

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

**Mitä luokanopettajat voivat oppia lastentarhanopettajilta?**  
Analyysi musiikin merkityksestä, käytöstä ja toimijuudesta

Kasvatustieteiden yksikkö  
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma  
KIRSI KERO-KATAJAINEN  
Toukokuu 2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

KIRSI KERO-KATAJAINEN: Mitä luokanopettajat voivat oppia lastentarhanopettajilta? Analyysi musiikin merkityksestä, käytöstä ja toimijuudesta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 81 sivua

Toukokuu 2015

---

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia, millaisia erilaisia merkityksiä lastentarhanopettajat ja luokanopettajat antavat musiikille lapsen kehityksen ja kasvun mahdollistajana. Tutkimuksella ei ole tarkoitus antaa yleistettävää tietoa tutkittavasta aiheesta, vaan pikemminkin antaa näkökulmia siihen, minkälaisena musiikin merkitys lapsen kehityksessä ja kasvussa lastentarhanopettajien ja luokanopettajien omista käsityksissä ilmenee sekä millä tavalla musiikki on heidän opetuksessaan läsnä. Informanttien puhetta tarkastellaan tässä tutkimuksessa lisäksi näkökulmasta, miten informantit kuvaavat roolinottoaan musiikkia työssään käyttävinä ammattilaisina — millaisten perspektiivien kautta he puhuvat valinnanmahdollisuuksistaan ja samalla myös omasta toimijuudestaan.

Tutkimusaineisto on kerätty haastattelemalla ja haastattelut on toteutettu puolistrukturoituna yksilöhaastatteluina. Tutkimuksen kohdejoukoksi valikoitui kolme lastentarhanopettajaa ja neljä luokanopettajaa. Aineiston analyysi on toteutettu kaksivaiheisena. Analyysin ensimmäinen vaihe on toteutettu sisällönanalyysinä ja toinen vaihe toimijuusanalyysiä soveltaen.

Tutkimusaihetta taustoitetaan teoreettisesti lapsen kehityksessä ja kasvussa yksilön kehityksen varhaisimmista vaiheista lähtien, aina varhaisiän kasvatuksesta perusopetusikään saakka. Teoriaosuudessa tarkastellaan lisäksi musiikin merkitystä lapsen eri toiminnan tasoilla, opetuksessa ja arjessa läsnä olevina monipuolisina musiikkikokemuksina. Musiikki on rakentamassa persoonallisuutta samalla kun lapsi on sekä musiikkikokemusten vastaanottajana että käsittelijänä kuin musiikin tekijänäkin.

Tutkimustuloksissa tulee selvästi esiin musiikin monimuotoinen vaikutus lapsen kehitykseen ja kasvuun. Tutkimukseeni osallistuneilla lastentarhanopettajilla ja luokanopettajilla oli monimuotoinen käsitys musiikin merkityksestä sekä paljon myös yhteneviä ajatuksia musiikin merkityksestä lapsen kehityksessä ja kasvussa. Tulosten mukaan lastentarhanopettajien ja luokanopettajien antamissa merkityksissä ilmenee kuitenkin eroavaisuuksia. Luokanopettajat liittävät musiikin merkityksen vahvasti konkreettisten asioiden oppimiseen sekä lapsen itseilmaisun kehittymiseen. Lastentarhanopettajien käsityksissä painottuu puolestaan musiikin merkitys itsetunnon kasvussa ja sosiaalisten taitojen kehittymisessä, positiivista vuorovaikutusta lisäävänä ja oppijaryhmän yhteishenkeä rakentavana elementtinä.

Pienimuotoisen ja kokeilevan toimijuusanalyysini perusteella syntyy kiinnostava kuva lastentarhanopettajista vahvoina toimijoina, joiden osaaminen sekä motivoitunut ja tavoitteellinen musiikin käyttö yhdistyy mahdollisuuksiin, joita kulloinenkin opetustilanne ja arkihetki lasten ja musiikin parissa tuottavat ja avaavat. Haastateltujen luokanopettajien toimijuus näyttäytyy analyysissäni musiikin käyttöön liittyen paljon säädellympänä ja kapeampana kuin haastatelluilla lastentarhanopettajilla.

Avainsanat: lapsen kehitys ja kasvu, musiikki, musiikkikasvatus, sisällönanalyysi, toimijuus, toimijuusanalyysi

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>TUTKIMUKSEN TEOREETTISIA LÄHTÖKOHTIA</b> .....	<b>6</b>
2.1	LÄHTÖKOHTIA MUSIIKIN MERKITYKSELLE YKSILÖN KEHITYKSESSÄ .....	6
2.2	VARHAISIÄN MUSIIKKIKOKEMUSTEN MERKITYS .....	9
2.3	MUSIIKKI ESIOPETUKSESSA .....	11
2.4	MUSIIKKI PERUSOPETUKSESSA .....	14
<b>3</b>	<b>MUSIIKIN MERKITYKSELLISYYS LAPSEN KEHITYKSESSÄ TOIMINNAN ERI TASOILLA</b> .....	<b>17</b>
3.1	MUSIIKISSA OPPIMINEN .....	18
3.2	MUSIIKISTA OPPIMINEN .....	20
3.3	MUSIIKIN KAUTTA OPPIMINEN.....	21
3.3.1	<i>Fonologisen tietoisuuden kehityksen tukeminen</i> .....	22
3.3.2	<i>Positiivinen minäkuva, motivaatio ja ilmapiiri</i> .....	22
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSOTE, AINEISTO JA ANALYYSI</b> .....	<b>24</b>
4.1	TUTKIMUSKYSMYKSET .....	24
4.2	TUTKIMUKSENI EMPIIRINEN AINEISTO .....	24
4.3	SISÄLLÖNANALYYSISTÄ TOIMIJUUSANALYYSIIN .....	26
4.4	MODALITEETIT TOIMIJUUSANALYYSIN HEURISTISENA VIITEKEHYKSENÄ.....	29
4.5	TUTKIMUKSENI ANALYYSITAPA .....	32
4.5.1	<i>Analyysin I vaihe: sisällönanalyysi</i> .....	32
4.5.2	<i>Analyysin II vaihe: toimijuusanalyysi</i> .....	34
<b>5</b>	<b>LASTENTARHANOPETTAJIEN JA LUOKANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ MUSIIKIN MERKITYKSESTÄ LAPSEN KEHITYKSESSÄ JA KASVUSSA</b> .....	<b>35</b>
5.1	KÄSITYKSET TEEMOITTAIN MUSIIKISSA OPPIMISESSA .....	36
5.2	KÄSITYKSET TEEMOITTAIN MUSIIKISTA OPPIMISESSA .....	45
5.3	KÄSITYKSET TEEMOITTAIN MUSIIKIN KAUTTA OPPIMISESSA .....	50
5.4	MITEN ERI OPETTAJARYHMÄT PUHUVAT – MODALITEETIT PUHEESSA .....	63
<b>6</b>	<b>POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET</b> .....	<b>71</b>
6.1	MUSIIKIN MERKITYS LAPSEN MONIPUOLISEN KEHITYKSEN JA KASVUN VIRITTÄJÄNÄ .....	71
6.2	MITÄ LUOKANOPETTAJAT VOIVAT OPPIA MUSIIKIN KÄYTÖSTÄ JA TOIMIJUUDESTA LASTENTARHANOPETTAJILTA? .....	72
6.3	TULOSTEN ARVIOINTIA.....	73
6.4	LUOTETTAVUUSTARKASTELUA .....	75
6.5	MITÄ JATKOSSA?.....	76
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>78</b>

# 1 JOHDANTO

Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää musiikin merkitystä lapsen kehityksen ja kasvun kontekstissa. Koetaanko musiikki ja musiikkikasvatus merkitykselliseksi, ja millaisia erilaisia merkityksiä lastentarhanopettajat ja luokanopettajat antavat musiikille lapsen kehityksen ja kasvun mahdollistajana. Lisäksi minua kiinnostaa tutkia millaisissa tilanteissa opettajat opetuksessaan käyttävät musiikkia sekä millaisia kokeiluja ja kokemuksia löytyy lasten kanssa työskenteleviltä ammattilaisista musiikin saralta.

Tämän tutkielman aihepiiri liittyy ajankohtaiseen keskusteluun taide- ja taitoaineiden asemasta perusopetuksessa, keskusteluun lasten ja nuorten kasvavasta kouluviihtymättömyydestä sekä huoleen lasten ja nuorten syrjäytymisestä sekä pyrkimykseen ehkäistä syrjäytymistä. Mielestäni taide- ja taitoaineiden merkitystä ei riittävästi ymmärretä. Musiikki on joutunut muiden taide- ja taitoaineiden kanssa taistelemaan asemastaan, koska usein ajatellaan taide- ja taitoaineiden olevan vähemmän tärkeitä oppiaineita. Musiikki helposti nähdään vain viihdyttävänä ja koulupäivään lepoetkiä antavana oppiaineena, joka antaa voimia opiskella muita, tärkeämpinä pidettyjä oppiaineita, kuten matematiikkaa ja kieliä. Tällaisessa näkökannassa unohdetaan musiikin merkitys ja mahdollisuudet ihmisen tasapainoisessa ja kokonaisvaltaisessa kehityksessä ja kasvussa sekä itse musiikkielämysten merkitys yksilölle ilmentää omaa persoonaansa.

Kouluviihtymättömyydestä on muodostunut tavallinen aihe nykypäivän mediassa. Kouluviihtyvyyttä tai -viihtymättömyyttä on tutkittu useissa tutkimuksissa ja aihe on yksi keskeinen luokanopettajankoulutuksessa nousevista asioista. Syitä haetaan siihen, miksi lapset ja nuoret eivät viihdy koulussa ja miksi niin moni lapsi tai nuori syrjäytyy koulutuksesta ja yhteiskunnasta. Syiden etsimisen lisäksi on ryhdytty toimiin syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Lasten ja nuorten syrjäytymisen vähentäminen on mukana nykyisessä hallitusohjelmassa, jossa yhtenä painopistealueena on köyhyyden, eriarvoisuuden ja syrjäytymisen ehkäiseminen. Hallitusohjelmassa (2011, 32) on kirjattu perusopetuksen osalta tästä seuraavasti: ”*Vahvistetaan jokaisen yksilön mahdollisuutta oppimiseen sekä luovuuden, osaamisen ja erilaisten lahjakkuuksien kehittämiseen.*” Hallitusohjelman linjaukset ovat vastaavasti korostamassa luovuuden ja erilaisten lahjakkuuksien kehittämisen merkitystä eriarvoisuuden ja syrjäytymisen

ehkäisemisessä sekä lasten kasvun että kehityksen monipuolisessa vahvistamisessa, mikä antaa uudenlaista näkökulmaa taide- ja taitoaineiden merkitykseen.

Korostamme perusopetuksessa suorituskeskeisyyttä ja kognitiivisuutta. Olen huolissani liian suorituskeskeisen ja kognitiivisen perusopetuksen vaikutuksesta ja pelkään sen näivettävän lasten monipuolisen kehityksen ihmisinä ja persoonina. Voisiko musiikin lisääminen yhtenä eheyttävänä opetusmenetelmänä ja kouluarjen näkyvänä osana olla vahvistamassa lasten eri persoonallisuuksien vahvistumista ja osaltaan lisäämässä kouluviihtyvyyttä? Tästä syystä olen erityisen kiinnostunut siitä, mitä perusopetuksen opettajat voisivat oppia lastentarhanopettajilta, jotka käyttävät musiikkia, leikkiä ja taidetta oman opetustyönsä kiinteänä osana. Tämän tutkimusintressini mukaisesti valikoin haastateltavaksi nimenomaan sellaisia lastentarhanopettajia, joidenka tiesin käyttävän musiikkia oman työnsä luontevana osana.

### *Suhde tutkimusaiheeseen*

Oma suhde musiikkiin on myös ollut yksi ratkaiseva tekijä tutkimusaiheeseeni päätyessäni. Haluni tutkia musiikin merkitystä lasten monipuolisen kehityksen ja kasvun mahdollistajana lähtee omasta elämästäni. Henkilökohtainen kokemukseni synnytti kiinnostuksen musiikin merkityksen tutkimiseen lasten kasvun ja kehityksen kontekstissa.

Musiikki on ollut oman elämäni voimavara lapsesta saakka ja koen, että musiikin opetus on ollut kasvatusta musisointiin, mutta myös kasvatusta musiikin avulla. Musiikki on ollut kanava kokea tunteita, purkaa tunteita, oppia tunteita. Tämän lisäksi musiikki on auttanut minua selviämään koulukiusaamisen aiheuttamasta tuskasta ja yksinäisyydestä sekä tuonut koulun ulkopuolisen yhteisön, jossa on ollut mahdollisuus solmia uusia sosiaalisia suhteita. Ajattelen, että vuorovaikutuksen edistämisen ja uusien sosiaalisten suhteiden sekä henkilökohtaisen tunnetyöskentelyn myötä itsetuntoni kasvoi ja kehittyi kestävästi syrjintää sekä epäonnistumisia. Itse musiikki, musisointi sekä musiikin avulla tapahtunut kasvatusta on tuonut iloa ja onnistumisen kokemuksia, joilla on ollut merkittävä osa kasvussani, ja onnistumisen kokemukset ovat myös auttaneet menestymään koulupolullani. Musiikki on auttanut minua kasvamaan siksi ihmiseksi, joka tänä päivänä olen.

# 2 TUTKIMUKSEN TEOREETTISIA LÄHTÖKOHTIA

## *2.1 Lähtökohtia musiikin merkitykselle yksilön kehityksessä*

Ennen empiiristä haastatteluaineistoa haluan selvittää, miten tutkijat ja musiikkikasvatuksen ammattilaiset ovat ymmärtäneet musiikin merkityksen yksilön kehitykselle sen alusta lähtien. Tutkimukseni teoriapohjaan olen hakenut tukimusta, jossa monimuotoisella tavalla osoitetaan musiikin merkitys lapsen monipuolisen kehityksen mahdollistajana jo yksilön kehityksen varhaisimmista vaiheista lähtien.

Lapsi pystyy aistimaan jo ennen syntymäänsä äidin vatsassa moninaista ympäröivää ääni- ja musiikkimaailmaa. Ihmiselle aistinvarainen tajunta on luontaista yksilön kehityksen alusta saakka (Ruokonen 2006, 11). Aistit, tajunta ja toiminta muodostavat yhteyden, ja tämän tiiviin kolmiyhteyden vuoksi niiden erillistä kehitystä on lähes mahdotonta kuvata. Aisteilla on keskeinen osuus sekä tajunnan että toiminnan kehityksessä. (Lehtinen, Haapala & Dahlström 1993, 10.) Kuuloaisti kehittyy viidennen ja kuudennen raskauskuukauden aikana ja näin lapselle voi jo hänen kohdussa ollessaan jutella, laulaa ja soittaa musiikkia. Ruokonen (2001b, 74) kuvaa tätä ihmisyksilön syntymänä äänten äärelle, missä elämä koetaan sykkivänä alusta alkaen, sillä kasvava lapsi kokee sykkeen sydämen lyöntiääninä ja liikkeen verenkierron ääninä sekä äidin liikkeiden keinuvina rytmeinä. Musiikin osa-alueista rytmi on osa ihmisen elämää jo ennen yksilön syntymää.

Rytmi, äänet, musiikki ja musiikilliset elementit ovat ihmisyksilön elämässä läsnä jo paljon ennen lapsen syntymää ja ne ovat muodostamassa suhdetta lapsen ja ympäristön välillä syntymän jälkeen. Musiikki ja äänimaailma ovat kuin turvallinen silta kohdusta ulkomaailmaan. (Ruokonen 2001b, 74.) Musiikki vahvistaa myönteisesti kiintymyssuhteita ensimmäisissä vuorovaikutussuhteissa ja toimii lapsen minuuden rakentajana (Ruokonen 2001a, 120). Vauvan

ääntely, vuorovaikutus kasvuympäristönsä ja kaikkien lähellä olevien ihmisten kanssa alkaa muodostaa minätunnetta ja tässä vuorovaikutuksessa musiikki- ja äänimaailman elementit ovat mukana. Vauvan musiikilliseen vuorovaikutukseen liittyy lisäksi kokemukset turvallisuudesta. Ruokosen (2006) mukaan musiikki ja äänimaailma, laulaminen, äänillä leikkiminen ja hellittely ovat parasta vuorovaikutusta vauvan kanssa ja tutut äänet tuovat turvallisuutta. Vauva tunnistaa ääniä ja lauluja, joita on kuullut jo äidin vatsassa ennen syntymäänsä. Lapsi kokee itsensä turvalliseksi, kun kuulee toistettavan jo ennen syntymää kuulemiaan ihmisten ääniä sekä lauluja. Musiikki ja sen mukana kaikki luovat elementit ovat moniaistisesti läsnä rakentaen lapsen persoonallisuutta ja perusturvallisuutta. (Ruokonen 2006, 12.)

Lilja-Viherlampi (2007, 71) on perehtynyt väitöskirjassaan ihmisyyden musiikillisuuteen myös lapsen varhaiskehityksen näkökulmasta ja hänen mukaansa musiikilla, musiikin kokemisella ja musiikillisella kokemisella on syvät juurensa jokaisen ihmisen yksilöllisessä kehityspsykologiassa. Kuuloaisti ja kyky kuulla kehittyvät jo kohdussa. Recharadt (1988) kirjoittaa kolme vuosikymmentä aiemmin äänen olevan ihmisen ensimmäinen elämys ja rytmin olevan ihmisen elämysmaailman järjestyksen ensimmäinen elementti. Äidin äänellä ja laululla on jo kohdussa tulevaan vauvaan erityinen suhde. (Recharadt 1988, 136.) Lilja-Viherlampi (2007, 73) toteaa tämän syntyneen musiikillisen yhteyden toisen ihmisen, alussa äidin, kanssa luovan perustan sille, miten lapsi kokee itsensä ja ympäröivän maailman.

Kun lapsi tunnistaa äidin tai tutun hoitajan äänen, sanoja tärkeämpiä ovat rytmi, äänen sointiväri, tunne ja intonaatio, jolla vauvalle puhutaan tai lauletaan (Ruokonen 2006, 12). Vieraat ja vihaiset äänet, äkilliset kovat äänet tai jatkuva melu tekevät vauvan rauhattomaksi. Ne voivat pelottaa häntä yhtä lailla jo kohdussa kuin syntymän jälkeen. (Ruokonen 2001b, 74—75.) Vauva oppii, että kokemillaan tunteilla, äänenväreillä ja -sävyillä sekä äänen eri voimakkuuksilla on vastaavuuksia. Toiset äänet tuovat turvallisuuden tunteen, mutta toiset voivat liian äkillisiä tai pelottavia. (Sinkkonen 1997, 43.) Björkvold on nimennyt (ks. Ruokonen 2001b, 74) tämän lapsen ensimmäisen ääniympäristön musiikilliseksi äidinkieleksi, jonka keskuksessa ovat äidin ääni, sointiväri, puheen rytmit, tempot ja dynamiikka sekä niiden luoma merkityksellisyys 'muusisen' ihmisen syntymässä. Lilja-Viherlampi (2007, 72) kirjoittaa aiheesta kuvaten tätä äidin (hoitajan) ja vauvan välille muotoutuvaa kommunikaatiota virittymisenä samalle aaltopituudelle, ikään kuin samaan sävellajiin etsiytymisenä. Dissanayake (ks. Lilja-Viherlampi 2007, 72) nostaa esiin useiden vauvan ja äidin välistä vuorovaikutusta kartoittaneiden tutkimusten perusteella havaintoja musiikillisista kommunikoinnin muodoista, samalla aaltopituudella olemisesta ääntelyyn, äänen korkeuden ja rytmin, kasvojen ja kehon liikkeiden kautta.

Niin Lilja-Viherlampi kuin Ruokonen pohjaavat tämän intensiivisen ja symbioottisen vuorovaikutussuhteen, samalla aaltopituudella olemisen, Daniel Sternin (1985; 1992) tutkimuksiin lapsen kehityksestä ja minuuden synnystä. Sternin (1985, 54—57; 67—68) mukaan nämä varhaiset kokonaisvaltaiset kokemukset muodostavat ihmisen ydinminuuden ja hän pitää niitä kaiken luovuuden sekä oppimisen alkulähteenä, ja kuvaa varhaisimpien kokemusten vitaaliaffektiivista luonnetta termein, jotka voidaan samaistaa musiikilliseen ilmaisuun ja kokemiseen liittyvien käsitteiden kanssa: aaltoileva, virtaava, leijuva, räjähtävä, voimistuva, hiljenevä, avautuva, häipyvä. Lilja-Viherlampi (2007, 74) toteaa Sternin mukaan vauvalla olevan jo elämänsä alussa minuuus, joka on aktiivinen ja kykenee vuorovaikutukseen, ja että tämä ydinminuuus rakentuu ja vahvistuu varhaisessa kokonaisvaltaisessa, ”musiikillisessa” vuorovaikutussuhteessa lapsen ja häntä hoivaavien aikuisten välillä.

Musiikki, musiikilliset elementit ja koko äänimaailma ovat siis varsin keskeisiä ensimmäisissä vuorovaikutus- ja kiintymyssuhteissa ja näiden suhteiden kautta kasvava ihmisyksilö peilaa ja rakentaa suhdettaan itseensä ja muihin ihmisiin. Vauvojen omaa kieltä ja viestintää hallitsevat musiikilliset elementit (Ruokonen 2001b, 75). Tätä vauvojen musiikillisiä elementtejä sisältävää kieltä voidaan kuvata käsitteellä vokalisaatio. Fredriksonin (2003, 211) mukaan vauva ilmaisee itseään erilaisilla vokalisaatioilla: ”*Vokalisaatiot ovat lapsen ensimmäisiä musiikillisiä ilmaisuja*”. Lilja-Viherlampi (2007, 74) toteaa lapsella olevan syntymästään lähtien äänielimistö, joka toimii vaikuttavana musiikki-instrumenttina jo ennen kuin lapsi kykenee tuottamaan puheäänteitä. Kun lapsi kasvaa, äänellinen vuorovaikutus hoitavien aikuisten sekä muun ympäristön kanssa monipuolistuu ja saa uudenlaisia muotoja ja kehittyvä kieli on uusi viestinnän väline. Sternin (1985, 160) mukaan tunne kielellisestä minästä kehittyä lapsen ollessa 16—18 kuukauden ikäinen. Hän puhuu persoonallisen kokemuksen kehityksestä, jossa eriytyvät kielellisesti ilmaistavat asiat ja asiat, joita ei voi kielellisesti ilmaista. Ruokonen (2001b, 78) toteaa laulamisen olevan keskeistä, sillä laulaminen sisältää Sternin esittämän persoonallisen kokemuksen molemmat ilmaisutavat, kielellisen ilmaisun sekä musiikilliset ei-kielelliset ilmaisuelementit. Lapselle laulaminen ja loruaminen edistävät lapsen kielellisen kehityksen puhkeamista ja ovat kielellisen ilmaisun kehittymisessä keskeisiä välineitä (mt. 78).

Varhaisella musiikillisella vuorovaikutuksella ja musiikkiympäristöllä, kuten hyräilyt, rytmiset sylileikit, laulut, lorut, musiikin kuuntelu, musiikkileikit, voidaan siis edistää lapsen kielen kehitystä persoonallisuuden, kehontuntemuksen sekä tunne-elämän kehittymisen lisäksi. Arkipäivän rutiineihin liitetty musiikki ja jaetut musiikkielämykset kehittävät yhteisöllisyyttä ja sosiaalisia taitoja ja näin tukevat lapsen tasapainoista ja kokonaisvaltaista kasvua. Ruokonen (2001b, 81) kirjoittaa musiikkileikin olevan onnellinen tapa olla olemassa. Hän jatkaa musiikin



kautta syntyvien ilon ja mielihyvän kokemusten olevan merkittäviä lapsen kasvulle. Kurkelan (1994) mukaan musiikki on psyykkisesti merkittävä tekemisen ja olemisen tapa ihmiselle. Hän jatkaa, että musiikilla on syvä merkityksensä ihmiselle; *”ihminen voi tarvita musiikkia tai jotain vastaavaa ilmiötä elämässään – ehkä hieman niin kuin hän leikkii ja pelaa tai tarvitsee turvaa, ravintoa ja unta.”* Psyykkisessä todellisuudessa musiikki saattaa ilmetä sekä päämääränä että välineenä:

*”Silloin musiikki on tapa olla olemassa, se värittää elämää ja tekee siitä mielenkiintoisemman ja rikkaamman; sen kautta on mahdollista ilmentää omaa yksilöllisyyttään.”* (Kurkela 1994, 29.)

## 2.2 Varhaisiän musiikkikokemusten merkitys

Tutkimukseeni valikoitunut aineisto koostuu intressini mukaisesti sekä lastentarhanopettajien että luokanopettajien antamiin käsityksiin ja kokemuksiin musiikin merkityksestä lapsen kehityksessä ja kasvussa. Koska lastentarhanopettajat työskentelevät aina varhaisiän kasvatuksesta esikouluikäisten kasvatukseen saakka, taustoitan teoreettisesti tutkimusaiheeni koko tältä lapsen kehityksen aikaväliltä. Yksilön kasvu ja kehittyminen tapahtuu pitkän ajan kuluessa, minkä vuoksi lapsen varhaisetkin kehitysvaiheet ovat tutkimusaiheeni kannalta merkityksellisiä. Musiikki kuuluu tärkeänä osana pienen leikki-ikäisen lapsen päivään ja musiikki kuuluu olennaisesti sekä varhaiskasvatukseen että esiopetuksen sisältöihin.

Lilja-Viherlampi (2007, 216) valottaa musiikkikasvatuksen historiaa ja toteaa, että Antiikin Kreikassa musiikkikasvatuksen merkitys oli nimenomaan henkinen kasvattaminen yleensä, ei itse musiikin opetus. Myös Lehtonen (2004) painottaa nimenomaan ihmisenä kasvun merkitystä musiikkikasvatukseen päämääränä: *”Musiikkikasvatuksen päämääränä tulisi ensisijaisesti olla kokonaisvaltainen ihmisenä kasvaminen, johon musiikin harjoittaminen antaa oivalliset mahdollisuudet”*. Musiikkikasvatuksen tavoitteena on tarjota lapsille musiikillisia elämyksiä, valmiuksia ja taitoja sekä musisoimalla kehittää samalla lasta kokonaisvaltaisesti. (Lehtonen 2004, 26.) Tavoitteena on lapsen kaikkien kehitysalueiden, niin emotionaalisen, sosiaalisen, kognitiivisen kuin motorisenkin kehityksen tukeminen (Ruokonen 2001b, 81).

Musiikin ja taiteellisen ilmaisun kautta tuetaan lapsen luovuuden ja itseilmaisun kehittymistä sekä annetaan rakennusaineita hänen henkiselle kasvulleen (Ruokonen 2006, 15). Musiikilla voi olla myös tasoittava vaikutus lasten kehityksessä esiintyville vaihteluille, sillä musiikin liittäminen

vuorovaikutukseen voi ennaltaehkäistä ja tasoittaa vaihteluita sekä edistää hermoston tasapainoista kehitystä. Ruokonen korostaa musiikillisen oppimisen olevan prosessi, jossa ajattelu, tunteminen ja toiminta kokonaisvaltaisesti yhdistyneinä liittyvät lapsen tietoiseen ja tiedostamattomaan kokemusmaailmaan vaikuttaen yksilön koko persoonallisuuden kehitykseen. (Ruokonen 2001a, 120—121.)

Perhe on ensimmäinen musiikkikasvattaja ja myöhemmin kerhossa, päivähoitossa tai esikoulussa toimivalla opettajalla tai kasvattajalla on ratkaiseva merkitys musiikillisen minuuden löytymisessä ja kehittämisessä. Koska musiikki kuuluu olennaisesti sekä varhaiskasvatukseen että esiopetuksen sisältöalueisiin, lastentarhanopettajilla ja esiopetuksen opettajilla sekä muulla pedagogisella henkilökunnalla on merkittävä vastuu suomalaisten lasten musiikkikasvatuksessa. (Ruokonen 2001a, 121.) Lorut, laulut, liikkuminen, soittaminen, musiikin kuunteleminen, maalaaminen ja dramatisointi ovat päiväkodin musiikkikasvatuksen arkea. Lapselle annetaan mahdollisuuksia aktiiviseen musiikin kuunteluun, ja johon voidaan liittää kuvia, käsinukkeja, liikuntaa tai muuta havainnollistavaa materiaalia, esimerkiksi musiikkiin voidaan yhdistää sormivärimaalausta ja kehoväritanssia. Musiikin kuuntelu ja musiikkiliikunta ovat keskeisiä varhaisiän musiikkikasvatuksessa. (Ruokonen 2001b, 80–81.) Musiikin kuuntelun tärkeä rooli korostuu myöhemmässäkin vaiheessa, sillä koko musiikin opetuksen lähtökohtana on kuulohavainto (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 28). Ruokonen (2001b, 80) toteaa soittamisen kuuluvan varhaisiän musiikkikasvatukseen, mutta lapsen motoriset edellytykset huomioiden, ja korostaa kehosoitamisen sekä sen kautta sykkeen löytämisen tärkeyttä tässä kehitysvaiheessa.

Arjen rutiineihinkin voi liittää säännöllisesti toistuvia musiikkielämyksiä, sillä musiikillisessa ympäristössä lapsi oppii luonnostaan rikastamaan omaa kasvuprosessiaan musiikilla ja siitä lähtevillä muodoilla leikkien (Ruokonen 2001a, 123). Varhaisiän musiikkikasvatuksessa leikillä ja mielikuvituksilla on tiivis suhde musiikkiin, lasten musiikillinen toiminta ja leikki kietoutuvat yhteen monin tavoin. Kaikki lapsen musiikillinen oppiminen tapahtuu leikin ja keksimisen kautta, ja lapsia onkin kannustettava omaperäisiin ratkaisuihin. (Ruokonen 2001; 2006.) Musiikillisen oppimisen luovassa prosessissa keskeisiä ovat keksiminen ja ongelmanratkaisukyky sekä lasten havaintojen kokonaisvaltaisuus, mikä korostuu erityisesti pienillä lapsilla. Pienten lasten havaintojen, tunne-elämysten ja motoriikan kokonaisvaltaisuus ilmenee esimerkiksi silloin, kun lapsi kuunnellessaan tai katsellessaan samalla liikuttaa lihaksiaan (Linnankivi ym. 1988, 11). Musiikkileikki, musiikkiliikunta ja soittaminen antavat mahdollisuuksia sekä hieno- että karkeamotorisille harjoituksille ja rytmitajuun liittyvät toimintamuodot kehittävät keskeisesti myös lapsen psykomotoriikkaa. Perinteisesti lasten

varhaisiän musiikkikasvatuksen pohja on ohjatun leikin työtavoissa, joissa kasvatus sidotaan mielikuvituksen ja leikin lumottuun maailmaan. (Ruokonen 2001a, 129—133.)

Varhaisiän musiikkikasvatuksen piirissä olevat lapset siis aistivat ja oppivat ympäristöstään hyvin kokonaisvaltaisesti, pienet lapset reagoivat musiikkiin koko kehonsa avulla. He hankkivat tietoja havainnoimalla, liikkumalla ja erilaisten tunne-elämysten kautta. Varhaisiän musiikkikasvatuksella onkin selvästi tavoitteena herättää lapsen kiinnostus musiikkia kohtaan, saada lapsi kuuntelemaan ja tuottamaan musiikkia, yhdistämään musiikki, leikki ja liikkuminen sekä päiväkotivaiheessa myös opettaa lapselle musiikillisia peruskäsitteitä. Musiikki ja siihen liittyvät kokonaisvaltaiset ilmaisumuodot tarjoavat runsaasti mahdollisuuksia lapsen leikille ja mielenmaisemille (Ruokonen 2001a, 129). Musiikki osana taidetta toimii yksilön kokonaisvaltaisen kehityksen edistäjänä ja persoonallisuuden rikastuttajana. Ruokonen (2006, 11) kirjoittaa, että jokaisella lapsella tulisi olla jo varhaislapsuudessa mahdollisuus taiteellisen elämyksen tuomaan mielihyvään, nautintoon sekä taiteelliseen toimintaan ja yksilöllisiin mielenmaisemiin, yksilöllisiin fantasiamaailmoihin.

### *2.3 Musiikki esiopetuksessa*

Esiopetus on ollut suomalaisessa koulutuspoliittisessa keskustelussa viime vuosina toistuvasti esillä. Edellinen esiopetuksen opetussuunnitelma valmistui vuonna 2000 ja 2001 syksystä alkaen esiopetukseen osallistuminen on ollut jokaisen kuusivuotiaan lapsen subjektiivinen oikeus. Voimassaoleva esiopetuksen opetussuunnitelma on vuodelta 2010 ja siinä yhtenä sisältöalueena on 'Taide ja kulttuuri', joka sisältää esiopetuksessa annettavan musiikkikasvatuksen.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010) esiopetuksen keskeiset tehtävät ovat lapsen suotuisten kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksien edistäminen. Lasten fyysistä, psyykkistä, sosiaalista, kognitiivista ja emotionaalista kehitystä tuetaan ja seurataan sekä ennalta ehkäistään mahdollisesti ilmeneviä vaikeuksia. Tärkeänä nähdään lapsen terveen itsetunnon ja positiivisen minäkuvan vahvistaminen myönteisten oppimiskokemusten avulla sekä tarjota mahdollisuuksia monipuoliseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Pyrkimys on rikastuttaa lasten kokemusmaailmaa sekä vahvistaa ja kehittää lapsen kieli- ja kulttuuri-identiteettiä. Musiikilliset kokemukset sekä muut taidekokemukset ovat merkittävä osa lapsen emotionaalista, taidollista ja tiedollista kehitystä. Musisoimalla, draamaharjoituksilla, kuvia tekemällä, valmistamalla esineitä käsin, tanssimalla ja liikkumalla lapsen luovuus, mielikuvitus ja itseilmaisuus harjaantuvat. Leikin

sekä tutkivan ja kokeilevan taiteellisen toiminnan avulla lapselle annetaan mahdollisuus etsiä tietoa itsestään ja ympäröivän maailman ilmiöistä. Lapsille tarjotaan mahdollisuus taidekokemuksiin ja taidenautintoihin sekä niistä keskustelemiseen tavoitteena luova ja rohkeasti itseään ilmaiseva lapsi, joka osaa arvostaa ja vaalia myös ympäristön esteettisyyttä ja kulttuurisia arvoja. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 6—17.)

Esiopetuksessa musiikkikasvatuksellisenä tavoitteena on siis sellaisen musiikillisen ilmapiirin ja ympäristön luominen, jossa lapsella on mahdollisuus musiikillisiin elämyksiin ja nautintoihin, musiikilliseen toimintaan ja tutkimiseen, oppimiseen ja onnistumisen kokemuksiin sekä näiden kautta ihmisenä kasvuun, oman persoonallisuuden kehittymiseen sekä oppimisvalmiuksien ja taitojen kehittymiseen. Musiikin ja taidekasvatuksen mahdollisuuksia ja merkitystä ihmisen kokonaisvaltaisessa kehityksessä ja kasvussa korostetaan tietojen ja taitojen opettamisen sijaan. Linnankivi ym. mukaan (1988, 32) musiikinopetuksen päätarkoitus ei ole vain taitojen ja tietojen opettaminen, vaan taidekasvatus ja musiikkikasvatus ovat pohjimmiltaan tunteiden kasvatusta ja sen laiminlyöminen tai älyllisen kehittymisen liiallinen korostaminen estävät tasapainoisen kehityksen.

Kurkela (1994, 313) kuvaa musiikkikasvatuksen ja henkisen kasvun yhteyttä, jossa kehittynyt musiikkikasvatus ottaa huomioon asiat, jotka ylipäättään liittyvät suotuisaan henkiseen kasvuun. Kehittyneellä musiikkikasvatuksella Kurkea tarkoittaa sitä, että musiikkikasvatuksen ilmapiiri on turvallinen eikä ihmisarvo ole sidottu musiikilliseen suoritukseen, musiikkikasvattajat eivät siis ole liian pelottavia eivätkä käytä hyväksi lapsen olemassaoloon ja hylätyksi tulemiseen liittyviä pelkoja ja kiristä lasta huippusuorituksiin. Onnistunut, turvallinen musiikkikasvatus hänen mukaansa tukee lapsen myönteistä kehitystä ja antaa lapselle mahdollisuuden kasvaa omaksi itsekseen. (Mt. 313—315.) Esiopetuksessa persoonallisuuden kehitystä edistävällä ja yksilölliset edellytykset huomioivalla musiikkikasvatuksella tuetaan lapsen kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen, ohjataan hänen sosiaalista kehitystään ja annetaan lapselle rakennusaineita hänen henkiselle kehitykselleen (Piironen, Ruokonen, Karppinen, Pulli, Hakala, Sedercrantz & Grönholm 2001, 137—140).

Esikouluikäinen lapsi on musiikillisessa kehityksessään vaiheessa, jossa osaa demonstroida jo joitakin musiikillisia käsitteitä. 5—6 -vuotias lapsi ymmärtää sävelkorkeuden, rytmin ja melodian olemassaolon ja tajuaa harmonian ja sointujen olemassaolon. Tämän ikäinen lapsi laulaa oppimiaan lauluja yhä tarkemmin, kehittyä musiikkiliikunnassa, nauttii musiikillisista ryhmätansseista ja leikeistä sekä oppii niiden kautta. Esikouluikäinen lapsi on musiikillisessa kehityksessään vaiheessa, jossa hän on myös innokas aloittamaan soittimen soiton opiskelun. (Ruokonen 2001a, 123—126.) Lapsen musiikillinen kehittyminen on tosin vahvasti sidoksissa

hänen kasvuympäristöönsä ja saamiinsa kokemuksiin sekä virikkeisiin, näinollen musiikillinen kehitys ei jokaisella esikouluikäisellä lapsella vastaa hänen ikäänsä. Ruokonen (2001a, 123) muistuttaa, että esikouluryhmään voi tulla kuusivuotias lapsi, jonka musiikillista kasvua on lähdettävä rakentamaan kolmevuotiaan lapsen tasolta. Kasvuympäristö on vahvasti sidoksissa lapsen musiikilliseen kehitykseen ja tärkeätä on lisäksi se, että oppiminen on ollut kokonaisvaltaista. Olennaista kokonaisvaltaisessa oppimisessa on taidevirikkeiden jatkuva mukanaolo arjen toiminnoissa, osana kasvattajan ja lapsen vuorovaikutusta, sekä musiikin ja liikkeen yhdistäminen. (Puurula 2001, 85—89.)

Musiikkikasvatuksen suunnittelussa ja toiminnassa on keskeistä lapsilähtöisyys (Ruokonen 2001a, 136). Ruokonen jakaa Tahkokallion (2001, 24—25) ajatuksen lapsilähtöisyydestä; opettajalla on oikeus ja velvollisuus suunnitella musiikkikasvatusta esiopetusryhmälleen niin, että myös lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa siihen ja kokea toiminta sen myötä merkitykselliseksi. Lapset ovat idea- ja mielikuvitusrikkaita. Oppimisprosessiin voidaan siis ottaa mukaan lapsilta lähtöisin olevia ideoita, ja parhaimmillaan musiikillinen toiminta yhdistyykin lasten omaan leikkimaailmaan ja saa innostusta sekä ideoita sieltä. Esiopetuksen musiikkikasvatus tukee lasta hänen musiikillisessa kehityksessään sekä kokonaisvaltaisessa kasvussaan. Innostava, kannustava ja hyväksyvä ilmapiiri on paras alusta kasvattaa musiikkia rakastavia ja musiikkia harrastavia lapsia (Ruokonen 2001a, 136).

Tarr (2000, 60—63) on jaotellut hyvän musiikillisen työskentelyprosessin kuudeksi eri lohkoksi, jonka mukaan voidaan myös esiopetuksen musiikillinen työskentely jaotella: 1) musiikillinen oppimisympäristö, 2) aika vapaalle musiikillisten materiaalien, ideoiden ja käsitteiden tutkimiselle, 3) rohkaiseva, asiantunteva ja motivoiva opetus, 4) monipuolisten musiikillisten taitojen harjoittaminen, 5) aika reflektiolle (opettaja, lapsi, yksilö, ryhmä) ja 6) musiikilliset esiintymiskokemukset ja lasten omien sävellysten esittelyt.

Esiopetuksessa on tarkoituksenmukaista johdattaa lapset itse arvioimaan omaa toimintaansa näiden kuuden lohkon kautta. Sekä musiikkikasvattajan oma luonteva ja positiivinen itsearviointi että esikoululaisten johdattaminen itse arvioimaan omaa toimintaansa lisäävät ryhmän luottamuksellista toimivuutta ja samalla lapsen sisäisen elämän hallintaa. Arviointi antaa työkaluja musiikkikasvatuksen käytäntöjen ja toiminnan muuttamiseen ja uudistamiseen sekä samalla parantaa vuorovaikutusprosesseja; kasvattaja, lapsi, yksilö, ryhmä. (Ruokonen 2001a, 138.) Lapsen luova ajattelukyky sekä kyky ilmaista itseään kehittyvät esikoulun taiteellisten analyysien, ongelmanratkaisun ja arvioinnin kautta. Musiikki avaa lapselle elämysten, löytämisen ilon, tunteiden ja yhdessä tekemisen rikkaan maailman, ja on myös osallisena ajattelun kehittymiseen.

Musiikillinen ajattelu toimii alueella, josta myös tieteellinen ajattelu ja kaikki luova toiminta ammentaa voimansa (Rechart 1988, 134).

## *2.4 Musiikki perusopetuksessa*

Esiopetuksen oppimiskokonaisuudet pilkotaan vuosiluokilla 1—2 oppiaineiksi, ja tässä taitekohdassa myös musiikista tulee erillinen oppiaine. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaisesti opetusta voidaan alkuopetuksessa kuitenkin edelleen toteuttaa pääosin eheyttynä. Käsite eheyttävä opetus tarkoittaa, että tavoitteena on opettaa oppiaineen asiasisältöjä ja oppimistavoitteita kokonaisuuksina tai oppiainerajat ylittäen tarkastella teemoja kokonaisuuksina. Eheyttämisen tavoitteena on auttaa oppilaita yhdistämään eri tiedonalojen tietoja ja taitoja sekä tehdä mahdolliseksi opiskeltavien asioiden välisten suhteiden ja keskinäisten riippuvuuksien ymmärtäminen. Opintoihin perusopetuksessa tulee sisältyä vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus lukuvuodessa, jotta kaikilla on mahdollisuus kokonaisuuksien tarkasteluun ja oppilaita kiinnostavaan tutkivaan työskentelyyn. Työtapoina korostetaan havainnollisuutta, toiminnallisuutta, leikkiä ja pelillisyyttä sekä mielikuvitusta ja tarinallisuutta. Monipuolisten työtapojen katsotaan tuovan oppilaille oppimiseen iloa ja onnistumisen kokemuksia sekä tukevan eri ikäkausille ominaista luovaa toimintaa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 30—31; 98.)

Perusopetuksen musiikkikasvatuksellinen lähtökohta on tarjota monipuolista musiikillista toimintaa, luoda perusta aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen sekä tukea erilaisista taustoista aiheutuvia eroja lapsen musiikillisessa kasvussa. Perusopetuksen valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa (2014) ilmaistaan, että musiikin opetuksen ensisijaisena tehtävänä on auttaa lasta löytämään musiikin alueelta kiinnostuksen kohteensa sekä rohkaista lasta musiikilliseen toimintaan ja tukea hänen kokonaisvaltaista kasvuaan sekä kykyä toimia yhteistyössä muiden kanssa. Musiikin opetuksen yhdeksi tehtäväksi on kirjattu oppilaan ohjaaminen ymmärtämään musiikin kulttuuri- ja tilannesidonnaisuutta sekä sen erilaista merkitystä eri yksilöille ja yhteisöille. Opetussuunnitelmassa korostetaan musiikillisten taitojen kehittämisen merkitystä lapsen oman musiikillisen identiteetin muodostumiselle, jonka tavoitteena on rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista musiikkiin ja sen kulttuuriseen monimuotoisuuteen. Tavoitteena on säännöllisellä ja monimuotoisella musiikkikasvatuksella kehittää lasten ajattelua ja oivalluskykyä sekä edesauttaa heidän ilmaisutaitojensa kehittymistä. Esteettisiin tavoitteisiin pyritään luomalla tilanteita, joissa

oppilaat pääsevät itse suunnittelemaan ja toteuttamaan erilaisia musiikillisia tai monitaiteellisia kokonaisuuksia sekä käyttämään mielikuvitustaan ja kekseliäisyyttään yksin tai ryhmässä. Yhdessä musisoimisen todetaan kehittävän sosiaalisia taitoja sekä luovan yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmässä. Oppimista ja osallisuutta edistävällä yhteismusisoinnilla vahvistetaan oppilaan yhteistyötaitoja, itsetuntoa ja oma-aloitteisuutta. Musiikki nähdään eheyttävänä oppiaineena, joka näin on yhdistettävissä moniin muihin peruskoulussa opiskeltaviin oppiaineisiin tai teemoihin. Eheyttämisen kautta päästään syventämään musiikillista kokonaisuutta ja toisaalta saadaan lisättyä elämyksellisiä elementtejä muihin aineisiin. Opetussuunnitelmassa tuodaan myös esille tieto- ja viestintäteknologian tarjoamat mahdollisuudet musiikillisessa toiminnassa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 141—143; 263—265.)

Perusopetuksessa ensimmäisten kahden vuosiluokan musiikin opetuksessa on keskeistä oppilaiden musiikillisten taitojen ja musiikillisen ilmaisun kehittäminen elämyksellisessä, leikinomaisessa ja kokonaisvaltaisessa toiminnassa. Myös musiikin peruskäsitteet ja käsitteparit tulevat tutuiksi elämyksellisten ja toiminnallisten harjoitusten kautta. Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) tuo esille kokeilun, havainnoinnin ja kokemisen merkityksen musiikin ilon löytämisessä ja yhteenkuuluvuuden muodostumisessa sekä lapsen omassa, ainutlaatuisessa musiikillisen identiteetin kehittämisessä. Musiikin opetuksen todetaan tukevan kinesteettisen ja auditiivisen hahmottamiskyvyn, terveen äänenkäytön sekä myönteisen musiikkisuhteen rakentumista. Oppimisen perustana ovat laulamisen, soittamisen, säveltämisen, musiikkiliikunnan ja kuuntelun myötä saadut kokemukset sekä niistä keskusteleminen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 141.)

Ruokonen (2001a) kirjoittaa alan tutkimustietoon perustuen alkuopetusikäisen lapsen alkavasta kiinnostuksesta musiikin kieleen ja symboleihin. 7—8 -vuotias lapsi tajuaa, että sävelkorkeudelle, rytmille sekä melodialle on olemassa symboliset merkintätavat ja alkaa tutustua notaatioon ja musiikin muotoon omilla laulu- tai instrumenttisävellyksissään. Tässä iässä lapsi vahvistaa ymmärrystään esimerkiksi käsitteistä forte (voimakkaasti)—piano (hiljaa) tai lento (hitaasti)—presto (nopeasti) ja oppii muuttamaan omaa musisointiaan annetun symbolin tai symbolilyhenteen mukaan, esimerkiksi f—p. Tässä lapsen kehitysvaiheessa kielellisymboliset käsitteet luontevimmin edelleen opitaan liikkumisen, leikin ja mielikuvien kautta. Käsitteparien opettaminen tulee tehdä yksi pari kerrallaan ja oppimiseen voi liittää laulua, liikuntaa, soittoa, musiikin kuuntelua, musiikkimaalausta, kuvia, satuja, dramatisointia ja eläytymisharjoituksia. (Ruokonen 2001a, 123—128.)

Siirryttäessä alkuopetuksesta eteenpäin, perusopetuksen vuosiluokkiin 3—6, musiikin opetuksessa keskeistä on ilmaisutaitojen ja kuvittelukyvyyn monipuolinen kehittäminen. Lisäksi

merkityksellisenä nähdään, että oppilaat oppivat suhtautumaan kunnioittavasti toisten kokemuksiin sekä rakentamaan yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmässään. Kun taidot laulaa, soittaa, säveltää, improvisoida, liikkua ja kuunnella kehittyvät, samalla oppilaiden ymmärrys musiikkikäsitteistä ja ilmaisukeinoista syvenee ja laajenee. Näiden vuosiluokkien 3—6 aikana musisoinnin yhteydessä kiinnitetään huomiota peruskäsitteiden lisäksi musiikkikäsitteiden rytmi, melodia, harmonia, muoto, sointiväri ja dynamiikka hahmottamiskyvyn kehittämiseen. Opetuksessa käsitellään oppilaiden kokemuksia ja havaintoja musiikista sekä rakennetaan yhteyksiä muihin oppiaineisiin ja omiin yhteisöihin koulussa ja koulun ulkopuolella. Ohjelmistossa kiinnitetään huomiota oppilaiden omiin kulttuureihin, kulttuuriperinnön vaalimiseen ja kulttuurisen ymmärryksen avartamiseen sekä pohditaan musiikin merkityksiä elämän eri tilanteissa eri aikoina ja ikäkausina. Tavoitteena on erilaisten musiikillisten työtapojen ja vuorovaikutustilanteiden sekä yhteismusisoinnin kautta mahdollistaa jokaisen osallistuminen musiikilliseen yhteistoimintaan. Tärkeänä nähdään oppimisen ilo ja luovaan ajatteluun kannustava ennakkoluuloton ilmapiiri sekä myönteiset musiikkikokemukset- ja elämykset, jotka innostavat oppilaita kehittämään musiikillisiä taitojaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 263—264.)

Ruokonen ja Grönholm (2005) kiteyttävät perusopetuksen ensimmäisen kuuden vuosiluokan musiikin opetuksen didaktiseksi periaatteeksi, että musiikki opitaan aina musiikista. Lähtökohtana elämyksellisessä, havainnoivassa ja toiminnallisessa opetuksessa sekä oppimisympäristössä ovat monitahoiset musiikilliset toimintatavat, musisoimisen ilo ja esteettinen nautinnollisuus sekä erilaisten yksilöiden hyväksyminen. (Ruokonen & Grönholm 2005, 89.)



# 3 MUSIIKIN MERKITYKSELLISYYS LAPSEN KEHITYKSESSÄ TOIMINNAN ERI TASOILLA

Tutkimusongelmani ohjaa teoriapohjan taustoittamista vielä toisestakin näkökulmasta. Tarkastelen musiikin merkitystä lapsen eri toiminnan tasoilla, opetuksessa ja arjessa läsnä olevina monipuolisina musiikkikokemuksina. Musiikki on rakentamassa persoonallisuutta samalla kun lapsi on sekä musiikkikokemusten vastaanottajana että käsittelijänä kuin musiikin tekijänäkin. Taidekasvatukseen liittyvä tutkimus auttaa ymmärtämään musiikin merkitystä lasten kehityksen ja kasvun näkökulmasta.

Tarr & Thomas (2000) ovat kuvanneet taidekasvatuksen kokonaisvaltaisia tavoitteita kolmesta eri näkökulmasta: 1) oppiminen taiteessa, 2) oppiminen taiteesta ja 3) oppiminen taiteen kautta. Oppiminen taiteessa (*in the arts*) tarkoittaa heidän mukaansa sitä, että lapset kehittyvät eri taidemuodoissa tarvittavien tekniikoiden, välineiden ja ilmaisutapojen käytössä ja hallinnassa. Taiteesta (*about the arts*) oppiminen puolestaan tarkoittaa sitä, että lapset oppivat ymmärtämään taiteen merkityksen sekä johdattavat lapset oman lähiympäristönsä, oman maansa sekä ihmiskunnan kulttuuriperinteeseen ja nykykulttuuriin. Lapset oppivat taiteesta esimerkiksi käymällä konserteissa, taidenäyttelyissä ja teatterissa eli itse asiassa vuorovaikutuksessa taiteen sekä taiteilijoiden kanssa. Oppiminen taiteen kautta (*through the arts*) tarkoittaa taiteen avulla tapahtuvaa kasvua ja kehitystä. Lapsen kasvua ja kehitystä tapahtuu muillakin alueilla kuin pelkästään taiteen eri osa-alueilla. Esimerkkinä muilla alueilla kehittymisestä he antavat sosiaalisten taitojen, tunne-elämän kasvuun liittyvien taitojen sekä viestintätaitojen kehittymisen mm. musiikki- ja draamakasvatuksen avulla. Kaikessa taidekasvatuksessa kehittyvät mielikuvitus, luova kekseliäisyys, ongelmanratkaisutaidot, keskittymiskyky, muisti, huumorintaju ja joustavuus, organisointi-, suunnittelu- ja päätöksentekotaidot, kriittisen analyysin taidot sekä arviointitaidot. (Tarr & Thomas 2000, 149—165.)

Lilja-Viherlampi (2007, 305—311) käyttää niin ikään musiikkikasvatuksessa käsitteinä osa-alueita, joissa lapsi oppii musiikissa, musiikkiin ja musiikilla. Näiden kahden edellä mainitun

teorian mukaisesti olen seuraavassa jaotellut musiikin merkityksen lapsen kehityksessä ja kasvussa kolmeen osaan ja nimennyt ne musiikissa oppimiseksi, musiikista oppimiseksi ja musiikin kautta oppimiseksi.

### 3.1 Musiikissa oppiminen

Musiikissa oppiminen tarkoittaa sitä, että lapset kehittyvät musiikin eri osa-alueilla. Musiikkia opitaan vain musisoimalla ja Ruokonen (2001) on määritellyt musisoinnin tarkoittamaan kaikkea musiikilliseen ilmaisuun liittyvää aktiivista toimintaa, kuten laulua, kuuntelua, soittoa ja liikuntaa. Esiopetuksen musiikkikasvatuksessa toteutetaan kokonaisvaltaista lähestymistapaa ja siinä leikillä on olennainen merkitys. Ruokonen (2001a, 134) puhuuakin musiikkileikistä musiikkikasvatuksen toteutuksen yhteydessä ja musiikkileikin toimintamuotoina ovat laulaminen, kuuntelu, soittaminen ja liikkuminen sekä musiikkiin integroituna draama tai kuvallinen ilmaisu sekä käden taidot. Musisointi ja musiikkileikki nähdään siis kokonaisvaltaisena tekemisenä ja kokemisenä, joiden yhtenä tavoitteena on kehittää lapsen musiikkikykyjä. Lasten musiikkikyvyt ja musiikillinen ajattelukyky näyttävät kehittyvän progressiivisesti, toisiaan seuraavina limittäisinä jaksoina (Linnankivi ym. 1988, 17). Linnankivi ym. (1988, 18) soveltaa Brunerin kolmivaiheisen lapsen ajattelukyvyyn kehittymistä kuvaavaa teoriaa lapsen musiikillisen ajattelukyvyyn kehittämiseen, jossa ensimmäinen on toiminnallinen vaihe (motoriset toiminnot ja kokeminen), toinen vaihe on ikoninen (musiikilliseen toimintaan voidaan liittää mielikuvia) ja kolmas on symbolisen ajattelun vaihe (sanat, kuvat, merkit). Myös Ruokonen (2001a, 123) perustaa musiikillisen ajattelukyvyyn kehittymisen tähän Brunerin teoriaan. Oppimisen kannalta on tärkeää, että lasta ohjataan konkreettiselta toiminnan tasolta vähitellen käsitteelliseen ajatteluun.

Merkityksellisenä nähdään, että lasta hoitava aikuinen laulaa lapselle ja lapsen kanssa arjen eri tilanteissa, lapsi pitää samojen laulujen, lorujen ja leikkien toistamisesta. Ruokonen (2001a, 120) kuvaa kauniisti tätä lähtökohtaa: *"Laulavasta sylistä nousee laulava lapsi"*. Aivan pienet lapset laulavat mielellään yksin ja spontaaneissa laulujen toisunnoissa on kuultavissa hyvin omaperäisiä rytmin, tempon ja säveltason käsittelytapoja. Yhteislaulun taitoa harjoitellaan noin kolmen vuoden iästä alkaen ja yhteislauluiksi soveltuvat laulut ovat aluksi lyhyitä ja liikkuvat suppealla äänialueella. (Ruokonen 2001b, 80.) Linnankivi ym. (1988) perustaa lasten äänialan kuvauksen Sundinin teoriaan, jonka mukaan lapsi ei kooltaan pienten äänihuulten vuoksi pysty laulamaan yhtä matalalta kuin aikuinen, ja tämän vuoksi paras äänialue lauluille on yksiviivaisen oktaavialan c—f tai d—g välillä, josta edetään d—a ja c—a alalla liikkuviin lauluihin. He jatkavat,

että suppealla äänialueella liikkuvien laulujen lisäksi tulisi laulattaa myös laajemmalla alalla liikkuvia lauluja, jotta lapsilla olisi mahdollisuus äänialansa kehittämiseen. (Linnankivi ym. 1988, 16.)

Musiikkiliikunnassa, sormi- ja laululeikeissä sekä soittaessa kehittyä lapsen psykomotoriikka. Erilaisten liikesarjojen, liikkumistapojen sekä hieno- ja karkeamotoristen taitojen harjoittelu ja oppiminen tapahtuvat luonnostaan musiikkiliikunnan ja -toiminnan kautta. (Ruokonen 2001a, 134—135.) Soittaminen vaatii kehon hallintaa sekä näppäryyttä, ja luontevasti soittamisen myötä lapsi saa näppäryyttä sormiinsa ja toistojen kautta kehittyä soittajana. Varhaisin soitin on oma keho ja jokaisen omat instrumentit ovatkin oma ääni ja keho. Ensimmäisinä rytmisoittimina käytetään selkeitä ja helppokäyttöisiä soittimia, kuten pikkurumpua, tamburiinia, rytmikapuloita, marakassia tai kulkusia (Ruokonen 2001b, 80). Opittavaan soittimistoon voi kuulua lisäksi viisikielisiä kanteleita ja laattasoittimia sekä rytmisoittimia monipuolisesti. Mahdollisuuksien mukaan voi opittavaan soittimistoon lisätä puun ääninä ja metallisina ääninä soivia soittimia sekä erilaisia rumpuja, niin että soitinvalikoimassa löytyy erilaisia sointivärejä. (Ruokonen 2001a, 139.)

Musiikillisen toiminnan ja kasvatuksen lähtökohta on kuulohavainto, sillä siihen perustuu edistyminen kaikilla alueilla (Linnankivi ym. 1988, 28). *”Kuulohavainto on musiikillisen toiminnan lähtökohta, havainnot tehdään kuullusta ja musiikkitiedollinen aines opitaan toiminnallisen tekemisen ja kokemisen kautta leikinomaisista opiskelutavoista ikäkaudelle sopiviin elämyksellisiin toimintatapoihin edeten”* (Ruokonen & Grönholm 2005, 89). Musisoiva ja opetteleva lapsi tarvitsee kuuntelevat korvat ja aktiivista kuuntelutaitoa tuleekin monipuolisesti kehittää. Musiikin kuuntelua, myös luonnon sekä erilaisten äänien kuuntelua, harjoitetaan alusta alkaen aktivoiden ja leikkejä käyttäen sekä liittäen mukaan omien elämysten, kokemusten ja mielikuvien kuvailua. Kuulohavainto on tärkeä myös tutustuttaessa musiikin elementteihin. Aktiivisen kuuntelun, musisoinnin, liikunnan, leikin ja musiikillisen keksinnän yhteydessä musiikilliset elementit, kuten dynamiikka, rytmi ja tempo, melodia, harmonia sekä muoto tulevat yksi kerrallaan tutuiksi. (Ruokonen & Grönholm 2005, 88.)

Musiikkileikit, lauluihin liitettävissä olevat roolileikit, musiikkisadut, dramatisoinnit, orkesterileikit, sääntöleikit, yhdessä laulaminen, musiikin kuuntelu ja toisten esitysten kuunteleminen, musiikkiliikunta, piirileikit, tanssit, kuvallinen työskentely yhdistettynä musiikkiin sekä juhlat ovat tärkeitä musiikillisia tapahtumia esiopetuksessa. Mieluisan ja iloa tuottavan musisoinnin kautta lapsen musiikillinen ajattelu kehittyä parhaiten. (Ruokonen 2001a, 132—135.) Musiikilliset tiedot ja taidot sekä asenteet kypsyvät rinnakkain myönteisessä ilmapiirissä, jossa musiikillisen kasvun tukeminen lähtee lapsen omasta musiikillisen kehityksen tasosta käsin.

Onnistumisen elämykset arjen musisoinnissa ja juhlissa lisäävät lasten yksilöllisiä musiikillisia taitoja ja laajentavat musiikillista maailmankuvaa sekä vahvistavat omaa musiikillista kulttuuri-identiteettiä. (Ruokonen & Grönholm 2005, 89—90.)

### 3.2 Musiikista oppiminen

Musiikista oppiminen tarkoittaa sitä, että lapsi oppii ymmärtämään musiikin merkityksen ja roolin osana kulttuuria ja osana tiettyä aikaa sekä paikkaa. Lapsi oppii vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa sekä ollessaan kosketuksissa ja vuorovaikutuksessa oman lähiympäristönsä, oman maansa ja ihmiskunnan kulttuuriperinteen sekä nykykulttuurin kanssa. Ruokosen (2001a, 121) mukaan musiikkikasvatuksella on kulttuurinen ja sivistyksellinen tehtävä, ja musiikkia onkin pidetty ”*alkukantaisten kulttuurien muistina, joka on siirretty kulttuurisena pääomana aina seuraavalle sukupolvelle*”. Ihmiskunnan historiassa taide ja kulttuuri ovat säilyviä asioita, ja menneistä ajoista sekä aiemmin eläneistä kansoista meille ovat kertomassa nimenomaan kulttuurista kertovat jäänteet (Pentikäinen 2006, 35). Merriam (1980) kuvaa musiikkia ilmiönä, joka on ollut olemassa kulttuurista toiseen ja näinollen maailmassa ei todennäköisesti ole ollut kansaa, rotua tai ihmisryhmää, jolla ei olisi ollut musiikkia. Mutta vaikka musiikki on universaalia, sen merkitykset eivät sitä ole, sillä musiikilla on jokaiselle ihmiselle oma persoonallinen merkitys (Moisala & Brusila 2003, 187; Merriam 1980, 223). Onnistuneen musiikkikasvatuksen myötä lapsen kulttuurinen tuntemus vahvistuu ja esimerkiksi konserttien, musiikillisten teatteriesitysten tai äänitaiteen kautta lapsi oppii ymmärtämään musiikin merkityksen osana kulttuuria ja ihmiskunnan historiaa sekä ymmärtämään sen yhteyden aikaan ja paikkaan.

Jo varhaisessa vaiheessa lapsi omaksuu musiikkiperinnettä, niin elinpiirissään olevien toisten lasten, nuorten ja aikuisten kautta kuin mediankin välityksellä. Ruokonen (1999) kirjoittaa omaan kulttuuriin liittyvän musiikillisen tradition vahvistavan identiteettiä, ja muiden kulttuurien musiikkia kuunnellessaan lapsella kehittyy laajempi musiikillinen ymmärrys, johon liittyy erilaisuuden hyväksyminen sekä se, että ymmärtää sivistyksellisen tiedon merkityksen. Uudet kulttuurit voidaan kokea elämää rikastuttavina ja tutustumisen arvoisina kohteina, kun musiikkikasvatuksessa on annettu monipuolisia ja monikulttuurisia musiikillisiä elämyksiä ja kokemuksia. (Ruokonen 1999, 76.) Musiikillinen ja taiteellinen ilmaisu toimivat elämyksiä ja kulttuurisia samaistumiskohteita tarjoavina, luontevina yhteistyömuotoina esimerkiksi kulttuuritraditioihin liittyvissä juhlissa sekä päiväkodissa että esikoulussa (Ruokonen 2001b, 82).

### 3.3 Musiikin kautta oppiminen

Musiikin kautta oppiminen merkitsee musiikin avulla tapahtuvaa kasvua ja kehitystä muillakin lapsen kasvun ja kehityksen alueilla kuin musiikin osa-alueilla. Musiikkikasvatuksella nähdään olevan vaikutuksia lapsen kokonaispersoonallisuuden kasvuun ja kehitykseen. Ruokonen (2001a, 122) kirjoittaa tutkijaparin, Aelwyn Pughin ja Lesley Pughin, esittelevän kirjoituksessaan useita tutkimuksia, joissa todetaan musiikkikasvatuksella olevan positiivisia yhteyksiä lapsen yleisiin kouluvalmiuksiin. Yleisiä kouluvalmiuksia, joihin musiikkikasvatuksella on positiivisia yhteyksiä, ovat keskittymiskyky, kielelliset, fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset valmiudet. Sen lisäksi, että musiikkikasvatuksella on positiivisia yhteyksiä lapsen yleisiin kouluvalmiuksiin, Pugh ja Pugh nostavat esiin musiikin käytön mahdollisuudet eettisen ja uskontokasvatuksen yhteydessä sekä painottavat musiikin merkitystä yhtenä lapsen elämää rikastuttavana ilon ja mielihyvän lähteenä. (Mt. 122.) Björkvold (1994, 63—69) puolestaan puhuu jokaisen lapsen muusisen puolen ja humanin kasvun periaatteista, joihin musiikin sisäiset arvot liittyvät, ja hän kirjoittaa leikkiä ja musiikillisen aistimisen merkitystä korostavan toiminnan parhaiten edistävän lapsen oppimisedellytyksiä. Lapsen taiteelliseen ja toiminnalliseen ilmaisuun pohjaava opetus aikaansaa henkistä hyvinvointia, luovuutta ja jaksamista kaikille osa-alueille lapsen koulupolulla (Ruokonen & Grönholm 2005, 100).

Musisoinnilla, erityisesti laulamisella ja loruamisella, on yhteys lapsen puheen kehitykseen sekä myöhemmässä vaiheessa lukemisen ja kirjoittamisen oppimiseen. Ruokonen (2001b, 78) kirjoittaa laulamisen ja puheen kehityksen yhteydestä. Tehtyjen havaintojen perusteella lapselle laulaminen ja loruaminen edistävät lapsen kielellisen kehityksen puhkeamista ja ovat sen kehityksessä keskeisiä välineitä. Lapsen taito laulaa sekä puhua kehittyvät samanaikaisesti, ja toistaessaan kerta toisensa jälkeen tuttuja laulun tai lorun pätkiä tai laululeikkejä lapsi ikään kuin maistelee oppimaansa uutta sanaa, sanoja tai laulun säettä. (Mt. 78—79.) Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen ja Mäkinen (1993, 62) kuvaavat tätä lapsen uuden laulun tai lorun maistelua lapsen kykyinä oppia tietoisesti kuuntelemaan ja havainnoimaan sekä tunnistamaan erilaisia ääniä ja musiikkia.

### 3.3.1 Fonologisen tietoisuuden kehityksen tukeminen

Lukemaan ja kirjoittamaan oppimista edeltävässä lapsen kehitysvaiheessa musisoinnin kautta voidaan tukea lapsen fonologisen tietoisuuden kehitystä. Lerkkasen (2006) mukaan fonologisella tietoisuudella tarkoitetaan taitoa hahmottaa sanojen äännerakennetta sekä taitoa erotella ja yhdistellä yksittäisiä äänneitä, foneemeja. Hän viittaa kirjoituksessaan useisiin tutkimuksiin, joissa kielellisen tietoisuuden kehitystä tukemalla on pyritty ennaltaehkäisemään luki-vaikeuksia tai vahvistettu esiopetusikäisten lasten lukutaidon valmiuksia. Näistä tutkimuksista Lundbergin, Frostin ja Petersenin tanskalaisessa päiväkodissa toteuttama fonologisen tietoisuuden harjoitusohjelma on yksi parhaiten tunnettu. Tämä Lundbergin, Frostin ja Petersenin (ks. Lerkkanen 2006, 36) toteuttama päivittäinen harjoitusohjelma sisälsi 15–20 minuuttia sana- ja laululeikkejä, joissa lasten huomio kiinnitettiin kielen fonologiseen rakenteeseen. Tutkimuksessa havaittiin, että lapset, joiden fonologista tietoisuutta kartutettiin jo päiväkodissa, oppivat lukemaan ja kirjoittamaan koulussa luokkatovereitaan helpommin. (Lerkkanen 2006, 31—36.)

Esiopetuksessa toteutettu fonologisen tietoisuuden tukeminen antaa hyviä valmiuksia lukutaidon kehittymisen ohella myös kirjoitustaidon oppimiselle. Foneemisen tietoisuuden harjoittelussa on tärkeä huomioida kiinnostavuus ja hauskuus, motivaation ylläpitäminen, harjoitteiden yhteys lasten maailmaan sekä vuorovaikutteisuus. Laulu- ja sanaleikit, tavurytmileikit, pelit sekä tekstit, esimerkiksi riimit ja lorut, myös lasten itse keksimät, stimuloivat uteliaisuutta ja kielen tutkimista. (Lerkkanen 2006, 34—39.)

### 3.3.2 Positiivinen minäkuva, motivaatio ja ilmapiiri

Lapsi on luontaisesti utelias ja tätä uteliaisuutta voidaan hyödyntää kaikessa musiikillisessa toiminnassa. Lapsi motivoituu helposti mukaan musiikilliseen toimintaan, joka on suunniteltu lapsen aktiivisuutta ja erilaisia ominaisuuksia ajatellen (Ruokonen & Grönholm 2005, 86). Musiikkikasvatus monipuolisesti toteutettuna ja aitona, iloa tuovana vuorovaikutuksena edesauttaa lapsen mielekästä oppimista sekä kasvattaa opiskelun motivaatiota. Eskelä-Haapanen (2012, 31) korostaa positiivisen ja motivoivan vuorovaikutuksen merkitystä myönteisen oppijaminäkuvan syntymiselle. Myös Ruokonen (2001a) näkee opettajan sekä lapsen vuorovaikutuksen aitouden ja läheisyyden rakentavan samalla lapsen positiivista minäkäsitystä sekä itsetuntoa. Päiväkodissa ja esikoulussa toteutettavat lorut, laulut, kehorytmit, köröttelyt opettajan sylissä, hellyys ja lämpö

ovat lapsen yksilöllistä kohtaamista ja vahvistavat lapsen tunne-elämää. Musiikin käyttö hyväksyvän ja turvallisen ilmapiirin luomisessa antaa pohjan lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen, jossa yhdessä tekeminen ja kokeminen rakentavat lapsen minäkuvaa. Vuorovaikutustilanteissa musiikki voi toimia tarvittaessa rauhoittavana tai motivoivana, tekemisen iloa ja intoa luovana tekijänä. (Ruokonen 2001a, 135.)

# 4 TUTKIMUSOTE, AINEISTO JA ANALYYSI

## 4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkielman teoreettisessa osassa on tarkasteltu tutkimuskirjallisuudessa sekä musiikkikasvatuskirjallisuudessa esitettyjä lähtökohtia musiikin ja yksilön monipuolisen kehityksen yhteydelle. Tutkimuskysymykseni, joihin empiirisellä tutkimuksellani haen vastausta, ovat muotoutuneet seuraaviksi:

- 1) Millaisia erilaisia merkityksiä lastentarhanopettajat ja luokanopettajat antavat musiikille lapsen kehityksessä ja kasvussa?
- 2) Mitä luokanopettajat voivat oppia musiikin käytöstä ja toimijuudesta lastentarhanopettajilta?

## 4.2 Tutkimukseni empiirinen aineisto

Tutkimukseni informanteiksi valikoituivat asuinpaikkani lähikunnista kolme lastentarhanopettajaa ja neljä luokanopettajaa. Kaikki informantit ovat naisia, ja heillä kaikilla on pitkä kokemus työstään opettajana. Kahden lastentarhanopettajan työpaikkana on päiväkotit ja yksi lastentarhanopettaja työskentelee esiopettajana alakoulussa. Päiväkodit, joissa tutkimukseen osallistuneet lastentarhanopettajat työskentelevät, sijaitsevat kahdessa eri kunnassa. Kaikki lastentarhanopettajat ovat opettaneet uransa aikana pitkään myös esikoululaisia. Kyseessä olevista luokanopettajista kolme työskentelee tällä hetkellä alakoulussa painopisteensä alkuopetus. Yksi luokanopettaja opettaa parhaillaan 1. vuosiluokkaa. Toisen luokanopettajan luokassa on sekä esikoululaisia että alakoulun ensimmäisellä ja toisella vuosiluokalla olevia oppilaita. Kolmas luokanopettaja opettaa alakoulun 1.—2. vuosiluokkien yhdysluokkaa. Neljännellä



luokanopettajalla on puolestaan tällä hetkellä opetettavanaan 3.—4. vuosiluokkien yhdysluokka, mutta hänellä löytyy urallaan myös yhdeksän vuoden kokemus alkuopetuksesta.

Laadulliseen tutkimukseen kuuluu satunnaisotannan sijaan kohdejoukon tarkoituksenmukainen, harkinnanvarainen valinta. Tutkimukseen pyritään tällöin löytämään tutkimuskohdejoukko, jonka avulla saataisiin tietoa ja syvempää ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 58—59.) Myös tässä tutkimuksessa valitsin informantit harkinnanvaraisesti, jotta tavoitettaisiin tutkimuskysymysten kannalta olennaista aineistoa. Valikoin tämän kyseisen opettajajoukon tutkimukseni informanteiksi, koska heillä on läheinen kosketus musiikkiin lasten kehityksen ja kasvun kontekstissa, ja lisäksi siksi, että he edustavat erilaisissa ympäristöissä opettavia opettajia ja tulisivat mahdollisesti edustamaan erilaisia käsityksiä tutkimastani aiheesta. Kaikilla informanteilla musiikin perusopinnot ovat sisältyneet koulutukseen pakollisena osana tutkintoa. Opettajajoukko oli myös helposti tavoitettavissa heidän työpaikkojensa sijaitessa lähellä asuinkuntaani. Valikoin tutkimusintressini mukaan haastateltaviksi sellaisissa lastentarhanopettajia, joidenka tiesin käyttävän musiikkia opetuksensa tiiviinä osana. Tämän lisäksi tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista yhdellä musiikki on sisältynyt luokanopettajaopintoihin toisena sivuaineena, ja yhdellä luokanopettajista oma soittoharrastus on alkanut aikuisiällä. Muiden informanttien henkilökohtaista musiikillista taustaa en tiennyt etukäteen. Rajasin tarkoituksella erikoistuneet musiikinopettajat tämän tutkimuksen ulkopuolelle, koska halusin nimenomaan pureutua jokapäiväiseen opetustyöhön sekä opettajien arkikäytäntöihin lasten kanssa.

Tutkimukseni ajoittuu kahteen vaiheeseen. Perehdyin teoreettisesti aiheeseen jo tutkimusprosessini kypsyttely- ja aloittamisvaiheessa, ja olen syventänyt tietojani tämän prosessin aikana. Empiirisen aineiston olen kerännyt kahdessa vaiheessa, ensimmäiset neljä haastattelua tein kandidaatintutkielmavaiheessa syksyllä 2013 ja seuraavat kolme informanttia haastattelin tämän pro gradu -tutkielmaproessin aikana talvella 2014—2015. Yhteensä empiirinen aineistoni koostuu täten seitsemästä yksilöhaastattelusta, jotka toteutin puolistrukturoituina haastatteluina. Puolistrukturoidusta tai puolistandardoidusta haastattelusta ei löydy vain yhtä määritelmää. Eskolan ja Suorannan (2001, 86) mukaan puolistrukturoitu haastattelu poikkeaa lomakehaastattelusta vastausvaihtoehtojen puuttumisella, sillä vaikka kysymykset ovat puolistrukturoidussa haastattelussa kaikille samat, haastateltava saa vastata niihin omin sanoin. Vastaavasti Fielding (1996, 136) muotoilee puolistrukturoidulle haastattelulle määritelmän, jossa kysymykset ovat kaikille informanteille samat, mutta tutkija voi halutessaan vaihtaa kysymysten esitysjärjestystä. Hirsjärvi ja Hurme (2011, 47) tiivistävät puolistrukturoiduille menetelmille

luonteenomaiseksi sen, että jokin haastattelussa huomioon otettava seikka on lyöty lukkoon, mutta ei välttämättä kaikkia.

Tässä tutkimuksessa päädyin siihen, että haastattelukysymykset esitettiin kaikille samassa järjestyksessä. Haastatteluihin osallistuminen oli vapaaehtoista, ja haastateltavat saivat vastata kysymyksiin luonnollisesti omin sanoin ja painotuksin. Haastatteluista kuusi toteutettiin informanttien työpaikoilla, joka antoi minulle mahdollisuuden nähdä millaisessa ympäristössä haastateltavat työskentelevät. Yhdessä tapauksessa haastattelupaikkana oli koti, mutta tässäkin tapauksessa oli minulla muuten mahdollisuus tutustua informantin työpaikkaan. Haastattelutilat olivat rauhallisia ja eristettyjä häiriötekijöistä, ja haastatteluajat oli myös valittu haastateltavien toiveiden mukaan mahdollisimman rauhalliseen ajankohtaan päivästä. Ilmapiiri oli hyvä ja koin, että haastattelukysymykset olivat ymmärrettäviä sekä vuorovaikutus haastattelutilanteissa avointa ja aitoa, haastateltavat sekä tutkija puhuivat ikään kuin samaa kieltä.

Purin tallennetun haastatteluaineiston kirjalliseen muotoon litteroimalla, jossa käytin sanasta sanaan -menetelmää. Seitsemän haastattelun litterointiin kului aikaa yhteensä 53 tuntia. Kirjoitettuna 12 fontilla ja 1,5 rivivälillä aineistoa kertyi 87 A4-kokoista liuskaa. Aineiston luokittelu oli eniten aikaa vievä prosessi, sillä informantit vastasivat monimuotoisesti esitettyihin kysymyksiin musiikin merkityksestä lapsen kasvussa ja kehityksessä sekä musiikin käytöstä ja kokemuksista heidän opetuksessaan. Tutkimusraportissani on aineistosta suoria lainauksia, jotka löytyvät tutkimustekstiin kursivoituina ja sisennettyinä tutkimuksen viidennessä luvussa. Kun lainasin informanttien vastauksista osia, niin että osien väliin, virkkeen alkuun tai loppuun jäi tekstiä, jota en ottanut lainaukseen mukaan, merkitsin tämän puuttuvan tekstinosan kolmella tavuviivalla (---). Vastaavasti informanttien haastattelun aikana puheen välissä pitämät hiljaiset ajatustauot merkitsin kolmella pisteellä (...) tekstin lomaan. Luettavuuden parantamiseksi poistin lainauksista tämän tutkimuksen kannalta merkityksettömät puhekielen täytesanat (niinku, niinkun, tota, sitte tota, tota niin, tota niin ni).

### *4.3 Sisällönanalyysistä toimijuusanalyysiin*

Laadullisessa tutkimuksessa analyysin tarkoituksena on luoda aineistoon selkeyttä sekä tuottaa uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikenlaisessa tutkimuksessa ja hyvin erilaisiin aineistoihin. Näin sitä ei voida pitää vain laadulliseen tutkimukseen kuuluvana analyysimenetelmänä. Tiivistetysti sisällönanalyysillä

tarkoitetaan erilaisten kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen aineistojen sisältöjen analyysiä. Sisällönanalyysiä voidaan hyvin käyttää strukturoimattoman aineiston analyysiin, koska tällä menetelmällä pyritään tutkittava ilmiö saamaan järjestetyksi tiivistettyyn ja yleiseen muotoon johtopäätösten tekemistä varten. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 91—103.) Tutkijan on kuitenkin huomioitava sisällönanalyysiä käyttäessään, että tiivistetty ja järjestetty aineisto on tutkimuksen näkökulmasta vielä keskeneräinen. Jos tutkija tyytyy esittämään järjestetyn aineiston ikään kuin tutkimuksen tuloksina eikä onnistu tekemään syvempiä johtopäätöksiä aineistosta, tällöin on aihetta kritiikkiin. Useita sisällönanalyysillä tehtyjä tutkimuksia onkin kritisoitu juuri niiden keskeneräisyyden vuoksi, mielekkäiden johtopäätösten puuttuessa. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 103; Grönfors 1982, 161.) Myös Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010) painottavat sisällön analyysivaihetta, jollaiseksi ei heidän mukaansa voida lukea vielä aineiston luokitteluvaihetta eli jonkinlaista raaka-analyysiä. Analyysi- ja tulkintavaihe on luokittelun jälkeen tehtävä huolellisesti, etsien ja tulkiten aineistosta myös sellaista, mitä ei litteroidusta tekstistä suoraan voida lukea. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 19.)

Tässä pro gradu -tutkielmassa käytetään analyysin ensimmäisessä vaiheessa laadullista sisällönanalyysiä, sillä tarkoituksena on löytää haastattelujen kautta saadusta laajasta tekstimassasta opettajien antamia erilaisia merkityksiä musiikille lasten kehityksen ja kasvun kontekstissa sekä tulkita näiden esiin nousevien tietojen perusteella ilmiötä kokonaisvaltaisemmin. Kun Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010) painottavat yllä analyysin syventämistä tekstissä suoraan sanomattomia asioita etsivään tulkintaan, voidaan samankaltaista pyrkimystä kuvata myös toisin käsittein. Whiten ja Marchin (2006) mukaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin tavoitteena on myös pyrkiä saamaan yksittäisistä tiedoista kooten viitteitä kysymyksistä, joiden perusteella voisi päätellä jotain myös ilmiötä yleistäen. Sisällönanalyysiä käytetään tutkittaessa tietoa, joka tuottaa kiinnostavia vastauksia ja hyödyllisiä perusteluja tutkimukseen asetetuille kysymyksille. (White & March 2006, 27—31.) Suhteellisen pienen informanttijoukon ollessa kyseessä, tämän tutkielman tarkoituksena ei ole tehdä yleistyksiä, vaan pyrkimyksenä on perusteltujen näkökulmien luominen tutkittavana olevaan ilmiöön.

Yhtenä tutkielmani tavoitteena on siis katsoa musiikkikasvatukseen liittyvään teoriaan pohjaten miten musiikin merkitys yksilön kehityksen mahdollistajana ilmenee lastentarhanopettajien ja luokanopettajien haastatteluissa. Koska saadussa haastatteluaineistossa puhuttiin hyvin monitahoisesti musiikin merkityksestä lapsen kehityksen ja kasvun rakentajana, analyysirunko jäsennettiin niin, että kaikki musiikille annetut merkitykset saataisiin tuotua esiin. Eri teemaluokat analyysirunkoon muodostuivat tässä tutkimuksessa lopulta yhdistelmänä sekä teorian että aineiston pohjalta. Tuomi ja Sarajärvi (2013) puolestaan määrittelevät selvän eron

teorialähtöiselle, teoriaohjaavalle tai aineistolähtöiselle tutkimukselle. Heidän mukaansa teorialähtöinen tutkimus perustetaan tiettyyn tutkimuksessa kuvattuun teoriaan tai malliin, tai vaihtoehtoisesti tietyn auktoriteetin esittämiin ajatuksiin tutkimusaiheesta. Aineisto tällöin luokitellaan aiemman viitekehyksen, teorian tai käsitejärjestelmän pohjalta, ja analyysi perustuu analyysirunkoon, joka on muodostettu tutkimuksessa kuvatun teorian tai mallin perusteella. Sen sijaan aineistolähtöisessä analyysissä ei luokitella aineistoa teorian mukaisesti, vaan aineistosta pyritään kehittämään teoreettinen kokonaisuus valitsemalla analyysiyksiköt kyseisen tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 97—100, 116—117.) Tätä kuvattua jakoa voidaan kuitenkin kritisoida puhtaasti aineistolähtöisen analyysin osalta. Esimerkiksi Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010) punnitsevat eri näkökulmista mahdollisuutta pelkästään aiheistolähtöiseen sisällönanalyysiin tullen johtopäätökseen, että puhdas aineistolähtöisyys on käytännössä mahdotonta, sillä kaikki tutkijan toteuttamat vaiheet aineiston analyysissä sisältävät jo itsessään teoreettisia valintoja sekä tulkintoja. (Ruusuvuori ym. 2010, 19—20.)

Sisällönanalyysissä aineistosta pyritään löytämään inhimillisiä merkityksiä, kun taas vastaavasti diskurssianalyysissä paneudutaan siihen, miten näitä merkityksiä on aineistossa tuotettu (Tuomi & Sarajärvi 2013, 104). Tässä tutkimuksessa päädyttiin tutkimuksen edetessä kaksivaiheiseen analyysiin, koska eri opettajaryhmien antamat merkitykset näyttivät eroavan toisistaan sekä teemojen että itse puheen tasolla. Kielenkäyttäjiä tarkastellaan informantteina myös sen suhteen, miten he puheessa valitsevat todellisuutta kuvattavan ja millaisia ilmaisuja he puheessaan käyttävät. Tästä syystä on tarpeen lyhyesti avata vielä diskurssianalyysiä. Diskurssianalyysille on ominaista monenlaiset tutkimukselliset suuntaukset ja tutkimustavat, ja tämän monimuotoisuutensa ja joustavuutensa vuoksi sen sovellusalue on hyvinkin laaja (Jokinen, Juhila & Suoninen 1999, 55). Diskurssianalyysissä kielenkäyttöä tarkastellaan sosiaalista todellisuutta rakentavana toimintana. Kiinnostavaa on se, miten puheessa ja tekstissä erilaisia tapahtumia merkityksellistetään ja millä tavoin merkityksiä tehdään kielenkäytössä ymmärrettäviksi. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 13; Jokinen ym. 1999, 18.) Pietikäisen ja Mäntynen (2009) mukaan diskurssitutkimuksessa oleellista ei ole saada selville oikeaa tai lähinnä totuutta olevaa versiota todellisuudesta, vaan tutkia mitkä versiot ovat painottuneet minäkin aikana ja miten merkityksiä puheessa tuotetaan. Diskurssianalyysi on sovellettavissa laajalle skaalalle sekä tekstiä että puhetta, ja tutkijan tehtävä onkin määritellä, mitä kyseisessä tutkimuksessa halutaan diskurssilla merkityksellistää. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 13, 26.) Tässä tutkielmassa kieltä tarkastellaan toimijuusanalyysin avulla.

#### 4.4 Modaliteetit toimijuusanalyysin heuristisena viitekehyksenä

Toimijuus (engl. *agency*) käsitteenä ja tutkittavana ilmiönä on ajankohtainen aihe monitieteisessä keskustelussa. Jyrkämä on ollut vahvasti mukana toimijuuskäsittekeskustelussa sekä käsitteen kehittämissä ikääntymisen tutkimuksen alueella, johon on linkittynyt ennen kaikkea ikääntyneiden arkielämään kohdistuva tutkimus. Toimijuuskäsitteen taustalla Jyrkämällä (2008) on ensisijaisesti Giddensin (ks. 1984) strukturaatioteoria, missä keskeisenä ideana on toiminnan ja rakenteiden liittyminen kiinteästi toisiinsa sekä näkemys rakenteiden kaksinaisuudesta. Toisaalta rakenteet luovat rajoja määräten ja rajoittaen ihmisten ja ihmisryhmien toimintaa, toisaalta rakenteet ohjaavat ja luovat mahdollisuuksia toimimiseen. Ihminen toimijana on näin myös rakenteiden hyväksikäyttäjää ja uusintaja. Jyrkämän mukaan toimijuus syntyy, muotoutuu ja uusiutuu dynaamisena prosessina toimijan ollessa vuorovaikutuksellinen osa toiminnallista kulttuuria, aikaa ja paikkaa. Toimijuudessa on kyse toiminnan, toimintatilanteiden ja toimintakyvyn sekä toimijuuden merkityksellisyyden yhteen kietoutuvasta prosessista ja näiden kokonaisdynamiikasta. (Jyrkämä 2008, 190—196.)

Toista ajankohtaista toimijuuskeskustelua käydään työelämää koskevassa tutkimuksessa, jossa tarkastelun kohteena on ammatillinen toimijuus (engl. *professional agency*). Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä ja Paloniemi niin ikään määrittävät ammatillisen toimijuuden prosessiksi, joka sisältää ajallisen ulottuvuuden menneisyydestä tulevaisuuteen. He kirjoittavat ammatillisen toimijuuden ilmenevän, kun työntekijät tai työyhteisöt vaikuttavat, tekevät valintoja ja ottavat kantaa työhönsä ja ammatillisiin identiteetteihinsä. Toimijuutta työelämässä harjoitetaan aina tiettyjen sosiokulttuuristen ja materiaalistien ehtojen sisällä, jotka sekä rajoittavat että resursoivat toimijuutta. (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2014, 202—211.) Tässä tutkimuksessa toimijuus käsittää näihin molempiin määrityksiin sisältyvän toimijuuden muotoutumisen prosessinomaisuuden, aika ja paikkasidonnaisuuden sekä rakenteiden kaksinaisuuden. Rakenteiden kaksinaisuus tulee esille myös tässä tutkimuksessa, jossa lastentarhanopettajat ja luokanopettajat puhuvat musiikin merkityksestä ja käytöstä työssään sekä omista vaikutusmahdollisuuksistaan työnsä suuntaamiseen ja reunaehtoihin.

Tässä tutkielmassa toimijuusanalyysin lähtökohtana ovat toimijuuden modaliteetit, jotka Jyrkämä (2008) on muokannut Greimasin ja hänen ympärilleen muotoutuneen Pariisin koulukunnan perinteisistä modaliteeteista. Pariisin koulukunnan puitteissa kehitettiin modaliteettien teoria, joka mahdollisti tekstissä esiintyvän merkitys- ja arvomaailman analysoinnin. Näitä perinteisiä koulukunnan esiin nostamia modaliteetteja on kuusi: tahtominen,

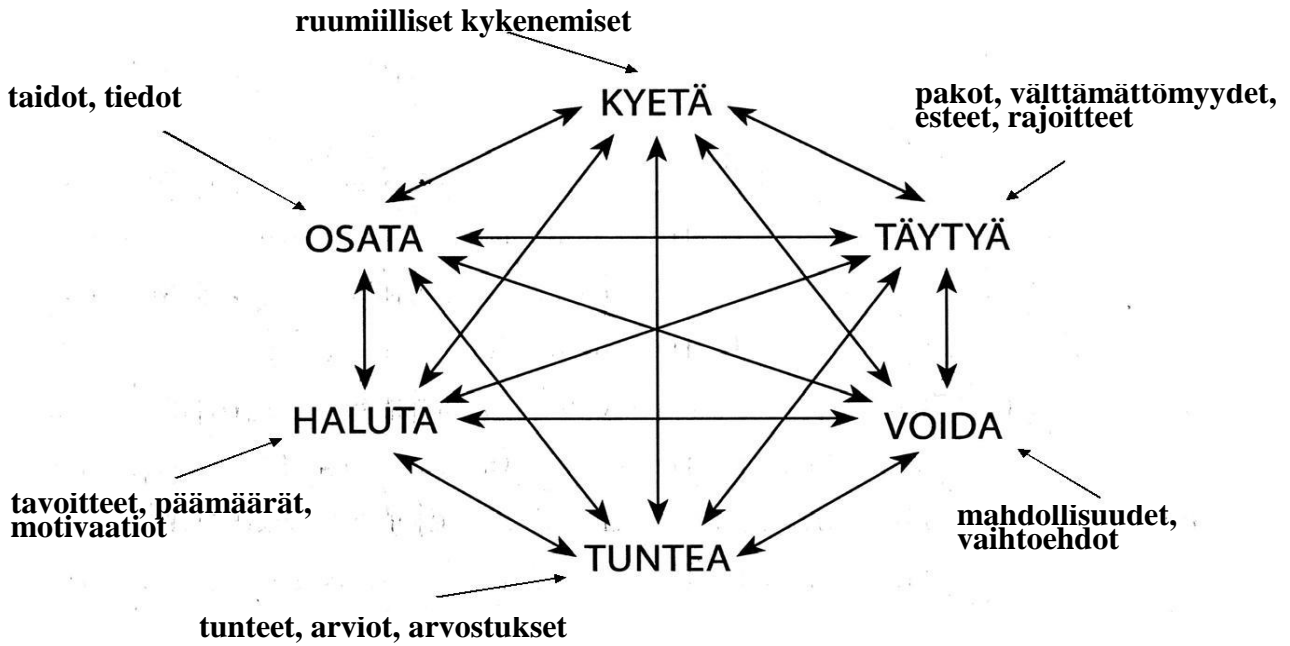
tietäminen, oleminen, täytyminen, voiminen ja tekeminen. (Jyrkämä 2008, 194—195.) Semioottista tekstianalyysyä käsitellessään Sulkunen ja Törrönen (1997) painottavat ranskalaisten semiootikkojen tekemää eroa kyvyn (ransk. *pouvoir*) ja osaamisen (ransk. *savoir*) välillä, mikä jako on heidän mielestään perusteltua ranskankielestä riippumattomista syistä:

*”Osaaminen on subjektin pysyvä, usein hankittu ominaisuus eli kompetenssi (”Osaan uida”), kun taas kyky viittaa tilannekohtaisiin tekijöihin (”Pystyin uimaan joen poikki”). Subjekti voi olla hankkinut elämänsä aikana täydellisen uintitekniikan ja tietämyksen (pysyvä kompetenssi), mutta senhetkinen sairaus estää häntä uimasta joen poikki (tekee hänet kyvyttömäksi).” (Sulkunen & Törrönen, 1997, 88—89.)*

Jyrkämä (2008) jatkaa tästä lähtökohdasta vielä eteenpäin toimijuuden modaliteetteja muokatessaan:

*”Tämä on mainio ajatuksellinen lähtökohta toimijuudelle, mutta tästä on jatkettava: joen yli uimista ei tietenkään estä vain sairaus, joen virtauksella on oma merkityksensä. Uimistilanteen osalta on olennaista, onko kyseessä vapaaehtoinen haluaminen — uiminen esimerkiksi helteisenä kesäpäivänä, — vai tilanne, jossa on kyse täytymisestä, pakosta uida vaikkapa soutuveneeseen kaaduttua.” (Jyrkämä 2008, 194.)*

Näin toimijuuden modaliteeteiksi, eli toisin sanoen toimijuuden ulottuvuuksiksi tai ainesosiksi, Jyrkämä (2008) mieltää kuusi toisistaan erillistä, mutta toisiinsa kytköksissä olevaa ulottuvuutta: kykeneminen, osaaminen, haluaminen, täytyminen, voiminen ja tunteminen. *Kyetä*-ulottuvuudessa Jyrkämä näkee olevan kyse ennen kaikkea fyysisistä ja psyykkisistä kyvyistä sekä kykenemisistä. Perinteisesti tämä *kyetä*-ulottuvuus ymmärretään ruumiillis-mielelliseksi toimintakyvyksi, joka vaihtelee tilanteiden muuttuessa. *Osata*-ulottuvuudella käsitetään tässä henkilön erilaisia pysyviä osaamisia, erilaisia tietoja ja taitoja, joita hän on elämänsä aikana hankkinut tai tulee hankkimaan. *Haluta* puolestaan on modaliteetti, joka liittyy motivaatioon ja motivoituneisuuteen, tahtomiseen, päämääriin ja tavoitteisiin. *Täytyä*-ulottuvuus kattaa niin fyysiset kuin myös sosiaaliset (normatiiviset ja moraaliset) esteet, pakot ja rajoitukset. *Voidea* liittyy Jyrkämän mukaan mahdollisuuksiin, joita kyseessä oleva tilanne ja siinä ilmenevät erilaiset rakenteet ja tekijät luovat ja avaavat. *Tuntea*-modaliteettiin kuuluu puolestaan ihmisen perusominaisuus arvioida, arvottaa, kokea ja liittää omia tunteitaan kohtaamiinsa asioihin ja tilanteisiin. (Jyrkämä 2008, 195.)



**KUVIO 1.** Toimijuuden modaliteetit.

Toimijuus näin syntyy, muotoutuu ja uusiutuu yllä kuvattujen erillisten, mutta toisiinsa kytettyjen, modaalisten ulottuvuuksien yhteen kietoutuvana prosessina ja sen kokonaisdynamiikkana. Ihmiset ovat jatkuvasti elämässään, erilaisten arjen tilanteiden myötä, kosketuksissa tähän kykenemisen, osaamisen, haluamisen, täytymisen, voimisen ja tuntemisen vuorovaikutukselliseen dynamiikkaan. Olennaista on tilanteiden ja modaliteettien yhteinen kudelma, joka on lisäksi sidoksissa tilanteelliseen kulttuuriin, aikaan ja paikkaan. Jyrkämä (2008) kuvaa esimerkkinä, että on olemassa ikääntyneitä ihmisiä, jotka kuuluvat tyyppiin ”osaan, haluan, kykenen ja vielä pidän” pankkiautomaatin käytöstä. Mutta vastaavasti on myös tyyppiin ”osaan, kykenen, mutta en halua” kuuluvia ihmisiä. Kiintoisia tilanteita syntyy modaliteettien eri yhdistelmistä, kun ihmiset vaikkapa haluavat ja kykenevät, mutta eivät osaa ja niin edelleen. Tilanteen aikasidonnaisuus ja ajankohtien vaihtuminen voivat tuoda mukanaan asioita, joita emme enää osakaan tai kykene tekemään, ja joita mahdollisesti emme enää haluakaan tehdä. Myös täytymiset ja voimiset vaihtelevat esimerkiksi sekä ajankohdan että ympäristön suhteen. (Jyrkämä 2008, 194—196.)

Tämän lisäksi, että toimijuutta tarkastellaan dynaamisena ja vuorovaikutuksellisena prosessina, on sitä myös mahdollisuus tarkastella tilanteellisesta näkymättömyydestä käsin. Jyrkämä (2008) toteaa, että toimijuus ei ole samaa kuin aktiivisuus, vaan toimijuus voi ilmetä myös joutilaisuutena, laiskuutena, tilanteellisena vastarintana tai esimerkiksi tilanteeseen sopeutumisenä. Toimijuusanalyysin painopisteen ollessa yksilössä, olennaista on ennen kaikkea,

mitä ihminen osaa, kykenee, haluaa, tuntee ja mitä hänen kyseisessä tilanteessa täytyy tehdä tai olla tekemättä ja mitä juuri kyseinen tilanne mahdollistaa. Viitekehyksen lähtökohta onkin, etteivät yksilöt toimi tyhjiössä, vaan ovat kiinnittyneinä johonkin tiettyyn kontekstiin. Toimijuus on ymmärrettävissä heuristiseksi näkökulmaksi, viitekehykseksi, jonka avulla on mahdollista ymmärtää ja analysoida ihmisiä arkitilanteissaan, heidän elämäntilanteitaan sekä vuorovaikutusta ja asemaa esimerkiksi suhteessa erilaisiin instituutioihin. (Jyrkämä 2008, 194—197.) Tässä tutkielmassa tätä Jyrkämän (2008) toimijuusviitekehystä sovelletaan kokeilunluontoisesti eteenpäin. Nämä edellä kuvatut toimijuuden modaliteetit toimivat heuristisena viitekehyksenä sille, mitä aineiston analyysin toisessa vaiheessa tarkastelen informanttien puheesta, minkälaisia modaliteetteja haastatellut lastentarhanopettajat ja luokanopettajat käyttävät puheessaan ja miten he puhuvat valinnanmahdollisuuksistaan musiikkia työssään käyttävinä ammattilaisina.

## *4.5 Tutkimukseni analyysitapa*

Tässä tutkimuksessa olen analyysin toteuttanut kaksivaiheisena. Ensimmäisessä vaiheessa erotin sisällönanalyysillä tekstimassasta kaikki musiikille annetut merkitykset lasten kehityksen ja kasvun mahdollistajana, ja jaottelin ne tämän jälkeen teemaluokkiin. Ensimmäisen analyysivaiheen lopuksi vertasin eroavatko lastentarhanopettajien ja luokanopettajien antamat merkitykset jollain tavalla toisistaan. Koska lastentarhanopettajien ja luokanopettajien haastatteluaineistoissa näytti olevan eroavaisuuksia sekä teemojen että puheen tasolla, heräsi kiinnostukseni syventää analyysiäni myös puheen analyysiin diskurssianalyysin ja toimijuusanalyysin avulla. Kiinnostuin siitä, miten informantit puhuvat, miten he asettavat itsensä puheessa ja puhuvat itsestään toimijoina. Tämän analyysin toisen vaiheen toteutin toimijuusanalyysinä Jyrkämän (2008) kuutta toimijuusulottuvuutta käyttäen, ja lopuksi vertasin lastentarhanopettajien ja luokanopettajien käyttämiä toimijuuden ulottuvuuksia ja niiden yhdistelmiä toisiinsa.

### *4.5.1 Analyysin I vaihe: sisällönanalyysi*

Ensimmäisessä vaiheessa aloitin sisällön analysoinnin lukemalla koko aineiston huolellisesti läpi. Tässä vaiheessa en vielä yrittänyt luokitella vastauksia, mutta luin kuitenkin aineistoa teoriaan perustuen. Analyysitapani oli siis teemaohjautuvaa analyysiä. Jatkoisin lukemista edelleen lukien



läpi kaikki haastattelut ja tein samalla tekstiin koodimerkintöjä. Tässä luokittelun alkuvaiheessa yliviivasin informanttien vastauksista ne katkelmat ja virkkeet, jotka olivat mielestäni haastatteluaineistossa merkityksellisiä tutkimusongelman kannalta. Jokaisen informantin katkelmat ja virkkeet yliviivasin omalla värillä, jotta niiden avulla pystyin analysointiprosessin edetessä tunnistamaan informanttien vastaukset helposti toisistaan. Leikkasin värikoodatut katkelmat ja virkkeet irti paperiliuskoista ja lajittelin ne merkityksien perusteella alustavasti eri teemaluokkiin. Jotta saisin hahmotettua kokonaisuuden, luin uudelleen läpi kaikki erotetut katkelmat ja virkkeet. Useiden lukukertojen jälkeen pystyin muodostamaan luokittelun, jossa yläteemoiksi muodostuivat teorian mukaisesti musiikissa oppiminen, musiikista oppiminen ja musiikin kautta oppiminen. Näiden yläteemojen alle muodostin yhteensä 17 alateemaa, jotka ovat samanarvoisessa asemassa suhteessa toisiinsa. Luokkien yhdistämisen jälkeen analyysirunko muotoutui seuraavanlaiseksi:

### **Teemat musiikissa oppimisessa**

1. laulaminen
2. soittaminen
3. kuunteleminen
4. musiikki ja liike
5. musiikkitieto
6. oma luova tuottaminen

### **Teemat musiikista oppimisessa**

7. musiikin merkitys osana kulttuuria
8. oman maan musiikkiperinne
9. muiden maiden musiikkiperinne
10. musiikki elämyksenä

### **Teemat musiikin kautta oppimisessa**

11. yleiset oppimisvalmiudet
12. kielelliset valmiudet
13. sosiaaliset taidot
14. itsetunto ja positiivinen oppijaminäkuva
15. tunne-elämä
16. itseilmaisuu
17. konkreettiset opittavat asiat

Ensimmäisen analyysivaiheen lopuksi vertasin, eroavatko lastentarhanopettajien ja luokanopettajien antamat merkitykset mahdollisesti toisistaan. Olen kuvannut sisällönanalyysin tulokset ja mahdolliset eroavaisuudet eri opettajaryhmien antamissa merkityksissä aina kunkin yläteeman, musiikissa oppiminen, musiikista oppiminen ja musiikin kautta oppiminen, lopuksi luvussa 5.

#### 4.5.2 Analyysin II vaihe: toimijuusanalyysi

Analyysin toisessa vaiheessa tutkin aineistosta, miten lastentarhanopettajat ja luokanopettajat puheessaan kuvaavat toimijuuttaan opettajana ja erityisesti musiikkia työssään käyttävänä ammattilaisena. Viitekehyksenä tälle tekemälleni toimijuusanalyysille olivat Jyrkämän (2008, 194—196) toimijuuden kuusi erillistä, mutta toisiinsa kytkeytyvää ulottuvuutta eli modaliteettia:

- |           |           |
|-----------|-----------|
| 1. kyetä  | 4. täytyä |
| 2. osata  | 5. voida  |
| 3. haluta | 6. tuntea |

Luin aineiston toisessa analyysivaiheessa uudesta näkökulmasta jälleen kokonaan lävitse ja käytin ydinretorista lukutapaa. Etsin sellaisia tekstikohtia, joissa informantit, käyttäen edellä mainittuja modaliteetteja, kuvaavat omaa toimijuuttaan ja roolinottoaan tai joissa esittävät omat perustelunsa musiikin käytölle opetuksessaan. Yliviivasin katkelmat, jotka sisälsivät näitä toimijuuden ulottuvuuksia informanttien puheessa, ja nimesin ne ydinkatkelmiksi. Yliviivasin ydinkatkelmat eri väreillä käyttäen jokaiselle modaliteetille omaa värikoodia. Tein uusia lukukierroksia vielä varmistaakseni, että olin löytänyt aineistosta kaikki tutkimusongelman kannalta olennaiset ydinkatkelmat. Analyysini mukaan jaottelin nämä ydinkatkelmat modaliteettien mukaisesti. Muodostin jokaiselle opettajalle toimijuustyyppin, joka sisälsi kaikki kyseisen opettajan käyttämät eri modaliteetit. Toimijuustyyppit muodostuivat tämän aineiston pohjalta modaliteeteista kyetä, osata, haluta, täytyä ja voida sekä niiden toisiinsa kytkeytyvistä kokonaisyhdistelmistä. Lopuksi vertasin opettajien käyttämiä modaliteetteja ja niiden yhdistelmiä toisiinsa. Olen kuvannut toimijuusanalyysin tulokset tutkielman viidennessä luvussa.

# 5 LASTENTARHANOPETTAJIEN JA LUOKANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ MUSIIKIN MERKITYKSESTÄ LAPSEN KEHITYKSESSÄ JA KASVUSSA

Tässä luvussa tarkastelen aluksi systemaattisen sisällönanalyysini perusteella lastentarhanopettajien ja luokanopettajan antamia monimuotoisia käsityksiä musiikin merkityksestä lasten kehityksessä ja kasvussa sekä kuvaan heidän kertomiaan kokeiluja ja kokemuksia musiikista työssään lasten parissa. Lisäksi analyysini pohjalta tulkiten millä tavoin lastentarhanopettajien ja luokanopettajien käsitykset mahdollisesti eroavat toisistaan.

Toisessa analyysini vaiheessa tarkastelen aineistoa toimijuusanalyysini pohjalta. Aineistoni ydinkatkelmien ja niihin sisältyvien modaliteettien kautta tulkiten haastattelemieni opettajien toimijuutta — miten he asettavat itsensä puheessa ja millaisten perspektiivien kautta informantit puhuvat valinnanmahdollisuuksistaan ja samalla myös omasta toimijuudestaan. Tulkintani mukaan informanteilla voidaan aineiston analyysin perusteella nähdä olevan toisistaan eroavia toimijuuden tiloja.

Tekstiin on sisällytetty suoria lainauksia informanttien vastauksista. Näiden katkelmien yhteyteen on liitetty kohdehenkilön pseudonyymi, jotta informanttien henkilöllisyys ei voi paljastua aineistokatkelmista. Kuulan (2006, 215) mukaan pseudonyymi on yleisimmin käytetty tapa informanttien anonymiteetin suojaamiseksi. Aineistokatkelmissä sekä tekstissä pseudonyymien perään on kirjattu lyhenteet LTO (lastentarhanopettaja) tai LO (luokanopettaja), jotta lukija voi myös seurata tutkimusongelman kannalta olennaista ammattiasemaa.

## 5.1 Käsitteet teemoittain musiikissa oppimisessa

Musiikissa oppimisen alateemoihin analyysini mukaisesti kuuluvat laulaminen, soittaminen, kuunteleminen, musiikki ja liike, musiikkitieto sekä oma luova tuottaminen. Musiikissa oppiminen tässä tutkimuksessa tarkoittaa sitä, että lapset kehittyvät musiikin eri osa-alueilla. Tämä määrittely pohjaa Tarrin & Thomasin (2000) kokonaisvaltaisiin taidekasvatuksen tavoitteisiin, joidenka mukaan oppiminen taiteessa (*in the arts*) tarkoittaa sitä, että lapset kehittyvät eri taidemuodoissa tarvittavien tekniikoiden, välineiden ja ilmaisutapojen käytössä ja hallinnassa (ks. luku 3).

### *Laulaminen*

Kaikilla informanteilla laulaminen on aineistossa vahvasti esillä. Ainoana informanteista Lahja (LTO) pureutuu syvemmälle laulamiseksi kehittymiseen ja ottaa esiin lasten äänialan laajentamisen. Hän perustaa laulunopetuksen lastenlauluihin, jotka kulkevat lapsille sopivalla suppealla äänialalla, mutta suunnittelee mukaan myös laajemmalla sävelalueella liikkuvia lauluja lasten äänialaa kehittääkseen. Linnankivi, Tenkku ja Urho (1988) kirjoittavat, että lasten äänialan kehittymiseen vaikuttavat aikaisempi musiikillinen harrastuneisuus ja lapsen yleinen kypsyminen, mistä syystä esikoulu- tai alakouluikäiset lapset saattavat olla eri lähtötasoilla. Harjoittelulla lasten äänialan laajentamiseen voidaan kuitenkin vaikuttaa harjoiteltavien laulujen ääniala-alueita hiljalleen laajentamalla. Suppealla äänialueella liikkuvien laulujen lisäksi on hyvä laulattaa myös laajemmalla sävelalueella kulkevia lauluja, jotta lasten olisi mahdollista kehittää äänialaansa. (Linnankivi ym. 1988, 16.)

*--- kyllä lapsille opetettavat laulut kuitenkin, nää on sen verran kuitenkin pieniä, ni olis hyvä olla semmosia selkeitä. Ne mitä sä haluat, et laps oppii laulaan. Niin, että ne on selkeitä ja lyhyitä, semmosia lyhyitä ja selkeitä, kulkee yleensä viiden sävelen alueella. Että sitte, muuten sitte tosiaan niitä muita lauluja voi, tottakai voi lauleskella, ja lapset rakastaa niitä...ne haluaa kaikenlaisia lauluja, muitaki kun lastenlauluja. Lahja, LTO*

*--- Koska mä ajattelen usein että, että lastenlaulut on kuitenkin sellasia mitä sit varsinaisesti opetellaan ja muuta. Ne on sellasella ei kovin laajalla sävelalueella. Niin, ja ihan sitte siitä, suoraan siitä lapsen ajatusmaailmasta, että...Mutta semmosia monimutkaisempia laulujaki saa olla joukossa. Lahja, LTO*

5—6 -vuotias lapsi oppii laulamaan hänelle opetettuja lauluja yhä tarkemmin sekä nauttii musiikillisesta ryhmätoiminnasta, leikeistä ja lauluista, ja kykenee oppimaan niitä.

Lastentarhanopettajat Eeva-Liisa ja Lahja ovat työssään havainneet tämän ja nostavat esiin lapsiryhmiensä kanssa onnistuneen laulunopetuksen. Eeva-Liisa (LTO) kertoo ryhmässä laulamista, jossa opetellaan laulamista osana kokonaisuutta, joko laulamalla vuoroon yksin ja ryhmässä tai eri ryhmät vuorotellen. Lahja (LTO) puhuu siitä, että kaanonlaulussa on kaikille lapsille, myös vilkkaammille lapsille, tarpeeksi haastetta, jonka vuoksi kaanonien opettelu on hänen mielestään lapsista mielekästä. Sen lisäksi, että yhdessä laulaminen kehittää yhteissoinnin löytymistä, se tuo lapsille yhteismusisoinnin iloa ja yhteisiä elämyksiä.

*--- Soolo—tutti, et joku laulaa ja sit lauletaan kaikki, tai monesti tehään niinki, et nyt laulaa tytöt tai nyt laulaa pojat taikka laulaa sininen penkki ja vihree penkki. Eeva-Liisa, LTO*

*--- kun niitä poikia ajattelee, niin että ku monasti pojat on semmosta, että niillä täytyy olla sitä haastetta, tietysti tyttöjäkin on semmosia, jotka ei jaksu oikein sillai pysyä paikallaan, ni sitte toi...siis mä oon aina ihmetelly, että miten upeesti nää lapset niin pystyy laulaan kaanonlaulua. Siis nää pienet lapset. Lahja, LTO*

### *Soittaminen*

Lastentarhanopettajat Eeva-Liisa ja Maija kertovat suunnitelmallisista musiikkihetkistä. Näihin hetkiin he ovat suunnitelleet lauluihin yhdistettävät rytmisoittimet sekä mahdolliset muut opetettavat asiat, kuten lauluihin tai musiikkileikkeihin sopivat liikkeet. Eeva-Liisa (LTO) perustaa suunnittelunsa lasten osaamiselle ja sitä kautta suunnittelee mukaan otettavat soittimet ja soittotaidon kehittämistavoitteet sekä muut opetettavat musiikilliset elementit. Maija (LTO) lähestyy musiikillisten taitojen opettamista myös lapsiryhmästä lähtien, mutta perustaen musiikkituokiot enemmän laulu- tai leikkilähtöiseksi suunnitellen mitkä soittimet tai liikkeet soveltuvat kyseisen kappaleen tunnelmaan, melodiaan, rytmiin tai sanoihin.

*--- mä katon, että joka viikko on joku pisempi lauluhetki --- Ja soittimia ja muuta sitte lasten mukaan. Eeva-Liisa, LTO*

*Mut sitte toki ne varsinaiset tuokiot, niihin sä oot miettinyt, että mitä sä siellä haluat niille lapsille tuoda, mitä sä haluat niitten kanssa siä tehdä. --- Että sitte oon vähä miettiny just, mitkä vois in ottaa rytmisoittimet tohon kappaleeseen, tai mitä liikettä mä otan tässä laulussa, leikissä ja näin. Maija, LTO*

Lastentarhanopettaja Lahja kertoo useampana vuonna vetämästään musiikillisesta kokeilusta, jossa 5—6 -vuotiaat lapset ovat päässeet opettelemaan viisikielisen kanteleen soittamista. Hänen

kokemuksensa mukaan 6-vuotiaat lapset ovat innokkaita aloittamaan soittimen soiton ja sormien motoriikka on jo riittävän kehittynyt kanteleen soiton opetteluun. Jopa osa 5-vuotiaista on motoriikaltaan valmiita harjoittelemaan soittamista, kun heitä autetaan alkuun esimerkiksi sammuttamalla osa kanteleen kielistä.

*Ja sitte toi viisikielisen kanteleen soittaminen on ollu sitte kans semmonen, mitä on useempana vuotena harjoitettu. Lapset soittaa viisikielistä kannelta. --- Ja näistä pienistäkin, nyt näistä viisvuotiaistakin jokku, ni niillä on sormet kyllä sillai, et kun osittain sammuttaa vähä sinitarralla kieliä, niin pystyy soittaan. Yks soittaa kato mansikkaa, ykköstä sointua vaan, ja toinen sit soittaa mustikkaa ja vuorotellen. Et konstit on monet. Mutta tosiaan tommonen kuusvuotias jo on tosi innokas ja sit sormien motoriikka jo riittää ja ne on innokkaita soittajia. Lahja, LTO*

Sen lisäksi, että Lahjalla (LTO) on positiivisia kokemuksia 5—6 -vuotiaiden lasten kanteleen soiton alkeiden oppimisesta, hän puhuu erityisesti myös poikien motivoitumisesta soittamiseen. Hänen kokemuksensa mukaan 6-vuotiaat pojat ovat hyvin toiminnallisia ja he kaipaavat haastetta motivoituakseen tekemiseen. Lahja on kokeilussaan huomannut, että kanteleen soitto on sopivan haastavaa tekemistä, jotta siihen pojillakin syntyy innostus. Lahja puhuu myös soittamisen kautta avautuvasta mahdollisuudesta eriyttää opetusta, kanteleen soitossa on mahdollisuus eriyttää opetusta luonnikkaasti lapsen motoriikan ja harjoitusinnon mukaan.

*Ja sitte seki, että siinä on pojillekin haastetta. Että ku pojat usein on sillain, että noi kuusvuotiaat pojat, sitä liikettä, liiketta, liikettä vaan, esmes kanteleen soitto on sen verran haastava...se on riittävän helppoa, mutta riittävän haastavaa ja siinä voi antaa vähä erilaisia tehtäviä kaikille. Joku joka ihan ei oo niin vihkiytyny, voi kuule soittaa mansikalla, kuule säestellä taustaa ja joku jo vähä näppärämpi, ni vähä näppäillä siellä kuule ja ja joku mitä tahansa...siinä voi antaa niin monenlaisia tehtäviä. Et sitte pojatkin innostuu siitä. Lahja, LTO*

Luokanopettaja Kaisa kuvaa soittamisen taidoissa kehittymistä kahdesta eri lähtökohdasta. Ensinnä hän nostaa esiin monipuoliset koulussa käytettävät instrumentit sekä äänentoiston mukanaan tuomat mahdollisuudet. Erilaisten valmiiden taustojen käyttö osana soiton opiskelua tuo mukanaan uusia, jopa lapsia jollain tavalla vapauttavia, mahdollisuuksia. Hän puhuu myös kehosta soittimena, joka tuo riemua lasten kehittymiseen soittamisen taidoissa, joka niin ikään kehittää mielikuvitusta ja improvisointitaitoja. Kehon käyttö soittimena antaa myös kaikille lapsille mahdollisuuden kotona harjoitteluun. Kuten Kaisa (LO) huomauttaa, aina ei tarvita kallista instrumenttia soittotaitojen kehittämiseen.

--- mennä mikrofoniin laulaan ja toiset soittaa instrumenteilla...monenlaisia, mitä on koulusoittimia --- ja siellä on hyvät taustat, kun nykyään on näitä kasetteja niin, se jotenkin se se kokemus on...se on hyvin vapauttava --- Kaisa, LO

Ja sitte vois ottaa näitä keho-soittimia, että me ei tarvita aina aina siihen jotain kallista instrumenttia, vaan meistä itsestämme lähtee erilaisia ääniä. Ja kun liikutaan, sehän on riemastuttavaa lapsille. Kaisa, LO

### *Kuunteleminen*

Yhtä luokanopettajaa lukuun ottamatta, kaikki muut opettajat kertovat käyttävänsä musiikkimaalausta osana lasten musiikillisten kykyjen kehittämistä. Kuulohavainto on perusta kaikelle musiikilliselle kehitymiselle (ks. luku 3.1), ja sen kehittämiseen tulee musiikin opetuksessa panostaa. Lastentarhanopettaja Maija puhuu musiikkimaalauskatkelmassaan musiikin kuuntelun ja sen herättämien tunnelmien yhdistämisestä maalaamiseen, lapsi ilmaisee musiikkimaalauksessa sisällään heräviä tunteita ja tunnelmia.

--- eskarissa kyllä tehtiin ja otettiin ihan siis musiikkimaalausta ja sitte kuunneltiin näitä klassisia --- joku rauhallinen sinfonia soi taustalla ja sit vaan tunnelmia vähän fiilisteltiin ja maalattiin siitä. Ihan simppeliä maalausta ei mitään, mitään tarvinnu hienoo saada aikaiseksi. Mutta ajatuksena oli just, että kuuntele ja keskity ja rauhoitu, kun se oli hienoa musiikkia ja kyllä siitä sitte rupes syntyyn. Maija, LTO

Pirkko on alakoulun luokanopettajana teettänyt vuosien varrella monia erilaisia lasten kuulohavainnon kehittämiseen tähtäviä tehtäviä. Hän kertoo, että kuuntelutehtäviä on oleellista jollain tavalla rajata, jotta ne hänen mielestään onnistuvat. Tehtävä voidaan esimerkiksi rajata koskemaan eläintä, vuodenaikaa tai väriä, joka kyseisen sävellyksen äänimaailmassa ilmenee. Kuuntelutehtävät hän kokee olleen itse asiassa haastavimpia musiikin taitojen kehittämisessä, ja siitä syystä kuuntelutehtävien teettäminen on hänellä jäänyt joksikin aikaa ihan kokonaan.

Elikkä kuuntelemista me on tehty monella eri konstilla elikkä se on kaikkein se haastavin homma elikkä mä laitan jonkun laulun sitten soimaan ja me kuuntelemme sitä ja sen jälkeen mä sanon heille ennen kun alotetaan, että tota nyt me kuunnellaan tätä laulua, et minkälaisia ajatuksia sun tulee tästä mieleen. --- Sitte siitä ne tykkää kovasti, mulla on usempiäki sellasia levyjä, missä mä sanon esimerkiks, mä sanon, että tää on nyt joku eläin tai tää on joku vuodenaika tai tää on joku väri --- Pirkko, LO

Elikkä mä lähdin silloin muinoin, niin mä lähdin liian vaikeista ja mä unohdin sen koko kuuntelemisen vähäks aikaa, juuri sen takia, että mä en kauheesti rajannu

*sitä mitenkään ja sitte ku oli vielä niitä pienempiä oppilaita, enhän mä saanut niistä irti sellasta kun mä halusin. Pirkko, LO*

Musiikin opetuksessa saattavat useammatkin kehityskohteet linkittyä toisiinsa. Näin muun muassa seuraavassa esimerkissä, jossa musiikin käsitteiden opettamisen yhteydessä lastentarhanopettaja Eeva-Liisa kuvaa erilaisten musiikkityylien kuuntelun lisäksi äänen sointiväri -ominaisuuden tutkimista. Hänestä on merkityksellistä opettaa lapset tutkimaan ja oppimaan äänen sointiväriä kuuntelemalla ja tunnistamalla erilaisia ääniä, esimerkiksi eläinten ääniä. Samoin Eeva-Liisan (LTO) katkelmasta ilmenee harmonian opettamista duurin ja mollin kuuntelun yhteydessä. Hän puhuu lasten kyvystä erottaa sointujen erilaisia tehoja sekä laulun luonteen muuttumista siirryttäessä duurista molliin.

*Tai erilaisia musiikkityylejä jostain voidaan kuunnella...mulla on jossain joku...semmosia mä oon äänittänyt sellasia elefantin ääniä, tiikerin ääniä, et semmosia voidaan kuunnella. Ja sit molli ja duuri, tässä just tästä puhuttiin tästä surullisesta ja mikä on sitte...eihän lapset siihen...no nyt kuunnellaan sitte duuria ja mollia, vaan että se tulee vaan siinä, että okei tää nyt on surullista musiikkia, sit lapset itte saa miettiä, millainen, millainen olo niistä tulee. Eeva-Liisa, LTO*

### *Musiikki ja liike*

Lastentarhanopettaja Maija katkelmassaan kiteyttää oman näkemyksensä musiikin merkityksestä monipuolisena tekemisenä ja monipuolisesti kasvattavana, ja nostaa esiin tekemisen ja liikkumisen yhdistämisen musiikkiin. Musiikkia ei tule opetuksessa toteuttaa pelkästään laulamisenä ja istumisena, vaan monipuolisena tekemisenä, joka sitä kautta avaa lapselle monipuolisia kasvun ja kehityksen paikkoja. Musiikki yhdistettynä liikkumiseen ja leikkiin nähdään siis kokonaisvaltaisena tekemisenä ja kokemisena, joidenka yhtenä tavoitteena on kehittää lapsen musiikkikykyä (Linnankivi ym. 1988, 17).

*Ku sitte kuitenkin siihen voi yhdistää, se ei ole istumista ja laulamista, että vaan se on tekemistä. Siinä voit liikkua, siinä voit soittaa, ihan mitä vaan. Eli, semmonen, koen sillai just monipuolisesti kasvattava, kehittävä. Maija, LTO*

Luokanopettaja Soile kuvaa musiikin ja liikunnan yhdistämisessä sitä, kuinka lapsi pystyy eläytymään toteuttamiinsa liikkeisiin sekä tehtävän tunnelmaan syvemmin, kun musiikki on mukana liikkeessä. Hänen mielestään siinä hetkessä lapset ikään kuin elävät musiikin kautta, luovuus ja elämyksellisyys korostuvat musiikin tullessa osaksi lapsen omaa liikettä.



*Kyllä eli laps pystyy pystyy varsinkin silloin kun mä oon semmosia tanssillisia tuokioita pitäny, niin ihan selkeesti ne pystyy eläytyyn sen musiikin avulla ihan eri lailla. Niille antaa jonkun tietyn tehtävän, lähetään vaikka jonneki lohikäärmeen luolaan ja tulee se hempeä keijukaismusiikki tai joku perhosmusiikki sieltä, ni eihän se tunnu ollenkaan siltä miltä miltä lohikäärmeen luolas pitäis tuntua eli ketään ei pelota. Mut sitte se muuttuu semmoseks voimakkaaks ja synkemmäks, niin heti tulee erilainen liikekieli lapsille, se on niin selkee, eli ne lapset elää sen musiikin kautta. Soile, LO*

Informanttien mukaan musiikilla ei välttämättä tavoiteta kaikkia lapsia, jos musiikki nähdään ja sen opetus toteutetaan yksipuolisesti pelkkänä laulamisena ja laulun opettamisena. Tämä sama aihe tulee esiin sekä lastentarhanopettajien että luokanopettajien aineistokatkelmassa. Kun musiikkia opetetaan ja toteutetaan monipuolisesti, sisältäen toiminnallisista menetelmistä myös liikunnan ja leikin, kaikki haastatellut opettajat kokevat tavoittavansa kaikki erilaiset lapset. Soilen (LO) mukaan sekä laulaminen että soittaminen voivat olla toisille lapsille kynnyksysymys, koska he pelkäävät laulavansa tai soittavansa väärin ja näin erottuvansa muusta ryhmästä. Kun liikkuminen tulee mukaan yhtenä musiikin osa-alueena, hän näkee kaikkien rohkaistuvan mukaan. Jokaisella on mahdollisuus onnistua musiikillisesti, koska ei ole oikeaa eikä väärää liikettä, miten musiikkia tulisi kehollaan ilmentää.

*No kyllä siinä, kyllä siinä aina välillä on sillai semmossii oppilaita, joille se tuntuu olevan kauheen vaikeeta. Mut toki kun siihen tulee se liike mukaan, ni sit se se sulautuu. Et pelkkä se musiikin tai sen äänen tuottaminen voi olla toisille vaikee. Pelkää sitä, että ei soitakka ihan just rytmillensä tai ei soita samalla lailla kun muut. Et se on, eihän ne rytmiä ajattele, vaan sitä et erottuu. Soile, LO*

Myös Lahjan (LTO) aineistokatkelmasta näemme, että laulaminen ei innosta kaikkia lapsia aktiivisesti mukaan musiikilliseen toimintaan. Lahja on työssään havainnut, että lapset innostuvat helposti mukaan musiikilliseen toimintaan, joka on suunniteltu lasten aktiivisuutta ja erilaisia ominaisuuksia ajatellen, Ruokosen & Grönholmin (ks. luku 3.2.2) tapaan.

*Jos mä ajattelen vaan semmosta laulamista pelkästään. Et jos jos tavottaminen on sitä, että lapsi istuu penkillä ja laulaa sillai ja aina laulaa mukana, niin sillä tavalla ei, koska kaikki ei...jos on esimerkiks joku joskus vuoden aikanaki, ei välttämättä. Mutta siis kyllä sillä tavalla kuitenkin, että leikkeihin ja liikuntaan ja maalaamiseen ja soittamiseen, kyllä johonki niistä osa-alueista kyllä kaikki innostuu ja tulee mukaan. Mut joku laps saattaa olla semmonen et ei kertakaikkiaan ei halua vaikka laulaa, se on vaan se yks osa-alue. Ei vaan halua laulaa, mut tykkää kuunnella ku toiset laulaa. Lahja, LTO*

## *Musiikkitieto*

Lastentarhanopettajat Eeva-Liisa ja Lahja tuovat esiin musiikin sisältöalueisiin liittyvien käsitteiden opettamisen. Lahja (LTO) kertoo käsitelleensä musiikin perusasioita lasten kanssa pidempänä projektina, jossa käsitteitä on opetettu viikoittain lapsiryhmälle pidemmän ajan kuluessa. Eeva-Liisa (LTO) puolestaan yhdistää musiikin sisältöalueisiin liittyvien käsitteiden opettamisen musiikkiliikuntaan, äidinkieleen ja laulamiseen. Hän puhuu käsitteistä, jotka johtavat musiikin peruskäsitteiden muodostamiseen. Tempo-käsitteeseen liittyvät hänen opetuksessaan musiikkiliikuntaharjoitukset, joissa lapsi oppii tekemisen kautta käsiteparin hidas—nopea, ja hieman jäljempänä aineistossa käy ilmi myös tempon kiihdyttäminen ja hidastaminen eli käsitteet hidastuva sekä nopeutuva. Eeva-Liisa ottaa esiin myös äänen voimaan eli dynamiikkaan liittyvät käsitteet ja vastakohtaparit hiljainen ja voimakas (piano—forte) sekä äänen keston hahmottamiseen liittyvät harjoitteet lyhyt ja pitkä ääni sekä hiljaisuus—ääni -vastakohtaparin.

*On ollu sillainki, että on ihan näitä musiikin perusasioita käsitelty. Elikkä vähä sillai muskarityyppisesti kerran viikossa tietylle ryhmälle. Lahja, LTO*

*Ja jumpassa tosiaan musiikin mukaan liikutaan hiljaa ja nopeesti. Siinä tulee niitä musiikin tämmösiä pieniä juttuja, termejä tutuiksi, hiljaa, nopeesti, kovaa, ja ja sitte --- ne tavallaan musiikilliset termit piano ja piano ja forte ja hiljaa ja sitte nopeesti ja hitaasti liikkuu --- Eli musiikin tämmösiä...hiljaa, voimakkaasti, nopea, hidas, tulee tavallaan mitä eskarin aikana tähän tulee nyt, lyhyt, pitkä, tää on tietysti äidinkielessäki tulee, et onks se a vai aa. --- Ja sitte tauko, liikutaan ni musiikki pysähtyy. Eeva-Liisa, LTO*

Luokanopettajien vastauksissa musiikkitieto ja musiikin teoria myös mainitaan, mutta lasten kehittymiseen tällä alueella ei mennä sen syvemmälle.

*--- Sitte siitä musiikista voidaan keskustella. Nyt kun on jo vähän isompia oppilaita, niin pikkusen enemmän sitä teoriaa, tosin pidin mä sitä niille pikkusilleki sillee pikkusen, mutta sitäkin siihen sekaan. Pirkko, LO*

*Että kyllä tässä meidän musiikinopetuksessa niin...ja siinä miten käytetään musiikkia, niin kyllä täytyis ottaa muutakin...semmosta henkistä, henkisiä asioita enemmän, ei pelkästään sitä, että opetetaan nuotit ja...ja lukeen nuotteja tai tai jotain muuta teoriaa. Se on tietysti tärkeä asia, mut myös se että, että se on hyvin hienovarasta, hyvin herkkä elämänavalue. Kaisa, LO*

### *Oma luova tuottaminen*

Lastentarhanopettaja Lahja tuo vahvasti esiin musiikillisen ympäristön merkityksen varhaiskasvatuksen piirissä olevan lapsen musiikillisessa kehityksessä. Varhaiskasvatuksen piiriin kuuluvat alle kuusivuotiaat lapset sekä 6—7 -vuotiaat esiopetuksessa olevat lapset. Hänen vastauksissaan korostuu musiikillisesti rikkaan ympäristön vaikutus: kun musiikki kuuluu suunnitelmallisten musiikkituokioiden lisäksi arkiaskareisiin ja opetustilanteisiin monimuotoisesti, lapsista kasvaa ja kehittyy musiikista kiinnostuneita ja innostuneita lapsia. Lasten kyky ajatella, huomioida musiikillisia asioita ja kehittää omia musiikillisia ideoita kehittyy musiikillisesti rikkaassa kasvuympäristössä. Tällä syntyneellä kiinnostuksella hän näkee merkitystä lasten ohjautumiseen musiikin pariin myös myöhemmässä kasvu- ja kehitysvaiheessa.

*Et lapsetkin semmosessa ympäristössä, väitän, jossa paljon lauleskellaan, ne heittää itekin niitä ja ajattelee myös itse semmosia, et ahaa, semmonen laulu ja tämmönen laulu ja...ja ne tuo niitä tänne niitä ideoita enemmän. --- Että siis se on sillai täs arjes koko ajan mukana. Ja sitte, jos lapsille paljon laulat ja lapset paljon laulaa, niin kyllä ne itsekin rupee kiinnostuun siitä. Ja soittamista ja soittamisesta ja rytmeistä ja rytmittämistä. Lahja, LTO*

Luokanopettajat Soile ja Pirkko kertovat esimerkeissään alakoululaisten luovasta musiikillisesta keksinnästä. Luovaa keksintää lapset ovat heidän opetuksessaan toteuttaneet niin soittimilla improvisoiden kuin itse laulujen sanoja tai sävellyksiä keksimällä. Musiikin opetuksessa vuosiluokilla 1—4 on yhtenä tavoitteena oppilaiden musiikillisen ilmaisun kehittäminen leikinomaisessa ja kokonaisvaltaisessa toiminnassa. Opetuksen tulee antaa lapsille kokemuksia monenlaisista äänimaailmoista ja musiikeista sekä rohkaista heitä yksin tai ryhmässä ilmaisemaan ja toteuttamaan omia mielenmaisemiaan musiikin kautta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 141).

*Et sit mä oon joskus tehny semmosen semmosen voisko sitä sanoo bändiks, noo kuitenkin erilaisilla näillä rytmisoittimilla on tehty semmonen semmonen bändi ja sitte joku kappale. Siihen lähettiin ettimään minkälaisia rytmejä sieltä löytyy ja ja mikäs mikäs soitin vois vaikka olla tässä kohtaa ja mikä soitin kuuluis missäkin ja tehtiin tämmönen projekti. Mut siitä on tosi kauan aikaa, et mä en muista siitä sen kummallisemmin, mut se oli kauheen kivaa. Ääntä tuli paljon...varsinkin ne lautaset oli kaikista suosituimmat. Soile, LO*

*--- sanotetaan itte lauluja ja he keksii itte lauluja ja ja on valmis sävel ja siihen keksitään uusia sanoja, että monella konstilla, jotta jokainen löy..sais semmosia pieniä palasia siihen omaan maailmaansa. Pirkko, LO*

### *Yhteenveto*

Molempien opettajaryhmien käsitykset musiikissa oppimisen alueella ovat hyvin monipuoliset ja samansuuntaiset. Tulosten mukaan suurimmat erot löytyvät musiikkitiedon alueelta, sillä kaksi luokanopettajaa ja yksi lastentarhanopettaja eivät käsittele aineistossa lainkaan musiikkitietoon kuuluvia asioita. Muissa viidessä alateemassa kaikki kolme lastentarhanopettajaa kuvaavat musiikissa oppimista yhdenmukaisena ryhmänä. Luokanopettajista Kristiina antaa musiikissa oppimiselle suppeimman merkityskentän, musiikkitiedon lisäksi häneltä puuttuvat kuuntelemisen ja oman luovan tuottamisen alueelle kuuluvat merkitykset. Kukaan informantti ei puhu aineistossa lauluasentoon, lihasten rentouttamiseen tai oikeaan hengitystapaan liittyvistä laulun opettamisen elementeistä. Tulkitseen analyysini perusteella laulamisen opettamisen perustuvan lasten vapaaseen ja luonnolliseen äänen käyttöön.

Huomioni kiinnittyi aineiston analyysissä kummankin ammattiryhmän vastausten kohdalla musiikin opettamisen hienovaraisuuteen ja musisoimiseen osallistumisen vapaaehtoisuuteen. Musisointiin osallistumisen vapaaehtoisuus nousi selvästi esiin kaikkien kolmen lastentarhanopettajan sekä kolmen luokanopettajan puheessa. Kuudessa tapauksessa seitsemästä opettaja kertoi hyväksyttävänä lapsen mukanaolon kuunnellen ja seuraten toisten musisointia. Lastentarhanopettajat kuvaavat vastauksissaan vapaaehtoisuuden osallistumisen vaikutuksia positiivisina oppimistarinoina, joista lasten vanhemmat olivat kertoneet vanhempaintapaamisissa. Vaikka osa lapsista ei ryhmässä ollut halunnutkaan musisoida, lapset esiintyivät kotona ja lauloivat kuuntelemalla ja seuraamalla oppimiaan lauluja.

Tutkimustulosten mukaan musiikilla ei tavoiteta kaikkia lapsia, jos musiikki nähdään ja toteutetaan yksipuolisesti laulamisena ja laulun opettamisena. Kun musiikkia opetetaan ja toteutetaan monipuolisesti, sisältäen laulamisen, soittamisen, musiikkimaalauksen, musiikkiliikunnan sekä musiikkileikin, opettajat näkevät tavoittavansa kaikki erilaiset lapset. Musiikillisesti rikkaan ympäristön merkitys korostuu erityisesti lastentarhanopettajien puheessa. Haastatellut lastentarhanopettajat painottavat musiikillisesti rikkaan ympäristön merkitystä lasten kehittyvälle kyvyille ajatella, ideoida ja huomioida musiikillisia elementtejä. Tällaisessa ympäristössä kasvavalla lapsella vahvistuu myönteinen suhde musiikkiin, mikä luo pohjaa musiikin harrastamiselle myös jatkossa.

## 5.2 Käsitteet teemoittain musiikista oppimisessa

Musiikista oppimisen alateemoiksi olen aineistosta muodostanut analyysini mukaan seuraavat: musiikin merkitys osana kulttuuria, oman maan musiikkiperinne, muiden maiden musiikkiperinne ja musiikki elämyksenä. Musiikista oppiminen tässä tutkimuksessa tarkoittaa sitä, että lapset oppivat ymmärtämään musiikin universaalisuuden, oppivat musiikkiperinnettä sekä läheltä että kaukaa, ja saavat kokea musiikkielämyksiä päästen myös kosketuksiin nykymusiikin ja muusikoiden kanssa. Tämän käsitteen määrittelyn pohjana ovat Tarrin & Thomasin (2000) kokonaisvaltaiset taidekasvatuksen tavoitteitteet, joidenka mukaan taiteesta (*about the arts*) oppiessaan lapset oppivat ymmärtämään taiteen merkityksen ihmiskunnalle sekä omaksumaan lähiympäristönsä, oman maansa sekä ihmiskunnan kulttuuriperinnettä ja nykykulttuuria. Oppimistilanteita avautuu esimerkiksi konserteissa, taidenäyttelyissä ja teatterissa. (Ks. luku 3.)

### *Musiikin merkitys osana kulttuuria*

Lastentarhanopettajat kuvaavat aineistossa musiikkia yhteisenä, ikään kuin kaikkia yhdistävänä, kielenä. Lastentarhanopettajien Lahjan ja Maijan seuraavissa katkelmissa käy ilmi musiikin olemus universaalina kielenä, jota ihmiset ymmärtävät omasta äidinkielestään ja kulttuuristaan riippumatta. Lahjan (LTO) mukaan musiikki näin tavoittaa kaikenlaiset ihmiset. Tässä musiikille antamassaan merkityksessä lastentarhanopettajilla on yhteistä Merriamin (1980) sekä Moisan ja Brusilan (2003) näkemys musiikista universaalina, vaikkakin persoonallisia merkityksiä tuottavana ilmiönä, joka on ollut olemassa kaikilla ihmisryhmillä, kansoilla ja roduilla ihmiskunnan historiassa (ks. luku 3.2).

*Ja sitte se, että kaikille näille kuitenkin, jotenkin, ku sä ajattelet, että se musiikkihan on kaikille ihmisille, on se kieli mikä tahansa, se on, se on niin yhteistä. --- se tavoittaa omilla tavoitteillaan ihan nää kaikki. Lahja, LTO*

*No, mun ryhmään ei kyllä oo koskaan sattunu. -- Mutta mä voin ajatella tätäkin just, heillä kun on eri kieli, että se laulu olis sit se meidän yhteinen kieli. Maija, LTO*

### *Oman maan musiikkiperinne*

Suomalaisen kulttuuriperinteen oppiminen ilmenee monien opettajien aineistokatkelmissa. Opettajat kertovat suomalaisen musiikkiperinteen olevan tänä päivänä yhä tärkeä osa lapsille välittyvää juhlaperinnettä, mutta kertovat sen liittyvän myös uusiin kansainvälisiin projekteihin.

Luokanopettaja Kristiinasta suomalaiseen kulttuuriin liittyvät juhlaperinteet lauluineen ovat osa luonnollista esiopetuksen ja alkuopetuksen arkea.

*Sitte no jos nyt ajatellaan tietysti joulun alla tai jossain muussa, niin sit tähän juhlaan liittyen. --- Niin juhlalaulut, et ne voi olla, Maamme-laulut ja tällaset. Kristiina, LO*

Luokanopettaja Soile on oppilaittensa kanssa ollut mukana kansainvälisissä Comenius-projekteissa. Näissä yhteisprojekteissa ovat yleensä erilaiset taidemuodot olleet edustettuna. Näistä taidemuodoista hän antaa esimerkkeinä musiikin ja tanssin, jotka ovat olleet omina projekteinaan, mutta jotka on pystytty myös yhdistämään.

*--- nyt oli tossa isoin asia mitä tehtiin muutamia vuosia sitte, niin oli tämmönen ihan perinteisesti letkajenkka. Mutta siihen tosiaan lapset niin, kun ne tiesi jo sen liikekielen mitä siin tapahtuu, niin me opeteltiin sitä sitä musiikkia, kuunneltiin vähä erilaisia jenkkoja ja sitä rytmitystä ja ja miten me pystytään tuottaa samanlaista samanlaista musiikkia ja sit sitä ääntä ja rytmitystä ja ja sit lopun viimen me koottiin kaikki kasaan ja tehtiin, filmattiin siitä sitte tämmönen letkajenkkaopetusvideo...ja siinä sit lapset englanniksi kertovat, mitä pitää tehdä ja antovat ohjeita ja sitte näyttävät aina aina osa kerrallaan mitä mitä tehtään ja sit lopuks vielä kaikki menee sitä letkajenkkaa. Soile, LO*

Lastentarhanopettaja Lahja puolestaan ajattelee, että suomalaista lastenmusiikkiperinnettä voi varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa lapsille ilmentää esimerkiksi laulettuina satuina.

*Niin, koska jos sä ajattelet esimerkiks sellasia...joitaki tämmösiä kaikkia että, vaikka että, että no Jänöjussin mäenlasku tai Mikki Hiiri merihädässä taikka tälläsiä, niin nehän on aivan ihania satuja. Tai joku Nukke Nieminen taikka siis tälläsiä ihania kaikkia vanhoja lauluja, missä on semmonen ihana tarina, mut se on laulun muodossa. Lahja, LTO*

#### *Muiden maiden musiikkiperinne*

Lastentarhanopettajat Eeva-Liisa ja Lahja sekä luokanopettajat Soile sekä Kaisa kertovat saaneensa opettaa myös muista kulttuureista tulleita lapsia. Esimerkkikatkelmissa on havaittavissa kaksi erilaista tapaa monikulttuuriseen vuorovaikutukseen uusista kulttuureista tulevia lapsia kohdatessa. Eeva-Liisa (LTO) painottaa toisesta kulttuurista tulleen lapsen tutustumista suomalaiseen musiikkiin ja lauluihin, tavoitteena näin edistää lapselle uuden, suomalaisen

kulttuurin ja kielen oppimista. Lahja (LTO) ja Soile (LO) vastaavasti puhuvat muualta tulleiden lasten musiikkikulttuureihin tutustumisesta heille tutun musiikkimaailman kautta. Toisena tavoitteena tulkitseen olevan mahdollisuuden avaamisen monikulttuurisen identiteetin muodostumiselle.

*No mull on ollu kyllä, mull on ollut viime vuonnaki oli yks, yks Eestistä tullut ja edellisvuonnaki ja mull on ollu enneki Eestistä tulleita, mutta en mä ooll kyllä niitten musiikkikulttuuria. Ja sitte tavallaan ne on oppinu niitä lauluja laulamalla, ymmärtämättä vaikka yhtään niistä sanoista. Eeva-Liisa, LTO*

*--- esimerkiksi vanhemmiltaki on voitu kysyä, että että onks joku sellanen laulu taikka joku sellanen lapselle vaikka hyvin tuttu, mikä olis semmonen ehkä jopa meidänkin omaksuttavissa ja opittavissa. Et sit sen lapsen sillä omalla kielellä. Lahja, LTO*

*Varmaan tos monikulttuurisuudessa, niin siinä kun tutustuttiin näitten eri kulttuurista tulleiden tai tulevien tai olevien lasten siihen musiikilliseen maailmaan, ni se toi ne heti tutummiks. Ihan eri lailla...kuin että me vaan kerrotaan, et joo on Indonesiasta tai on jostain Aasiasta tai Afrikasta, niin on ihan eri lailla...kun me leikitään sen laululeikkiä tai soitetaan ja lauletaan hänen hänelle tuttuja asi tai lauluja, lastenlauluja tai näin. Et se on ollu semmonen tosi kiva. Ja siinä yleensä sit aina soittimet mukana. Et se on se on semmonen, ne pääsee heti lapset tekemään, ne pääsee ihan erilaila sisälle siihen asiaan, ku et kuunnellaan joku kappale ja se on siinä. Soile, LO*

Lastentarhanopettaja Lahja ottaa lisäksi esiin lasten luontaisen uteliaisuuden ja kiinnostuksen uusia asioita, kieliä ja kulttuureita kohtaan. Hän ottaa esimerkiksi Jaakko Kulta -laulun, jota lauletaan monissa eri maissa ja monilla eri kielillä, mikä kertoo samalla musiikin monikulttuurisuudesta.

*Koska niin yksinkertainen laulu ku Jaakko Kulta, niin musta lapset rakastaa yli kaiken sitä, ku sitä lauletaan ruotsiks ja englanniks ja saksaks ja ranskaks ja sitte siansaksaksi ja kaikeksi, kaikeksi muuksi. Lahja, LTO*

### *Musiikki elämyksenä*

Musiikin käytöstä opetustyössä keskusteltaessa yksi esiin noussut aihe oli musiikin merkitys lapsen elämää rikastuttavana ilon ja mielihyvän lähteenä. Aineistosta nousee kaikkien informanttien kohdalla musiikin merkitys iloa tuovana lähteenä, elämyksellisenä asiana lasten arjessa. Luokanopettaja Kristiinan antama esimerkki Kärsimysnäytelmän sovittamisesta yhteistyössä seurakunnan kanttorin kanssa on hänen oman harrastuksena piiristä, mutta joka olisi

toteutettavissa perusopetuksenkin piirissä. Hän näki musiikillisen näytelmäprosessin vaikuttavana kokemuksena sekä esittäjien että katselijoiden näkökulmasta, elävä musiikki ja näytelmä antavat niin aikuiselle kuin lapsillekin esteettisiä kokemuksia ja elämyksiä.

*Ja sit mä oon ollut --- seurakunnan kans yhteistyös, ja meitil oli siäl espanjalainen kanttori ja hänellä oli tietysti se kuoro ja mulla oli sitten seurakunnan näytelmäkerho. Ja me esitettiin Kärsimysnäytelmä. Ja mihkä me valmiiks otettiin tietysti jotain lauluja, --- jotain hän soivittiki kuorolle ja muuten ja sit me sovitettiin se näytelmä. Ja se oli tosi hieno. --- Se oli, se oli hieno...mulla on ne kaikki tuolla, että olis hieno saada viä esitettyä se uudestaan. Et yläasteelleki ja jopa yläaste oli aivan hiljaa. Kristiina, LO*

Informanteista esimerkiksi Eeva-Liisa (LTO) ja Kaisa (LO) näkevät musiikilla olevan merkitystä lapselle jo itsessään, esteettisenä ja rikastuttavana taide-elämyksenä. Jo pelkkä musiikista nauttiminen nähdään arvokkaana asiana lapsen elämässä. Tutkijoista esimerkiksi Hellström (2006) pohtii estetiikan olemusta, ja kirjoittaa sen olevan jo arvo sinällään, että lapsilla on mahdollisuus kohdata taide. Hän jatkaa, että jo antiikin filosofit päätyivät oivallukseen, että esteettisyyden yksi ominaispiirre on sen hyödyttömyys. Taide on jo itsessään arvokasta. (Hellström 2006, 57.)

*Niin ja sitte musiikki on myös elämystä. Se on niin kun sit taide-elämyksiä, sellasta... rikastuttamista se on se. Eeva-Liisa, LTO*

*Ja sitten nimenomaan mä korostaisin vielä sitä, että ettei siinä tuu sitä, että et siinä suoritetaan, että kenellä nyt on paras laulunääni, kuka tässä nyt soittaa parhaiten, vaan se et jo pelkästään se, että sä nautit musiikista, niin se on arvokasta. Kaisa, LO*

Luokanopettaja Kaisa jatkaa musiikkielämyksen ainutlaatuisuudesta, ja sen mahdollisesta vaikutuksesta pitkälle lapsen elämän kulussa. Hän kuvaa musiikin merkityksellisyyttä mahdollisuutena saada yhteys omaan sisäiseen, tiedostamattomaan maailmaan.

*Kyllä se eläytymiseen ja uskon, että siinä samalla, se ei oo pelkästään että tulee jotain musiikin teoriaa tai eri musiikin lajeja, vaan vaan se on...mä niinku korostaisin yhä enemmän, että toki kvinttiympyrä on tärkeä ja nää mutta, eikä niitä nyt ykkös—kakkosluokalla vielä mennä, mutta se, että siinä lapsi saa yhteyden jotenkin omaan semmoseen tiedostamattomaan maailmaansa, joka voi olla niin ainutlaatuisia kokemuksia, että ne voi jopa kantaa traumaattistenkin asioitten yli. Ja hän voi myöhemmin aikuisena havahtua, et se oli se kerta, kun me niillä siveltimillä siveltiin ja oli se musiikki, mää, mää rentouduin. Että et ne on*



*hyvin semmosia hienovarasia, herkkiä ja jopa ainutkertasia kokemuksia. Kaisa, LO*

### *Yhteenveto*

Musiikista oppimisen alueella erot opettajien antamissa merkityksissä ovat edellistä yläteemaa selvemmat. Musiikin merkitys osana ihmiskunnan historiaa esiintyy vain lastentarhanopettajilla, sillä he puhuvat musiikin universaalista merkityksestä kaikkia ihmisiä yhdistävänä asiana. Lastentarhanopettajien ryhmän aineistosta tulee selvästi esille tämä musiikin olemus kaikille yhteisenä kielenä. Muiden maiden musiikkikulttuuri -teema jakaa informantit molemmissa ryhmissä kahtia. Seitsemästä haastattelusta neljä, kaksi lastentarhanopettajaa sekä kaksi luokanopettajaa, kertoo onnistuneesta monikulttuurisesta musiikkikasvatuksesta, joka lisää lapsiryhmässä suvaitsevaisuutta ja yhteenkuuluvuutta.

Tulokset musiikista oppimisen alueella kuitenkin osoittavat, että kokonaisuutena musiikin merkitys suomalaisen kulttuuriperinteen ylläpitäjänä ja monikulttuurisuuden kasvun mahdollistajana tuodaan esille. Musiikin ja laulujen kautta lapsi tutustuu suomen kielen ja kulttuurin lisäksi muihin kieliin ja kulttuureihin, mikä antaa kasvualustan kulttuuri-identiteetin muodostumiselle sekä monikulttuurisen identiteetin kasvulle.

Nostan tähän yhteenvetoon tuloksista vielä yhden kokonaisuuden, koska se tulkintani mukaan saa tärkeän painoarvon informanttien käsityksissä. Kaikki haastateltavat näkevät musiikilla olevan merkitystä lapsen elämää rikastuttavana, elämyksellisenä ilon ja mielihyvän lähteenä. Jo pelkkä musiikista nauttiminen nähdään itsessään arvokkaana, esteettisenä taide-elämyksenä. Kokemus ja elämys antavat lapselle mahdollisuuden kohdata omaa, ainutkertaista sisäistä maailmaansa. Ja kuten luokanopettaja Kaisa kuvaa tätä elämyksellisyyttä omien työkokemustensa kautta, voi musiikki antaa lapselle itselleen voimaa päästä jopa traumaattistenkin asioiden yli.

Eräs analyysin aikana tekemäni huomio on, että empiirisessä aineistossani ei esiinny lapsille avautuvia oppimismahdollisuuksia konsertissa käymisestä eikä myöskään puhuta muusta vuorovaikutuksesta äänitaiteen ja muusikoiden kanssa.

### 5.3 Käsitteet teemoittain musiikin kautta oppimisessa

Musiikin kautta oppimisen alateemoiksi luokkien yhdistämisen jälkeen muodostuivat yleiset oppimisvalmiudet, kielelliset valmiudet, sosiaaliset taidot, itsetunto ja positiivinen oppijaminäkuva, tunne-elämä, itseilmaisuus sekä konkreettiset opittavat asiat. Tutkijat Tarr & Thomas (2000) määrittelevät oppimisen taiteen kautta (*through the arts*) tarkoittamaan taiteen avulla tapahtuvaa kasvua ja kehitystä, ja antavat esimerkkeinä sosiaalisten taitojen, tunne-elämän taitojen ja viestintätaitojen kehittymisen (ks. luku 3). Lapsen kehitystä ja kasvua ei musiikin myötä tapahdu pelkästään musiikin eri osa-alueilla, ja tätä muuta kehittymistä tässä tutkimuksessa kuvataan käsitteellä musiikin kautta oppiminen.

#### *Yleiset oppimisvalmiudet*

Kuten tutkielman teoreettisessa osassa on kuvattu, musiikkiliikunta, musiikkileikki ja soittaminen mahdollistavat lapsen kehittymisen sekä hieno- että karkeamotoriikassa. Lisäksi rytmitajuun liittyvien toimintamuotojen yhteys nähdään lapsen psykomotoriikan kehittymiseen. Musiikin ja siihen liittyvän kokonaisvaltaisen tekemisen avulla on näin tavoitteena kehittää ja edistää lapsen toimintakykyä. Musiikkikasvatuksella nähdään olevan myös kouluvalmiuksia kehittävä vaikutus (ks. luku 3.3). Informantit tuovat esiin lasten keskittymiskykyä, pitkäjänteisyyttä ja rauhoittumista edistävät vaikutukset musiikin ja musiikkiharjoitusten käytössä. Erilaisia rytmisiä taputusharjoituksia käytetään myös hahmottamiskyvyn kehittämisessä.

*--- Pitkäjänteisyyttä ja todellakin sitte vuorovaikutusta --- Maija, LTO*

*Ja se on äärettömän hyvä keskittymisharjoitus ---. Pirkko, LO*

*Ja sitte tietysti ihan klassista musiikkia niin matikantunnilla, siellä rauhallisesti. Se rauhoittaa tekemään ja jotenkin antaa lapsille sen luvan, et he saa tehdä sitä omaa. Siellä on jo taustalla se musiikki, ei tarte ite tuottaa ääntä. Kun on niitä oppilaita, jotka ei pysty tekeen hiljaisuudessa, sit he rupee ite tuottaan ääntä, ja nyt ei tarvi. Soile, LO*

*--- Mutta mutta siinä mielessä ku aatellaan, että se Venny on nyt sitä kehon hahmottamista, ja siinä käskettiin just näitä taputuksia...mentiinkö me näitä taputuksia...yks kaks kol --- että jos siihen ny kattois sieltä laululeikkikirjasta nää, näitä missä täytyy jotakin tehdä, että se olis erilainen. Et vois ottaa jonkun taputusjutun ja siihen vielä yhdistää sen jälkeen jonkun laululeikin. Kristiina, LO*

### *Kielelliset valmiudet*

Kaikki lastentarhanopettajat tuovat vastauksissaan esiin sana- ja tavurytmien opettamisen. He kertovat toteuttavansa rytmityksiä eri tavoin, lausuen, taputtaen, tömistäen, soittaen ja näitä yhdistellen, jotta oppiminen tapahtuu moniaistisesti. Yhtenä esimerkkinä näistä otan Eeva-Liisan (LTO) tavurytmiharjoituksen, jossa sanojen jakaminen tavuiksi yhdistetään lyhyeen lauseeseen tai lapsen omaan nimeen. Hänkin korostaa moniaistisuuden merkitystä lapsen oppimistapahtumassa. Lahja (LTO) puhuu siitä, että rytmiä löytyy kaikkialta. Kielellisten valmiuksien kehittämisessä on tätä kautta lukuisia mahdollisuuksia ja se avaa ovia monenlaiselle kekseliäisyydelle, mistä hän antaa aineistossaan esimerkkejä. Hän kertoo, että tavurytmien ja riimittelyn opettaminen voidaan onnistuneesti toteuttaa myös opettaen lapsiryhmälle samalla rummun ja malletin käyttöä. Malletti on yksi nimitys lyöntivälineille, joilla lyömäsoittimia soitetaan.

*Tu-lee sa-man-lai-nen...ja sitte tavallaan jos viä taputetaan ja viä tömistetään ja sanotaan viä, että Ee-va-Lii-sa. Ee-va-Lii-sa (taputus mukana)...ja sit se jollekin se on vaikeeta, jopa itse tietysti monelle, mut että jos ne ei onnistu ni...sitä just harjotellaan. Jos se...se tulee tavallaan se, se rytmi menee jalkoihinkin, silloin se on parempi, mitä monella eri aistikanavalla se tulee. Eeva-Liisa, LTO*

*--- että otetaan siihen rumpu ja sit sanotaan, että meidän loru tekee, et: ”Kerro, kerro rumpu hoi, mikä on sun nimes ja kuinka se soi.” Niin soitellaan sen rummun kalvoa tällä malletilla ja niin sit annetaan malletti lapselle, ojennetaan rumpu ja hän sit soittais sitten vaikka et Lah-ja. Että siis oman nimensä. Että siis sekin on lapsista tosi hauskaa, että että rytmiähän löytyy, sitäkin löytyy joka paikasta. Lahja, LTO*

Lastentarhanopettajien ryhmä puhuu myös loruttelusta ja riimittelystä. Eeva-Liisa (LTO) käyttää riimittelyn opettamiseen kuva- ja sanakortteja, mutta toteuttaa myös sanaleikkejä laulamalla. Luokanopettajista kaksi informanttia ottaa esiin tavurytmi- ja riimiteeman. Pirkko (LO) kertoo olevansa vannoutunut riimien käyttäjä opetuksessaan ja Soile (LO) puolestaan antaa esimerkin tavurytmien opettamisesta lastenlaulujen avulla. Kielellisen tietoisuuden harjoituksista ovat tyypillisiä esimerkkejä riimin tunnistaminen ja tuottaminen, lorujen opettelu sekä sanojen jakaminen tavuiksi (ks. luku 3.3.1).

*--- moni on tehny sitä riimettelyä, ne on tehny sitä jo päiväkodissa. Sitte, sitte niille enemmän opetetaan niille, jolle se on vähä hankalaa. Mul on hirveesti kaikkii kortteja, että...esimerkiks tässäkin ni lapsen pitää, että mitkä kaks kuulostaa samalta: hiiri, juuri, muuri. --- Taikka sitte...Metsän takaa kurkki*

*Veikko, se olikin metsän peikko. --- Taikka lapsen pitää keksiä näitä sanaleikkejä ja sitte niitäki voidaan laulun mukaan...laulussa opettaa. Eeva-Liisa, LTO*

*--- sitte joku mahdollisesti joku tämmönen tämmönen pikku riimittelyhomma elikkä vähä sinnepäin jokka ei suoranaisesti olekaan laulua, mutta mä olen riimi-ihminen henkeen ja vereen, niin niitäki sitten voidaan siihen sitten keksiä --- Pirkko, LO*

*Ja sitte totta kai äidinkielessä erilaisia rytmityksiä, niitä pystytään tekeen erilaisia. Lasten musiikeista tulee aivan mahtavia mahtavia tavurytmejä, kaiken näkösiä niissä, niissä pystyy käymään...käyttään. Soile, LO*

Puheen kehityksen sekä äännevirheiden ja laulamisen yhteys on esillä yhdessä aineistokatkelmassa. Lastentarhanopettaja Maija näkee laulamisella ja loruamisella olevan yhteyttä puheen kehitykseen lapsen varhaisessa kehitysvaiheessa. Lisäksi hän puhuu aineistossaan siitä, kuinka lapsi saattaa laulaessaan ääntää kaikki äännevirheet oikein, vaikka puheessa hänellä esiintyisikin äännevirhe. Äännevirheet ja laulaminen teemana eivät nouse muualla aineistossa.

*--- Et ja tosissaan siinä puhe...ihan pienillä niin siihen puheen kehitykseen siellä alkuvaiheessa. Maija, LTO*

*--- oon toki huomannu joitakin sellasia lapsia, joilla on vaikka jotain äännevirheitä, kuinka se laulussa sitte saattaa tullakin se oikea kirjain sieltä. Maija, LTO*

Kahdessa lastentarhanopettajan aineistokatkelmassa kerrotaan lapsen vaikeudesta selviytyä rytmitystehtävissä ja sen yhteydestä lukemaan oppimiseen tai mahdollisesti luki-vaikeuteen. Sekä Eeva-Liisa (LTO) että Maija (LTO) kertovat rytmitysvaikeuden antavan selviä merkkejä siitä, että lapsella tulee olemaan tulevaisuudessa vaikeuksia lukemaan oppimisessa. Eeva-Liisa kertoo lapsille teetettävästä taputus- ja tavutustestistä, jolla on tarkoitus kartoittaa mahdollisia luki-vaikeuksia.

*Esimerkiks se, se testi, mikä tehdään tässä kaikille, jokaiselle, ni siinä on yks taputusosio, kun pitää tavutta ja taputtaa ja matkitaan --- ni sit katotaan mahdollisia luki-vaikeuksia, pongataan. Eeva-Liisa, LTO*

*Mutta tietenkkin sitte, semmosta selkeetä, että sit tohon on sitä rytmi...loruttelua ja rytmittelyä ja niin. Miten sitte, ku on jo nähnyt siinä eskarissa, että varmasti tulee vaikuttaa siihen lukemisen oppimiseen. Maija, LTO*

### *Sosiaaliset taidot*

Lastentarhanopettaja Maija tuo musiikin monipuolisesta merkityksestä erityisesti esiin sosiaalisten taitojen kehittymisen. Hän näkee musiikin kautta vuorovaikutustaitojen kehittymisen monitahoisena tapahtumana, jossa lapsen vuorovaikutus kehittyy suhteessa aikuiseen, suhteessa toiseen lapseen ja kolmanneksi koko yhdessä musisoivan ryhmän kesken. Vuorovaikutustaidot nähdään kehittyvän kaikkien osapuolten kesken.

*--- Pitkäjänteisyyttä ja todellakin sitte vuorovaikutusta, aikuinen—lapsi, mutta lapsi—lapsi ja ihan, ihan kaikkien kesken. Maija, LTO*

Toinen lastentarhanopettaja Lahja kertoo lisäksi musiikin merkityksestä yhteishenkeä kasvattavana elementtinä. Kaikki voivat olla musisoinnissa mukana omista lähtökohdistaan, omalla sen hetkellä osaamisellaan, samanarvoisena muiden kanssa. Sen lisäksi, että lapsi kokee henkilökohtaista onnistumista, kaikkien antamasta panoksesta syntyvä kokonaisuus saa aikaan suuria onnistumisen kokemuksia. Samaa pohtii Maija (LTO), joka kuvaa musisoimista yhdessä olemisen näkökulmasta, jolloin yhdessä tekeminen jo sinänsä on kasvattavaa. Tällöin korostetaan juuri yhteistä tekemistä ryhmän kanssa ja lopputuloksella on tässä näkökulmassa pienempi merkitys.

*--- jos aattelet jotaki kanteleen soittoa. Siinä on vähä eri taidoilla niitä lapsia, mut kuitenkin se on kaikille valtava onnistumisen kokemus, kun se kuulostaa siis tosi hienolta. Niin se on semmonen, että jes, että yhdessä. Yhteishenkeä ja kaikkee kasvattaa. Lahja, LTO*

*Et et..., siis se on semmonen hyvä yhdessä olon väline. Maija, LTO*

Luokanopettaja Kaisa ottaa kantaa yhteisöllisen tekemisen merkitykseen, josta lastentarhanopettajat Lahja ja Maija yllä jo puhuvat. Hänen mielestään ryhmässä musisoiminen, oli sitten kyse aikuisista tai lapsista, on vapauttavaa ja yhteishenkeä kasvattavaa, kun ryhmäsoitossa ei korosteta arvioitavaa suorittamista ja siinä on huomioitu eriyttäminen. Tällöin tehtäviä on sovitettu eritasoisille soittajille ja laulajille. Kun näin tulet hyväksytyiksi omana itsenäsi ja tasavertaisena ryhmän jäsenenä, voi jokainen nauttia yhdessä tekemisestä ja onnistumisen ilosta. Parhaimmillaan ryhmämusisoiminen tämän vastauksen mukaan antaa edellä mainitun lisäksi valmiuksia erilaisuuksien hyväksymiseen.

*Ja sitte varmasti myös opettajankoulutuslaitoksessa se on sitte näille opettajille, joilla on semmonen käsitys, että he eivät ole musikaalisia, niin...eivätkä osaa soittaa Konevitsan kirkonkelloja ja kanteleella, niin niin jotenki semmost jonkinlaista bändisoittoa, jossa kaikki vois tehdä jotain. Joku soittaa jotain soitinta ja me saadaan jotain hienoo aikaseks. Ja se on jopa aikuisille tärkeätä, on tärkeätä ykkös—kakkosluokkalaisille, mut se on myös aikuisille vapauttavaa. Et kaikki ei perustu siihen et kestäkö mun ääneni tai soitanko mä oikein vai...jos mä soitan väärin, niin sitä ei kukaan noteeraa, koska me kaikki yhdes tehdään tässä tätä hommaa. Kaisa, LO*

Yksi lastentarhanopettaja antaa esimerkin musiikin käytöstä kiusaamisen ehkäisemisessä ja siinä nimenomaan positiivisena tapana ohjata lapsia ja kehittää heidän sosiaalisia taitojaan. Lahja (LTO) tuo vahvasti esille aineistossa musiikin merkityksen positiivisena keinona sekä opettaa lapsille erilaisia asioita ja edistää lasten yhteisölliseen kasvuun liittyviä kasvatustavoitteita että samalla ylläpitää hyvää ilmapiiriä.

*Ja sit et semmonen esimerkki, tänään kun oli semmonen orastava kiusaamistilanne --- Niin sitte mä rupesin vaan lauleskeleen, että kuule että "Kaveri kaveri, ole mulle kaveri. Älä sano ei, leikitään hei, yhdessä hauskaa on" (laulaen). Se on meidän semmonen sovittu merkki yhdessä, että kun tätä laulua lauletaan, niin aina muistutellaan välillä, että me ollaan kaikki täällä kavereita, ketään ei kiusata, ketään ei jätetä leikin ulkopuolelle eikä mitään...Niin ei tarvinnu yhtään lähtee säätään siihen kato, että no, no, no että ootteko...Heti meni tänne, että no niin, ai niin se kaverilaulu. Et sillähän voi opettaa myöskin lapselle monia asioita sen laulun välityksellä. --- et ne rupee kelaan, ai niin, leikitään yhdessä, hauskaa on, ei passaakka kiusata. --- että sun on helppo ohjata lapsia positiivisin keinoin. Lahja, LTO*

#### *Itsetunto ja positiivinen oppijaminäkuva*

Musiikilla nähdään aineistossa olevan esiintymistaitoa kehittävä ja rohkeutta sekä itsetuntoa kasvattava merkitys. Tosin huomioitava on, että — aineistosta tulkiten — itsetunnon kohenemisen mahdollistaminen vaatii erilaiset oppijat huomioivaa ja eriyttävää otetta musiikin opettamiseen. Lastentarhanopettajista poiketen luokanopettajat antavat myös esimerkkejä itsetuntoa laskevista musiikillisista kokemuksista.

Lastentarhanopettaja Eeva-Liisalla on kokemuksia siitä, kuinka lapset oppivat kohtaamaan esiintymispelkonsa, pienin askelin edeten ja säännöllisesti esiintymistä harjoitellen. Aineistossa on tullut aiemmin esille jo esiintymisen perustuminen vapaaehtoisuuteen, lasta ei pakoteta laulamaan tai esiintymään, jos hän ei sitä itse tahdo. Eeva-Liisa (LTO) kertoo harjoittelun kautta lasten kehittyvän taitaviksi esiintyjiksi.

*Että toki on sellasia hetkiä, että haluaako joku tulla esittää jonkun laulun. Sitte on sillai, sit lapset saa tulla. Se harjotellaan, siinä on tavallaan se taustalla on se, että ne harjottelee sitä esiintymistä toisten edessä. Ja monta kertaa mä sanon lapsille, että että vaikka vitsin kertominenkin tulla eteen siihen kaikkien tuijotettavaksi, kuinka se on vaikeeta, ja mä sanoin, että kuinka mussakin on joskus kädet hionnu ja polvet menny mit jos. Ja jos se asia on niin, sitä harjotellaan sitte. Joulujuhlissa tai keväthuhlissa tai jossain pystyy sitte esiintyyn ja taitavia niistä tulee. Eeva-Liisa, LTO*

Aineistosta voidaan tulkita musiikin kautta avautuvien positiivisten ja motivaatiota kasvattavien kokemusten vaikutuksia myönteisen oppijaminäkuvan rakentumiseen ja kehittymiseen. Lastentarhanopettaja Eeva-Liisa kertoo seuraavassa esimerkissään opetuksen rikastuttamisesta ja elävöittämisestä musiikin keinoin sekä musisoinnin motivoivasta merkityksestä. Lastentarhanopettaja Lahja puolestaan puhuu onnistumisen kokemuksesta, niin henkilökohtaisesta kuin ryhmän yhteisestä näkökulmasta, sekä positiivisen oppimisilmapiirin ylläpitämisestä musiikillisin keinoin. Myös lastentarhanopettaja Maija liittää musiikin käyttöön merkityksen, jolla ilmapiiriä ylläpidetään hyvänä, ja jonka avulla lisätään positiivista vuorovaikutusta. Tutkijoista esimerkiksi Eskelä-Haapanen (2012, 31) painottaa positiivisen ja motivoivan vuorovaikutuksen merkitystä myönteisen oppijaminäkuvan syntymiselle.

*Mutta, myös ite aattelee, että kyllä ainaki musiikki on tosi tärke...tärke juttu, et sillä voi kyllä niin paljon edesauttaa sitä opetusta ja rikastuttaa sitä ja elävöittää --- Niin ja se motivoi. Joo. Se motivoittaa. Eeva-Liisa, LTO*

*--- jos aattelet jotaki kanteleen soittoa. Siinä on vähä eri taidoilla niitä lapsia, mut kuitenkin se on kaikille valtava onnistumisen kokemus, kun se kuulostaa siis tosi hienolta. Niin se on semmonen, että jes, että yhdessä. Yhteishenkeä ja kaikkee kasvattaa. Lahja, LTO*

*Ja sitte se, että yleensäki joku eskariki sais olla semmonen ilonen asia, että että...ja mä olen sitä mieltä, ton musiikin kautta on helppo luoda erilaisia tunnelmia. Ja silloin on helppo luoda sitä semmosta iloa ja sit tosiaan, että sun on helppo ohjata lapsia positiivisin keinoin. Lahja, LTO*

*Musiikilla on semmonen rentouttava vaikutus ja se luo sitä vuorovaikutusta. --- Maija, LTO*

Luokanopettaja Pirkko kertoo puolestaan kokemuksistaan omaan maailmaansa vetäytyneiden lasten kanssa. Itseensä vetäytynyt tai ujo lapsi on saattanut voittaa itsensä ja uskaltanut hetkeksi mukaan laulun maailmaan. Tosin Pirkon (LO) mukaan tätä ei voi yleistää kaikkiin lapsiin, hänen

uransa varrella on ollut myös lapsia, joita hän ei ole pystynyt tavoittamaan sen paremmin musiikillisinkaan keinoin.

*Elikkä moni tämmönen vetäytyä ja ujo lapsi, et kun sieltä löytyy semmonen laulu, mikä häneen iskee, niin hänestä saattaakin puhjeta aivan sellanen uusi tyyppi. --- Tästä on monta, monta kokemusta eli se on hämmästyttävä, kun löytää semmosen tietyn tyyppisen laulun, joka sopii, et se se lapsi jotenkin nappaa sen, että hei hän voikin nyt sitte laulaa ja hän ehkä tuntee sit ehkä hetken, että hän on jotenkin semmonen tärkeä ja ja jotenkin voimakas. Niin kyllä, kyllä siitä on tosiaan hyviä kokemuksia. Pirkko, LO*

*Joo. Elikkä sitte kyllä mä sanon, että olen, on tässä uralla käynny taikka siis tullu eteen myös semmosia lapsia, joihinka...mä oon sitä mieltä, että mä en ole kauheesti sen musiikin konsteinkaan, mä en oo sen kummemmin päässy heitä sen lähemmäks. Ei niitä tietysti ole suhteessa kauheen montaa, mutta siis on. Pirkko, LO*

Luokanopettajista Pirkko, Soile sekä Kristiina muistuttavat siitä, että joidenkin henkilöiden kohdalla musiikin tunneilla ja yhdessä musisoimisella voi olla päinvastoin itsetuntoa laskevia vaikutuksia. Pirkko (LO) ja Soile (LO) kuvaavat tilannetta lapsen näkökulmasta ja Kristiina (LO) kuvaa omaa negatiivista kokemustaan. Väärin soittamisen tai laulamisen pelosta kertoi jo aiemmin (sosiaaliset taidot -alateeman yhteydessä) myös Kaisa (LO), ja pohti sitä, miten tätä pelkoa voitaisiin opetuksessa poistaa.

*Toisella on se, että se musiikki ei ole varmaankaan hänen lempiaine todellakaan, vaikka mä koitan sitä monella eri konstilla tehdä, kun on niin vaikeeta vielä sitten tän kaiken hahmottamisen kans. Et varmaan niitä sanoja on vaikee tuolta lukee ja ja mennään nopsasti ja ja vaihtuu liikkeitä ja kun väliin on sitte rytmiliikkeitä sinne ja tänne --- ja välillä laulaa kaikki ja välillä laulaa kolmoset ja välillä neloset ja välillä tytöt ja välillä pojat. Ja sitte ku näitä ohjeita sataa aika monta, niin se ei oo todellakaan siis helppo aine kaikille, ei todellakaan. Elikkä jonkun kohdalla täytyy miettiä hirveesti etukäteen, että mitenkä sä rakennat sen tunnin, jotta siellä olis semmonen myöskin semmonen enemmän systemaattinen osio juur semmoselle, joka vaatii sitä, että kaikki etenee, silleen niks naks naks naks. Mut silti, että se ei kahlitte mun mun ideoitani liikaa. Pirkko, LO*

*No kyllä siinä, kyllä siinä aina välillä on sillai semmossii oppilaita, joille se tuntuu olevan kauheen vaikeeta. --- Et pelkkä se musiikin tai sen äänen tuottaminen voi olla toisille vaikee. Pelkää sitä, että ei soitakka ihan just rytmillensä tai ei soita samalla lailla kun muut. Et se on, eihän ne rytmiä ajattele, vaan sitä et erottuu. Soile, LO*



*Ja mä oon aina pelänny kaikkea niitä rytmitaputuksia, en mä ikinä pysy tahdissa niissä. Ja mä en viäkään tykkää taputtaa julkisesti missään. Koska mä...olenko mä tahdissa, mä kuuntelen aina, ja mun täytyy aina keskittyä siihen asiaan ---  
Kristiina, LO*

Luokanopettaja Kaisa pohtii aineistossaan, miten hän on omien musiikillisten kokemustensa ja niistä nousseiden havaintojen kautta saanut uudenlaista näkemystä musiikin käyttämiseen opetuksessaan. Kaisa (LO) oli järjestänyt oppilaittensa kanssa Iloitse itsestäsi -päivän, jossa lapset ja aikuiset pääsivät rentouttavan musiikin ja hellän siveltemenkosketuksen myötä rauhoittumaan kesken koulupäivän, ja näin saivat mahdollisuuden tutustua turvallisessa ja ohjatussa tilanteessa omiin ajatuksiinsa ja sisimpäänsä. Kaisa kuvaa kokemusta hyvin syvänä ja itseen sekä toisiin luottamusta lisäävänä, ja erityisesti levottomille tai henkisiä ongelmia omaaville lapsille rauhoittumisen mahdollistavana tilanteena.

*Et meillä oli jopa semmonen päivä koulussa, jolloin me...meillä oli tämmönen Iloitse itsestäsi -päivä, ja me tehtiin luokkaan...laitettiin patjat tänne ja täällä oli tyynyt ja tänne sai tulla toisien luokkien oppilaita ja täällä kävi opettajatkin ja rehtorikin kävi hoidettavana. Meillä oli musiikki ja siveltemien kanssa siveltiin kasvoja ja kaikki oli aivan hiljaa. Ja se oli...mä huomasin että, siinä se menee niin syvälle se kosketus ja musiikki ja semmonen hämärä ja se luottamus, että se, se varmaan menee niin tiedostamattomalle tasolle. Että mä uskon, että se on hyvin semmonen syvä kokemus, semmonen terapeutin kokemus. --- Ja se on jännä, että musiikki yhdistettynä tämmöseen...ja kun se kosketus ei oo kuitenkaan siinä mitenkään intiimi, vaan se on ihan semmonen tosiaankin siveltemet. Et se on...sitä on vaikea selittää, se täytyy vaan kokee, mut se on hyvin voimakas kokemus. Ja...ja...ja siinä sen, mä huomaan, et musiikki täytyy olla, se voi olla ihan instrumentaalimusiikkia. Et tää on mulla ollu nyt kahdenkymmenen, yli kahdenkymmenen työvuoden jälkeen, ni mä oon huomannu että, et kuinka syvälle se menee ja se menee myös näiden oppilaiden kohdalla, joilla on esimerkiks henkisiä ongelmia tai ylivilkkautta, he rauhottuu. Kaisa, LO*

Lasten rentoutumisen ja rauhoittumisen sekä henkilökohtaisen huomioimisen kaipuusta koulupäivän aikana kertoo myös seuraava katkelma. Pirkko (LO) käyttää musiikkiliikuntatuntien tai sisäliikuntatuntien päätteeksi pienen hetken aikaa musiikin mukaan rentoutumiseen ja rauhoittumiseen, jonka hän kokee lapsille erityisen tärkeäksi hetkeksi. Lisäksi hänen mukaansa koulupäivä jatkuu tämän jälkeen paljon rauhallisemmassa ilmapiirissä.

*--- Ja silloin liikunnan, siihen yhdistän, jos on ollu jotain musiikkiliikuntajuttua. Ja monta kertaa liikuntatunti jos ollaan ja ollaan sisällä, ni mähän pistän ne lattialle selälleen tai vattalleen tai kyljelleen ja silmät kiinni, väliin oon soittanuki jotakin ja sitte mä oon käyny heitä jostaki kohtaa sitte kutittamassa ja sitte saa nousta,*

*ihan tämmönen lastentarhajuttu. Mut se on heille hirveen tärkeätä, et sit mä käyn heitä kutittamassa ja sitte he menee rauhallisesti pukeen. Se rauhoittaa hirveesti sitä pukemista, ku sinne mennäki näin. --- Musta se on ihan ehdoton juttu ja ne odottaa sitä hirveesti, kutitaksää sormella vai kutitaksää höyhenellä vai kutitaksää sanomalehden reunalla. --- Ehkä jotain semmosta yksilökohtasta, että sillä hetkellä se Pirkko huomaa vain juuri minut. Ehkä se rakentuu johki, näin mä oon aatellu, että se ehkä rakentuu johki tämmöseen --- Pirkko, LO*

### *Tunne-elämä*

Lastentarhanopettaja Eeva-Liisa puhuu musiikin merkityksestä lapsen tunne-elämän kehittymisen näkökulmasta. Lasten elämässä on läsnä ihmiselämän koko kirjo, sillä myös heidän arjessaan ovat läsnä niin iloiset kuin surullisetkin asiat. Hän antaakin musiikille merkityksen mahdollisuutena tunnistaa ja ilmaista niin surullisia kuin iloisia tunteita. Tämän lisäksi hän antaa musiikille toisenkin merkityksen, jossa musisointi voi olla väline purkaa pois omia tunnetiloja. Musisoinnin kautta lapsi voi ilmentää iloaan ja suruaan tai mahdollisesti purkaa pois pahaa oloaan. Eeva-Liisa (LTO) näkee tunteiden tunnistamisen lisäksi musiikin siis turvallisena kanavana käsitellä tunnetiloja.

*Se on tunteisiin vetoavaa ja surulliset ja iloiset asiat niinko voi sen musiikin kautta. Jos haluaa että nyt synkistellään, niin voi jotain jotain musiikkia päälle tai taas toistepäin, et nyt tehdään iloista, että saa saa valita sen. Eeva-Liisa, LTO*

*Mutta...musiikilla on siinä suhteessa monet...Samaten ku joku voi aatella, aattelee piirtämisestäki, saa siihen purkaa sitä pahaa oloa. Mun mielestä musiikki voi liikuttaakki, purkaa. Kyllähän joku voi soittaa sit jollain kattilankansilla, niin saa painettuu sen...paineet pois. Eeva-Liisa, LTO*

Kaisankin (LO) katkelmassa esiintyy musiikin kautta mahdollisuus sanoa hyvästejä ja käsitellä luopumista. Musiikki antaa tässä eräänlaisena riittinä luvan tunteiden tunnistamiselle ja käsittelemiselle. On turvallista liikuttua, koska musiikki on koko yhteisön hyvästijättöriitti.

*--- se on se Olet vapaa len...lähtemään, se Simojoen kappale. Ni se tavallaan on semmonen riitti se musiikki. Et ehkä sitä kautta ollaan täältä sanottu hyvästejä ja lähdetty eteenpäin ja oppilaat ku on vaihtunut, niin sitä enemmän musiikin kautta on... --- Ja sitten kun kutosluokkalaiset lähtee, niin heille lauletaan. Et se on aina semmonen hyvästijättölaulu ja sitten saat turvallisesti lähtee ja ja elämä jatkuu. Ja siitä on tullu jo semmonen, että tiedetään, että se siihen hyvästijättötilanteeseen liittyy. --- Semmonen riitti, että tiedetään kaikki, että se kappale lauletaan ja sitä kautta me käsitellään sitä asiaa kun harjotellaan, ja sitte se kokemus, kun sitä lauletaan ja saa liikuttua. Kaisa, LO*

Soile (LO) kuvailee kokemuksiaan seuraavissa katkelmissa. Musiikin näyttää avaavan lapsille mahdollisuuksia tunteidensa tunnistamiseen sekä musiikin kautta lapset saavat näyttää sellaisiakin tunteita, jotka muuten olisivat joko vaikeita tai kenties kiellettyjä ilmentää. Lasten kyvyssä purkaa ulos rajujakin tunteita musiikin tai musiikkiliikunnan kautta, hän näkee positiivisia vaikutuksia, jopa jollain tavalla terapeuttisia ulottuvuuksia.

*Niitä ajatuksia ja tunteita ja ja semmosia, mitä ei osaa sanoin sanoo, koska lapset ei vielä...ei ei, vaikka se olis kuudesluokkalainen, ei se osaa välttämättä kertoa, miltä musta tuntuu. Mut se voi osata liikkua sen, se voi osata sa...huutaa sen, se voi osata etsiä sen jostain tietystä musiikista, jostain kappaleesta. Se voi sieltä sen löytää, et hei tältä musta tuntuu. Soile, LO*

*Ja tota ne pystyy tuomaan esille itsestään semmosia tunteita, mitä ne ei välttämättä tässä arkielämässä vaan jotenkin saa tuotua. Ne pystyy pystyy näyttään sen hellyyden, ne pystyy näyttään myös hyvin rajut asiat, mut ne loppuu, kun se musiikki loppuu. Eli tavallaan ne elää siinä musiikissa. Sen mä oon huomannu. Se on tosi tärkeä. Ja, sitten niin laps pystyy tavallaan uppoutuun sen musiikin kautta siihen omaan maailmaansa ja silloin aikuinen pääsee näkemään, havainnoimaan ihan erilaisia asioita ja puolia siitä lapsesta, ilman sanoja. Se on yllättävän tehokasta, et sitä kun pääsis tekemään enemmän. Se on hyvin terapeuttista niille lapsille. Soile, LO*

### *Itseilmaisu*

Luokanopettajien ryhmä tuo kokonaisuutena vahvasti esille sen, että musiikki on tärkeä itseilmaisumuotona. Heidän mukaansa lapsi pystyy musiikin kautta ilmentämään itselleen merkittäviä asioita. Kaisa (LO) käsittelee teemaa näkökulmasta, jossa lapsi voi vapaasti ilmaista itseään ilman ohjattuja tai määrättyjä liikkeitä tai arvioitavaa musiikillista suoritusta. Hän puhuu kasvatuksen olevan paljolti suorituspainotteista ja lasten kohtaavan tilanteita, joissa heidän tekemisiään pidetään joko oikeina tai väärinä. Lisäksi väärin tekemiseen liittyy häpeä. Musiikissa hän näkee voitavan antaa tilaa lasten omalle ilmaisulle ja luovalle kehittymiselle itseilmaisussa.

*Että musiikin...mun mielestä musiikin käyttö opetuksessa niin...mulla on muuttunut käsitys siitä sillä lailla, että se ei olekaan niin, että enää sitä, että otetaan musiikin kirjat ja kaikki laulaa riemulla ja innokkaasti, vaan se voi olla hyvin semmosta liikkumista musiikin tahdissa, ja hämärässä huoneessa sä saat itse ilmasta itsees. Ei ole oikeita, ja nimenomaan ei lähdetä siitä, että kaikki tekee tätä liikettä, ei ole oikeita eikä väriä, se on se ilmapiiri hyvin paljon siinä musiikin opetuksessa, koska...meillä kuitenkin varmaan kasvatuksessa on paljon sitä, että tämä on oikein ja tämä on väärin ja sit siihen vielä häpeä ja...ja tämmöset painotukset niin...Musiikki, se on hirvittävän herkkä asia. Kaisa, LO*

Luokanopettajat Kristiina, Pirkko ja Soile myös puhuvat musiikista yhtenä meidän ilmaisumuotona. Kun Kaisa (LO) puhui kehon ja liikkumisen kautta itsensä ilmaisemisesta, Soile (LO) ottaa esiin muina musiikillisina ilmaisukeinoina äänemme, kehomme soittimena sekä myös meitä ympäröivät arkiäänet.

*Joo ja sit just aatellaan, että ehkä joku tosiaan sen musiikin kautta vois sitte jotain ilmentää. Kristiina, LO*

*Ja musiikki on opetuksessa mun mielestä äärimmäisen tärkeä, koska se on yks meidän ilmaisumuoto. --- se mitä ite tossa tossa omassa työssäni koulumaailmassa, siinä luokassa, mitä mä kullonkin opetan, ni mitä mä musiikin siinä koen, ni se on sitä sitä...semmosta jonkun toisen henkilön...tavallaan näkemys jostain tietystä ajatuksesta, minkä se tuottaa äänellä ulos. Sen ei tarte olla soitettua, millään soittimella soitettua, se voi olla keho, kehosta lähtevää ääntä. Se voi olla...arkiääniä, mutta ne kaikki äänet viestittää meille jotain. --- Soile, LO*

Pirkko (LO) puolestaan on huolissaan musiikin asemasta perusopetuksessa ja pohtii ymmärretäänkö sen tärkeyttä esimerkiksi ilmaisukanavana, vai syrjäyttävätkö sen lopulta muut tärkeimpinä pidetyt oppiaineet kuten matematiikka ja äidinkieli. Aineistossa ilmenee kuitenkin tämä samainen konkretia, josta hän toisaalta on huolissaan. Myös hän joutuu tekemään valintoja, ja musiikin käyttö hänen nykyisessä luokassaan painottuu kuitenkin varsinaiselle musiikin oppitunnille.

*Elikkä se on äärettömän tärkeä aine ja olen kovasti huolissani siitä, että kun nämä, nämä tämmöset tärkeet matematiikat ja äidinkielet, että ne ei jyrää jossakin vaiheessa sitä, että ku se musiikki on vaan nyt semmonen pilipaliaine, et se voidaan jättää vaikka pois, kun ei siihen oo oikeen aikaa. Sille pitää löytyä aikaa. Se on ilmaisukanava. Pirkko, LO*

*No elikkä jos otetaan se tilanne sieltä eskari—kakkosen puolelta, elikkä siellä mä käytin musiikkia hyvin siis kautta linjan, elikkä jos se sopi johonkin luonnontietoon tai se sopi hyvin sitten käyttää liikunnassa ohessa, se sopi johonkin kuvaamataitoon, tehtiinkin sitte musiikkimaalausta samalla, niin mä integroin sitä ihan hirveesti. Mutta tässä nykyisessä luokassa, joka on kolme—nelonen, nää rajallisuudet on tietysti, koska ollaan enemmän oppiainepainotteisessa systeemissä, se ei onnistu yhtä hyvin. Pirkko, LO*

*Elikkä se on se, että sitä asiaa on niin paljon, eikä löydy niin suoraan just semmosta täsmä...Vaikka nyt sopis kauheesti meidän tän hetken luonnontietoon, niin hyvä kunnon vipulaulu. Ni en oo viä koskaan semmoseenkaan törmänny. Niin. Ja sitte se, että että jos ottaa tämmösen laulun siihen mukaan, niin sit siinä*

*mun mielestä pitäis sitte ehdottomasti olla se...se opetettava asia, se pitää sit tulla sit kunnolla sen laulun, sieltä sen laulun kautta, että se ei oo, että meillä on nyt sitte vaan tämmönen välipalalaulu tähän väliin, ni, se ei saa myöskään olla sen tarkoitus. Koska niin paljon on asiaa, että ei kerkiä, kaikkee kivaa ei kerkiä. Pirkko, LO*

### *Konkreettiset opittavat asiat*

Yksi selkeä alue, johon luokanopettajat musiikin lasten kasvussa ja kehityksessä yhdistävät, on konkreettisesti koulussa opeteltavat asiat. Kristiina (LO) pohtii, että lapsista tuntuu luonnikkaalta laulaa aakkoset niitä kuulusteltaessa. Lisäksi hän miettii mahdollisuutta elävöittää musiikin keinoin kotiläksyjä. Soilen (LO) mielestä kirjainten opettelu on mielekästä Aapisten valmiiden laulujen kautta, joita pystyy laajentamaan helposti myös leikin maailmaan.

*--- Mut aika kivasti esimerkiksi ne aakkosetkin opitaan aakkoslaulun avulla. Niin vois olla juuri kait semmosia pieniä meneviä biisejä johonki, johku kohtaan. Et siinä vaiheessa kun ne aakkoset pitää vaan luetella, niin aika moni ne jopa laulaa. Kristiina, LO*

*Että millä niistä läksyistäkin saatais jotenki semmosia hauskoja? Että siin mielessä vois käyttää enemmän semmosia pikku läksyi, tosi lyhyt loru, laulu siinä. --- Kristiina, LO*

*Ja sit tottakai nykypäivän Aapiset on suunniteltu hirvittävän hyvin. Niihin jokaiseen opetettavaan kirjaimen, nyt ku puhutaan alkuopetuksesta, niin löytyy se oma musiikkinsa ja se liittyy aina jollain tavalla siihen kirjaimen, ja sitte sen avulla saadaan tehtyä taas erilaisia leikkejä. Et se on semmonen. Soile, LO*

Kaisan (LO) seuraavissa katkelmissa tulee esille musiikin merkitys muistamista tukevana elementtinä. Hän puhuu musiikin kautta opittujen asioiden syvemmästä oppimisesta. Yhtenä esimerkkinä hän antaa englannin kielen epäsäännölliset imperfektit, jotka opetellaan mielekkäällä tavalla räppityyppisen laulun kautta.

*Matematiikassa esimerkiksi kertolaskuja opiskellaan. Lapset tykkää kauheesti, kun ne on, tulee näitä lauluja ja missä on näitä...opetellaan kertolaskuja sen mukaan. Ja englantia oon opettanu yli kaksyt vuotta ja yks oikeen semmonen parhaita kokemuksia on musiikin kautta opetella imperfektit. Se on valtavan upee se kappale, jossa ne on nää epäsäännölliset imperfektit ja se on semmonen kappale, et ne aina haluaa sen. --- Ja sitten ne monta kertaa on sanonu, että kun he myöhemmin menee yläasteelle, niin sitte kun...se on vähän semmonen räppityyppinen kappale, niin sitte ku siellä tulee, kun on koe, niin tulee Kaisa mieleen ja sanoa say said. Kaisa, LO*

*--- me lauletaan semmonen semmonen sääntö aina, että kun lause alkaa isolla kirjaimella ja se loppuu pisteeseen. Ja ja --- mä oon yksinkertasella melodialla tehny, että kun on allekkainlaskua, niin aina ensin ykköset ja sitten vasta kymmenet. Ja sitte kuinka ykköset käy lainaamassa kympeiltä kananmunia. --- Mutta se ei oo pelkästään semmosta...se menee syvälle heissä kuitenkin, että että mä uskon, että tämmösissä tilanteissa, jossa niitä tarvitaan, niin se ...se jää niin syvälle. Se on syvempää oppimista. Kaisa, LO*

### *Yhteenveto*

Haastatellut opettajat tuovat esille eri painotuksin musiikin merkityksen lasten keskittymiskyvyn, hahmottamiskyvyn, esiintymiskyvyn ja ajattelukyvyn, kielellisten valmiuksien sekä sosiaalisten taitojen paranemiselle ja kehittymiselle. Tuloksia yhteen kooten, informantit näkevät musiikin kautta oppimisen alateeman alueella vaikutuksia lapsen itsetunnon ja positiivisen oppijaminäkuvan rakentumisessa, tunne-elämän sekä itseilmaisun kehittämisessä. Musiikki on myös väline konkreettisten asioiden oppimiseen.

Tuloksia kiteyttäen niin lastentarhanopettajat kuin luokanopettajat painottavat vastauksissaan lasten kehittymistä musisoinnin kautta tunne-elämän alueella. Molempien opettajaryhmien puheessa musiikki näyttäytyy keinona lasten tunnistaa erilaisia tunteita, keinona purkaa sisimmässään olevia tunteita sekä keinona näyttää sellaisiakin tunteita, jotka muuten olisivat joko vaikeita tai kenties kiellettyjä koulukontekstissa ilmentää ja ilmaista. Lasten kyvyssä purkaa ulos rajujakin tunteita musiikin kautta, nähdään positiivisia, jopa jollain tavalla terapeutisiakin vaikutuksia. Tutkimustuloksista käy ilmi, että myös surun sekä luopumisen käsittelemiseen musiikki on luonnikas väylä. Musiikki antaa turvallisen, sanattoman väylän, mutta myös yhteisöllisen keinon käsitellä erilaisia hyvästijättötilanteita ihmisen elämänsä elämässä.

Musiikin kautta oppimisen alueella luokanopettajilla on kaksi alateemaa, joiden merkitys korostuu heidän puheessaan. Luokanopettajat korostavat konkreettisten asioiden, kuten aakkosten, viikonpäivien, kertotaulujen, ja esimerkiksi vieraan kielen tai luonnontiedon opettamista musiikin avulla. Yhden luokanopettajan vastauksissa tulee esiin toive käyttää musiikkia myös pieninä läksyinä muiden alkuopetuksen oppiaineiden tavoitteiden saavuttamiseksi, mutta hän kokee toimivan musiikillisen opetusmateriaalin puuttumisen olevan tälle esteenä. Musiikillisen opetusmateriaalin puutteen lisäksi nousee aineistosta selvästi esiin kahden luokanopettajan kokema oma lisäkoulutustarve. Tämä lisäkoulutustarve omien musiikillisten taitojen kehittämiseksi ja musiikin käyttämiseksi opetuksessa käy ilmi vain luokanopettajien haastatteluosuuksissa.

Toinen erityisesti luokanopettajien korostama alue on itseilmaisus. Musiikillisen itseilmaisun sekä itseilmaisussa kehittymisen tärkeys ilmenee kaikkien neljän luokanopettajan vastauksista. Heidän mukaansa lapsi pystyy musiikin kautta ilmentämään itseään sekä itselleen merkittäviä

asioita. Itseilmaisussa musiikkiliikunta ja kehollisuus ovat ensi sijalla. Kolme luokanopettajaa painottaa musiikkiliikuntaa, jossa lapsi voi ilmaista vapaasti itseään, ilman ohjattuja tai määrättyjä liikkeitä tai arvioitavaa musiikillista suoritusta.

Tuloksista ilmenee kasvatuksen perusopetuksessa olevan paljon suorituspainotteista. Luokanopettajat liittävät suorituspainotteet myös musiikin alueelle. Haastatellut luokanopettajat ottavat musiikin opetuksesta puhuessaan esiin lasten epäonnistumisen sekä erottumisen pelon, jopa häpeäntunteet. Näistä puhuvat jossain muodossa kaikki neljä luokanopettajaa, vastaavasti lastentarhanopettajat eivät lainkaan. Tässä lastentarhanopettajien ja luokanopettajien käsitykset eroavat toisistaan varsin selvästi. Tulosten mukaan lastentarhanopettajien opetuskäytännöissä musisointi antaa mielekkäitä tapoja rikastuttaa ja eriyttää opetusta, ja musiikin katsotaan näin tarjoavan mahdollisuuksia onnistumisen kokemuksiin, joilla lastentarhanopettajat näkevät olevan positiivisia vaikutuksia lapsen itsetunnon ja myönteisen oppijaminäkuvan rakentumiseen sekä oppimismotivaatioon, joilla kaikilla tulkitsen olevan positiivisia vaikutuksia myös viihtyvyyteen. Kaikkien lastentarhanopettajien vastauksissa on nähtävissä musiikin merkitys positiivisena keinona ylläpitää tasapainoista sekä turvallista kasvuilmapiiriä. Lastentarhanopettajat näkevät musisoinnin erinomaisena mahdollisuutena edistää lasten sosiaalisia taitoja sekä konkreettisesti yhteishenkeä ryhmässä.

#### *5.4 Miten eri opettajaryhmät puhuvat — modaliteetit puheessa*

Tässä luvussa siirryn nyt tutkimukseni toiseen analyysivaiheeseen ja kuvaan tuloksia toimijuusanalyysini pohjalta. Käytin tutkimuksen heuristisena apuvälineenä toimijuuden modaliteetteja (ks. luku 4.4), joista teen tulkintaa haastateltavien puheen tarkemman analysoinnin avulla. Olennaista tässä toimijuusanalyysissä ovat tavat, joilla haastateltavat puhuvat työstään eli peruskysymykset, mitä opettajat kykenevät, osaavat, haluavat ja tuntevat ja mitä heidän kulloisessakin kuvaamassaan tilanteessa täytyy tehdä tai olla tekemättä tai mitä he juuri kyseisessä tilanteessa kertovat voivansa tehdä. Koska yksilöanalyysi on sidoksissa tilanteelliseen aikaan ja paikkaan, kykeneminen ja osaaminen, haluaminen, täytyminen, voiminen ja tunteminen ilmenevät aina suhteessa johonkin (Jyrkämä 2008, 197). Tässä tutkimuksessa tarkastelin informanttien toimijuutta työkontekstissa, opettajina joko päiväkodissa tai alakoulussa, ja tarkemmin vielä musiikkia työssään lasten parissa käyttävinä ammattilaisina. Olen valinnut tuloksissa kuvattavaksi

aineistosta ne ydinkatkelmat, joissa ilmenee modaliteettien eroavaisuuksia eri opettajien ja/tai opettajaryhmien kesken.

Lastentarhanopettajista kaksi, Lahja ja Maija, työskentelevät päiväkodeissa, ja he molemmat ovat opettaneet uransa aikana lapsia sekä varhaiskasvatuksen että esiopetuksen piirissä. Lastentarhanopettaja Eeva-Liisa puolestaan työskentelee esiopettajana alakoulussa, ja on ollut alakoulun puolella jo useita vuosia. Seuraavat ydinkatkelmaesimerkit kuvaavat lastentarhanopettajien puheessa musiikkia mahdollisuutena. Tämä toimijuuden *voida*-ulottuvuus tulee vahvana esille kaikkien kolmen lastentarhanopettajan haastatteluaineistossa.

*Tähän on kuule tosi helppo, tosi helppo vastata. Tähän on niin helppo vastata tällaseen kysymykseen, että et sitä voi käyttää kyllä ihan joka tilanteessa. Ihan joka paikassa. Ei tarvi olla erikseen järjestettyä semmosta hetkeä, vaan että ihan kaikissa tilanteissa. Lahja, LTO*

*Mutta melkein joka tilanteeseen sitä voi yhdistää. Maija, LTO*

*--- että periaatteessa joka tilanteessa, voi olla pukemisessakin jotain lauletaan tai...tai pihalla on ehkä lauletaan harvemmin...paitsi jotain loppulauluja, loppupiiri on sellanen ja. Eeva-Liisa, LTO*

Kaikki haastatteleman luokanopettajat työskentelevät alakoulussa, kolme heistä tällä hetkellä alkuopetuksessa (vuosiluokkaan 2 saakka) ja yksi heistä toimii vuosiluokkien 3—4 opettajana, tosin hänenkin urallaan löytyy vuosien kokemus alkuopetuksesta. Kaikki luokanopettajat käyttävät lastentarhanopettajien tapaan puheessaan *voida*-modaliteettia, mutta kiinnostavasti siitä esiintyy melko vahvana myös konditionaalimuoto, *voisi*, jota lastentarhaopettajat eivät — yhtä poikkeusta lukuun ottamatta — käytä lainkaan. Luokanopettaja Kristiinan puheessa *voiminen* ilmenee lähes poikkeuksetta konditionaalissa. Seuraavissa ydinkatkelmissa on nähtävissä esimerkit *voisi*-muodon esiintymisestä luokanopettajien puheessa.

*Ja jos mulle joku olis tarjonnut jotakin semmosta esimerkiksi kertotauluihin liittyvää tai muuta vastaavaa, mä voisin niit käyttää. Mutta jonkun pitäis opettaa mulle ne jutut. Kristiina, LO*

*Et, et sillä tavalla kyl täytyy sanoo, että enemmän vois käyttää, paljon paljon enemmän. Soile, LO*

*Et tätä vois paljon laajentaa tätä musiikin käyttöä. Kaisa, LO*



*Ja sitte mä voisin, ku mulla se vipu on aiheena, ni siinä laulussa todella kerrotaan sen vivun erinäkösiä vaihtoehtoja tai jotain muuta vastaavaa eikä se oo vaan, että vipu on kiva, vipu on kiva. Kun ei se, ei se avaa sitä asiaa millään lailla. Pirkko, LO*

Edellä kuvatusti lastentarhanopettaja Eeva-Liisalla on voida-muoto tästä modaliteetista vahvana puheessaan, mutta hän on ainoa ammattiryhmästään, joka käyttää joissakin kohdin myös *voisi*-muotoa. Otan tämän esille siitä syystä, että huomioni analyysin edetessä kiinnittyi tässä kiintoisaan asetelmaan kahdesta eri työpaikkakontekstista. Eeva-Liisa työskentelee alakoulussa, kun toiset lastentarhanopettajat Lahja ja Maija työskentelevät päiväkodeissa. *Voisi*-muodon esiintymisen lisäksi Eeva-Liisa on lastentarhanopettajista ainoa, jonka puheessa näkyy jonkinasteista opetussuunnitelmapuhetta, ja joka viittaa esimerkiksi oppiaineisiin (liikunta, äidinkieli, matematiikka, musiikki, ympäristöoppi) sekä ajan riittämättömyyteen.

*Että tietysti semmosta vielä enemmän vois, että se olis enemmän lapsilähtöempää, että lapset, mutta kun ne on, ne imee tässä vaiheessa sitä tietoa niin...ni ei ei sitte taas ihan kaikkeen oo mahdollisuutta, semmosia kaikki ottaa. Eeva-Liisa, LTO*

*--- että toki jos olis vielä enemmän aikaa, et esimerkiks kaikki tommoset, saa rauhottuun, ja ku kuunnellaan erilaisia musiikkityylejä tai Beethovenia tai Vivaldia. Eeva-Liisa, LTO*

*--- toki voidaan liikuntatunnilla musiikin mukaan liikkua, sitte voidaan...voidaan, jos on äidinkieltä, ni opettaa jotain lauluja, jotka liittyy. Eeva-Liisa, LTO*

Lastentarhanopettajat Lahja ja Maija sekä luokanopettaja Kaisa käyttävät puheessaan suoraan *haluta*-modaliteettia, joka liittyy motivaatioon ja motivoituneisuuteen, tahtomiseen, päämääriin ja tavoitteisiin toimijuudessa. Analyysini mukaan kaikkien muidenkin opettajien toimijuuskudelman sisältävät tämän haluamisen ulottuvuuden, puheessa esiintyvien merkitysten, kuten esimerkiksi motivaation ja lisäkoulutustoiheen, kautta.

*Ja sitte tosiaan, että kyllä lapsille opetettavat laulut kuitenkin, nää on senverran kuitenkin pieniä, ni olis hyvä olla semmosia selkeitä. Ne mitä sä haluat, et laps oppii laulaan. Lahja, LTO*

*--- sitte mä haluan, että musiikki on myös semmosta, että lasta ei pakoteta siihen. Maija, LTO*

*Ja mä oon oikeestaan halunnu ittekin muuttaa käsitystä tosta musiikin opettamisesta, että se ei olis sitä, että kaikki taputtaa tahdissa ja näin. Vaan se, että lähestymistapa voi olla paljon semmonen hienovarasempi ja se, se kynnys että kuka on musikaalinen ja kuka ei, niin sitä vois laskee huomattavasti alemmas, että jo pelkästään musiikista nauttiminen on tärkeä asia. Kaisa, LO*

Yksi mielenkiintoisin ero tässä toimijuusanalyysissä löytyy *täytyä*-modaliteetin osalta. Täytyä-  
ulottuvuuden piirissä ovat sekä fyysiset että sosiaaliset — normatiiviset ja moraaliset — esteet,  
pakot ja rajoitukset. Tätä täytymispuhetta esiintyy selkeästi aineistossa kaikilla luokanopettajilla,  
kun he puhuvat musiikin käytöstä työssään, mutta vastaavasti sitä ei esiinny lastentarhanopettajien  
aineisto-osuuksissa lainkaan. Olen tulkinnut myös muodot täytys, pitää ja pitäis tähän  
modaliteettiin kuuluvaksi, joista esimerkkejä luettavissa seuraavissa ydinkatkelmissa.

*Ja ja mun mielestä ei voi rajata. Musiikki ei oo yks oppiaine, joka alkaa ja  
loppuu, vaan että se on koko ajan. Ja sitä, sitä pitäisikin laajentaa. Kaisa, LO*

*Mutta sellasta että, ajattelee, että monessa koulussa on musiikki. Sit mennään  
sinne musiikkiin, sit siä täytyy ottaa kaikki pari kertaa esille. Sit tulee hirveä  
ongelma, mitä kaikkee mukaan. Jos olis se pieni repertuaari riittänyt, voiks ne  
palikat olla siinä ja joku kilikali ja sit mä nappaan. --- Mut ei semmosta opetettu.  
Pitäis olla just semmonen joku pieni laulupaketti, vähä semmonen mitä vois  
soittaa lyijykynillä tai joku niin yksinkertainen, et nyt me paukutamme tähän  
pulpetinkanteen tai joku. Kristiina, LO*

*Sit sanaluokkiinki mahdollisesti on jotain laulua, mutta se voi olla semmonen, että  
se ei mene niin äkkiä, sitä täytyy sit vähän opetella sielä ja täälä ja tosiaan ku sitä  
asiaa on niin paljon. Pirkko, LO*

*Sille pitää löytyä aikaa. Se on ilmaisukanava. Pirkko, LO*

*Koska se mitä ite kokee omassa kehossa musiikissa, niin se voi toimia samalla  
lailla toisella, mutta se tuo myös ihan erilaisia ajatuksia ja tunteuksia. --- Se on  
semmonen, mitä pitäis olla paljo enemmän. Soile, LO*

*Osata*-ulottuvuus jakaa informantit. *Osata* viittaa tässä toimijuusanalyysissä hyvin laajasti tietoihin  
ja taitoihin, erilaisiin pysyviin osaamisiin, joita ihminen on elämänsä aikana itselleen hankkinut.  
Analyysini mukaan tulkitsen kaikki lastentarhanopettajat osaaviin, koska he esimerkiksi kuvaavat  
musiikkia työssään ”ykköstarkeänä asiana” tai muuten omana vahvuusalueenaan.  
Luokanopettajien ryhmässä puolestaan on tämän osalta hajontaa. Luokanopettaja Kristiina selvästi  
ilmaisee puheessaan, että hän kuuluu tyyppiin, joka sisältää *en osaa*-muodon tästä toimijuuden  
ulottuvuudesta.

*Ne pitäis olla siinä lähellä, otamme nyt ja kaikki palauttavat koriin ja pois. Ei tarvi mihinkään lähtee. Eikä tarvi pelätä, että mitä kaikkee sotkuja ja hirvee ongelma siitä että ei osaa, ei niitä kaikkia osaa edes nimeltä. Ja sit ne jää käyttämättä. Kokonaan. Kristiina, LO*

Muiden luokanopettajien puheessa ei suoraan näy en osaa -muotoa tästä modaliteetista, mutta aineistosta on tulkittavissa osaan—en osaa -muodoista kumpiakin versioita. Jos toimijuusanalyysiä tulkitsee tiukasti, tällöin loput luokanopettajat omaavat riittävät pysyvät tiedot ja taidot, mutta tulkitseen tätä kuitenkin väljemmin ja liitän luokanopettaja Soilen toimijuustyypin sekä osaa että ei osaa -muodot. Tämä siitä syystä, että Soile (LO) puhuu Kristiinan (LO) ohella täydennyskoulutustarpeestaan. Kaisakin (LO) ilmaisee, että musiikinopetus on hänelle tietynlainen kramppi. Koska hän kuitenkin viittaa siihen, että hän on kehittänyt taitojaan, tulkitseen tämän en osaa -vireen katkelmassa liian lieväksi, jotta sijoittaisin hänet en osaa -toimijuustyypin.

*Niitäkin ihmisiä on olemassa, joita voitais hyödyntää. Et et sitä kaipaisin. Ihan täydennyskoulutuksenakin. Soile, LO*

*Sanotaan, että mä kyllä, jos sanotaan musiikinopetus, niin kyllä se vielä, vielä on tämmönen, seitykluvulla koulunkäyneelle niin tulee semmonen tietynlainen kramppi. Mutta...kyllä mä nyt ajattelen sitä, että mä käytän paljon avarammin sitä musiikkia ja paljon totta kai on laulamista ja koulusoittimia, mutta kyllä se musiikin käyttö opetuksessa ni se on, se on paljon jotain muutakin. Kaisa, LO*

### *Toimijuustyypit*

Olen muodostanut edellä kuvatun analyysini pohjalta jokaiselle opettajalle toimijuustyypin, joka sisältää kaikki kyseisen opettajan käyttämät toimijuuden modaliteetit eli ulottuvuudet. Lisäksi *kyetä*-ulottuvuuden olen liittänyt osaksi jokaisen yhdistelmää, koska kenelläkään informantilla ei ole fyysisiä tai psyykkisiä rajoitteita toimijuudessaan. Toimijuustyypit muodostuivat tämän aineiston pohjalta modaliteeteista *kyetä*, *osata*, *haluta*, *täytyä* ja *voida* sekä niiden toisiinsa kytkeytyvistä kokonaisyhdistelmistä seuraavasti:

(LTO) Lahja	<i>kyetä, osata, haluta, voida</i>
(LTO) Maija	<i>kyetä, osata, haluta, voida</i>
(LTO) Eeva-Liisa	<i>kyetä, osata, haluta, voida/voisi</i>
(LO) Kristiina	<i>kyetä, ei osata, haluta, täytyä, voida/voisi</i>
(LO) Soile	<i>kyetä, ei/osata, haluta, täytyä, voida/voisi</i>
(LO) Pirkko	<i>kyetä, osata, haluta, täytyä, voida/voisi</i>
(LO) Kaisa	<i>kyetä, osata, haluta, täytyä, voida/voisi</i>

Analyysini mukaan haastattelemillani opettajilla sekä opettajaryhmillä voidaan nähdä olevan keskenään erilaisia toimijuuskudelmia ja näin ollen erilaisia toimijuuden tiloja. Lastentarhanopettajien toimijuuksia tarkasteltaessa nousee esiin Lahjan ja Maijan toimijuuksien samankaltaisuus. Heidän toimijuutensa näyttäytyy tulosten valossa vahvana toimijuutena, jossa osaaminen sekä motivoitunut ja tavoitteellinen musiikin käyttö yhdistyy puheessa mahdollisuuksiin, joita kulloinenkin opetustilanne tai arkihetki lasten ja musiikin parissa tuottavat ja avaavat. Heidän puheestaan käy ilmi, että he näkevät oman osaamisensa myös mahdollisuutena ja voivat rohkeasti työssään laulaa ja musisoida juuri sellaisina kuin ovat. He eivät puheessaan ilmennä fyysisten tai sosiaalisten esteiden eivätkä rajoitusten olemassa oloa, jonka lisäksi täytymispuhe puuttuu kokonaan. Tulkitsen lastentarhanopettajilla Lahjalla ja Maijalla olevan hyvin vahvan ja autonomisen toimijuuden.

Vaikka myös lastentarhanopettaja Eeva-Liisalla on lähes samankaltainen toimijuusyhdistelmä toisiin lastentarhanopettajiin verraten, hänen toimijuuspuheessaan on jo *voisi-*puheen kautta elementtejä esteistä ja rajoituksista, joita Lahjalla ja Maijalla vastaavasti ei ole, ja kaikilla tutkimukseen osallistuneilla luokanopettajilla puolestaan on. Kuten edellä tuloksissa olen kuvannut, kiintoisaksi tämän erillaisuuden tekee lastentarhanopettajien eri työpaikkakontekstit. Eeva-Liisan toimijuudessa on ehkä jo nähtävissä seurauksia rakenteiden muutoksesta, jonka mukaisesti esiopetus on enenevässä määrin siirtymässä päiväkodeista koulujen yhteyteen. Eeva-Liisa näyttäytyy analyysini mukaan eräänlaisena murrostapauksena, jossa pohjalla on lastentarhanopettajakoulutuksen tuottamaa vahvaa, omiin kykyihin luottavaa ja musiikinkäytön mahdollisuuksia näkevää toimijuutta, joka joutuu jo epäsuorasti sopeutumaan koulukontekstin mukanaan tuomaan säädeltyyn ja monin rajoituksin ohjautuvaan toimijuuteen.

Luokanopettajien ammattiryhmän sisällä toimijuusyhdistelmä on eri opettajien kesken pitkälti yhdenmukainen. Ryhmän sisällä suurimmat erot tulevat esiin osaamisen ulottuvuudessa. Luokanopettajilla lisäkoulutusta koetaan tarvittavan, samoin kuin arvioidaan omien tietojen ja taitojen olevan riittämättömiä, mikä tulee esiin erityisesti Kristiinan puheessa — myös voidamuodon harvana esiintymisenä voimisen ulottuvuuden alueella. Toimijuusanalyysissä yksi huomioitava seikka onkin juuri toimijuuden prosessuaalisuus, koska dynaamisena prosessina kyvyt, osaamiset, haluamiset, täytymiset, voimiset ja tuntemiset vaikuttavat toisiinsa. Koska luokanopettajien ammattiryhmästä juuri Kristiina ja Soile käyttävät runsaimmin ehdollisia verbimuotoja mahdollisuuksista puhuessaan, tulkitsen heillä osaamisen alueella koettujen puutteiden vaikuttavan epävarmuustekijänä musiikin mahdollisuuksien toteuttamiseen jokapäiväisessä koulutyössä.

Mielenkiintoisin ero tässä toimijuusanalyysissä löytyy *täytyä*-modaliteetin alueelta, sillä suoraa täytymispuhetta esiintyy aineistossa kaikilla luokanopettajilla, mutta vastaavasti ei lainkaan lastentarhanopettajilla. Täytymispuheen esiintymisen tiheys vaihtelee eri luokanopettajilla, ollen tiheintä Kristiinan aineisto-osuudessa. Pakottavaa, ehdollista tai tekemisen epävarmuutta kuvaavaa puhetta esiintyy luokanopettajapuheessa, ja niistä esimerkkeinä ovat: täytyisi, pitäisi, tulisi, voisi, olisi, saisi, sekä niiden lyhennetyt muodot, esimerkiksi täytys, pitäis, vois ja niin edelleen. Toimijuus näyttäytyy luokanopettajien ammattiryhmässä kapeampana ja rajoitetumpana, jopa ahdistavampana, kuin haastatelluilla lastentarhanopettajilla. Esteitä, pakkoja tai rajoituksia tulee luokanopettajien puheessa esiin usealla eri tasolla. Puheessa esiintyy sosiaalisista esteistä esimerkiksi onnistumisen pakkoa tai vastaavasti epäonnistumisen pelkoa, jota kuvataan häpeänä tai joukosta erottumisen pelkona, jos ei osatakkaan musisoida täydellisesti. Luokanopettajat tuovat puheessaan esiin omat traumaattiset tai kollegoiden kovat kokemukset koulumusisoinnista, sekä aikuisen että oppilaan näkökulmasta. Luokanopettaja kokee epäonnistuvansa myös silloin, jos oppilaat eivät toimikaan suunnitellulla tai odotetulla tavalla musiikkihetkessä.

*Ei turhaan sitte kiusaa itteensä sillä, että nyt tää meni mönkään --- Pirkko, LO*

Onnistumisen pakko tulee luokanopettajien puheessa esiin myös asiana, joka on korostunut jo omassa ammatillisessa peruskoulutuksessa sosiaalisia esteitä tuottavana asiana. Oman luokanopettajakoulutuksensa musiikin opetuksen haastatellut kuvaavat olleen joko liian vaikeaa tai liiaksi suorituskeskeistä, joista kumpikin on johtanut suorituskeskeisyyden korostumiseen ja näin musiikin käytön kapenemiseen luokanopettajan työssä. Esimerkiksi Kristiina puhuu katkelmassaan jo aiemmin siitä, kuinka musiikin opetus luokanopettajakoulutuksessa on hänelle ollut liian vaikeaa ja riittämätöntä. Hän koki kaivanneensa yksinkertaisia ja lyhyitä sovituksia sisältävää repertuaaria, jota hänkin voisi helposti opetukseensa sisällyttää. Myös Kaisan esimerkissä ilmenee edellä mainittu suorituskeskeisyys sekä pelko omien taitojen riittämättömyydestä.

*Sit ku on tämmönen, joka ei oikein osaa eikä oo saanu opetusta eikä oo uskaltanu, arvannu eikä tiedä, ni enpä mä tunge sitä. Mä vaan en kerta kaikkiaan edes muista. Kristiina, LO*

*Ja sitte varmasti myös opettajankoulutuslaitoksessa se on sitte näille opettajille, joilla on semmonen käsitys, että he eivät ole musikaalisia, niin...eivätkä osaa soittaa Konevitsan kirkonkelloja ja kanteleella, niin niin jotenki semmost jonkinlaista bändisoittoa, jossa kaikki vois tehdä jotain. --- se on myös aikuisille vapauttavaa. Et kaikki ei perustu siihen et kestääkö mun ääneni tai soitanko mä oikein vai...jos mä soitan väärin, niin sitä ei kukaan noteeraa, koska me kaikki yhdes tehdään tässä tätä hommaa. Kaisa, LO*

Esteitä ja rajoitteita luokanopettajat ilmentävät muun muassa opetussuunnitelmapuheena. Musiikin käyttöä rajoittaa oppiainejakoisuus, opetettavan tietomäärän paljous ja ajan vähyys tai käytännön tasolla toimivan musiikillisen oppimateriaalin puuttuminen, soittimien vähyys, jopa niiden puuttuminen kokonaan luokkatilasta.

*Mutta tässä nykyisessä luokassa, joka on kolme—nelonen, nää rajallisuudet on tietysti, koska ollaan enemmän oppiainepainotteisessa systeemissä, se ei onnistu yhtä hyvin. --- Pirkko, LO*

*Eskari—kakkosen puolella mä harrastin sitä paljon ja välillä mä harrastan sitä täälläkin, jos mä saan. Että mä otan sitte semmosia laajempia systeemejä, mihinkä sitte mä koitan tosiaan ajaa useempaakin eri ainetta. Mutta se on hankalempaa, kun nyt on jo niin oppiainejakosuus. Se onnistu paremmin, kun et oo niin kiinni vielä, vaan sä voit mennä kokonaisuuksissa. Pirkko, LO*

*--- et on semmosia opettajia, jolla on se piano siä, sitäkään mulla ei ole enää, ei mul o ku yks soitin. Mun täytyy sit mä meen haeskeleen niitä. Kristiina, LO*

#### *Yhteenveto*

Toimijuusanalyysini tulosten mukaisesti tähän tutkimukseen osallistuneet päiväkotikontekstissa työskentelevät lastentarhanopettajat tuovat puheessaan esille hyvin vahvaa ja autonomista toimijuutta, kun taas vastaavasti luokanopettajien haastattelupuheessa tulee esille toimijuus, joka on kahlitumpaa ja rajoitetumpaa, ja jota ympäröivät monet koulukontekstin säätelemät esteet ja rajoitteet. Koulukontekstissa työskentelevän lastentarhanopettajan toimijuudessa näkyy jo vihjeitä koulukontekstin rajaamasta toimijuudesta. Alakoulussa työskentelevä lastentarhanopettaja näyttää toimijuuden määrittelyssäänkin jo sijoittuvan ikään kuin päiväkotikontekstin ja koulukontekstin välimaastoon. Hänen puheessaan on elementtejä kummankin ammattiryhmän toimijuudesta.

# 6 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuskysymykseni, jotka ovat johdattaneet minut läpi tämän tutkimusprosessin, ovat: 1) Millaisia erilaisia merkityksiä lastentarhanopettajat ja luokanopettajat antavat musiikille lapsen kehityksessä ja kasvussa? ja 2) Mitä luokanopettajat voivat oppia musiikin käytöstä ja toimijuudesta lastentarhanopettajilta?

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni, musiikin erilaisiin merkityksiin lapsen kehityksessä ja kasvussa, olen vastannut tutkielmani viidennessä luvussa. Olen esittänyt tulokset analyysini edetessä, ja jokaisen yläteeman — musiikissa oppiminen, musiikista oppiminen ja musiikin kautta oppiminen — lopuksi olen tehnyt yhteenvedon keskeisistä tuloksista. Toiseen tutkimuskysymykseeni, mitä luokanopettajat voivat oppia lastentarhanopettajien musiikin käytöstä ja toimijuudesta, esitän tässä luvussa kootusti vastauksen. Jatkossa seuraavassa tekstissä pyrin vielä avaamaan pohdintojani ja johtopäätöksiä esittämieni tutkimuksen tulosten pohjalta.

## *6.1 Musiikin merkitys lapsen monipuolisen kehityksen ja kasvun virittäjänä*

Tutkimuksen tuloksista voidaan yleisesti todeta, että tutkimukseen osallistuneet opettajat tuovat rikkaalla tavalla esiin ymmärryksensä musiikin monimuotoisesta vaikutuksesta lapsen kehitykseen ja kasvuun. Opettajat eivät näe musiikin opetusta pelkkänä viihdykkeenä, täyteaineena, joka antaa lepoetkiä muiden opettavien sisältöalueiden tai oppiaineiden välissä. Se, että musiikki ja musisointi tuottavat iloa ja mielihyvää, on yksi osa-alue monitahoisessa merkityskentässä.

Johdantoluvussa totesin kouluviihtymättömyyden olevan yksi keskeisistä luokanopettajankoulutuksessa esiin nousevista asioista. Lisäksi keinoja haetaan siihen, miten lasten ja nuorten syrjäytymistä koulutuksesta, ja sen myötä yhteiskunnasta, voitaisiin ehkäistä ja vähentää. Tutkimuksen musiikkikasvatuksen teoriaa avaavassa teoriakehyksessä ja myös erityisesti lastentarhanopettajien haastatteluissa tuodaan esille musiikin mahdollisuudet lasten sosiaalisten taitojen kehittämisessä, positiivisen vuorovaikutuksen lisäämisessä ja oppijaryhmän yhteishengen

rakentamisessa. Erilaiset oppijat huomioivassa ja vapaaehtoiseen osallistumiseen perustuvassa musisoinnissa lastentarhanopettajat näkevät selvästi vaikutuksia lasten kehityksessä ja kasvussa itsetunnon vahvistumisena ja positiivisen oppijaminäkuvan rakentumisena. Tämän lisäksi lastentarhanopettajat kuvaavat oppimismotivaation kasvavan. Tutkimukseni teoriakehys ja haastatteluanalyysi avaavat musiikin merkitystä turvallisuutta ja positiivista ilmapiiriä ylläpitävänä keinona sekä opetustilanteissa moniaistisena ja toiminnallisena työtapana, josta hyötyvät kaikki lapset. Näihin tuloksiin nojaten voin yhtyä hallitusohjelmassa (2011) olevaan tavoitteeseen, jonka mukaan yhtenä eriarvoisuutta sekä syrjäytymistä ehkäisevänä toimenpiteenä, tulisi lasten mahdollisuutta luovuuden, osaamisen ja erilaisten lahjakkuuksien kehittämiseen perusopetuksessa vahvistaa.

## *6.2 Mitä luokanopettajat voivat oppia musiikin käytöstä ja toimijuudesta lastentarhanopettajilta?*

Pienimuotoisen ja kokeilevan toimijuusanalyysin perusteella syntyy kiinnostava kuva lastentarhanopettajista vahvoina toimijoina, joiden osaaminen sekä motivoitunut ja tavoitteellinen musiikin käyttö yhdistyy mahdollisuuksiin, joita kulloinenkin opetustilanne ja arkihetki lasten ja musiikin parissa tuottavat ja avaavat. Toimijuusanalyysin tulokset viittaavat siihen, että haastatellut lastentarhanopettajat näkevät oman osaamisensa myös mahdollisuutena ja he voivat rohkeasti toimia juuri sellaisina kuin ovat. Päiväkotikontekstissa työskentelevät lastentarhanopettajat eivät puheessaan tuo esiin fyysisten tai sosiaalisten esteiden eivätkä rajoitusten olemassa oloa, jonka lisäksi täytymispuhe puuttuu heiltä kokonaan. Toimijuusanalyysissäni mukana olleilla lastentarhanopettajilla näyttäisi olevan päiväkotikontekstissa hyvin vahva ja autonominen toimijuus. Myös koulukontekstissa työskentelevällä lastentarhanopettajalla on toimijuusanalyysini mukaan tunnistettavissa lastentarhanopettajakoulutuksen tuottamaa vahvaa, omiin kykyihin luottavaa ja musiikinkäytön moninaisia mahdollisuuksia näkevää toimijuutta, mutta jo koulukontekstin mukanaan epäsuorasti tuomaa ja luokanopettajapuheessa selvästi näkyviin tulevaa säädelyä ja rajoittavaa toimijuutta. Haastateltujen luokanopettajien toimijuus näyttäytyy analyysissäni musiikin käyttöön liittyen paljon säädellympänä, rajoitetumpana ja näinollen kapeampana, kuin haastatelluilla lastentarhanopettajilla. Usealla eri tasolla puheessa esiintyvät esteet tai rajoitukset nousevat luokanopettajien puheessa esiin toimijuutta kaventavina seikkoina.



Pienimuotoinen ja kokeilunluonteinen toimijuusanalyysini synnyttää monia kiinnostavia jatkotutkimusaiheita ja kysymyksiä, jotka liittyvät tässä tutkimuksessa mukana olleiden ammattiryhmien erilaisiin toimintakulttuureihin, työn ehtoihin ja historioihin, joita tässä tutkimuksessa ei ole mahdollista vielä tarkemmin avata tai analysoida. Pienimuotoinen haastatteluaineistoni ei myöskään mahdollista yleistysten tekemistä, mutta analyysini toisen vaiheen toimijuusanalyysi näyttää avaavan kiinnostavan näkökulman kulttuurisesti jaettuihin käsikirjoituksiin, jotka ohjaavat erilaisia ammatillisia todellisuuksia. Jatkotutkimusta varten voisi hieman provosoivasti esittää pienimuotoisen toimijuusanalyysini perusteella esimerkiksi seuraavanlaisia haastavia kysymyksiä: Kaventavatko luokanopettajakoulutuksen suorituskeskeisyys ja painottuminen peruskoulussa opetettaviin oppiaineisiin sekä luokanopettajien henkilökohtainen pyrkimys täydelliseen asiantuntijuuteen heidän toimijuuttaan? Ohjaako luokanopettajan ammattiryhmään kuuluvien toimijuusmäärittäjiä jotenkin syvään rakennettu ajatus esimerkikikansalaisena olemisesta, mitä taakkaa ei vastaavasti lastentarhanopettajien ammattiryhmän edustajien tarvitse kantaa. Toimijuusanalyysissäni tulee esiin lastentarhanopettajien vahva ja omiin kykyihin luottava, mahdollisuuksia näkevä toimijuus, jonka perusteella esitän retorisen kysymyksen: mitä luokanopettajat voisivat lastentarhanopettajilta oppia? Voidaanko luokanopettajien toimijuutta rajoittavia esteitä ja epävarmuustekijöitä purkaa ja poistaa, ja miten luokanopettajat valtaistuisivat käyttämään musiikkia yhtä vapautuneesti ja monipuolisella tavalla kuin lastentarhanopettajat työnsä oleellisena rikastajana?

Tulkintani mukaan aineistossa on nähtävissä luokanopettajakentällä myös eräänlaista tulevaisuuden toimijuutta, josta esimerkkinä nostan luokanopettaja Kaisan kehittämän Iloitse itsestäsi -päivän. Tutkimusanalyysissäni ilmenee, kuinka Kaisa on oman elämänsä varrella tekemiensä musiikillisten havaintojen sekä niistä saatujen oppimiskokemusten pohjalta löytänyt luokanopettajan työhönsä ja toimijuuskudelman jota uutta ja innovatiivista tulevaisuuden toimijuutta. Tähän perustuen esitän, että musiikki voi olla yksi tie valtaistumiseen. Musiikki voi auttaa kaikissa ihmisen elämänvaiheissa ja tukea subjektivoitumisprosessia, minkä avulla myös opettajat voivat ammattilaisina löytää itseään ja auttaa myös oppilaitaan kasvamaan ihmisinä.

### *6.3 Tulosten arviointia*

En oletanut alun perin, että pystyisin tällä suhteellisen pienellä tutkimusaineistolla avaamaan näin monipuolisesti musiikkiin liitettyjä merkityksiä lasten kehityksen ja kasvun mahdollistajana.

Tutkimukseeni osallistuneilla lastentarhanopettajilla ja luokanopettajilla oli monimuotoinen käsitys musiikin merkityksestä sekä paljon myös yhteneviä ajatuksia musiikin merkityksestä lapsen kehityksessä ja kasvussa. Yhtymäkohtia löytyy monisäikeisesti myös merkityksiin, joita avasin tutkimukseni taidekasvatusta ja musiikkia koskevassa teoriakehyksessä.

Tulosten mukaan kahdella neljästä tutkimukseen osallistuneesta luokanopettajasta on tarve täydennyskoulutukseen. Olen huolestunut siitä, miten paljon riippuu opettajasta, millä tavoin musiikki on koulussa läsnä lasten kehityksen ja kasvun mahdollistajana. Kaikki luokanopettajat eivät välttämättä opintojensa aikana saa riittävää koulutusta musiikin opettamiseen eivätkä sen käyttämiseen eheyttävänä aineena ja arjen toimintojen osana. Musiikin opettaminen voi painottua pelkästään laulamiseen, jolloin ei ensinnäkään tavoiteta kaikkia lapsia ja toiseksi musiikin monitahoinen merkitys lapsen kasvussa ja kehityksessä ei toteudu. Lisäkoulutukselle on selvästi tarvetta.

Olen yllättynyt musisoinnissa esiin tulevien haasteiden ja lukemaan oppimisen vaikeuksien, jopa luki-vaikeuden, yhteyden nousevan esiin. Yllätyin lastentarhanopettajien antamasta selvästä signaalista, jonka mukaan musisoinnissa esiin tulevat haasteet heijastavat myös tulevia vaikeuksia lukemaan oppimisessa. Ihmettelen, miksi musiikillisia keinoja ei käytetä systemaattisesti jo varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa ennaltaehkäisemään lukemaan oppimisen vaikeuksia, koska yhteys kuitenkin huomataan jo silloin. Pohdin, miksi musiikkia ei hyödynnetä kuntoutusmenetelmänä, ja joka samalla palvelisi koko lapsiryhmää. Mitä varhaisemmassa vaiheessa haasteisiin ja vaikeuksiin puututaan, sitä paremmin ennaltaehkäistään lasten oppijaminäkuvan muuttumista negatiiviseksi, oppimismotivaation laskua, lasten leimautumista ja mahdollista syrjäytymistä. Tutkimukseni aineiston antaman tiedon perusteella näen kehitystarpeen varhaisen puuttumisen mallille esiopetuksessa, joka voitaisiin kehittää moniammatillista yhteistyötä tiivistämällä ja lapselle läheistä musiikillista kokemusmaailmaa jäsentäen ja hyödyntäen.

Esiopetuksen kenttä on parhaillaan murrosvaiheessa ja tutkimuksen tulokset antoivat kiintoisaa viitettä lastentarhanopettajien toimijuuden uudelleen muotoutumisesta tässä murroksessa. Olettamukseni ennakkoon oli, että luokanopettajien toimijuuden tila näyttäytyisi hyvin autonomisena, koska mielestäni opetussuunnitelmissa autonomia on koulutasolla päinvastoin kasvanut. Yllätyin tutkimuksen tuloksesta, jossa luokanopettajien toimijuus koetaan edelleen hyvin rajattuna ja säädeltynä. Päiväkotikontekstissa työskentelevien lastentarhanopettajien vahvaan ja autonomiseen toimijuuteen verraten luokanopettajien kokema toimijuus näyttäytyy kovin rajoitettuna. Yllättävää lisäksi on, että luokanopettajakoulutus näyttää osaltaan tukevan toimijuuden esteiden rakentumista jo ennen ammattiin valmistumista.

Pohdin, tuleeko esiopetuksen muuttuminen velvoittavaksi kiihdyttämään esiopetuksen siirtymistä päiväkodeista koulujen yhteyteen. Mitä muutos tarkoittaa lasten kehityksen ja kasvun kannalta, jos musiikin käyttö muuttuu oppiainejakoisen ajattelun suuntaan jo esiopetuksessa ja sitä kautta levittäytyy mahdollisesti koko varhaiskasvatuksen kenttään? Johtaako tämä muutos myös lastentarhanopettajakoulutuksen sisältöjen muokkaantumiseen ja suorituspainotteisuuden lisääntymiseen sekä lastentarhanopettajien työn painottumiseen vähemmän säädellystä sosiaalisesta työstä tiukasti normitettuun pedagogiseen työhön, jolloin myös lasten kokonaisvaltainen hoivaaminen muuttuu kapeammaksi aiempaa varhemmin. Tilanne näyttäyty ristiriitaisena tekemäni pienimuotoisen toimijuusanalyysin valossa. Tutkimustulosten mukaan lapsilla on kaipuu hellään kosketukseen ja hoivaan. Alakouluikäisillä lapsilla on tarve koulukontekstissa tulla hyväksytyksi ja kohdatuksi kokonaisina, myös kehollisen ulottuvuuden omaavina yksilöinä. Lisäksi innovatiivisille, esteettisille taide-elämyksille ja niiden parissa rauhoittumiselle ja omaan sisäiseen maailmaan pääsemiselle on tilaus tämän päivän lasten elämässä.

#### *6.4 Luotettavuustarkastelua*

Laadullisia menetelmiä ja tutkimuksia on kritisoitu siitä syystä, että luotettavuuskriteereitä ei ole nähty aina selvinä. Epäselvyyttä on mahdollisesti lisännyt se, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei voida erottaa toisistaan aineiston analyysivaihetta ja tutkimuksen luotettavuuden arviointia yhtä jyrkästi kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Laadullista tutkimusta tehtäessä tulkinnan tekeminen kun on mahdollista jo aineiston analyysivaiheessa. Lisäksi käytetty kieli on erilainen ja siksi vaikeuttaa menetelmien vertailua. (Eskola & Suoranta 2001, 208.) Grönfors kuvaa puolestaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteerien haasteellisuutta todellisuuden moninaisuuden näkökulmasta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tulokset ovat tutkijan tekemiä tulkintoja keräämästään aineistosta, ja tästä syystä todellisuuksia voi olla useita. Kvalitatiivisen tutkimuksen arviointikriteereiksi eivät sovellu perinteiset luotettavuuskäsitykset, jotka edellyttävät tutkimuksen tuloksilta vain yhtä konkreettista totuutta. (Grönfors 2011, 105.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkimuksen kaikkien vaiheiden tarkka kuvaaminen. Tutkimuksessa on kerrottava selkeästi ja totuudenmukaisesti miten tietoa on kerätty ja miten se on varmistettu, miten ja millä perusteella aineistot on luokiteltu. Tutkijan on myös perusteltava tekemänsä valinnat sekä tulkinnat. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 227—228.) Olen tutkijana vastuussa tutkimukseni luotettavuudesta ja luotettavuutta lisätäkseni olen pyrkinyt

kuvaamaan tutkimukseni kulun raportissani huolellisesti sekä perustellut tekemäni valinnat sekä tulkinnat tutkimusprosessin aikana. Aineiston analysointivaiheessa olen lukenut aineistot useaan kertaan tarkasti läpi, jotta kaikki keskeiset musiikille annetut merkitykset sekä opettajien toimijuuden ulottuvuudet ovat tulleet esiin nostetuiksi ja loogisesti jaotelluksi verrattuna tutkimusongelmaan.

Olen ollut tietoinen koko tutkimusprosessin ajan siitä, että tutkittava ilmiö on itselleni tärkeä ja olen tietoisesti pyrkinyt sulkemaan pois omia ennakko-oletuksiani. Tutkija ei pysty kuitenkaan kokonaan sulkemaan pois omia ennakko-oletuksiaan eikä myöskään täydellisesti ymmärtämään toisen henkilökohtaista kokemusta maailmasta (Niikko 2003, 40—41). Tekemäni aineiston luokittelu ja analyysi on yksi tulkinta aineistosta. Lukija voi seurata tekemääni analyysia raportissani olevien suorien aineistokatkelmien sekä ydinkatkelmien avulla, ja niiden perusteella arvioida tutkimukseni luotettavuutta.

Tutkimusmenetelmäni tässä tutkimuksessa on haastattelu. Haastattelua käytetään tavallisesti tilanteissa, jolloin pyritään saamaan esiin ihmisten asenteita, arvoja, ideologioita, mielipiteitä, kokemuksia tai havaintoja (Uusitalo 2001, 90—93). Henkilökohtaisissa haastattelutilanteissa tutkijat taidot korostuvat. Grönfors (2011,5) toteaa tutkijan taitojen korostuvan oltaessa henkilökohtaisissa kosketuksissa tutkittavien kanssa, ja painottaa tutkijan roolia laadullisen tutkimuksen tärkeimpänä tutkimusvälineenä. Koska tutkija kerää itse oman aineistonsa, on tutkijan rooli jo tästä syystä merkityksellinen. Nyt tehdessäni ensimmäistä tutkimusta olen haastattelijana vielä kokematon ja tästä syystä on mahdollista, että jotain tutkittavan ilmiön kannalta olennaista on saattanut jäädä kysymättä tai huomaamatta. Tosin haastattelujen aikana tein tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä, jotta haastattelussa tulisi esiin syvempää tietoa ja informantit vastasivat varsin monimuotoisesti esitettyihin kysymyksiin. Lisäksi haastattelukysymykset olivat kaikille samat ja haastateltavat saivat vastata niihin luonnollisesti omin sanoin ja painotuksin. Huomioitavaa on, että tutkimuksen kohdejoukko on suhteellisen pieni, joten tulosten perusteella ei voida tehdä yleistyksiä tutkittavasta ilmiöstä, vaan luodaan näkökulmia siihen.

## **6.5 Mitä jatkossa?**

Tutkimukseni lisäsi kiinnostustani musiikin mahdollisuuksien ja merkityksen tutkimiseen lapsen kehityksen ja kasvun kontekstissa. Tulevana luokanopettajana en näe itseäni pelkästään tietojen siirtäjänä, päinvastoin näen sen alueen nyky-yhteiskunnan muuttuvassa ja aina saatavilla olevassa

tietotulvassa yhä kapenevan. Näen opettajuuden merkityksen lapsen elämässä kasvuun tiennäyttäjänä ja virittäjänä, ja tämä tutkimus osoitti minulle, että musiikki on tässä tehtävässä oiva kasvatuskumppani.

Yksi mahdollinen jatkotutkimussuunta on toimijuuden tutkimuksen syventäminen, tavoitteena saada kattavampaa tutkimustietoa siitä, miten lastentarhanopettajien ja luokanopettajien ammatilliset toimintakulttuurit ja myös historialliset taustat eroavat toisistaan. Erityisen kiinnostavaksi tämän aiheen tekee yleinen esiopetuksen rakenteiden murros ja esiopetuksen muuttuminen pakolliseksi. Elämme parhaillaan tätä murrosta, sillä perusopetuslakimuutos esiopetuksen muuttumisesta velvoittavaksi astui voimaan 1.1.2015 ja sitä sovelletaan tämän vuoden elokuun alusta lähtien. Miten vaikutukset tulevat näkymään esiopetustyön ja varhaiskasvatustyön arkikäytännöissä? Mitä tapahtuu lastentarhanopettajien vahvalle toimijuudelle? Lastentarhanopettajien toimijuus ja toimijuuden ulottuvuuksien kokonaisdynamiikka ovat mielenkiintoisessa muutosprosessissa.

Tutkimusmatkani aikana heräsi minulla myös mielenkiinto päästä lähemmäs lasten omaa maailmaa ja lisätä ymmärrystä siitä, mitä merkityksiä lapset itse antavat musiikille. Lisäsysäyksen kiinnostukselle antoi viisivuotias poikani, joka spontaanisti kuvasi tutkimusprosessini alkupuolella omaa musiikkikokemustaan sanoin:

*”Kuule, tämä musiikki saa minun sydämeni tanssimaan.”*

# LÄHTEET

Björkvold, J.-R. 1994. Kunnioittakaa lapsuutta. Teoksessa M. Sevåg Vestly & J. Pajukangas. Kuningasvuosi. Näkökulmia koulukypsyyteen. Jyväskylä: Atena Kustannus, 63—69.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2010. Helsinki: Opetushallitus.

Eskelä-Haapanen, S. 2012. Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla. Tampereen yliopisto. Väitöskirja.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2014. Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta työssä? Aikuiskasvatus - tieteellinen aikakauslehti 3/2014, VOL. 34, 202—214.

Fielding, N. 1996. Qualitative interviewing. Teoksessa N. Gilbert (toim.) Researching social life. London: Sage, 135—153.

Fredrikson, M. 2003. Lapsen musiikillisen kehityksen tutkimus. Teoksessa T. Eerola, J. Louhivuori & P. Moisala (toim.) Johdatus musiikintutkimukseen. Vaasa: Suomen musiikkitieteellinen seura, 209—215.

Giddens, A. 1984. The constitution of society. Cambridge: Polity Press.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Helsinki: WSOY.

Grönfors, M. 2011. Laadullisen tutkimuksen kenttätutkimusmenetelmät. Toimittanut H. Vilkka. Hämeenlinna: SoFia-Sosiologi-Filosofiapu Vilkka.

Hallitusohjelma. Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma 22.6.2011. Helsinki: Valtioneuvosto.

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

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Tallinna: Gaudeamus.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Tammi.
- Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piironen, A. & Mäkinen, L. 1993. Musiikki varhaiskasvatuksessa. Hip hoi, musisoi! Espoo: Fazer.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.
- Jyrkämä, J. 2008. Toimijuus, ikääntyminen ja arkielämä — hahmottelua teoreettis-metodologiseksi viitekehykseksi. *Gerontologia* 4/2008, 190—203.
- Kurkela, K. 1994. Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittämisen ja luovan asenteen psykodynamiikka. Sibelius-Akatemia. Musiikin tutkimuslaitoksen EST-julkaisusarja, n:o 1.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka – aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Lehtinen, U., Haapala, M. & Dahlström, R.-M. 1993. Aistien avulla oppimaan. Lähestymistapoja vaikeasti monivammaisten henkilöiden kehityksen tukemiseen. Tampere: Kirjayhtymä.
- Lehtonen, K. 2004. Maan korvessa kulkevi...Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan. Turun yliopisto. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 73.
- Lerikkanen, M-K. 2006. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Lilja-Viherlampi, L.-M. 2007. ”Minunkin sisällä soi!” – musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa. Turun yliopisto. Väitöskirja. Turun ammattikorkeakoulun tutkimuksia 24.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1988. Musiikin didaktiikka. Juva: WSOY.
- Merriam, A. P. 1980. *The Anthropology on Music*. Northwestern University Press.
- Moisala, P. & Brusila, J. 2003. Ulkoeurooppalaiset musiikit. Teoksessa T. Eerola, J. Louhivuori & P. Moisala (toim.) *Johdatus musiikintutkimukseen*. Vaasa: Suomen musiikkitieteellinen seura, 185—197.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, n:o 85.
- Pentikäinen, L. 2006. Kuvataidekasvatuksen poluilla. Teoksessa T. Tarkkonen & P. Sassi (toim.) *Lapsi ja taide. Puheenvuoroja taidekasvatuksesta*. Helsinki: Cultura, 27–35.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tallinna: Vastapaino.

Piironen, L., Ruokonen, I., Karppinen, S., Pulli, E., Hakala, L., Sedercrantz, T. & Grönholm, I. 2001. Taide ja taito – leikkivä ja liikkuva lapsi. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Opetushallitus. Gummerus, 137—140.

Puurula, A. 2001. Lapsi ympäristönsä peilinä: Alle 3-vuotiaiden lasten integroitu taidekasvatus. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen (toim.) Elämysten alkupoluilla. Lähtökohtia alle 3-vuotiaiden taidekasvatukseen. Tampere: Finn Lectura, 85—95.

Rechartd, E. 1988. Musiikin kokemisen ruumiilliset ja symboliset ulottuvuudet. Teoksessa V. Hägglund & V. Rätty (toim.) Psykoanalyysin monta tasoa. Psykoanalyttikko, professori Tor-Björn Hägglundin juhlakirja 10.3.1988. Mänttä: Nuorisopsykoterapiasäätiö, 134—150.

Ruokonen, I. 1999. Musiikissa soi kulttuurien rikkaus. Monikulttuurisuus konserttikeskus ry:n toiminnassa. Teoksessa A. Puurula (toim.) Moni- ja interkulttuurinen taidekasvatus. Taito- ja taideaineiden opetuksen integroitseminaari 19.3.1999. Studia Paedagogica 21. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

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

Ruokonen, I. 2001b. Musiikki lapsen minuuden vahvistajana ja maailman rakentajana. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen (toim.) Elämysten alkupoluilla. Lähtökohtia alle 3-vuotiaiden taidekasvatukseen. Tampere: Finn Lectura, 73–84.

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- taidekasvatuksesta. Tampere: Finn Lectura, 85—100.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tallinna: Vastapaino.



Sinkkonen, J. 1997. Musiikin merkitys lapsen kehityksessä. Teoksessa M. Kaikkonen & S. Mattila (toim.) Musiikki ja mielen mahdollisuudet. Sibelius-Akatemian koulutuskeskuksen julkaisuja: 1, 40—53.

Stern, D. 1985. *The Interpersonal World of the Infant. A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. New York: Basic Books.

Stern, D. 1992. *Maailma lapsen silmin: mitä lapsi näkee, kokee ja tuntee*. Suom. Eeva-Liisa Jaakkola. Juva: WSOY.

Sulkunen, P. & Törrönen, J. 1997. Arvot ja modaalisuus sosiaalisen todellisuuden rakentamisessa. Teoksessa P. Sulkunen & J. Törrönen (toim.) *Semioottisen sosiologian näkökulmia. Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen ja ymmärrettävyys*. Tampere: Gaudeamus.

Tahkokallio, L. 2001. Lapsikeskeisyyden ja lapsilähtöisyyden monet tulkinnat. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen (toim.) *Elämysten alkupoluilla. Lähtökohtia alle 3-vuotiaiden taidekasvatukseen*. Tampere: Finn Lectura, 21–26.

Tarr, J. 2000. Music education: elements for personal, social and emotional development. Teoksessa M. Kear & G. Callaway (toim.) *Improving teaching and learning in the arts. Looking afresh at the primary curriculum series*. Falmer, 49—65.

Tarr, M. & Thomas, G. 2000. Inclusive education and the arts. Teoksessa M. Kear & G. Callaway (toim.) *Improving teaching and learning in the arts. Looking afresh at the primary curriculum series*. Falmer, 149—165.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Vantaa: Tammi.

Uusitalo, H. 2001. *Tiede, tutkimus, tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan*. Juva: WSOY.

White, M. D. & Marsh, E. E. 2006. Content Analysis: A Flexible Methodology. *Library Trends*, Vol. 55, No. 1, Summer 2006 (“Research Methods”, edited by Lynda M. Parker), 22—45. Luettu 17.11.2014 osoitteesta

<https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/3670/WhiteMarch551.pdf?sequence=2>,