimi

Palokallion tiimin esiopetuksen opetussuunnitelmassa painottuvat esiopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet sekä yksityiskohtaiset tavoitteet ja sisällöt. Kaikki sisältöalueet käsitellään erikseen ja todella kattavasti, minkä vuoksi musiikkikasvatuksella on vankka asema esiopetuksen opetussuunnitelmassa. Tiimissä painotetaan aktiivista oppimista ja yhteistoiminnallisuutta. (Palokallion tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2006, 8–11, 17, 25–31.)

Esiopetuksen opetussuunnitelmassa on kattavasti käsitelty tavoitteita ja sisältöjä, joista löytyy myös muutamia konkreettisia käytännön ohjeita musiikkikasvatuksen toteutuksesta: lorut, riimit, laulut, virret, jumalanpalvelus, laulu- ja sormileikit, musiikkimaalaus sekä konserttiretket. Tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma pyrkii edistämään praksiaalista musiikkikasvatusfilosofiaa, minkä voi päätellä muun muassa siitä, että suunnitelmassa puhutaan musiikista nauttimisesta ja iloitsemisesta kokemusten, elämysten ja itseilmaisun kautta. Mainitaan myös musiikin tuottaminen laulaen ja soittaen. (Mt. 25, 27, 30.) Koska musiikkikasvatuksella on niin kattava asema esiopetuksen opetussuunnitelmassa, ei klusteroinnin pohjalta voida suppeasti sanoa, millaista musiikkikasvatusta suunnitelma pyrkii edistämään. Kaikki alaluokat lukuun ottamatta taide-alaluokkaa tulevat esille.

Haastateltava kertoo taidekasvatuksen sisältävän kuvallisen ilmaisun, kädentaidot, musiikin ja ilmaisutaidon. Musiikkikasvatukseen liittyen hän ei mainitse erityistä määritelmää, mutta kertoo käyttävänsä musiikkia monipuolisesti ja vahvasti esiopetuksen osana. Musiikkikasvatusta hyödynnetään erittäin monipuolisesti esimerkiksi aamupiirillä, päiväpiirillä ja opetushetkillä. Musiikkia on esimerkiksi runoihin, matematiikkaan, sanarytmeihin, musiikin opetukseen, viihdykkeeksi, liikuntaan ja rentoutumiseen liittyen. Varsinaisia musiikkituokioita on pari kertaa viikossa 20–40 minuuttia kerrallaan. Silloin käydään musiikkikasvatuksen tavoitteita läpi. Kulttuuritarjontaa on riittävästi ja valinnanvaraa on. Konsertteihin on osallistuttu useaan kertaan esikouluvuoden aikana. TAITE-toimintaan osallistutaan ainakin kerran vuodessa. (Palokallion tiimi 2009.)

Juhlat mainitaan esiopetuksen opetussuunnitelmassa yhtenä merkittävänä taidekasvatuksen sisältönä (Palokallion tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2006, 30). Juhlien avulla tutustutaan usein monipuolisempaan musiikkiin, jolloin edetään tarkasti säestyksen mukaan tai ollaan luovia. Juhlien musiikkiin liittyy rytmisiä ja melodisia harjoituksia. Juhlat voivat sisältää tanssillisen osion ja kansanperinnettä. (Palokallion tiimi 2009.) Kansanperinne mainitaan myös esiopetuksen opetussuunnitelmassa kansanmusiikin ja kulttuuriperinnön muodossa (Palokallion tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2006, 25, 30). Haastatteluvastauksista käy ilmi, että kansanperinne tulee käytännössä esille runoissa, loruissa, lauluissa ja kansantansseissa yhdistettynä leikkeihin ja kirjallisuuteen (Palokallion tiimi 2009). Palokallion tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma sekä tiimin perusteelliset haastatteluvastaukset kertovat musiikkikasvatuksella olevan varsin vakiintunut ja kattava asema esiopetuksessa.

Pyynikin tiimi

Esiopetuksen opetussuunnitelmassa ei ole varsinaista painotusta, sillä osa-alueet on käsitelty opetussuunnitelmassa erittäin lyhyesti. Painopiste tiimin toiminnassa on luovuudella ja kulttuurilla. Siitä huolimatta esiopetuksen sisältöihin liittyen ei tiimin esiopetuksen opetussuunnitelmaan ole kirjattu tarkemmin luovuuden ja kulttuurin merkitystä ja sisältöjä. Mainitaan vain, että esiopetusryhmät osallistuvat mahdollisuuksien mukaan kulttuuripalveluihin. (Pyynikin tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2006, 9, 22.) Haastateltavakin kertoo, että kulttuuritarjontaa hyödynnetään aina, kun sitä on tarjolla. TAITE-toimintaan osallistutaan joka vuosi. (Pyynikin tiimi 2009.)

Haastatteluvastauksissa taidekasvatuksen nähdään avartavan ihmisen tapaa ajatella. Se auttaa jäsentämään hänen ympärillä olevaa maailmaa. Taidekasvatus avautuu lapsille aistien avulla. Musiikkikasvatus kehittää lapsen kokonaispersoonaa sekä emotionaalisesti että sosiaalisesti. Myös ilo ja virkistys tulevat lapsen arkeen musiikkikasvatuksen kautta. Musiikkikasvatusta hyödynnetään aamupiirissä (laulaminen), varsinaisen esikoulun aikana (laulaminen/liikkuminen tehtäviin soveltuvalla materiaalilla teeman mukaan), satu- ja lepohetkillä (rentoutusmusiikki) ja musiikkihetkillä. Musiikkihetki on kolme kertaa viikossa. Silloin käsitellään musiikin peruskäsitteitä, tanssitaan tai kuunnellaan. (Mt.)

Yhteistyömuotona tiimin esiopetusryhmien välillä on esimerkiksi pienimuotoiset juhlat (Pyynikin tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2006, 12). Haastateltava kertoo, mitä merkityksiä juhliin valmistettavalla musiikilla on. Hän mainitsee muun muassa seuraavat asiat: yhdessä moni uskaltaa enemmän, harjoitus tekee mestarin, lopullinen tulos koostuu pienistä palasista, kaikkien panos on tärkeä, musiikki juhlissa saa ihmiset iloiselle mielelle sekä jännitys kuuluu asiaan ja sitä voi opetella hallitsemaan. (Pyynikin tiimi 2009.)

Haastattelun perusteella musiikkikasvatuksella on merkittävä asema arjessa. Sen sijaan esiopetuksen opetussuunnitelmaan asti vastaavat ajatukset eivät ole löytäneet. Käytännön ohjeet musiikkikasvatuksen toteutuksesta eivät tule suunnitelmasta esille lukuun ottamatta kulttuuripalveluihin osallistumista. Suunnitelman perusteella on myös haastavaa päätellä, millaista musiikkikasvatusta esiopetuksen opetussuunnitelma pyrkii edistämään. Luovuutta ja kulttuuria korostetaan, mistä voisi päätellä taustalla olevan praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian. (Pyynikin tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2006, 9, 22.) Sisällönanalyysin klusterointivaiheessa vain kolme alaluokkaa (juhlat, esiintyminen ja kulttuurikasvatus) tulevat edustetuksi, joista kulttuurikasvatus painottuu selkeimmin.

Raholan tiimi

Oikeastaan mikään osa-alue ei painotu esiopetuksen opetussuunnitelmassa, sillä kaikki osa-alueet on käsitelty hyvin lyhyesti. Alueellisesti pyritään varhaiseen puuttumiseen erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla, mutta erityistä tukea tarvitsevien lasten esiopetukseen liittyen asiaa ei käsitellä kuin yhdellä lauseella (Raholan tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2006, 8, 33). Musiikkikasvatuksella ei ole asemaa tiimin esiopetuksen opetussuunnitelmassa, sillä mitään musiikkikasvatukseen liittyvää ei käsitellä tai edes mainita, minkä vuoksi ei voida päätellä, millaista musiikkikasvatusta suunnitelma pyrkii edistämään. Käytännön ohjeet musiikkikasvatuksen toteutuksesta puuttuvat myös.

Taidekasvatus käsittää haastateltavan mukaan kaikki osa-alueet. En voi olla täysin varma, mitkä nämä osa-alueet ovat, koska haastateltava ei kerro sitä tarkemmin. Musiikkikasvatuksen hän näkee kokonaisvaltaisena. Se kuuluu lapsen kehityksen eri osa-alueille. Musiikkikasvatusta on liikuntatuokioilla, kädentöissä, kirjaimiin liittyen (kirjainlaulu), levyraadissa, konserttiretkelle valmistautuessa, odottelutilanteissa, joulu-, kevät- ja synttärijuhlissa ja tutustumisleikeissä sekä itse keksittyjen laulujen muodossa. Varsinaista suunniteltua musiikkikasvatukseen liittyvää toimintaa on viikoittain ja se voi kestää yhden laulun verran tai olla musiikkihetken mittainen. Maksimissaan musiikkituokio kestää tunnin, lasten jaksaminen huomioiden. Kulttuuritarjontaan osallistutaan useita kertoja vuodessa. Myös TAITE-toimintaan osallistutaan vuosittain. Pyrkimyksenä on, että musiikkikasvatuksen ja kuvataiteen suhde pysyisi toiminnassa tasapainossa. (Raholan tiimi 2009)

Rantaperkiön tiimi

Ainoa osa-alue, joka hieman korostuu tiimin esiopetuksen opetussuunnitelmassa, on esiopetuksen yleinen tuki (Rantaperkiön tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2006, 25–26, 31). Muut osa-

alueet käsitellään hieman suppeammin. Musiikkikasvatukselle on kehittynyt oma, melko vaatimaton asema esiopetuksen opetussuunnitelmaan. Muun muassa esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön liittyvässä liitteessä mainitaan, kuinka esikoululaiset ovat joulujuhlan kenraaliharjoituksissa yleisönä (Rantaperkiön tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2006, 49). Myös haastateltava mainitsee juhlien merkityksen yhteisöllisyyden kokemiselle ja ryhmäytymisen vahvistumiselle. Hän näkee juhlilla olevan myös muuta merkitystä eli niihin valmistautuessa itseluottamuksen tukeminen lasten osallistuessa esityksiin on tärkein musiikkikasvatuksen tehtävä. Juhlien tehtävänä on lisäksi iloitseminen ja hyvän olon kokeminen musiikin kautta ja sen avulla. (Rantaperkiön tiimi 2009.)

Taidekasvatusta on kuvallinen, musiikillinen, sanallinen ynnä muu itse tekeminen tai toisen tekemisen seuraaminen, joka kehittää omaa luovuutta tai antaa visuaalista nautintoa. Haastateltava jatkaa musiikkikasvatuksella pyrkivänsä tuottamaan lapselle iloa ja onnistumisen kokemuksia. Musiikkikasvatukseen liittyvää toimintaa on aamu- ja päiväpiirissä viikoittain. Varsinainen musiikkituokio on kerran viikossa ja se kestää noin 45–60 minuuttia, jolloin lauletaan tai liikutaan. (Mt.) Esiopetuksen opetussuunnitelmassakin mainitaan musiikkituokioiden olevan osa esiopetusviikkoa (Rantaperkiön tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2006, 22). Kulttuuritapahtumiin osallistutaan aina, kun se sopii suunnitelmiin eli hyvin paljon. Konserteissa käydään usein kaksi kertaa sekä keväällä että syksyllä. TAITE-toimintaankin osallistutaan joka vuosi. (Rantaperkiön tiimi 2009.)

Varsinaisia käytännön vinkkejä musiikkikasvatuksen toteutuksesta ei anneta, vaan todetaan ainoastaan, että yhteistyömuotona alkuopetuksen kanssa ovat kulttuuritapahtumat ja joulujuhlan kenraaliharjoitukset (Rantaperkiön tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2006, 12, 49). Tiimin esiopetuksen opetussuunnitelmasta ei ole perusteltua päätellä, millaista musiikkikasvatusta suunnitelma pyrkii edistämään. Vaikka musiikkikasvatuksen asema esiopetuksen opetussuunnitelmassa ei ole erityisen kattava, kertoo haastateltava musiikkikasvatusta olevan jonkin verran enemmän suhteessa muihin taidekasvatuksen sisältöalueisiin nähden. Hän arvioi tämän johtuvan musiikkikasvatuksen ”helppokäyttöisyydestä”, koska missä tahansa voi laulaa. (Rantaperkiön tiimi 2009.)

Reuharin tiimi

Esiopetuksen yleinen tuki painottuu tiimin esiopetuksen opetussuunnitelmassa, mitä selittää se, että koko lännen alueen päivähoidon ja perusopetuksen painopisteenä on jäsentää lasten ja nuorten varhainen tukeminen. Tämä tulee käytännössä esille oppilashuoltotyöryhmän kokouksissa ja on toki perusteltua käsitellä kattavasti esiopetuksen opetussuunnitelmassa. Musiikkikasvatuksen asema opetussuunnitelmassa on lähes olematon. Musiikkikasvatukseen liittyy ainoastaan juhlat ja TAITE-toiminta. (Reuharin tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2006, 9, 25, 28–29, 34–35.) Ei siis ole mahdollista päätellä, millaista musiikkikasvatusta esiopetuksen opetussuunnitelma pyrkii edistä-

mään. Lisäksi konkreettiset käytännön ohjeet musiikkikasvatuksen toteutuksesta on jätetty suunnitelman ulkopuolelle.

Taidekasvatus kattaa haastateltavan mukaan kaikki osa-alueet eli määritelmä ei ole kovin tarkka. Musiikkikasvatusta hän ei varsinaisesti määrittele, vaan kertoo, että musiikkituntien pääasiana on kokonaisvaltaisuus. Musiikkikasvatusta hyödynnetään musikaalisilla retkillä, liikuntatuokioilla, aamupiirillä (laulu), odottelu- ja siirtymätilanteissa, ruokailussa (ruokaloru) sekä tavoitteellisilla musiikkituokioilla, joita on kerran viikossa kestäen noin tunnin kerrallaan. Kulttuuritarjontaan osallistutaan lähes aina, kun siihen tulee mahdollisuus. Pääasiassa kaikkeen ilmaiseen TAITE-toimintaan osallistutaan. (Reuharin tiimi 2009.) Tiimin esiopetuksen opetussuunnitelmankin mukaan osallistutaan innokkaasti kaupungin tarjoamaan toimintaan, kuten juuri TAITE-toimintaan (Reuharin tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2006).

Haastateltavan vastaukset ovat pääasiassa erittäin lyhyitä, joten käytännön toiminnasta jää sellainen käsitys, että musiikkikasvatuksella on asema, mutta se on hyvin vaatimaton. Haastateltava mainitsee, että kaikkia taidekasvatuksen osa-alueita on tasapuolisesti eli musiikkikasvatustakin hyödynnetään muun muassa edellä kerrotuissa tilanteissa. (Reuharin tiimi 2009.) Siitä huolimatta sekä tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma että haastatteluvastaukset eivät luo käsitystä, jonka mukaan musiikkikasvatuksella olisi tiimissä suuri merkitys.

Rusthollin tiimi

Tiimin esiopetuksen opetussuunnitelmassa painottuu selkeästi esiopetuksen yleinen tuki. Muut osa-alueet käsitellään lyhyesti, paitsi esiopetuksen toteuttamisesta kerrotaan hieman muita osa-alueita enemmän. (Rusthollin tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2007–2009, 12–15, 27–30, 34, liitteet 2–5.) Musiikkikasvatuksen asema on heikko, mutta muutamissa yhteyksissä se kuitenkin tulee esille. Esimerkiksi koululla järjestetään konsertteja yhteistyössä esi- ja alkuopetuksen kanssa. Ainoana tiiminä myös musiikkiterapia huomioidaan erityistä tuke tarvitseviin lapsiin liittyen. Leikki- ja kulttuuriperinteestä taas kerrotaan sekä esiopetuksen opetussuunnitelmassa että haastatteluvastauksissa. Esiopetuksen opetussuunnitelmassa leikki- ja kulttuuriperinne mainitaan sääntöleikkien yhteydessä. Haastateltava vastaa perinneleikkien olevan usein käytössä. Niistä suurin osa on laululeikkejä. Lapsille nimenomaan kerrotaan leikin yhteydessä, että kyseessä on vanha suomalainen laululeikki. (Rusthollin tiimi 2009; Rusthollin tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2007–2009, 12, 14, 38.)

Eri taiteiden ja koko esteettisen kulttuurin ilmiöiden kokeminen liittyy taidekasvatukseen. Eri taiteisiin kuuluvat kaikki osa-alueet, mistä ei voi varmaksi päätellä, mitkä todella ovat kyseiset osa-alueet. Musiikkikasvatuksen haastateltava näkee musiikillisten elämysten tarjoamisena, musiikillisten valmiuksien kehittämisenä ja musiikillisten taitojen tukemisena. Musiikkikasvatusta käytetään

monissa yhteyksissä: syntymäpäivillä lauletaan ja päivänsankari saa toivoa lauluja, aamupiirissä lauletaan ja rytmitetään esimerkiksi viikonpäiviä, esikoulutunneilla riimitellään paljon, ruokailuun liittyy laulu, pukeutuessa laulellaan sekä tavuja taputetaan. Varsinainen musiikkituokio on kerran tai kaksi viikossa 20–45 minuuttia kerrallaan. Tuokion aikana taputetaan tavuja, soitetaan instrumenteilla, liikutaan tai maalataan musiikin mukaan, tititoidaan tai lauletaan. Kulttuuritarjontaan osallistutaan useamman kerran vuodessa. TAITE-toiminnassa ollaan myös mukana. (Rusthollin tiimi 2009.) Vastaavia musiikkikasvatuksen käytännön toteutukseen liittyviä ohjeita ei esiopetuksen opetussuunnitelmassa ole kuin pari. Konsertit mainitaan yhteistyömuotona esi- ja alkuopetuksen välillä. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen esiopetukseen liittyen mainitaan musiikkiterapia, mutta sitä ei konkretisoida tarkemmin. (Rusthollin tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2007–2009, 12, 38.) Esiopetuksen opetussuunnitelmassa käytettävistä termeistä ei voi päätellä, millaista musiikkikasvatusta suunnitelma pyrkii edistämään, koska musiikilla on niin pieni asema kyseisessä dokumentissa.

Sen sijaan käytännön toiminnassa musiikkikasvatuksella on selkeä asema, vaikka esiopetuksen opetussuunnitelmasta sitä ei ole mahdollista havaita. Musiikkikasvatukselle on löydetty merkitys, kuten haastatteluvastauksista voi päätellä. Haastateltava kertoo, että esiopetuksen musiikkikasvatuksessa toteutuu lapsen emotionaalisen, sosiaalisen, kognitiivisen ja motorisen kehityksen tukeminen. Musiikkikasvatusta on käytännön toiminnassa paljon. Haastateltava kertoo musiikkikasvatusta olevan saman verran kuin muita taidekasvatuksen osia, millä perustella taidekasvatusta käytetään toiminnassa kattavasti. (Rusthollin tiimi 2009.)

Tammelan tiimi

Esiopetuksen opetussuunnitelmasta vain esiopetuksen yleinen tuki painottuu muihin osa-alueisiin nähden (Tammelan tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2006, 24–27, 31–32). Muilta osin esiopetuksen opetussuunnitelma on suppea. Musiikkikasvatuksella ei ole asemaa esiopetuksen opetussuunnitelmassa. Ainoa asia, mikä tuo mieleen musiikkikasvatuksen on keskusta-alueen monimuotoinen kulttuuritarjonta, jota esiopetuksessa hyödynnetään (mt. 11). Muutoin suunnitelmassa ei huomioida musiikkikasvatusta, joten ei voida päätellä, millaista musiikkikasvatusta suunnitelma pyrkii edistämään eikä saada ohjeita musiikkikasvatuksen käytännön toteutukseen edellä mainittua kulttuuritarjontaa lukuun ottamatta.

Taidekasvatuksen määritelmä on yleismaailmallinen eli taidekasvatus käsittää taiteen kaikki osa-alueet. On siis epäselvää, mitkä nuo osa-alueet ovat. Musiikkikasvatukselle ei ole annettu lainkaan määritelmää. Kerrotaan vain, että musiikkikasvatukseen liittyen tutustutaan lastenlauluihin, musiikin peruselementteihin ja perinnelauluihin. Musiikkia yhdistetään päiväkotitoimintoihin. Esi-

merkiksi aamupiirissä lauletaan ja rytmitetään sekä ruokailuun liittyy ruokaloru. Suunnilleen kolme kertaa viikossa on musiikkituokio, joista kaksi on aamupiirin yhteydessä (kesto noin 15 min) ja yksi sille varatussa tilassa (kesto noin tunti). Kulttuuritarjontaan osallistutaan noin viisi kertaa ja TAITE-toimintaan noin kaksi kertaa koko toimintakauden aikana. (Tammelan tiimi 2009.)

Haastateltava kertoo musiikkikasvatuksella olevan suurin asema taidekasvatuksen osa-alueista. Myös muihin sisältöalueisiin nähden musiikkikasvatus on melko suuressa asemassa. Haastatteluvastaukset ovat äärimmäisen lyhyitä, joten niistä ei valitettavasti saa sellaista käsitystä että musiikkikasvatus olisi vakiintuneesti osa arkea. (Mt.) Esiopetuksen opetussuunnitelmakaan ei tue käsitystä, jonka mukaan musiikkikasvatus olisi merkittävässä asemassa.

8.1.4 Musiikkikasvatuksen aseman vertailua esiopetuksen opetussuunnitelmien ja käytännön tasolla

Osassa suunnitelmista musiikkikasvatuksella on varsin selkeä ja kattava asema. Muutamissa esiopetuksen opetussuunnitelmissa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelma sekä Kanjoninrotkon, Koivistonkylän, Marskin ja Palokallion tiimien esiopetuksen opetussuunnitelmat) on eritelty sisältöalueet ja kerrottu jokaisesta sisältöalueesta erikseen, jolloin musiikkikasvatukselle jää enemmän tilaa kuin niissä esiopetuksen opetussuunnitelmissa, joissa sisältöalueet on käsitelty vain yleisesti niitä sen tarkemmin erittelemättä. Esiopetuksen opetussuunnitelmissa, joissa sisältöalueet on eritelty, musiikkikasvatuksella on jonkinlainen asema myös muutamassa muussa sisältöalueessa taiteen ja kulttuurin lisäksi eli tällöin musiikkikasvatuksen asema on monipuolisempi. Musiikkikasvatusta on varsin vaivatonta eheyttää muuhun toimintaan, joten olisi perusteltua, että musiikkikasvatuksella olisi asema myös muihin sisältöalueisiin liittyen.

Käytännön ohjeet ovat melko yhtenevät niissä esiopetuksen opetussuunnitelmissa, joissa ylipäätään mainitaan käytännön ohjeita. Osa ohjeista on hieman konkreettisempia, kuten lorujen käyttö ja äänteiden tutkiminen. Toiset ohjeet taas ilmaistaan varsin yleisellä tasolla, kuten konsertit ja kulttuuripalveluihin osallistuminen. Yhtäläisyydet johtunevat siitä, että esiopetuksen opetussuunnitelmissa käytännön ohjeina mainitaan vain suosituimmat toimintatavat hyödyntää musiikkia.

Kaikki esiopetuksen opetussuunnitelmat, joista oli perusteltua päätellä, millaista musiikkikasvatusta ne edistävät, pyrkivät edistämään praksiaalista musiikkikasvatusfilosofiaa. Musiikin kuuluu olla kaikkien ilo, joten on mielekästä, että esiopetuksen opetussuunnitelmista saa sen kuvan, että kaikilla lapsilla on mahdollisuus olla osallistumassa musisointiin. Praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian vallitessa musiikkikasvatuksen aseman voidaan ajatella olevan kattavampi kuin

esteettisen musiikkikasvatusfilosofian painottuessa, sillä praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia antaa suuremmalle joukolle lapsia mahdollisuuden osallistua musiikkikasvatukselliseen toimintaan.

Sisällönanalyysin klusterointivaiheen perusteella esiopetuksen opetussuunnitelmat pyrkivät edistämään varsin monipuolista ja osittain kattavaakin musiikkikasvatusta. Suuresta osasta suunnitelmia nousi esille samat alaluokat. Alaluokkien perusteella esiopetuksessa toteutettava musiikkikasvatus pyrkii edistämään esiintymistä, kulttuurikasvatuksellista toimintaa sekä monipuolista toiminnallisuutta. Huomioitavaa on, että vain kuudessa suunnitelmassa musiikkikasvatuksen asema oli riittävä, jotta klusterointivaiheen perusteella saatettiin päätellä, millaista musiikkikasvatusta suunnitelmat pyrkivät edistämään. Tämä osaltaan selittää yhtäläisyyksiä.

Haastattelujen perusteella eri tiimeissä hyödynnetään musiikkikasvatusta melko samalla tavalla, mutta eroavaisuuksiakin löytyy. Merkittävin yhtäläisyys nousee esiin musiikkikasvatuksen hyödyntämisestä. Yleisimmin musiikkikasvatusta käytetään aamupiirissä, ruokailun aikaan sekä siirtymä- ja odottelutilanteissa. Tähän liittyen on eroavaisuuksiakin, sillä yksittäiset tiimit mainitsivat myös päiväpiirin, juhlat ja lepohetken hyviksi tilanteiksi musiikkikasvatuksen hyödyntämiselle. Musiikkituokioiden suhteen on tiimien välillä varsin paljon eroavaisuuksia. Yleisimmin musiikkituokioita on kerran viikossa ja se kestää 30–60 minuuttia kerrallaan. Äärimmäisenä esimerkkinä mainittakoon tiimi, jossa musiikkikasvatusta on päivittäin ja eräässä tiimissä taas vain kerran viikossa tai kerran kahdessa viikossa. Vastaavasti musiikkituokioiden kesto vaihtelee suuresti. Lyhyimmillään musiikkituokio kestää kymmenen minuuttia ja pisimmillään noin tunnin. Useimmissa tiimeissä musiikkituokiolla lauletaan, liikutaan ja taputetaan eri rytmejä, mutta joissakin tiimeissä lisäksi tanssitaan, soitetaan ja tutustutaan uusiin soittimiin, kuunnellaan sekä tutustutaan musiikin peruskäsitteisiin. Vaikka musiikin peruskäsitteiden pitäisi tulla lapselle tutuiksi esi- ja alkuopetuksen aikana elämyksellisten ja leikinomaisten harjoitusten kautta (Ruokonen & Grönholm 2005, 86), ainoastaan Palokallion tiimin esiopetuksen opetussuunnitelmassa (2006, 30) kiinnitetään asiaan huomioita. Sen sijaan muutamassa haastattelussa mainitaan musiikin peruskäsitteiden huomioiminen musiikkikasvatustoiminnassa (Myllypuron tiimi 2009; Palokallion tiimi 2009; Pyynikin tiimi 2009).

Musiikkituokioihin liittyviä eroavaisuuksia selittänee se, että musiikkituokio voidaan ymmärtää monella tavalla. Tarkoituksenmukaista olisi, että musiikkituokion toiminta olisi suunniteltua ja tavoitteellista, jolloin kaikki musiikkituokiot eivät olisi varsinaisia musiikkituokioita. Haastateltavilla on kuitenkin melko erilaisia näkemyksiä asiasta, minkä vuoksi musiikkituokiot ovat osittain varsin erilaisia. Kulttuuritarjontaan osallistutaan vaihtelevasti, mitä haastatteluvastauksien perusteella selittää päivähoidon työntekijöiden kiinnostus kulttuuria kohtaan, kulttuuritar-

jonnan maksullisuus, lapsiryhmän rakenne sekä se, että aina kaikki halukkaat eivät mahdu mukaan. Osassa haastatteluista kerrotaan, että kulttuuritarjontaan ei ole osallistuttu, koska lapsiryhmä on haasteellinen ja levoton. Joidenkin tiimien haastatteluista taas käy ilmi, että kulttuuritarjontaan osallistutaan aina kuin se on taloudellisesti mahdollista ja tilaa on eli useita kertoja vuodessa. Muutamaa tiimiä lukuun ottamatta TAITE-toimintaan osallistutaan aktiivisesti, jos vain mahdutaan mukaan.

Melko monen esiopetuksen opetussuunnitelman ja vastaavan tiimin haastattelun välillä on ristiriita sen suhteen, millainen musiikkikasvatuksen asema esiopetuksessa on. Musiikkikasvatuksella on suurimmassa osassa haastatteluita kattavampi asema kuin vastaavassa suunnitelmassa. On luonnollisesti musiikkikasvatuksen etu, että edes käytännössä musiikkikasvatusta käytetään runsaasti, vaikka esiopetuksen opetussuunnitelmasta saisikin sen käsityksen, että musiikkikasvatuksella ei niin merkittävää asemaa olisikaan. Ainoastaan Marskin tiimin kohdalla esiopetuksen opetussuunnitelmassa musiikkikasvatuksen asema on laajempi kuin tiimin haastattelussa. Muutamassa suunnitelmassa ei sen sijaan ole ristiriitaa esiopetuksen opetussuunnitelman ja haastattelun välillä. Sekä Palokallion tiimin suunnitelmassa että haastattelussa musiikkikasvatuksella on varsin kattava ja monipuolinen asema esiopetuksessa, kun taas Reuharin ja Tammelan tiimien esiopetuksen opetussuunnitelmat ja vastaavien tiimien haastattelut antavat musiikkikasvatukselle hyvin suppean aseman.

8.2 Tulkintaa ja johtopäätöksiä

Musiikkikasvatuksen asema esiopetuksessa vaihteli enemmän kuin osasin olettaa. Se, että musiikkia eheytetään varsin paljon muihin toimintoihin (Packalén 1998, 45; Rantala 2003, 131), vaikuttaa mahdollisesti siihen, että musiikkikasvatus näkyy esiopetussuunnitelmissa useassa eri yhteydessä ja usealla eri termillä. Tästä hyvänä esimerkkinä on Palokallion tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma (2006, 25–30), jossa musiikkikasvatus huomioidaan kuuteen eri sisältöalueeseen liittyen. Jo pelkästään musiikkia kuvaavassa osiossa on huomioitu muun muassa äidinkieli (lorut), liikunta (musiikkiliikunta), kuvataide (musiikkimaalaus) ja perinne (kansanmusiikki). (Mt. 30.) Kaikki haastateltavatkin kertovat eheyttävänsä varsin paljon musiikkia muuhun toimintaan, mikä on tavanomaista, koska esiopetus on usein kokonaisvaltaista. Ruismäki (1998, 37) perustelee muiden sisältöalueiden eheyttämistä musiikkiin sillä, että esimerkiksi matematiikka on lapselle tutumpaa, helpompaa ja hauskempaa, kun se on eheytettynä tuttuun ja turvalliseen alueeseen, jollaisena musiikki usein koetaan. Vesiojan (2006, 214, 220, 260) tutkimus vahvistaa myös käsitystä, jonka mukaan erityisesti pienten oppilaiden kanssa musiikki on hyvä eheyttämiskeino. Musiikin

eheyttämisen hyöty ja yksinkertaisuus on siis huomattu, minkä vuoksi Elliott'n (1996, 17) näkemys eheyttämisestä on varsin yllättävä ja hämmentävä. Elliott ei suosittele musiikin eheyttämistä muihin aineisiin eikä sen sisällyttämistä monitaiteiseen opetukseen, sillä Elliott näkee, että niillä keinoin estetään muusikkouden kehittyminen.

Eheyttämiseen voi liittyä myös se, että musiikkituokio- tai musiikkihetki-sanoja ei juuri esiopetussuunnitelmissa esiinny. Jos musiikkikasvatus yhdistetään sujuvasti osaksi muuta toimintaa, ei varsinaisia musiikkituokioita välttämättä pidetä enää niin usein. Packalénin (1998, 38) tutkimuksessa haastatellut päivähoidon työntekijät kertovat, että musiikkituokioita järjestetään vielä päiväkodeissa sekä osastojen omina että osastojen välisinä musiikkituokioina. Se, kuinka usein tällaisia tuokioita vielä pidetään, ei tutkimuksesta käy ilmi. Ahonen (2002, 61) taas toteaa, että musiikin tulisi kuulua luonnollisena osana esikoululaisen päivittäisiin rutiineihin, eikä siis vain pari kertaa viikossa pidettäviin musiikkituokioihin tai päiväkohdin yhteiseen lauluhetkeen. Haastatteluvastaukset tukevat Ahosen näkemystä varsin hyvin, sillä eri tiimien haastatteluvastauksissa musiikkikasvatuksen kerrotaan olevan osa päiväkodin arkea. Tosin musiikkituokioitakin vielä pidetään päivittäisten musiikkikasvatukseen liittyvien toimintojen lisäksi.

Hieman negatiivisen kuvan musiikkikasvatuksen asemasta antaa se, että itse musiikkikasvatus-sana löytyy ainoastaan Rantaperkiön tiimin esiopetuksen opetussuunnitelmasta (2006, 23). Kuten olen tutkimuksessani maininnut, on musiikkikasvatuksella merkitystä lapsen kehityksen eri osa-alueisiin. Tämän vuoksi ihmetyttää, miksi musiikkikasvatus-termiä ei esiinny kuin yhdessä esiopetussuunnitelmassa. Toki musiikkikasvatus voidaan huomioida muullakin tavalla kuin juuri musiikkikasvatus-sanalla.

Keskeiset sisältöalueet ovat vahvasti esillä. Valitettavasti en voinut eritellä, minkä sisältöalueen yhteydessä termit on mainittu. Tämä johtuu siitä, että kaikissa esiopetussuunnitelmissa ei ole eritelty keskeisiä sisältöalueita, vaan monessa esiopetussuunnitelmassa on kirjoitettu vain yleisesti sisältöalueista. On kuitenkin hämmästyttävää huomata, että vaikka keskeisiin sisältöalueisiin kuuluu taide ja kulttuuri, ei musiikkikasvatukseen viittaavia termejä ole taide ja kulttuuri -asiayhteyteen liittyen kuin 11 esiopetussuunnitelmassa. Olisi voinut olettaa, että keskeisissä sisältöalueissa, joihin taide ja kulttuuri -osio tiiviisti kuuluu, olisi musiikkikasvatukselle annettu edes jonkinlainen asema, mutta näin ei aina olekaan.

Mielenkiintoista oli huomata, että vain kolmessa tiimikohtaisessa esiopetuksen opetussuunnitelmassa musiikkikasvatus tuli esille useammalla kuin kymmenellä termillä. Koivistonkylän tiimin esiopetuksen opetussuunnitelmassa (2006) musiikkikasvatus tuli esille 11 eri sanalla, kun taas Marskin tiimin esiopetuksen opetussuunnitelmassa (2006) musiikkikasvatus nousi esiin 18 eri termillä. Vastaavasti taas kahdessa tiimikohtaisessa esiopetuksen opetussuunnitelmassa ei ollut ainoa-

takaan sanaa, joka tutkijan tulkinnan mukaan viittaisi musiikkikasvatukseen. Sen sijaan Palokallion tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma (2006, 25–30) on oiva esimerkki siitä, kuinka musiikkikasvatus on huomioitu eri sisältöalueisiin liittyen monipuolisesti. Kyseisessä esiopetussuunnitelmassa (Palokallion tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma (2006, 30) taidekasvatukseen liittyvä musiikkikasvatus on huomioitu kattavasti. Kaiken kaikkiaan Palokallion tiimin esiopetuksen opetussuunnitelmassa (2006) musiikkikasvatus huomioidaan 42 eri musiikkikasvatukseen viittaavalla käsitteellä tai käsiteparilla. Palokallion tiimin esiopetuksen opetussuunnitelmaa voitaisiin pitää esimerkkinä myös siitä, kuinka musiikkikasvatuksen ei tarvitse jäädä muiden osa-alueiden varjoon tai yhtälailla muiden osa-alueiden ei tarvitse jäädä musiikkikasvatuksen vuoksi vähälle. Palokallion tiimissä tämä on ymmärretty hyvin ja toteutus on onnistunutta ainakin haastatteluvastausten perusteella, sillä haastateltava kertoo, että musiikkikasvatusta pyritään käyttämään tasapuolisesti muiden taiteen osa-alueiden kanssa (Palokallion tiimi 2009).

Kasvatuskumppanuus puhuttaa tällä hetkellä niin asiantuntijoita kuin lasten vanhempiakin. Aiheesta on myös kirjoitettu melko paljon (Karila 2006, 91). Vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten yhteistyön saaman huomion voi havaita siitä, että lastentarhanopettajakoulutuksessa kasvatuskumppanuutta on painotettu jonkin verran. Yhteistyö kodin kanssa tulee esille eri tiimien esiopetuksen opetussuunnitelmista, mutta se osio ei ole tiimien itsensä tuottamaa vaan suoraan Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelmasta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa huomioidaan yhteistyö huoltajien kanssa. Tosin missään suunnitelmassa kasvatuskumppanuuteen ei liity musiikkikasvatuksen termiä. Usein kasvatuskumppanuuteen liittyvät juhlat, joilla viitataan joulu- ja kevätjuhlaan, ovat tutkimusaineistoon kuuluvissa esiopetussuunnitelmissa huomioitu eri yhteyksissä. Yhdeksässä esiopetussuunnitelmassa huomioidaan juhlat eri yhteyksiin liittyen. Haastatteluvastauksissa juhlat painottuvat tärkeänä itseluottamuksen tukemisen paikkana. Haastateltavien mukaan juhlista saadaan musiikin avulla iloa ja hyvän olon kokemuksia, joiden ohella myös esiintymis- ja sosiaaliset taidot harjaantuvat. Muutaman haastateltavan mukaan juhlat ovat merkittäviä myös kansanperinteen elpymisen kannalta.

On myönteistä havaita, että lähes kolmasosassa esiopetussuunnitelmista (29,4 prosentissa) arvostetaan jollakin tavalla perinteiden merkitystä. Palokallion tiimin esiopetuksen opetussuunnitelmassa (2006, 25, 30) perinteet mainitaan keskeisten sisältöalueiden yhteydessä sekä kulttuuriperintö- että kansanmusiikki-termillä. Rusthollin tiimin esiopetuksen opetussuunnitelmassa (2007–2009, 14) perinteet nousevat esiin työtapojen yhteydessä leikki- ja kulttuuriperinne-sanoilla. Kodályn näkemyksen mukaan musiikkikasvatus alkaa kansanperinteestä (Forrai 1990, 13) ja kansanperinteen vaaliminen lapsen kasvaessa on hyödyksi lapselle. Sekä Palokallion että Rusthollin tiimien esiopetuksen opetussuunnitelmien laatijat ovat ilmeisesti kokeneet, miten vaivattomasti kan-

sanperinteeseen liittyvää kulttuuriperinnettä on mahdollista siirtää sukupolvelta toiselle. Packalénin (1998, 46) tutkimuksen mukaan kansanperinteen siirtäminen musiikin avulla toteutuu helposti piirileikkien, tanhujen ja laulujen avulla. McDonald ja Simons (1989, 161) mainitsevat kansanperinteen siirtämiskeinoksi kansanlaulut. Campbell (1991, 224) lisää tähän vielä kansantanssit. Kansanperinteen siirtäminen tapahtuu haastateltavien mukaan kätevästi (kansan)laulujen, (laulu- ja perinne)leikkien, runojen, lorujen, tanhujen, kansantanssien, soittimiin tutustumisen sekä konsertti- ja museokäyntien avulla.

Tutkimukseni perusteella jäin ihmettelemään, miksi kaikissa Tampereen tiimien esiopetussuunnitelmissa ei ole huomioitu TAITE-toimintaa. Mietin, onko TAITE-toiminta jätetty pois, jos ajatellaan, että siihen osallistuminen on itsestään selvää, koska sitä Tampereella tarjotaan. Itse oletin, että kaikissa Tampereen tiimien esiopetuksen opetussuunnitelmissa huomioidaan TAITE-toiminta. Kyseinen termi mainitaan Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelmassa. Lisäksi kolmessa tiimikohtaisessa esiopetuksen opetussuunnitelmassa käsitellään TAITE-toimintaa. Kuten aiemmin mainitsin, haastatteluvastauksista käy selville, että suurin osa tiimeistä osallistuu TAITE-toimintaan, vaikka kaikissa tiimikohtaisissa esiopetuksen opetussuunnitelmassa ei sitä mainitakaan.

Esiopetuksen opetussuunnitelmien tekijät ovat yksi suurimmista vaikuttajista musiikkikasvatuksen asemaan esiopetussuunnitelmissa ja siten myös esiopetuksessa. Heillä on vaikutusvaltaa, joko huomioida musiikkikasvatus laajasti tai jättää se hieman vähemmälle huomiolle. Samaan aikaan esiopetussuunnitelmien laatijoilla on vastuu siitä, että kaikki esiopetussuunnitelman osa-alueet huomioidaan suunnitelmissa tasapuolisesti. Todennäköistä on, että kaikkia esiopetussuunnitelmien lukijoita ei voida miellyttää, sillä eri ammattialojen ihmiset saattaisivat painottaa eri asioita esiopetussuunnitelmissa. Krogh ja Slentz (2001, 196–197) korostavat, että esiopetussuunnitelman tekijöillä tulisi olla käsitys eri-ikäisten lasten musiikillisista kyvyistä, jotta suunnitelmasta tulisi musiikkikasvatuksen osalta kehityksellisesti tarkoituksenmukainen.

Esiopetussuunnitelman tekijät vaikuttavat esiopetussuunnitelman sisältöön. Myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelman tulisi periaatteessa vaikuttaa Tampereen tiimien esiopetuksen opetussuunnitelmiin, sillä valtakunnallinen ohjeisto on ikään kuin mallina kunnalliselle suunnitelmalle, joka taas on pohjana tiimikohtaisille suunnitelmille. Se, että Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat pohjana Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelmalle, on helposti havaittavissa, koska Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelmassa on eri aihealueissa ensin huomioitu Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista vastaava osio. Vastaavasti tiimikohtaisissa esiopetuksen opetussuunnitelmissa huomioidaan tietyn otsikon alla ensin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 sekä Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelma 2006, minkä jälkeen on vasta tiimin osio.

Ylipäätään huomataan, että Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelmaa on käytetty perustana Tampereen tiimikohtaisten esiopetuksen opetussuunnitelmille musiikkikasvatuksen osalta, koska Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelman 2006 vuoden versio on ollut tutkimusaineistoon kuuluvien tiimikohtaisten suunnitelmien laatimisaikaan saatavilla. Monissa yksikkökohtaisissa suunnitelmissa on huomioitu musiikkikasvatus samoissa asiayhteyksissä kuin Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelmassa eli keskeisten sisältöalueiden sekä esiopetuksen järjestämisen Tampereella yhteydessä (ks. liite 4). Toisaalta voidaan myös todeta, että tutkimusaineistoon kuuluvista 15 tiimikohtaisesta esiopetuksen opetussuunnitelmasta osassa viitataan musiikkikasvatukseen useammalla termillä kuin Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelmassa, mutta yksikään tiimikohtainen suunnitelma ei anna musiikkikasvatukselle monipuolisempaa asemaa kuin Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelma 2006. Tähän voi olla syynä se, että Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelma on niin selkeästi pohjana tiimikohtaisille suunnitelmille, että kaikki tiimit eivät ole enää itse eritelleet musiikkikasvatusta. Tutkimuksessani huomioin vain tiimien itse laatimat osiot, koska en voi olla täysin varma, ajattelevatko tiimin jäsenet aivan samalla tavalla kuin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelman osioissa todetaan.

Muutamassa esiopetuksen opetussuunnitelmassa musiikkikasvatuksella ei ole oman tulkintani mukaan asemaa lainkaan. Se, miksi esiopetuksen opetussuunnitelmissa ei huomioida musiikkikasvatusta tai sitä ei huomioida riittävän laajasti muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta, voi johtua eri tekijöistä. Esiopetuksen opetussuunnitelmien laatijat ovat saattaneet ajatella, että tiimikohtaiset esiopetuksen opetussuunnitelmat voivat olla hieman yleismaalimallisempia ja pelkistetympiä, koska esiopetuksen opetussuunnitelman pohjana ovat kuitenkin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet sekä Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelma. Eräs selitys musiikkikasvatuksen asemaan esiopetuksessa voi olla koulumaisuuden ja ylipäätään teoreettisiin kouluaineisiin liittyvien asioiden painottaminen, jolloin taideaineet eivät saa niin paljon painoarvoa. Yhdeksässä tutkimusaineistoon kuuluvista esiopetuksen opetussuunnitelmissa taas painotettiin esiopetuksen yleistä tukea, josta erityisesti oppilashuoltoa käsitellään perusteellisesti. Tosin esiopetuksen yksityiskohtaiset tavoitteet ja sisällöt ovat useassa (seitsemässä) esiopetuksen opetussuunnitelmassa vahvasti esillä. Eri painotukset esiopetuksen opetussuunnitelmissa selittävät osittain musiikkikasvatuksen huonoa asemaa esiopetuksessa, mutta sitä ei voida täysin painotuksilla perustella, koska on myös tiimejä, joissa ei ole erityisiä painotuksia, eikä musiikkikasvatuksella siitä huolimatta ole sijaa. Vastaavasti taas on tiimejä, joissa painotetaan kattavasti muitakin kuin musiikkikasvatukseen liittyviä osa-alueita, mutta silti myös musiikkikasvatuksella on vahva asema esiopetuksessa.

Pohdin myös, eikö esiopetuksen opetussuunnitelmien laatijat sekä esiopetuksessa työskentelevät henkilöt osaa arvostaa musiikkia tai eikö heillä ole tietoa musiikkikasvatuksen merkityksestä

lapsen kehitykselle. Toisaalta musiikkikasvatuksen voidaan ajatella kuuluvan niin vahvasti taiteeseen, että ei ole nähty tarpeelliseksi eritellä musiikkikasvatusta yleisestä taiteesta ja taidekasvatuksesta. Ruokonen (2001b, 121) painottaa musiikin kuuluvan olennaisesti niin varhaiskasvatuksen kuin esiopetuksen sisältöihin. Näin esiopetuksen musiikkikasvatus luo perustan alkuopetuksen musiikin opetuksen tavoitteille.

Taidekasvatusta, kuten muitakin sisältöalueita tulisi tasapuolisesti tarkastella esiopetuksessa ja toteuttaa käytännössä. Ei siis ole mielekästä perustaa kaikkea toimintaa musiikkikasvatukselle, vaan monipuolisuus on tärkeää. Esikouluikäinen lapsi miettii tulevia harrastuksiaan ja unelma-ammattiaan, minkä vuoksi hänen olisi hyvä saada erilaisia kokemuksia monipuolisista sisällöistä. Ahonen (2002, 61) painottaa, että musiikkikasvatuksen kannalta lapsen esikouluikä on tärkeää ja haasteellista aikaa erityisesti laulun kehityksen kannalta, sillä esikouluikäiset ovat keskimäärin ohittaneet laulamisessaan spontaanin laulamisen vaiheen ja jäljittelyvaiheen. Musiikin oppimisen painotus on tässä vaiheessa nimenomaan tonaalisen järjestelmän omaksumisessa. (Mt. 61.)

Tutkimukseni antoi selkeästi ajattelemisen aihetta monelle haastateltavalle. Eräskin haastateltava, jonka tiimiä ei tässä yhteydessä ole perusteltua mainita, kertoi, että aikaa ei perusasioiden jälkeen jää riittävästi musiikkikasvatukselle, minkä vuoksi hän poti huonoa omaatuntoa. Hän kertoi eheyttävänsä musiikkikasvatusta ajanpuutteen vuoksi, jolloin erillisiä musiikkituokioita tai -hetkiä ei oikeastaan ole. Tällöin toiminnalla ei välttämättä ole musiikkikasvatuksellisia tavoitteita. Musiikkituokiot ovat tärkeitä muun muassa juuri sen takia, että silloin musiikkikasvatuksellinen toiminta on usein tavoitteellista.

Ristiriitaisuuksia tiimikohtaisen esiopetuksen opetussuunnitelman ja vastaavan haastattelun välille on voinut aiheuttaa esiopetuksen opetussuunnitelmien voimassaoloajankohta, joka saattaa hieman erota vuoden 2009 puolella tehdyistä haastatteluista. En kuitenkaan täysin perustelisi ristiriitaisuuksia tällä asialla, koska mahdolliset muutokset tiimikohtaisissa esiopetuksen opetussuunnitelmissa eivät välttämättä ole olleet merkittäviä musiikkikasvatuksen aseman näkökulmasta ja Internet-sivujen perusteella tutkimusaineiston tiimikohtaiset esiopetuksen opetussuunnitelmat ovat kattavasti vielä käytössä. Myös se, että haastateltava ei ole ollut laatimassa kyseistä esiopetuksen opetussuunnitelmaa, voi selittää ristiriitaisuuksia suunnitelman ja haastatteluvastauksien välillä.

Tulkitsen asian niin, että mitä enemmän esiopetuksen opetussuunnitelmassa kerrotaan musiikkikasvatukseen liittyviä asioita, sitä suurempi yhteys dokumentilla ja käytännöllä on. Tämä johtuu yksinkertaisesti siitä, että muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta haastatteluvastausten perusteella musiikkikasvatuksella on melko merkittävä asema esiopetuksessa. Haastatteluvastaukset antavat helposti tällaisen käsityksen, koska haastattelu koskee ainoastaan musiikkikasvatukseen liittyviä asioita. Sen sijaan esiopetuksen opetussuunnitelmaan ei ole saatu mahtumaan kaikkea sitä, mitä

haastatteluvastaukset kertovat. Ei olisikaan perusteltua kirjoittaa dokumenttiin niin sanottua sanahelinää, joka ei välttämättä ole totuudenmukaista. Nyt kysymykseksi jää, onko haastattelujen antama kuva musiikkikasvatuksen asemasta käytännössä realistinen.

9 POHDINTAA

Tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta pohdittaessa tulevat osittain esille samat asiat, mutta eroavaisuuksia löytyy kuitenkin sen verran, että on perusteltua käsitellä eettisyys ja luotettavuus erikseen omina osioinaan. Tuomen ja Sarajärven (2003, 125) mukaan tutkimuksen eettisyys liittyy pääasiassa metodologisiin asioihin, kun taas kvalitatiivisen tutkimuksen pääasiallisimmaksi luotettavuuden kriteeriksi Eskola ja Suoranta (1998, 211) asettavat tutkijan itse, ja siksi luotettavuuden arviointi koskee heidän mukaan koko tutkimusprosessia.

9.1 Näkökulmia tutkimuksen eettisyyteen

Pro gradu -tutkielmassani pyrin huomioimaan eettisyyden tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Eettisyyttä täytyy tarkastella aineiston keräämiseen, analyysissa käytettävien menetelmien luotettavuuteen, tiedon käyttöön, anonymiteettiongelmiin ja tutkimustulosten esittämistapaan liittyen. Tutkimuksen eettisyys liittyy pääasiassa metodologisiin asioihin. Tiedon hankintaan liittyy muun muassa tutkimuslupa-asiat sekä tutkittavien eettisesti oikeanlainen kohteleminen. Tutkittaville tulee tiedottaa tutkimuksesta, mikä saattaa osoittautua etiikan kannalta ongelmalliseksi, jos ei huomioida kaikkia merkityksellisiä asioita. Anonymiteetin ja luottamuksellisuuden säilyttäminen liittyvät tietojen käsittelyyn ja julkistamiseen. Tutkimustuloksiin liittyen eettisyys nousee esille siinä, että tuloksia ei saa yleistää kritiikittömästi eikä tuloksia saa sepittää tai kaunistella. Itse raportin kirjoittamisen vaiheessa kohdataan eettisiä ongelmia, sillä raportointi ei saa olla harhaanjohtavaa eikä puutteellista. (Eskola & Suoranta 1998, 53–54, 57; Hirsjärvi 2009c, 23, 26; Tuomi & Sarajärvi 2003, 125.)

Eettisyyden käsitteeseen liittyy myös hyvän tieteellisen käytännön toteuttaminen. Hyvällä tieteellisellä käytännöllä tarkoitetaan Suomen Akatemian 1998 asettamia vaatimuksia, kuten tiedeyhteisön tunnustamien toimintatapojen noudattamista, huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä sekä tulosten esittämisessä. Hyvän tieteellisen käytännön loukkauksia ovat muun muassa puutteellinen viittaaminen aikaisempiin tutkimustuloksiin, tutkimuksessa käytettyjen menetelmien huolimaton ja siten harhaanjohtava raportointi. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 130.)

Aineiston hankinta tapahtui tutkimuksessani eettisesti oikealla tavalla, sillä esiopetussuunnitelmien tutkimiseen en tarvinnut tutkimuslupaa, koska esiopetussuunnitelmat ovat julkisia dokumentteja. Sen sijaan sähköpostihaastatteluja varten tarvitsin tutkimusluvan. Tampereen kaupunki myönsi tutkimusluvan tutkimukselleni 19.11.2008. Omassa tutkimuksessani anonymiteetin säilyttäminen ei ole eettisyyden esteenä, sillä tutkimusaineistona olevien esiopetussuunnitelmien alkuperä voidaan kertoa aineiston julkisuuden vuoksi. Sähköpostihaastatteluihin liittyen anonymiteetin säilyttäminen on erityisen tärkeää, minkä vuoksi jo haastattelujen analyysivaiheessa käsittelin haastatteluvastauksia tiimin nimellä enkä vastaajan nimellä. Joissakin yhteyksissä en mainitse lainkaan, minkä tiimin haastattelusta on kyse, koska tarkoituksena ei ole leimata negatiivisesti mitään tiimiä haastatteluvastauksien perusteella. Anonymiteetin säilymisen vuoksi olen joutunut hylkäämään muutamia vastauksia yksittäisiin kysymyksiin, koska niiden sisällöstä on mahdollista päätellä vastaajan henkilöllisyys. Raportoinnissani hyödynnän vain muutamaa suoraa lainausta haastatteluvastauksista, sillä melko suurta osaa vastauksista ei voinut käyttää sitaatteina anonymiteettisuojan vaarantumisen vuoksi.

Esiopetuksen opetussuunnitelmien analyysivaiheen olen pyrkinyt raportoimaan niin, että lukija saa siitä parhaan mahdollisen käsityksen analyysin etenemisestä. Haastattelujen analysointi ei edennyt niin selkeästi tiettyjen vaiheiden mukaan, minkä vuoksi haastattelujen analysointia ei ole voitu raportoida yhtä tarkasti kuin esiopetuksen opetussuunnitelmia koskevaa analysointia. Tutkimuksen raportoinnin olen tehnyt melko yksityiskohtaisesti, jotta lukijan ei tarvitsisi arvailla mitään, vaan hän saisi kaiken tarvitsemansa tiedon selville tekstistäni. Tutkimustulokset olen pyrkinyt esittämään selkeästi joitakin määrällisiä käsitteitä käyttäen. Tutkimustuloksien raportointia selkeyttää huomattavasti niihin liittyvät taulukot (liite 4 ja liite 5), minkä vuoksi jätin taulukoista esiin tulevien tulosten kirjallisen raportoinnin vähemmälle.

9.2 Tutkimuksen luotettavuuden pohdintaa

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita. On kuitenkin tiettyjä asioita, joihin tulee kiinnittää huomiota luotettavuutta pohdittaessa. Luotettavuutta voi arvioida liittyen tutkimuksen kohteeseen ja tarkoitukseen. Omat ajatukset tutkimuksesta kannattaa selventää itselle ja pitää mielessä, että kaikenlaiset tutkimustulokset tulee hyväksyä eikä siis vain omien esioletustensa mukaisia tuloksia. Aineistonkeruu ja luotettavuus liitetään usein yhteen. Luotettavuuden arviointiin liittyy myös aineiston analyysi: se, miten aineisto analysoitiin, miten tuloksiin ja johtopäätöksiin tultiin. Lisäksi tutkimuksen raportointiin täytyy kiinnittää huomiota

luotettavuutta pohdittaessa. Luotettavuutta kohentaa tutkimuksen yksityiskohtainen raportointi. (Hirsjärvi 2009d, 232–233; Tuomi & Sarajärvi 2003, 135, 138–139.)

Tutkimukseni on luotettava sillä perusteella, että olen huomioinut esioletuksistani poikkeavat tutkimustulokset. Aineistonkeruu voi tutkimuksessani olla haitaksi luotettavuudelle, sillä haastattelujen osalta ei voi varma, onko vastaaja pysynyt totuudessa. Haastatteluvastaukset itsessään eivät välttämättä edusta suurinta totuutta, sillä vastaajat ovat saattaneet osittain vastata, kuten heidän toivotaan vastaavan yhteiskunnan paineen alla. Haastateltavilla on usein tarve osoittaa olevansa hyviä kansalaisia, jolloin vajavaisuuksista ja heikkouksista ei uskalleta mainita. Vastauksiin on myös saattanut vaikuttaa, onko vastaaja kiinnostunut musiikkikasvatuksesta tai kokeeko musiikkikasvatuksen aseman ylipäätään tärkeäksi. Sähköpostihaastatteluissa ei olla välittömässä kontaktissa toisen henkilön kanssa, joten sähköpostihaastatteluvastauksissa on mahdollista hieman rohkeammin kertoa mahdollisista heikkouksista. Havainnointi olisi voinut olla vaihtoehtoinen haastattelulle, mutta pro gradu -tutkielman laajuus ei mahdollista kattavaa havainnointia, minkä vuoksi päädyin haastatteluihin. Tosin ei havainnointikaan ole täysin luotettavaa, jos tutkittavat tietävät, mitä havainnoidaan. Muutamia luotettavuuteen liittyviä pohdintoja on myös luvussa kahdeksan.

Analyysin sekä tutkimuksen muun etenemisen olen kuvannut tarkasti, kuten aiemmin kävi ilmi, joten nekään eivät vaikuta luotettavuuteen kielteisellä tavalla. Tutkimuksen validiteetin ja reliabiliteetin tarkastelun jätän huomioimatta tämän tutkimuksen yhteydessä, koska näiden kahden käsitteen käyttäminen laadullisen tutkimuksen yhteydessä ei ole yksiselitteistä. Laadullisessa tutkimuksessa kyseisten käsitteiden käyttöä on kritisoitu, koska käsitteet ovat syntyneet määrällisen tutkimuksen piirissä (Hirsjärvi 2009d, 232; Tuomi & Sarajärvi 2003, 133).

9.3 Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Jatkotutkimusmahdollisuuksia löytyy useita. Yksi jatkotutkimusmahdollisuus on tutkia pienempien yksiköiden esiopetuksen opetussuunnitelmia eli päiväkotikohtaisia esiopetussuunnitelmia, joissa musiikkikasvatus huomioidaan mahdollisesti edes hieman tarkemmin ja enemmän kuin tässä tutkimuksessa tutkimusaineistona olleissa tiimikohtaisissa esiopetussuunnitelmissa. Toinen mahdollisuus on vastaavanlaisen tutkimuksen tekeminen perusopetuksen opetussuunnitelmiin liittyen. Perusopetuksen opetussuunnitelmien tutkiminen ei ole ehkä niin mielekästä, koska opetussuunnitelmissa on tarkasti määritelty eri oppiaineille viikkotuntimäärät. Jokaisessa opetussuunnitelmassa siis periaatteessa pitäisi olla jonkinlainen maininta musiikin opettamisesta.

Kolmanneksi olisi mielenkiintoista päästä seuraamaan, kuinka esiopetussuunnitelmia todellisuudessa työstetään erityisesti musiikkikasvatuksen osalta. Pohdin, että jos esiopetussuunnitelman

työryhmässä ei ole ketään musiikille omistautunutta, saattaa olla, että sen vuoksi musiikin osuus jää kokonaan pois tai se mainitaan vain ohimennen esiopetussuunnitelmassa. Esiopetussuunnitelmien työstämistä pitäisi päästä seuraamaan useampaan eri ryhmään, jotta tutkimustulokset olisivat luotettavia. Tämä jatkotutkimusmahdollisuus on siis aikaa vievä, sillä esiopetussuunnitelmia työstetään päiväkodeissa usein muutaman vuoden ajan.

Neljäs jatkotutkimusmahdollisuus liittyy läheisesti käytäntöön eli olisi mielenkiintoista saada tietoa tutkimustehtävääni liittyen siitä, toteutuvatko esiopetussuunnitelmat käytännössä musiikkikasvatuksen osalta. Jonkinlaista suuntaa sain sähköpostihaastattelujen kautta, mutta totuus voi kuitenkin hieman poiketa haastatteluvastauksien antamasta käsityksestä. Tällainen jatkotutkimus vaatisi pitkän havainnointijakson, mikä selittää sen, miksi se piti jättää pois tästä tutkimuksesta. Maija Packalén (1998) on tutkinut musiikin käyttöä päiväkotitoiminnassa, mutta ei ole löytynyt tutkimusta, joka tutkisi esiopetussuunnitelmien toteutumista käytännössä musiikkikasvatuksen näkökulmasta.

Viides jatkotutkimusmahdollisuus huomioi historiallisen näkökulman, johon liittyen tutkittaisiin musiikkikasvatuksen aseman muuttumista esimerkiksi juuri esiopetuksessa. Haastavaa tässä olisi varmasti tutkimusaineiston löytäminen erityisesti, jos musiikkikasvatuksen aseman muuttumista tutkittaisiin kovin pitkällä aikavälillä menneisyydestä nykyhetkeen.

Musiikkikasvatus elää omaa elämäänsä niin esiopetuksen opetussuunnitelmissa kuin käytännön työssä kentällä. Sen ansaitsema merkitys lapselle tuli jo pelkästään tässä tutkimuksessa vahvasti esille. Heitänkin pallon nyt päivähoidon ammattilaisille ja esiopetuksen opetussuunnitelmien laatijoille, ja jään mielenkiinnolla sekä hieman jännityksellä odottamaan, miten musiikkikasvatuksen asema esiopetuksessa kehittyy. Toivottavasti kehitys on musiikkikasvatuksen arvon mukaista!

LÄHTEET

I Kirjallisuus

Ahonen, K. 2002. Kuinka esikouluikäiset valloittavat sävelavaruutta? Teoksessa A. Niikko (toim.) Esiopetusta linnan liepeillä. Joensuu: Joensuun yliopiston Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 49–63.

Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Finn Lectura.

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.

Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Alexander, R. 1995. The Problem of Good Primary Practice. Teoksessa P. Murphy, M. Selinger, J. Bourne & M. Briggs. Subject Learning in the Primary Curriculum. London: Routeledge, 50–72.

Andress, B. 1995. Transforming Curriculum in Music. Teoksessa S. Bredekamp & T. Rosegrant (toim.) Reaching Potentials: Transforming Early Childhood Curriculum and Assessment. Volume 2. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 99–108.

Antal-Lundström, I. 1996. Musikens Gåva. Hur musik påverkar barns utveckling genom att stimulera inneboende resurser och ge ökad social kompetens. Uppsala: Konsult Förlaget.

Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta. Joensuu: Joensuu University Press.

Autio, T., Nenonen, P. & Louhiala, L. 1995. Liiku ja leiki. Motorisia perusharjoitteita lapsille. Lahti: VK-kustannus.

Autio, T. & Ropo, E. 2004. Katkelmia opetussuunnitelma-ajattelun historiasta nykypäivään. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere: Tampere University Press, 234–250.

Bardy, M. 2007. Taiteen paluu arkeen. Teoksessa M. Bardy, R. Haapalainen, M. Isotalo & P. Korhonen (toim.) Taide keskellä elämää. Helsinki: Like, 21–33.

Bayless, K. & Ramsey, M. 1991. Music: A Way of Life for the Young Child. New York: Macmillan.

Best, J.W. & Kahn, J.V. 1998. Research in Education. 8th Edition. Boston: Allyn and Bacon.

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.

Brubacher, J. S. 1966. A History of the Problems of Education. 2nd Edition. New York: McGraw-Hill.

Bruner, J.S. 2001. The Culture of Education. Cambridge: Harvard University Press.

Campbell, P.S. 1991. Lessons from the World. A Cross-Cultural Guide to Music Teaching and Learning. New York: Schirmer Books.

Duffy, B. 1998. Supporting Creativity and Imagination in the Early Years. Buckingham: Open University Press.

Edwards, A. & Knight, P. (toim.) 1996. Effective Early Years Education. Buckingham: Open University Press.

Elliott, D.J. 1995. Music Matters. A New Philosophy in Music Education. New York: Oxford University Press.

Elliott, D.J. 1996. Music Education in Finland. A New Philosophical View. Musiikkikasvatus 1 (1), 6–21.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Forrai, K. 1989. Musiikinopetus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Vuosikirja 1989. Suomen Kodály-keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A/4, 32–34.

Forrai, K. 1990. Music in Preschool. Budapest: Corvina.

Fredrikson, M. 2005. Lasten musiikillisen kehityksen tutkimus. Teoksessa T. Eerola, J. Louhivuori & P. Moisala (toim.) Johdatus musiikintutkimukseen. 2. painos. Jyväskylä: Suomen Musiikkitieteellinen Seura, 209–215.

Glover, J. & Young, S. 1999. Primary Music Later Years. London: Falmer Press.

Goodson, I. 2001. Opetussuunnitelman tekeminen. Esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesta rakentumisesta. 2. painos. Suom. Erja Moore. Joensuu: Joensuu University Press.

Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät. 2. painos. Helsinki: WSOY.

Hassi, M. 1994. Taide- ja esteettinen kasvatus sekä taideopetus. Teoksessa T. Surakka (toim.) Lapsi keksii maailman uudelleen. Taide varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 28–32.

Heimonen, M. 2002. Music Education & Law. Regulation as an Instrument. Väitöskirja. Helsinki: Sibelius-akatemia.

Helimäki, E. 1994a. Esiopetus. Teoksessa A. Brotherus, E. Helimäki & J. Hytönen. Opetus varhaiskasvatuksessa. Helsinki: WSOY, 37–40.

Helimäki, E. 1994b. Opetussuunnitelma pienten lasten opetuksessa. Teoksessa A. Brotherus, E. Helimäki & J. Hytönen. Opetus varhaiskasvatuksessa. Helsinki: WSOY, 50–74.

Hellström, M. 2006. Onko peruskoulusta taidekasvattajaksi? Teoksessa T. Tarkkonen & P. Sassi (toim.) Lapsi ja taide. Puheenvuoroja taidekasvatuksesta. Helsinki: Cultura, 49–57.

Hirsjärvi, S. 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.

Hirsjärvi, S. 2009a. Aineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätökset. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi, 221–230.

Hirsjärvi, S. 2009b. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi, 123–166.

Hirsjärvi, S. 2009c. Tieteelliselle tutkimustyöllä asetetut vaatimukset. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi, 18–27.

Hirsjärvi, S. 2009d. Tutkimuksen reliaabelius ja validius. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi, 231–233.

Hirsjärvi, S. 2009e. Tutkimustyypit ja aineistonkeruun perusmenetelmät. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi, 191–220.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. 3. painos. Helsinki: Kyriiri.

Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piiroinen, A. & Mäkinen, L. 1993. Musiikki varhaiskasvatuksessa. Espoo: Fazer Musiikki.

Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Oulu: Varhaiskasvatus 90.

Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Oulu: Varhaiskasvatus 90.

Huttunen, J. 1995. Kasvatustieteellinen tutkimus. Teoksessa S. Hirsjärvi & J. Huttunen. Johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: WSOY, 163–205.

Hyvönen, L. 1995. Ala-asteen oppilas musiikin kuuntelijana. Väitöskirja. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Hyvönen, L. 2006. Musiikki – kasvatuksen hukattu mahdollisuus? Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro. 39. Helsinki: Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti (Vokke), 46–59.

Härkönen, U. 1999. Työtä ja työkasvatusta käsittelevien tekstien sisällön analyysi laadullisen paradigman valossa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atenakustannus, 149–173.

Härkönen, U. 2002a. Esiopetus ja esiopetussuunnitelma varhaiskasvatuksen viitekehyksessä. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Jalongo, M. & Collins, M. 1985. Singing with Young Children! Young Children, 40 (2), 17–22.

Kangas, A. 2002. Taidekasvatus ja -koulutus. Teoksessa I. Heiskanen, A. Kangas & R. Mitchell (toim.) Taiteen ja kulttuurin kentät. Perusrakenteet, hallinta, lainsäädäntö ja uudet haasteet. Helsinki: Tietosanoma, 228–257.

Kannisto H. 1986. Ymmärtäminen, kritiikki ja hermeneutiikka. Teoksessa I. Niiniluoto & E. Saarinen (toim.) Vuosisatamme filosofia. Helsinki: WSOY, 145–243.

Kari, J. 1994. Kasvatus- ja opetustavoitteet. Teoksessa J. Kari (toim.) 1994. Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Helsinki: WSOY, 65–100.

Karila, K. 2000. Esiopetus työyhteisöjen ja työntekijöiden oppimismahdollisuutena. Teoksessa M. Kangassalo, K. Karila & J. Virtanen. Omat opetussuunnitelmat esiopetukseen. Helsinki: Tammi, 99–147.

Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 91–108.

Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. 2001. Varhaiskasvatus muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–24.

Kelly, A.V. 2004. The Curriculum. Theory and Practice. 5th Edition. London: Sage.

Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 68–84.

Kolehmainen, A. 2004. Aktivoivan opetuksen vaikutus musiikinkuunteluasenteisiin. Klassisen musiikin kuuntelun opintokokonaisuuden kokeilu luokanopettajakoulutuksessa ja peruskoulussa. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.

Korhonen, R. 1999. Mitä on esiopetus? Teoksessa K. Laine & J. Tähtinen (toim.) Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Turku: Turun yliopisto, 13–28.

Korhonen, R. & Högström, B. 2001. Opetussuunnitelma opettajan työvälineenä. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Helsinki: Opetushallitus, 14–18.

Krogh, S.L. & Slentz, K.L. 2001. The Early Childhood Curriculum. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Krokfors, M. 1984. Lapsi ja musiikki. Laulaminen. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. P-julkaisusarja N:o 14.

Lerkkanen, M-K. & Koivisto, P. 2001. Opetuksen eheyttäminen – kohti elinikäistä oppimista. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Helsinki: Opetushallitus, 27–36.

Lilja-Viherlampi, L-M. 2007. Minunkin sisällä soi. Musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa. Väitöskirja. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.

Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1988. Musiikin didaktiikka. Juva: WSOY. Lummelahti, L. 2001. Yksilöllinen esiopetus. Helsinki: Tammi.

Lummelahti, L. 1995. Lapsikeskeinen esiopetus. Helsinki: Kirjayhtymä.

Lummelahti, L. 2001. Yksilöllinen esiopetus. Helsinki: Tammi.

Luoma, I., Mäntymaa, M., Puura, K. & Tamminen, T. 2008. Geenit ja kulttuuri lapsen kasvun lähtökohtina. Teoksessa A.R. Lahikainen, R-L. Punamäki & T. Tamminen (toim.) Kulttuuri lapsen kasvattajana. Helsinki: WSOY, 85–97.

McDonald, D.T. & Simons, G.M. 1989. Musical Growth and Development: Birth through Six. New York: Schirmer Books.

Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. 3. uudistettu painos. Helsinki: International Methelp.

Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.

Niikko, A. 2001. Esiopetuksen pitkä taival. Joensuu: Joensuu University Press.

Niinikuru, L & Pässilä, T. 1995. Pienten lasten koulu. Kerava: Visionääri.

Nummenmaa, A.R. 2001. Tulkinnallinen lähestymistapa varhaiskasvatuksen tutkimuksessa ja teorianmuodostuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen. Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–39.

Nummenmaa, A.R., Karila, K., Virtanen, J. & Kaksonen, H. 2006. Opetussuunnitelma työyhteisön neuvottelun ja työssä oppimisen kohteena. Teoksessa A.R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 123–137.

Ojala, M. 1978. Varhaiskasvatus tieteenä. Kasvatus (9), 5/1978, 308–313.

Ojala, M. 1993. Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita. 4. uudistettu painos. Helsinki: Kirjayhtymä.

Ollaranta, R. & Simojoki, M. 1989. Laulan lasten lailla. Musiikin varhaiskasvatuksen opas. Helsinki: Otava.

Opetusministeriö. 2004. Esiopetuksen tila Suomessa. Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle esiopetuksen vaikutuksista ja asetettujen tavoitteiden toteutumisesta. Helsinki: Opetusministeriö.

Perusopetuslaki 628/1998.

Porna, I. 1994. Taiteen perusopetus ja alle kouluikäiset. Teoksessa T. Surakka (toim.) Lapsi keksii maailman uudelleen. Taide varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 14–27.

Pugh, A. & Pugh, L. 1998. Music in the Early Years. London: Routledge.

Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.

Puurula, A.1998. Integrointi taidekasvatuksessa – monitahoisuus tavoitteena. Teoksessa A. Puurula (toim.) Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa. Kokonaisuus ON enemmän -seminaarin (4.12.1997) puheenvuorot. Studia Paedagogica 17. Helsinki: Opettajankoulutuslaitos, 9–27.

Puurula, A. 2000. Lapsi ympäristönsä peilinä. Alle 3-vuotiaiden lasten integroitu taidekasvatus. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen. Elämysten alkupoluilla. Lähtökohtia alle 3-vuotiaiden taidekasvatukseen. Helsinki: Finn Lectura, 85–95.

Puurula, A. 2001. Kohti kokonaisvaltaista, kulttuurista taidekasvatusta: lapsi luovuuden lähteellä. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen. Taiteen ja leikin lumous: 4–8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus. Helsinki: Finn Lectura, 170–178.

Raatikainen, P. 2004. Ihmistieteet ja filosofia. Helsinki: Gaudeamus.

Rauhala, L. 2005. Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.

Regelski, T.H. 1981. Teaching General Music. Action Learning for Middle and Secondary Schools. New York: Schirmer Books.

Reimer, B. 1989. A Philosophy of Music Education. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice Hall.

Ropo, E. 1993. Opetussuunnitelma taidekasvatuksessa. Teoksessa I. Porna & P. Väyrynen. (toim.) Taiteen perusopetuksen käsikirja. Helsinki. Suomen Kuntaliitto, 55–72.

Ruismäki, H. 1998. Musiikki osana taidekasvatusta ja elämää – näkökulma musiikkikasvatuksessa. Teoksessa A. Puurula (toim.) Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa. Kokonaisuus ON enemmän -seminaarin (4.12.1997) puheenvuorot. Studia Paedagogica 17. Helsinki: Opettajankoulutuslaitos, 29–47.

Ruismäki, H. 1999. Mietteitä musiikkikasvatuksen vaikutuksesta vuosituhannen vaihteessa. Agitato 3, 20–22.

Ruokonen, I. 2000. Musiikki lapsen minuuden vahvistajana ja maailman rakentajana. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen. Elämysten alkupoluilla. Lähtökohtia alle 3-vuotiaiden taidekasvatukseen. Helsinki: Finn Lectura, 73–84.

Ruokonen, I. 2001a. Musiikin ja äänen maailma. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Helsinki: Opetushallitus, 141–144.

Ruokonen, I. 2001b. Äänimaisemia ja ilmaisun iloa musiikin kielellä. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen. Taiteen ja leikin lumous: 4–8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus. Helsinki: Finn Lectura, 120–143.

Ruokonen, I. 2006. Taide lapsen elämänilmauksena. Musiikin näkökulma. Teoksessa T. Tarkkonen & P. Sassi (toim.) Lapsi ja taide. Puheenvuoroja taidekasvatuksesta. Helsinki: Cultura, 11–19.

Ruokonen, I & Grönholm, M. 2005. Musiikkikasvatus perusopetuksessa ja musiikkiluokilla – kasvamista musiikkiin ja musiikin avulla. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä. Taidon ja taiteen luova voima. Kirjoituksia 9–12-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki: Finn Lectura, 85–100.

Šečkuvienė, H. 2006. Early Music Experience and Teenagers' Relation to Music. Teoksessa A. Juvonen & M. Anttila (toim.) Challenges and Visions in School Music Education: Focusing on Finnish, Estonian, Latvian and Lithuanian Music Education Realities, Joensuu: University of Joensuu, 236–245.

Sederholm, H. 2007. Taidekasvatus – samassa rytmissä elämän kanssa. Teoksessa M. Bardy, R. Haapalainen, M. Isotalo & P. Korhonen (toim.) Taide keskellä elämää. Helsinki: Like, 143–149.

Sloboda, J.A. 1985. The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music. Oxford: Clarendon Press.

Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 264–285.

Sundin, B. 1991. Barns musikaliska utveckling. 2. upplaga. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag.

Swanwick, K. 1996. A Basis for Music Education. London: Routledge.

Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 67–112.

Taba, H. 1962. Curriculum Development. Theory and Practice. New York : Harcourt, Brace & World.

Tamminen, T., Lahikainen, A.R. & Punamäki, R-L. 2008. Johdanto. Teoksessa A.R. Lahikainen, R-L. Punamäki & T. Tamminen (toim.) Kulttuuri lapsen kasvattajana. Helsinki: WSOY, 7–12.

Toivanen, T. 2007. Huippukokemus. Teoksessa M. Bardy, R. Haapalainen, M. Isotalo & P. Korhonen (toim.) Taide keskellä elämää. Helsinki: Like, 121–126.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1.–2. painos. Helsinki: Tammi.

Tuominen, M. & Wihersaari, J. 2006. Ammattikasvatusfilosofia. Helsinki: Okka, Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö.

Tyler, R.W. 1949. Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago: The University of Chicago Press.

Vainio, M.O. 1975. Mikä taidekasvatuksen tavoitteeksi? Teoksessa Taide, yksilö, yhteiskunta. Taidekasvatuskongressi 1.–4.1974 Jyväskylässä. Helsinki: Suomen kulttuurirahasto, 161–172.

Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 100–112.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Varto, J. 2001. Kauneuden taito. Estetiikkaa taidekasvattajille. Tampere: Tampere University Press.

Vilkuna, J. 2002. Kulttuuriperintö ja kulttuuriympäristöt. Teoksessa I. Heiskanen, A. Kangas & R. Mitchell (toim.) Taiteen ja kulttuurin kentät. Perusrakenteet, hallinta, lainsäädäntö ja uudet haasteet. Helsinki: Tietosanoma, 271–289.

Wood, D. 1982. Move, Sing, Listen, Play. Preparing The Young Child for Music. Toronto: Thompson Music.

Yin, R.K. 1983. Case Study Research. Design and Methods. Beverly Hills: Sage Publications.

II Painamattomat lähteet

Autio, T. 2007. Luento. Opetussuunnitelmateoria. 1.11., 8.11., 15.11., 22.11. & 29.11.2007.

Järvisalo, E. 2003. Lastentarhanopettajien merkittävät oppimiskokemukset esiopetussuunnitteluprosessista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.

Korpela, A. 1990. Taidekasvatuksen vaikutus lapsen kehitykseen. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opinnäytetyö.

Mäntylä, S. 12.10.2007. Tutkimuslupa esiopetussuunnitelmien käyttämiseksi pro gradu -tutkielmassa. [Yksityinen sähköpostiviesti]. Heli Rantaselle heli.rantanen@uta.fi.

Packalén, M. 1998. Musiikin varhaiskasvatuksen työvälineitä päiväkodissa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.

Rantala, K. 2003. Musiikkikasvatus lastenohjaajien koulutuksessa ja päiväkerhotyössä. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Lisensiaatintutkielma.

Rantala, K. 2005. Luento. Musiikkikasvatusfilosofia. 21.10.2005.

Salonen, N. 2001. Musiikin peruskäsitteiden esiintyminen koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.

Virta, S. 2002. Luovuus ja traditio päiväkodin musiikkikasvatuksessa. Tutkimus Lastentarha-lehden musiikkikasvatusartikkeleista 1944–1990. Tampereen yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.

III WWW-lähteet

Honkanen, T. E. 2001. Miksi musiikkikasvatusta? Musiikkikasvatuksen taustalla vaikuttavat ihmis-, oppimis- ja musiikkikäsitykset. Jyväskylän yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Lisensiaatin-tutkielma. Saatavilla www-muodossa. <http://thesis.jyu.fi/g/tuihonka.pdf>. 8.8.2008.

Härkönen, U. 2002b. Mitä varhaiskasvatus on? Saatavilla www-muodossa. <http://sokl.joensuu.fi/juhlakirja/15UllaH.htm>. 17.6.2008.

Jyväskylän yliopisto(a). Kurssi- ja oppimateriaaliplone Koppa. Hermeneuttinen analyysi. Saatavilla www-muodossa. <https://webapps.jyu.fi/koppa/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/aineiston-analyysimenetelmat/hermeneuttinen-analyysi>. 6.6.2009.

Jyväskylän yliopisto(b). Kurssi- ja oppimateriaaliplone Koppa. Konstruktivismi. Saatavilla www-muodossa. <https://webapps.jyu.fi/koppa/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tieteenfilosofiset-suuntaukset/konstruktivismi>. 6.6.2009.

Kenney, S. 1997. Music in the Developmentally Appropriate Integrated Curriculum. Teoksessa C. Hart, D. Burts & R. Charlesworth (toim.) Integrated Curriculum and Developmentally Appropriate Practice, 103–144. Saatavilla www-muodossa <http://helios.uta.fi:2067/lib/tampere/Top?channelName=tampere&cpage=1&docID=10022523&f00=text&frm=smp.x&hitsPerPage=10&layout=document&p00=integrated+curriculum&sortBy=score&sortOrder=desc>. 17.6.2008.

Opetushallitus. 2000. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Saatavilla www-muodossa. <http://www.oph.fi/ops/esiopetus/esiops.pdf>. 17.6.2008.

Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelma. 2006. Saatavilla www-muodossa. <http://www.tampere.fi/tiedostot/51JGM4uV3/esiopetus_op_suun2006.pdf>. 17.6.2008.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. 30.8.2005. Saatavilla www-muodossa. <http://varttua.stakes.fi/NR/rdonlyres/DD04983E-D154-4FE4-90A1-E2690175BE26/0/vasu.pdf >. 17.6.2008.

Vesioja, T. 2006. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Saatavilla www-muodossa. <http://joypub.joensuu.fi/publications/dissertations/vesioja_luokanopettaja/vesioja.pdf>. 8.8.2008.

IV Tutkittava aineisto

Esiopetuksen opetussuunnitelmat

Etelä-Hervannan tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2006–2007. Tampereen kaupunki.

Haiharan tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2006. Tampereen kaupunki.

Kanjoninrotkon tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2006. Tampereen kaupunki.

Kaupin tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2006. Tampereen kaupunki.

Koivistonkylän tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2006. Tampereen kaupunki.

Marskin tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2006. Tampereen kaupunki.

Messun tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2007–2009. Tampereen kaupunki.

Myllypuron tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2006. Tampereen kaupunki.

Opetushallitus. 2000. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Saatavilla www-muodossa. <http://www.oph.fi/ops/esiopetus/esiops.pdf>. 17.6.2008.

Palokallion tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2006. Tampereen kaupunki.

Pyynikin tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2006. Tampereen kaupunki.

Raholan tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2006. Tampereen kaupunki.

Rantaperkiön tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2006. Tampereen kaupunki.

Reuharin tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2006. Tampereen kaupunki.

Rusthollin tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2007–2009. Tampereen kaupunki.

Tammelan tiimin esiopetuksen opetussuunnitelma 2006. Tampereen kaupunki.

Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelma. 2006. Saatavilla www-muodossa. <http://www.tampere.fi/tiedostot/51JGM4uV3/esiopetus_op_suun2006.pdf>. 17.6.2008.

Sähköpostihaastattelut

Etelä-Hervannan tiimi. 17.4.2009. VS: Sähköpostihaastattelu pro gradu -tutkielmaani liittyen. [Yksityinen sähköpostiviesti]. Heli Rantaselle heli.rantanen@uta.fi.

Haiharan tiimi. 15.1.2009. Haiharasta haastateltava tutkielmaan. [Yksityinen sähköpostiviesti]. Heli Rantaselle heli.rantanen@uta.fi.

Kanjoninrotkon tiimi. 31.3.2009. VS: Sähköpostihaastattelu pro gradu -tutkielmaani liittyen. [Yksityinen sähköpostiviesti]. Heli Rantaselle heli.rantanen@uta.fi.

Kaupin tiimi. 16.3.2009. VS: Sähköpostihaastattelu pro gradu -tutkielmaani liittyen. [Yksityinen sähköpostiviesti]. Heli Rantaselle heli.rantanen@uta.fi.

Koivistonkylän tiimi. 31.3.2009. Gradun vastaukset. [Yksityinen sähköpostiviesti]. Heli Rantaselle heli.rantanen@uta.fi.

Marskin tiimi. 24.4.2009. VS: Sähköpostihaastattelu pro gradu -tutkielmaani liittyen. [Yksityinen sähköpostiviesti]. Heli Rantaselle heli.rantanen@uta.fi.

Messun tiimi. 27.1.2009. VS: Sähköpostihaastattelu pro gradu -tutkielmaani liittyen. [Yksityinen sähköpostiviesti]. Heli Rantaselle heli.rantanen@uta.fi.

Myllypuron tiimi. 10.3.2009. VS: Sähköpostihaastattelu pro gradu -tutkielmaani liittyen. [Yksityinen sähköpostiviesti]. Heli Rantaselle heli.rantanen@uta.fi.

Palokallion tiimi. 8.3.2009. Haastattelu. [Yksityinen sähköpostiviesti]. Heli Rantaselle heli.rantanen@uta.fi.

Pyynikin tiimi. 17.3.2009. VS: Sähköpostihaastattelu pro gradu -tutkielmaani liittyen. [Yksityinen sähköpostiviesti]. Heli Rantaselle heli.rantanen@uta.fi.

Raholan tiimi. 2.2.2009. Pro gradu. [Yksityinen sähköpostiviesti]. Heli Rantaselle heli.rantanen@uta.fi.

Rantaperkiön tiimi. 8.1.2009. VS: Sähköpostihaastattelu pro gradu -tutkielmaani liittyen. [Yksityinen sähköpostiviesti]. Heli Rantaselle heli.rantanen@uta.fi.

Reuharin tiimi. 3.2.2009. VS: Sähköpostihaastattelu pro gradu -tutkielmaani liittyen. [Yksityinen sähköpostiviesti]. Heli Rantaselle heli.rantanen@uta.fi.

Rusthollin tiimi. 15.1.2009. Sähköpostihaastattelu pro gradu. [Yksityinen sähköpostiviesti]. Heli Rantaselle heli.rantanen@uta.fi.

Tammelan tiimi. 9.2.2009. VS: Sähköpostihaastattelu pro gradu -tutkielmaani liittyen. [Yksityinen sähköpostiviesti]. Heli Rantaselle heli.rantanen@uta.fi.

Lapsen musiikillinen kehitys (Krogh & Slentz 2001, 197–198; Ruokonen 2001b, 125–126; Hongisto-Åbergilla ym. 1993, 55–83) **Liite 1(1)**

0–6 kk

Kuuntelukyky

- Lapsi tunnistaa sointivärin perusteella äidin/muun tutun henkilön äänen
- Lapsi erottaa erilaisia ääniä ja kääntyy ääntä kohti
- Lapsi osaa toistaa äidin/muun tutun henkilön tekemiä ääniä

Musiikin mukaan liikkuminen

- Lapsi oppii matkimaan aikuisen liikettä
- Lapsen esineeseen tarttumisen ja esineen liikuttamisen taito vahvistuvat (musiikin mukaan soittaminen toisarvoista vielä tässä vaiheessa)

Äänenkäyttö/Laulaminen

- Lapsi oppii tuntemaan ja erottamaan eri ääniä
- Lapsi harjoittelee äänien tuottamista ja tykkää äänileikeistä

---

6 kk–1-vuotias

Kuuntelukyky

- Lapsi nauttii äänensä tuottamisesta
- Lapsi oppii kuuntelemaan lyhyitä musiikkiesityksiä
- Lapsi tunnistaa vähitellen eri materiaaleista syntyviä ääniä

Musiikin mukaan liikkuminen

- Lapsi matkii aikuisen musiikin mukaan tapahtuvaa liikettä tarkoituksenmukaisesti ja pyrkii matkimaan liikkeitä, kuten taputtamista
- Lapsi reagoi musiikkiin liikkumalla

Äänenkäyttö/Laulaminen

- Lapsi ymmärtää jo laulunsanoja ja nauttii tutuista lauluista
- Lapsi alkaa tunnistaa sävelkorkeuden vaihteluita
- Lapsi testailee omaa ääntää hieman jo laulellen ja toistaa pieniä sävelaiheita

---

1–2-vuotias

Kuuntelukyky

- Lapsi oppii, missä tilanteissa täytyisi kuunnella ja koska taas voi laulaa mukana
- Lapsi jaksaa keskittyä kuuntelemaan ja tunnistaa tutut laulut

Musiikin mukaan liikkuminen

- Lapsi pyrkii yhdistämään liikettä laulun/leikin rytmiin esimerkiksi taputtamalla
- Lapsi osaa ilmaista musiikkia liikkeen kautta monipuolisemmin kuin aiemmin

Äänenkäyttö/Laulaminen

- Laulaminen ei vielä päätarkoitus, vaan se on esimerkiksi osa leikkiä
- Lapsi kykenee jo tuottamaan spontaaneja lauluja
- Lapsi tunnistaa tutun sävelmän ja hahmottaa sen muodon

2–3-vuotias

Kuuntelukyky

▪ Lapsi osaa kuunnella keskittyneesti lyhyitä hetkiä kerrallaan
▪ Lapsella on halu kokeilla eri esineistä lähteviä ääniä
▪ Musiikki tuo lapselle mieleen erilaisia tunnelmia, joihin lapsi eläytyy

Musiikin mukaan liikkuminen

▪ Laulut hahmottuvat lapselle hieman paremmin, jos niihin liitetään liikunnallinen elementti
▪ Lapsi liikkuu musiikin mukaan koordinoidummin hyödyntäen koko käytössä olevan tilan
▪ Lapsi reagoi liikkeillä perusrytmiin (sekä tasa- että kolmijakoiseen)

Äänenkäyttö/Laulaminen

▪ Lapsi tuottaa spontaaneja lauluja hyödyntäen tuttujen laulujen melodioita
▪ Lapsi tottuu omaan ääneensä ja käyttää sitä itsenäisesti
▪ Lapsi laulaa yhä enemmän ja pidempiä jaksoja

Laulaminen lapsiryhmässä

▪ Lapsi nauttii äänensä käytöstä myös ryhmässä

3–4-vuotias

Kuuntelukyky

▪ Lapsi jaksaa kuunnella jo hieman pidempiäkin aikoja, jos aihe ja esitys ovat häntä kiinnostavia

Musiikkiliikunta

▪ Musiikilliset muodot ja rakenteet selkiytyvät yksinkertaisten liikuntaharjoitteiden kautta
▪ Moni lapsi tunnistaa nopean ja hitaan ja reagoi siihen liikkein

Äänenkäyttö/Laulaminen

▪ Lapsen kyky oman äänen tuottamiseen, kontrolliin ja arvioimiseen kehittyvät
▪ Lapsi osaa liittää jo opittuja loruja helppoihin ennestään tuttuihin parin sävelen lauluihin

Soittaminen

▪ Lapsi osaa soittaa perusrytmisoittimia ja toistaa kaikurytmejä

4–6-vuotias

Kuuntelukyky

▪ Lapsi kokee kuuntelutilanteen esteettisinä tilanteina, joissa muodostuu mielikuvia ja tunteita
▪ Lapsi osaa arvioida musiikkia ja perustella mielipiteitään
▪ Lapsi tunnistaa monia instrumentteja äänen perusteella

Musiikkiliikunta

▪ Lapsi liikkuu dynaamisemmin ja reagoi tempoon
▪ Lapsi nauttii musiikillisista leikeistä ja ryhmätansseista

Äänenkäyttö/Laulaminen

▪ Lapsi laulaa mielellään ja nauttii ryhmälaulusta
▪ Lapsi ymmärtää sävelkorkeuden, rytmin ja melodian olemassaolon

Soittaminen

▪ Tasa- ja kolmijakoinen rytmi alkavat hahmottua
▪ Lapsi on hyvin kiinnostunut soittamaan yksinkertaista instrumenttia
▪ Soittoharrastuksen aloittaminen kiinnostaa lasta yleensä eniten tässä iässä

6–7-vuotias

Kuuntelukyky

▪ Eri musiikin lajit alkavat hahmottua
▪ Lapsi alkaa vähitellen tiedostaa, mikä on hänen lempimusiikkiaan ja osaa perustella sen

Musiikkiliikunta

▪ Musiikkiliikunnan avulla lapsi hahmottaa musiikin teoreettisia käsitteitä monipuolisesti ja leikinomaisesti
▪ Lapsi kykenee hyödyntämään musiikillisia perusasioita musiikkiliikuntaan

Äänenkäyttö/Laulaminen

▪ Lapsi osaa käyttää ääntään luontevasti ja monipuolisesti ja osaa kontrolloida sitä
▪ Lapsi työstää aiemmin oppimiaan lauluja sekä kehittelee omia improvisointeja
▪ Lapsi tunnistaa musiikin perustekijöitä (sävelkulku: nouseva, laskeva, samana pysyvä; pitkän ja lyhyen äänen kesto; eri sointivärit) ja osaa käyttää niitä myös itse

Soittaminen

▪ Selkeiden kirjallisten rytmimerkkien omaksuminen, niiden lukeminen ja niiden mukaan toimiminen mahdollista
▪ Lapsi ymmärtää, että sävelkorkeudelle, rytmille ja melodialle on olemassa symbolinen merkintätapa (nuottimerkintää ei tule tässä vaiheessa tuoda liikaa esille, ellei lapsi aloita jonkin oman instrumentin soittamisen)

Hei!

Valmistuin siis Tampereen yliopistosta lastentarhanopettajaksi keväällä 2007. Pääsin jatkamaan opiskeluja Tampereen yliopistoon syksyllä 2007 ja valmistun luokanopettajaksi suunnitelmien mukaan loppuvuonna 2009.

Teen pro gradu -tutkielmaa musiikkikasvatuksen asemasta esiopetuksessa. Ohjaajanani toimii kasvatustieteen professori Eero Ropo. Tutkimukselle on myönnetty tutkimuslupa Tampereen kaupungilta 19.11.2008. Yhteyshenkilö Tampereen kaupungilta on päivähoidon palvelupäällikkö Riitta Hannelius. Graduni on jo melko hyvässä vaiheessa, mutta laajennan sitä vielä sähköpostihaastatteluilla. Haastattelen yhteensä 15 esiopetuksessa työskentelevää henkilöä eli yksi haastateltava per tiimi. Haastattelun tarkoituksena on selvittää musiikkikasvatuksen asemaa KÄYTÄNNÖSSÄ. Tutkimuksessani selvitän siis sähköpostihaastattelujen avulla tiimikohtaisesti, onko musiikkikasvatuksen asemalla esiopetussuunnitelmissa yhteyttä KÄYTÄNTÖÖN. Siten tiimin nimi tulee esiin, mutta haastateltavan henkilöllisyys sekä päiväkoti, jossa hän työskentelee, ei käy ilmi tutkimuksesta. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Vastatessaan sähköpostihaastatteluun haastateltava antaa suostumuksen haastatteluun osallistumisestaan.

Sähköpostihaastattelun ollessa kyseessä on tärkeää, että sähköpostihaastattelut poistetaan sähköpostista ja mahdolliset tulosteet hävitetään asiakirjasilppurilla, kun niitä ei enää tutkimuksen kannalta tarvita. Jos aikataulu toteutuu, sähköpostihaastattelut tuhotaan vuodan 2009 loppuun mennessä.

Sähköpostihaastatteluun vastaaminen tapahtuu niin, että vastaatte sähköpostiini (reply/vastaa) ja kirjoitatte omat vastauksenne aina kunkin kysymyksen alle.

SÄHKÖPOSTIHAASTATTELU

I. Sukupuoli:

II. Ikä:

III. Ammatti (lastentarhanopettaja/sosionomi/lastenhoitaja/muu, mikä?):

IV. Muu koulutus/opinnot, joilla merkitystä musiikkikasvattajana työskentelemiselle (esim. musiikkileikkikoulunopettajan tutkinto/pianonsoitonopettajan
tutkinto/pianotunnit/musiikillinen harrastuneisuus):

V. Tiimi, johon esiopetusryhmänne kuuluu:

1. Taidekasvatuksen määritelmänne (esim. vain kuvataidekasvatus vai kattaako kaikki taiteen osa-alueet):

2. Mitkä ovat taidekasvatuksen tavoitteenne? Mihin pyritte taidekasvatuksella?

3. Millä työtavoilla pyritte kuhunkin taidekasvatuksen tavoitteeseen?

4. Mitä edellytetään toiminnalta, jotta kukin taidekasvatuksen tavoite saavutetaan?

5. Musiikkikasvatuksen määritelmänne:

6. Mitkä ovat musiikkikasvatuksen tavoitteenne? Mihin pyritte musiikkikasvatuksella?

7. Millä työtavoilla pyritte kuhunkin musiikkikasvatuksen tavoitteeseen?

8. Mitä edellytetään toiminnalta, jotta kukin musiikkikasvatuksen tavoite saavutetaan?

MUSIIKKIKASVATUKSEN HYÖDYNTÄMINEN ESIOPETUSRYHMÄSSÄNNE
9. Millaisissa tilanteissa/yhteyksissä käytätte musiikkikasvatusta?

10. Millaisia esimerkkejä teillä on musiikkikasvatuksen eheyttämisestä taidekasvatuksen sisällä? Entä kaikkiin sisältöalueisiin liittyen? Mikä musiikkikasvatuksen määrän suhde on muihin taidekasvatuksen osa-alueisiin?

11. Millaisia kasvatuksellisia tehtäviä juhliin valmistetulla musiikilla on tai haluaisitte olevan?

12. Esiopetuksessa ei yleensä ole varsinaista lukujärjestystä. Jonkinlainen päiväohjelma kuitenkin usein on. Kuvaile päiväohjelma: Mihin liittyy taidekasvatusta/musiikkikasvatusta? Millaisia musiikkikasvatukseen liittyviä jokapäiväisiä ”rutiineja” (esim. (aamu)laulu, ruokaloru/-rukous, riimittelyt) teidän esiopetusryhmän päiväohjelmaan sisältyy?

13. Kuinka usein (esim. päivittäin/pari kertaa viikossa/kerran viikossa) esiopetuksessa on suunniteltua musiikkikasvatukseen liittyvää toimintaa, jos edellä mainittuja päivittäisiä ”rutiineja” ei huomioida tässä yhteydessä? Millaisia tuokioita tähän suunniteltuun musiikkikasvatukseen liittyvään toimintaan kuuluu? Kauanko tällaiset tuokiot/toiminta kestää kerralla?

14. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan lapsen ymmärrystä omasta kulttuuriperinnöstä tulee tukea. Miten musiikkikasvatuksella voidaan välittää kulttuuriperinnettä esiopetusikäisille lapsille?

15. Miten ja kuinka usein hyödynnätte musiikkikasvatukseen liittyvää ulkopuolista kulttuuritarjontaa (esim. konsertit)?

16. Millaista musiikkikasvatukseen liittyvää ohjelmaa TAITE-toiminta tarjoaa esiopetusryhmällenne? Kuinka paljon hyödynnätte tarjontaa ja miten?

Kuvailkaa vapaasti musiikkikasvatuksen asemaa esiopetusryhmässänne. Voitte tarkentaa musiikkikasvatuksen asemaa ja merkitystä juuri teidän esiopetusryhmässänne, jos koette, että kysymyksiin vastaamisen jälkeen on vielä jotakin olennaista kertomatta.

Mitä muuta haluatte vielä kertoa esiopetusryhmäsi musiikkikasvatuksesta?

Jos haluatte kysyä jotakin tutkimukseen liittyen, ottakaa yhteyttä suoraan minuun.

Kiitos tutkimukseen osallistumisesta!

Ystävällisin terveisin
Heli Rantanen

Sähköposti, jolla tiedustelin haastateltavia pro gradu -tutkielmaani **Liite 3(1)**

Hei!

Valmistuin Tampereen yliopistosta lastentarhanopettajaksi keväällä 2007. Pääsin jatkamaan opiskeluja ja valmistun luokanopettajaksi suunnitelmien mukaan loppuvuonna 2009.

Teen pro gradu -tutkielmaa musiikkikasvatuksen asemasta esiopetuksessa. Ohjaajanani toimii kasvatustieteen professori Eero Ropo. Yhteyshenkilö Tampereen kaupungilta on päivähoidon palvelupäällikkö Riitta Hannelius. Gradu on jo melko hyvässä vaiheessa, mutta laajennan sitä vielä sähköpostihaastatteluilla. Haastattelen yhteensä 15 esiopetuksessa työskentelevää henkilöä eli yksi haastateltava per tiimi. Tutkimuksessani selvitän haastattelujen avulla tiimikohtaisesti, onko musiikkikasvatuksen asemalla tiimin esiopetuksen opetussuunnitelmassa yhteyttä käytäntöön. Siten tiimin nimi tulisi esiin, mutta haastateltavan henkilöllisyys sekä päiväkoti, jossa hän työskentelee, ei käy ilmi tutkimuksesta.

Löytyisikö teiltä _____ päiväkodista _____ tiimiä edustava esiopetusryhmässä työskentelevä haastateltava? Lastentarhanopettaja yleensä suunnittelee toimintaa enemmän ja siten lastentarhanopettajilla on usein enemmän vaikutusvaltaa siihen, mitä lapsiryhmän kanssa tehdään. Tämän vuoksi toivon haastateltavan olevan lastentarhanopettaja, mutta lastenhoitaja käy myös. Pääasia on kuitenkin, että löytäisin jonkun, jota haastatella liittyen musiikkikasvatuksen asemaan esiopetusryhmässä. Haastattelun tekisin vuoden 2009 alussa, jos saan Tampereen kaupungilta tutkimusluvan siihen mennessä. Haastattelu toteutetaan siis sähköpostihaastatteluna, joten haastateltavalla tulisi olla henkilökohtaiset käyttäjätunnukset sekä tietokone käytettävissään.

Olisiko siis _____ päiväkodin esiopetusryhmässä vapaaehtoista osallistumaan sähköpostihaastatteluun? Jos haastateltava löytyy, ilmoittaisitko hänen sähköpostiosoitteen minulle? Näin voin lähettää hänelle sähköpostihaastattelun, kunhan saan ensin tutkimusluvan tutkimukselleni.

Kiitos jo etukäteen vaivannäöstäsi!

Ystävällisin terveisin
Heli Rantanen

TAULUKKO 1: Musiikkikasvatuksen kontekstit esiopetuksen opetussuunnitelmissa.

	Yleiset kasvatuksen ja oppimisen tavoitteet	Työtavat	Keskeiset sisältöalueet	Eri kieli- ja kulttuuriryhmien sekä erityiseen pedagogiseen järjestelmään tai periaatteeseen perustuva opetus	Esiopetuksen järjestäminen Tampereella	Oppimisympäristö	Arviointi	Erityistä tukea tarvitsevan lapsen esiopetuksen yksilöllistäminen
Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet	1	2	3	4				
Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelma		2	3	4	1			
Myllypuro								
Rahola								
Etelä-Hervanta				1				
Haihara					1			
Tammela						1		
Reuhari			1				2	
Messu			2		1			
Pyynikki			3		1	2		
Rantaperkiö			3		1	2		
Rustholli		2				1		3
Kauppi			3		1	2		
Kanjoninrotko			3		1	2		
Koivistonkylä			2		1			
Marski			1					
Palokallio			2		1			

TAULUKKO 2: Musiikkikasvatuksen termit esiopetuksen opetussuunnitelmissa.

	Taidemuodot/ Taideaineet	Kulttuuri	Luova/ Luovuus/ Luova ilmaisu	Kuunteleminen	Lorut	Äänneharjoitus/ Äänteet	Riimittely/ Riimit	Laulu	Kulttuuriperintö/ -perinne	Uskonnolliset/ Kirkkovuoden juhlat	Musiikkikokemus/ -elämys	Musisointi/ Musiikin tekeminen	Tanssi/ Lasten tanssi	Itseilmaisu/ Esiintyminen	Taidekokemus/ -elämys
Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet	1, 2	1, 3, 4	3	3	3, 4	3	3	3	3, 4	3	3	3	3	3	3
Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelma	3	4	1, 2, 3		4	4		4	4			3	3	3	
Myllypuro															
Rahola															
Etelä-Hervanta		1													
Haihara															
Tammela															
Reuhari															
Messu			1												
Pyynikki		1	1												
Rantaperkiö															
Rustholli			2						2						
Kauppi		1, 2, 3	1, 2												
Kanjoninrotko			1, 2				3			3					3
Koivistonkylä				2						2					2
Marski		1		1		1				1				1	
Palokallio		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		2	2	

	Taidetoiminta	Äänimaailma/ Äänet	Musiikki	Joiku	Kirkkomusiikki	Taidekasvatus	Taide	TAITE-toiminta	Kulttuuritarjonta/ -palvelut	Konsertti	Juhlat	Laulaminen	Kulttuuriin tutustuminen	Kulttuuri-/ Taidetapahtuma	Musiikkituokio
Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet	3	3	3	4											
Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelma	3	3	3		3	3	3	3	3	3	4	4			
Myllypuro															
Rahola															
Etelä-Hervanta															
Haihara											1				
Tammela									1						
Reuhari								1			2				
Messu						2	2								
Pyynikki									3		2		1		
Rantaperkiö											1, 3			2	3
Rustholli										1					
Kauppi							3	3							
Kanjoninrotko									2	3	2				
Koivistonkylä										2	1	2			2
Marski			1				1	1		1	1	1		1	
Palokallio			1, 2							2	2	2			

	Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet	Tampereen esiopetuksen ope-tussuunnitelma	Myllypuro	Rahola	Etelä-Hervanta	Haihara	Tammela	Reuhari	Messu	Pyynikki	Rantaperkiö	Rustholli	Kauppi	Kanjoninrotko	Koivistonkylä	Marski	Palokallio
Virsi																	2
Jumalanpalvelus/ Pikkukirkko																	2
Kulttuurikasvatus																	2
Rytmi/ Perusrytmi/ Liikerytmi																	2
Taidemuotojen yhdistäminen																1	2
Joulu-/ pääsiäiskirkko																1	
Musiikkitoteutus															2		
Soittaminen															2	1	2
Musiikkiliikunta															2	1	2
Taide-aamupäivä															1		
Kulttuurielämys														3			
Kirkon palvelut													2				
Musiikkiterapia												3					
Leikkiperinne/ Perinneleikki												2				1	
Musiikkikasvatus											3						

	Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet	Tampereen esiopetuksen ope-tussuunnitelma	Myllypuro	Rahola	Etelä-Hervanta	Haihara	Tammela	Reuhari	Messu	Pyynikki	Rantaperkiö	Rustholli	Kauppi	Kanjoninrotko	Koivistonkylä	Marski	Palokallio
Duuri - molli																	2
Korkea - matala																	2
Musiikkimaalaus																	2
Klassinen musiikki																	2
Musiikki tunnelman tekijänä																	2
Rytmisoittimet																	2
Kehosoittimet																	2
Laulu- ja sormileikit																	2
Melodia																	2
Hiljaisuus/ Tauko																	2
Musiikin peruskäsitteet																	2
Kuuntelutaito																	2
Rytmi- ja melodiataju																	2
Musiikista nauttiminen ja iloitseminen																	2
Kirkolliset toimitukset: häät, hautajaiset, kaste																	2

	Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet	Tampereen esiopetuksen ope-tussuunnitelma	Myllypuro	Rahola	Etelä-Hervanta	Haihara	Tammela	Reuhari	Messu	Pyynikki	Rantaperkiö	Rustholli	Kauppi	Kanjoninrotko	Koivistonkylä	Marski	Palokallio
Kansanmusiikki																	2
Soolo - tutti																	2
Hidas - nopea																	2
Hiljainen - voimakas																	2

Asiayhteyksien ja termien sijoittuminen alaluokkiin (klusterointi) **Liite 6(1)**

ASIAYHTEYDET:

1. Esiopetuksen tavoitteet ja toteuttaminen

• yleiset kasvatuksen ja oppimisen tavoitteet

• esiopetuksen järjestäminen Tampereella

• oppimisympäristö

• työtavat

2. Esiopetuksen yksityiskohtaiset tavoitteet ja sisällöt

• keskeiset sisältöalueet

• eri kieli- ja kulttuuriryhmien sekä erityiseen pedagogiseen järjestelmään tai periaatteeseen perustuva opetus

3. Esiopetuksen tuki ja opetus

• arviointi

• erityistä tukea tarvitsevan lapsen esiopetuksen yksilöllistäminen

TERMIT:

1. Perinne

• kulttuuriperintö/-perinne

• leikkiperinne/perinneleikki

• kansanmusiikki

2. Juhlat

• uskonnolliset/kirkkovuoden juhlat

• kirkkomusiikki

• juhlat

• joulu-/pääsiäiskirkko

• jumalanpalvelus/pikkukirkko

• kirkolliset toimitukset: häät, hautajaiset, kaste

3. Musiikin eri toimintamuodot

• kuunteleminen

• lorut

• äänneharjoitus/äänteet

• riimittely/riimit
• musisointi/musiikin tekeminen
• tanssi/lasten tanssi
• laulaminen
• musiikkiliikunta
• soittaminen
• taidemuotojen yhdistäminen
• kehosoittimet
• rytmisoittimet
• musiikkimaalaus

4. Esiintyminen

• luova/luovuus/luova ilmaisu
• itseilmaisu/esiintyminen
• konsertti
• kuuntelutaito

5. Musiikin elementit

• äänimaailma/äänet
• tavutus/tavu
• rytmi/perusrytmi/liikerytmi
• rytmi- ja melodiataju
• musiikin peruskäsitteet
• hiljaisuus/tauko
• melodia
• korkea – matala
• duuri – molli
• hiljainen – voimakas
• hidas – nopea
• soolo – tutti

6. Laulut ja leikit

• laulu
• joiku

• leikkiperinne/perinneleikki
• virsi
• laulu- ja sormileikit
• klassinen musiikki

7. Musiikki

• musiikkikokemus/-elämys
• musiikki
• musiikkituokio
• musiikkikasvatus
• musiikkiterapia
• musiikkitoteutus
• musiikista nauttiminen ja iloitseminen
• musiikki tunnelman tekijänä

8. Kulttuurikasvatus

• kulttuuri
• kulttuuritarjonta/-palvelut
• kulttuuriin tutustuminen
• kulttuuri-/taidetapahtuma
• kirkon palvelut
• kulttuurielämys
• kulttuurikasvatus

9. Taide

• taidemuodot/taideaineet
• taidekokemus/-elämys
• taidetoiminta
• taidekasvatus
• taide
• TAITE-toiminta
• taide-aamupäivä