

# **Muskari jatkuu edelleen**

**Musiikin varhaiskasvatuksen pedagogisten keinojen mahdollisuudet  
musiikkikasvatuksen muutoksessa**

Tutkielma (Maisteri)

20.10.2025

Hanna Ida Marjatta Lanki

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

<b>Tutkielman nimi</b>	<b>Sivumäärä</b>
Muskari jatkuu edelleen Musiikin varhaiskasvatuksen pedagogisten keinojen mahdollisuudet musiikkikasvatuksen muutoksessa	99
<b>Tekijän nimi</b>	<b>Lukukausi</b>
Hanna Ida Marjatta Lanki	Syky 2025
<b>Aineryhmän nimi</b>	
Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
<p>Tutkielmassani käsittelen musiikin varhaiskasvatuksen pedagogisia keinoja ja tutkin, kuinka ne soveltuvat käytettäväksi laajemmin musiikkikasvatuksessa. Tutkimukseni tehtävänä on selvittää musiikin varhaiskasvatuksen toimintatapoja, keinoja ja tavoitteita sekä niiden soveltamista laajemmin musiikkikasvatuksessa.</p> <p>Tutkimuskysymykseni ovat:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kuinka haastateltavat opettajat kuvailevat käyttävänsä musiikin varhaiskasvatuksen pedagogisia keinoja musiikin varhaiskasvatuksessa ja musiikkikasvatuksessa muilla osa-alueilla?</li> <li>2. Miten musiikin varhaiskasvatuksen keinot suhteutuvat musiikin varhaiskasvattajien tavoitteisiin musiikkikasvatuksessa?</li> </ol> <p>Tutkielmassani on laadullinen tutkimusote. Tuotin tutkielmani haastatteleamalla kolmea musiikin varhaiskasvattajaa, jotka toimivat musiikin varhaiskasvatuksen lisäksi myös instrumenttiopettajina, instrumentin valmennusopettajina tai muissa musiikkikasvatustehtävissä. Käytin haastattelumuotona teemahaastattelua. Perustan tutkimukseni musiikkikasvatuksen oppimiskäsityksille ja niiden muutoksille, musiikin varhaiskasvatuksen pedagogisille keinoille ja tavoitteille sekä leikin teorioille. Työni on suunnattu musiikkioppilaitoksille, instrumenttiopettajille ja musiikinopettajille herättämään uusia ajatuksia siitä, kuinka musiikinopetusta voidaan pedagogisesti lähestyä.</p> <p>Tutkimukseni tulosten perusteella oppijakeskeinen, leikinomaisen spontaani ja vuorovaikutuksellinen musiikin varhaiskasvatus näyttäisi jo edustavan sitä suuntaa, mitä kohti musiikkikasvatuksen oppijäkäsitykset ovat kehittymässä myös laajemmin – kohti kokonaisvaltaisempaa musiikkikasvatuskäsitystä. Kokonaisvaltainen, holistinen musiikkikasvatuskäsitys huomioi oppijat yksilöinä sekä käyttää opetuksessa monipuolisia, moniaistisia työtapoja. Opetuksen päätavoitteena on musiikillinen toiminta itsessään ja yksilön kokonaispersoonallisuuden tukeminen musiikin avulla. Musiikin varhaiskasvatus pedagogisine keinoineen voi toimia hyvänä suunnan näyttäjänä ja apuna musiikkikasvatuksen muutokselle kohti holistisempaa musiikkikasvatuskäsitystä.</p>	
<b>Hakusanat</b>	
musiikkileikkikoulut, musiikkioppilaitokset, oppiminen, oppimiskäsitykset, leikkiminen, vuorovaikutus, kokonaisvaltaisuus	
<b>Tutkielma syötetty plagiointitarkastusjärjestelmään</b>	
20.10.2025	

# Sisällys

Sisällys .....	3
1 Johdanto .....	5
2 Musiikkifilosofiset suuntaukset ja oppijakäsitykset muuttuvassa musiikkikasvatuksessa .....	11
2.1 Muuttuva maailma ja musiikkikasvatus .....	11
2.1.1 Esteettisestä musiikkikasvatuksesta konstruktivistisiin oppimiskäsityksiin	12
2.1.2 Praksiaalisuudesta holistisuuteen.....	15
2.1.3 Oppijakeskeinen musiikkikasvatus.....	20
2.2 Musiikin varhaiskasvatus pähkinänkuoressa.....	23
2.2.1 Kärpäsenä katossa musiikkileikkikoulutunnilla .....	23
2.2.2 Holistisuus ja Orff-pedagogiikka musiikin varhaiskasvatuksessa.....	27
3 Leikki .....	30
3.1 Leikin teoriat .....	30
3.1.1 Leikin vapaus, merkitys ja säännöt.....	30
3.1.2 Leikin merkitys kulttuurille ja yhteiskunnalle.....	31
3.2 Leikin tärkeys kehitykselle.....	32
3.3 Leikki ja pedagogiikka .....	34
4 Tutkimusasetelma .....	36
4.1 Tutkimustehtävä .....	36
4.2 Laadullinen tutkimus .....	36
4.3 Haastateltavien henkilöiden valinta ja teemahaastattelu .....	37
4.4 Aineiston analyysi .....	39
4.5 Tutkimusetiikka.....	42

5 Tulokset.....	44
5.1 Aineiston kuvaus .....	44
5.2 Musiikin varhaiskasvatuksen pedagogiset keinot .....	45
5.2.1 Holistisuus, monipuolisuus ja prosessinomaisuus.....	46
5.2.2 Kohtaaminen, vuorovaikutus ja dialogisuus.....	48
5.2.3 Leikki.....	50
5.2.4 Improvisointi ja luovuus .....	51
5.2.5 Oppijakeskeisyys .....	54
5.3 Musiikin varhaiskasvatuksen tavoitteet.....	56
5.3.1 Sosiaaliset ja yksilönä kehittymisen tavoitteet; oppiminen musiikin kautta	56
5.3.2 Musiikilliset tavoitteet ja praksialaisuus musiikin varhaiskasvatuksessa.....	58
5.4 Musiikin varhaiskasvatuksen pedagogiset keinot muualla musiikkikasvatuksessa	59
5.5 Yhteenvetoja tuloksista .....	62
6 Pohdinta.....	66
6.1 Johtopäätökset .....	66
6.1.1 Musiikin varhaiskasvatuksen pedagogiset keinot.....	67
6.1.2 Tavoitteet: Musiikki – leikki – koulu .....	68
6.1.3 Soveltaminen muilla musiikkikasvatuksen osa-alueilla .....	70
6.1.4 Holistinen musiikkikasvatuskäsitys.....	73
6.1.5 Arvopohjan muutos .....	78
6.2 Luotettavuustarkastelu.....	82
6.3 Tulevia tutkimusaiheita .....	85
Lähteet.....	87

# 1 Johdanto

*”Koen olleeni kuin pieni poika leikkimässä meren rannalla, löytäen silloin tällöin si-  
leämmän kiven, tai kauniimman simpukan totuuden suuren valtameren levätessä koske-  
mattomana edessäni”* (Newton sit. Brewster 1855, 407)

Newton kiteyttää kauniisti ajatuksen siitä, kuinka koko elämä voi olla kuin leikkiä ja suuri tutkimusmatka. Sitaatista voi myös löytää yhteyden oppimisen ja leikin välillä. Leikkisä asenne ruokkii uteliaisuutta ja auttaa oppimaan uutta (Dewey 1916, 56–58). Sitaatista voi myös löytää ajatuksen siitä, kuinka oppiminen kytkeytyy osaksi koko elämää ja yksilön elämäkokemusta – tai näyttäytyy jopa elämänasenteena. Ehkä tällaisessa asenteessa on jotain, mistä voisimme ammentaa ajatuksia kaikkeen oppimisen ja opettamisen filosofiaan ja sitä kautta myös musiikkikasvatukseen.

Olen musiikin varhaiskasvattaja ja työskennellyt usean vuoden ajan musiikkioppilaitok-  
sissa sekä opettanut valmennusoppilaita eli alkuopetusoppilaita. Musiikkiopisto, jossa  
olen ollut töissä, on pyytännyt opettajiaan osallistumaan opiston kehittämiseen ja olemme  
yhdessä yrittäneet miettiä, kuinka löytää musiikkiharrastukselle paikka muuttuvassa maa-  
ilmassa pelien, sosiaalisen median ja monen muun oppilaiden huomiosta kilpailevan  
asian rinnalla. Musiikkioppilaitokset ovatkin suurien muutosten äärellä ja hakijamäärät  
ovat joissain musiikkiopistoissa jopa laskussa (Kivimäki & Hannus 2019). Yhtä aikaa  
yhä harvempi nuori saa suoritetuksi koko täyttä musiikkiopiston oppimäärää (Henriksson  
2010). Säveltäjä ja lehtori Otto Romanowski peräänkuuluttaa tarvetta muutokselle koko  
musiikkiopiston konseptissa. Hänen mukaansa ”jonkun pitäisi keksiä musiikkioppilaitos  
uudestaan. Se olisi paikka, jossa opiskellaan tavoitteellisesti ilman päämäärää päätyä am-  
mattimuusikoksi. Tavoitteena voisi olla työskentelytapojen opiskelu, yhteinen musisointi  
ja musiikillinen sivistys sekä ennen kaikkea se, että musiikki on pakon sijaan nautinto”  
(Henriksson 2010).

Musiikin varhaiskasvattajana olen erityisesti kiinnittänyt huomiota siihen, että oppilaiden  
soitointo tuntuu usein laskevan, kun musiikkileikkikoulusta siirrytään yksilöopetuksen  
puolelle. Tämä on näkökulma, johon toivoisin kiinnitettävän enemmän huomiota. Mu-  
siikkileikkikoulutunneilla toiminta lähtee siitä, että oppiminen tapahtuu ilon ja leikin  
kautta yhdessä musisoiden (Ruokonen 2001, 127–129). Tunneilla vallitsee vuorovaiku-

tuksellisen leikillinen, spontaanisuuden ilmapiiri aivan kuten lasten leikeissäkin (Huisman Koops & Crump Taggart 2011, 36; Marjanen 2005, 31). Lapsen siirtyessä toimintakulttuurista, jossa keskeisenä ovat yhteisöllisyys ja leikillisuus, instrumenttiopetuksen kontekstiin, jossa toiminta muuttuu huomattavasti tavoitteellisemmaksi ja opetus tapahtuu kahdenkeskisessä vuorovaikutuksessa opettajan kanssa, edellyttää tämä oppijalta nopeaa ja merkittävää kognitiivista ja sosiaalista sopeutumista uuteen, selvästi erilaiseen toimintaympäristöön.

Musiikkikasvatusfilosofi David J. Elliottin mukaan musiikkikasvatuksen tavoite on kehittää dynaamisia yhteisöjä, joita yhdistää mielenkiinto musiikkiin (Elliott & Silverman 2015, 306). Hänen mukaansa musiikki ei ole vain harvojen etuoikeus, vaan toimintaa, jota jokainen voi oppia. Musiikkikasvatuksen ytimessä on siten ennen kaikkea itse musiikillinen toiminta, ei pelkästään sen tuloksena syntyvä tuotos. Näin ollen musiikkikasvatuksen peruselementit ovat aina samat riippumatta oppilaiden osaamistasosta. (Elliott 2005, 11–12.) Elliott (2005, 10) pitää musiikin keskeisinä arvoina itsensä kehittämistä (*self-growth*), itseymmärrystä (*self-knowledge*) ja musiikillista iloa (*musical enjoyment*).

Christopher Small (1977) taas näkee, että musiikilliset aktiviteetit itsessään luovat ja kehittävät dynaamisia yhteisöjä. Small puhuu musiikista verbinä (*musicizing – musisointi*), joka pitää sisällään yhteisön, tapahtumapaikan ja musiikin, jotka luovat musiikillisen verkoston. Opettamisen yhteydessä myös opettaja on osa tätä verkostoa, eikä oppilaiden ja opettajan välillä ole kuilua. Musisoimista tapahtuu yhtä lailla niin soittaessa kuin kuunneltaessa musiikkia. Musisoinnissa yksilön on mahdollista oppia itsestään ja ympäristöstään. Smallin mukaan musiikkikasvatuksen tavoite onkin luoda musiikillisia yhteisöjä, jotka ovat tietoisia musiikin kehittävästä voimasta. Hän ei pidä tärkeänä sitä, että lopputulos on hyvä, vaan tärkeintä on itse musisointi, tapahtuma, joka saa aikaan positiivisia muutoksia yksilössä ja yhteiskunnassa. (Odendaal ym. 2014, 170–171.) Reimer (1989) taas määrittelee, että lopputulos on onnistunut, jos se kuulostaa hyvältä. Reimerillä keskiössä ovat siis niin kutsutut esteettiset arvot. (Heimonen & Westerlund 2008, 177–178.) Elliottin ja Smallin ajatukset vaikuttavat olevan hyvin yhteneväisiä musiikin varhaiskasvatuksen musiikkikasvatuskäsityksen kanssa, jossa lähdetään liikkeelle siitä, että itse musisoiminen ja sen tuoma ilo, auttavat yksilöä kehittymään osana yhteisöä (Huhtinen-Hildén 2013; Huhtinen-Hildén & Pitt 2018; Marjanen 2005, 3; Ruokonen 2001, 127–129). Voisivatko musiikkileikkikoulun pedagogiset keinot tarjota siis sopivia toimintatapoja myös muilla musiikkikasvatuksen osa-alueilla, kuten instrumenttiopetuksessa?

Musiikkioppilaitokset saivat alkunsa Suomessa 1800-luvulla, kun julkiset konsertit ja musiikin esittäminen vakiintuivat maassamme sekä musiikin harrastus alkoi laajentua. Tällöin syntyi tarve luoda pysyvä musiikinopetusjärjestelmä. (Kuha 2017, 136.) Tämän seurauksena Suomeen perustettiin musiikki-instituutioita ja oppilaitoksia ammattimuusikoiden kouluttamista varten (Kuha 2017; Oramo 2022). Varhaisena opetusmallina toimi käsityöläisyydestä juontunut ammattisoittajien kisälli–oppipoika-järjestelmä (Kuha 2017, 76, 95). Myöhemmin musiikkikoulutukselle asetettiin myös sivistystehtävä: sen tuli tuoda kulttuurista pääomaa koko kansalle. Musiikkikoulutus pohjautui esteettisiin arvoihin sekä klassisen musiikin perimään. (Unkari-Virtanen n.d.; Oramo 2022.) Sodan jälkeen Suomeen rakennettiin hyvinvointivaltiota, jossa koulutus nähtiin osana sosiaalipolitiikkaa. Perustuslaki §16 takasi yhtäläiset koulutusmahdollisuudet kaikille tuoden uudistuksen tuesta musiikkioppilaitoksille vuonna 1968. Näin musiikkioppilaitoskulttuuri vakiintui Suomessa. (Heimonen 2024, 96–97.) Musiikkioppilaitosverkoston laajenemisen ja musiikkiharrastuksen lisääntymisen myötä oppilaitosten päätehtävä ei kuitenkaan nykyään ole enää ensisijaisesti ammatillisuuteen tähtääminen. Keskeisenä tavoitteena on sen sijaan lasten ja nuorten kokonaispersoonallisuuden kehityksen tukeminen sekä hyvän musiikkisuhteen rakentaminen. (TPOPS 2017; Hyry-Beihammer 2013, 150–151.) Musiikkioppilaitosten tehtävä siis on ajan kuluessa muuttunut ja muutokset jatkuvat edelleen (Henriksson 2010; Kivimäki & Hannus 2019). Tutkielmassani olen kiinnostunut siitä voisivatko musiikin varhaiskasvatuksen keinot toimia apuna musiikkikasvatuksen muutosprosessissa.

Viime vuosina musiikin varhaiskasvatus on laajentunut kattamaan myös kouluikäisten lasten sekä aikuisten ja vanhusten opetuksen (esim. Pop&Jazz konservatorio 2024, 10–12). Useissa musiikkiopistoissa järjestetään nykyään myös erilaisia soitinvalmennusryhmiä, joissa musiikkileikkikoulun opettajat opettavat lapsia ryhmässä niin, että oppilaiden omien instrumenttien soittamisen lisäksi tunneilla käytetään musiikkileikkikoulusoittimia, leikkejä ja muita musiikin varhaiskasvatuksen pedagogisia keinoja. Tai sitten tunneilla tutustutaan useampaan uuteen instrumenttiin musiikkileikkikouluhengessä. Nämä ryhmät ovat ikään kuin siirtymävaihe instrumenttiopetukseen. (esim. Pohjois-Helsingin musiikkiopisto 2013.) On siis selvästi huomattu, että ainakin jonkinlaista pehmeää laskua kaivattaisiin siirryttäessä musiikin varhaiskasvatuksesta instrumenttiopetukseen. Muutamassa musiikkiopistossa on alettu tarjoamaan musiikkileikkikouluryhmiä myös aikuisille ja senioreille eli musiikin varhaiskasvatusta on tarjolla nykyään lähes kaikenikäisille oppijoille.

Itselläni on kokemusta musiikin varhaiskasvatuksen keinojen soveltamisesta 6–8-vuotiaiden opetuksessa. Vuosina 2018–2019 aloitin Popstar-nimisen kerhon Kurkimäen kulttuurikeskuksessa. Popstar-kerho oli oma sovellukseni musiikkileikkikoulusta 6–8-vuotiaille. Kerhossa soitimme musiikkileikkikoulussa soitettavia soittimia, liikuimme ja leikimme yhdessä, mutta lauloimme perinteisten lastenlaulujen sijaan popmusiikkia ja ”popahtavaa” lastenmusiikkia sekä opettelimme esiintymistä ja heittäytymistä. Popstar-kerho oli pidetty ja hyvin toimiva ja se jatkuu edelleen. Olisi ollut mielenkiintoista tietää, vaikuttiko kerhossa käyminen jollain tapaa lasten tekemiseen soittotunneilla ja intoon harrastaa sekä jatkaa harrastustaan musiikin parissa. Ainakin kerho oli itsessään toimiva musiikkiharrastus, jossa lapset saivat onnistumisen ja ilon kokemuksia ja oppivat musiikillisia asioita leikin ilmapiirissä.

Opinnäytetyössäni tarkastelen, millaisia mahdollisia keinoja musiikin varhaiskasvatus voisi tarjota musiikkioppilaitoksissa havaittujen muutosten tukemiseen. Perehdyn musiikin varhaiskasvatuksen pedagogisiin keinoihin ja tavoitteisiin sekä tutkin niiden soveltuvuutta muilla musiikkikasvatuksen osa-alueilla. Teoreettisessa viitekehysessä syvennyn musiikkikasvatuskäsityksissä tapahtuneeseen muutokseen, musiikin varhaiskasvatuksen pedagogisiin keinoihin ja tavoitteisiin sekä leikkiin. Tulososassa vastaan tutkimuskysymyksiini ja esittelen, minkälaisia pedagogisia osa-alueita musiikin varhaiskasvatus pitää sisällään ja kuinka näitä keinoja voidaan soveltaa niin musiikin varhaiskasvatuksessa kuin myös muualla musiikkikasvatuksessa. Loppupohdissa liitän vielä tutkimuksen tulokset teoreettiseen viitekehykseen ja pohdin tulosten merkitystä.

Musiikin varhaiskasvattajana ja musiikkikasvatuksen opiskelijana tutkimukseni aihe on minulle tärkeä ja kiinnostava, sillä siinä yhdistyvät molemmat opiskelemani osa-alueet. Myös Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2009, 8–9) suosittelevat, että tutkimuksen on hyvä olla tutkijalle henkilökohtaisesti kiinnostava ja sellainen, että siitä voi oppia uutta. Aiheen tulisi myös olla yhteiskunnallisesti merkittävä ja siitä pitäisi löytyä tarpeeksi tietoa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 9). Aihe onkin ajankohtainen musiikkikasvatuksen alueella (esim. Juntunen & Partti 2023; Kirschner, S. & Tomasello, M. 2010.; Linnavalli ym. 2023) ja siihen liittyvistä merkityksistä ja vaikutuksista keskustellaan yhteiskuntaa rakentavana tekijänä (Saarikallio ym. 2019; Soinila & Peltomaa 2024). Tutkittavaa ilmiötä koskevaa aineistoa on saatavilla laajasti.

Tutkimuksessani avaan musiikin varhaiskasvatuksen periaatteita ja kokonaisvaltaisia työtapoja, joilla musiikin varhaiskasvatuksen tavoitteet pyritään saavuttamaan sosiokonstruktivistisen oppimisteorian pohjalta. Tutkin haastatteluiden avulla, kuinka musiikin varhaiskasvatuksen pedagogisia työtapoja ja keinoja voi soveltaa musiikin varhaiskasvatuksen lisäksi myös muilla musiikkikasvatuksen osa-alueilla. Musiikkikasvatuksen teoreettis-filosofisista suuntauksista huomioin tutkimuksessani Reimerin ja Swanwickin (esteettinen), Elliottin ja Smallin (praksiaalinen) sekä Westerlundin (holistinen) teoriat.

Samaa aihetta ilmiöoppimisen näkökulmasta on aiemmin tutkinut Minna Kruus YAMK opinnäytetyössään *Liiku, leiki ja pidä lystiä! Työkaluja soitonopetuksen tueksi* (2021). Kruus tutkii, kuinka musiikin varhaiskasvatuksen keinoja voidaan käyttää soitonopetuksen tukena. Tässä opetuksen runkona toimivat hänen säveltämänsä lastenlaulut ja leikit. Musiikkikasvatuksessa käynnissä olevasta muutoksesta ilmestyi vuonna 2023 kirja nimeltä *Musiikkikasvatus muutoksessa* (Juntunen & Partti 2023). Artikkeleissa pohditaan musiikkioppilaitoksissa ja musiikkikasvatuksessa tapahtuvaa muutosta monesta eri näkökulmasta. Myös Tuulikki Laes (2006) on tutkinut opinnäytetyössään muutosta musiikkikasvatuksessa ja oppijäkäsityksissä musiikkifilosofioiden kautta.

Musiikin varhaiskasvatuksen toimintatavoista sekä niiden soveltamisesta osana muuta musiikkikasvatusta ovat kirjoittaneet Laura Huhtinen-Hildén ja Jessica Pitt. Huhtinen-Hildén (2012, 2013) avaa musiikin varhaiskasvatuksen vuorovaikutteisia toimintatapoja ja pohtii niiden mahdollisuuksia muuttuvassa maailmassa. Yhdessä Jessica Pittin kanssa he tutkivat musiikin varhaiskasvatuksen oppijakeskeisen musiikkikasvatuksen soveltamista musiikin varhaiskasvatuksessa ja koko musiikkikasvatuksen viitekehyksessä (Huhtinen-Hildén & Jessica Pitt 2018). Suomessa musiikin varhaiskasvatusta ovat lisäksi tutkineet Maija Fredriksson (1994, 1996), Inkeri Ruokonen (2001, 2005, 2017, 2022, 2023) ja Kaarina Marjanen (2005, 2009). Fredriksson (1994, 1996) on perehtynyt Kodály-metodiin, joka on suunnattu pienten lasten musiikin opettamiseen. Ruokonen (esim. 2001, 2005, 2017, 2022, 2023) on kirjoittanut ja toimittanut oppikirjoja musiikin varhaiskasvatustajille sekä useita artikkeleita liittyen musiikin varhaiskasvatukseen ja sen toimintatapoihin. Marjanen (2005, 2009) on tutkinut, minkälaisia työ- ja toimintatapoja sekä tavoitteita musiikkileikkikoulun opettajat käyttävät työssään.

Claudia Gluschkof (2004, 2008, 2010) on kirjoittanut artikkeleita musiikin varhaiskasvatuksesta israelilaisissa päiväkodeissa ja tutkinut, kuinka monikulttuurisuus näkyy opetuksessa ja lasten musisoinnissa. Lisa Huisman Koops (2018, 2022) on tutkinut muun

muassa musiikin varhaiskasvatuksen etäopetusta COVID-19-pandemian aikana. Hän on myös tutkinut musiikin vaikutuksia ja tärkeyttä lapsen varhaiskasvatuksessa jo varhaisina vuosina sekä musiikin varhaiskasvatuksen käytännön tekijöitä ja toimintatapoja, jotka tekevät opetuksesta sujuvaa. Suzanne Burton (2002, 2011, 2017) on tutkinut laajasti musiikin varhaiskasvatusta, esimerkiksi lasten spontaaneja improvisaatiohetkiä, kielen omaksumisen ja musiikin oppimisen välisiä yhteyksiä varhaislapsuudessa ja musiikin varhaiskasvatuksen hyödyllisyyttä lapsen kehitykselle. Helga Rut Guðmundsdóttir (2015, 2019, 2020) on perehtynyt pienten lasten musiikilliseen kehitykseen. Monet hänen tutkimuksistaan käsittelevät laulamista. Hän on tutkinut muun muassa sitä, kuinka lapsi osaa erotella kahta yhtä aikaista melodiaa. Yhdessä tutkimuksessaan hän arvioi 3-vuotiaiden lasten laulutaitoja ja toisessa äitien roolia vauvojen laulun oppimisen ohjaajina.

Tutkielmani toisessa ja kolmannessa luvussa, teoreettisessa viitekehyksessä, esittelen tutkielmani keskeiset käsitteet aiemman tutkimustiedon valossa. Neljännessä luvussa kuvailen, minkälaisen tutkimusmetodin olen valinnut, esittelen tutkimustehtäväni sekä -kysymykset, analysoin tutkimusprosessin etenemistä ja pohdin tutkimuseettisiä näkökulmia sekä niiden toteutumista tutkielmassani. Viidennessä luvussa esittelen tutkimuksen tulokset ja yhteenvedon niistä. Kuudes luku sisältää pohdintaa työstäni ja sen onnistumisesta sekä johtopäätöksiä, joita olen muodostanut tutkimukseni perusteella. Luvun lopuksi pohdin vielä tutkielman luotettavuutta ja esittelen mahdolliset jatkotutkimusaiheet.

## **2 Musiikkifilosofiset suuntaukset ja oppijäkäsitykset muuttuvassa musiikkikasvatuksessa**

Tämä luku on tutkielmani teoreettisen viitekehysten ensimmäinen luku, jossa kerron musiikkikasvatuksen menneistä ja käynnissä olevista muutoksista ja siitä, kuinka musiikkikasvatuksen teoreettisfilosofiset ajatukset ovat muuttuneet ajan saatossa. Tämän jälkeen perehdyn oppimiskäsityksiin sekä oppijakeskeisen musiikkikasvatuksen soveltamiseen musiikin varhaiskasvatuksen viitekehyksessä. Kuvailen sen jälkeen musiikin varhaiskasvatuksen keskeisiä toimintatapoja ja tavoitteita ja avaan, mitä ne pitävät sisällään sekä millä tavoin ne vaikuttavat lapsen kehitykseen. Lopuksi perehdyn vielä hieman hollistiseen musiikkikasvatuskäsitykseen musiikin varhaiskasvatuksessa.

### **2.1 Muuttuva maailma ja musiikkikasvatus**

Maailmamme muuttuu nopeasti ja tämä muutos vaatii yksilöiltä kykyä mukautua uusiin tilanteisiin sekä olosuhteisiin. Nopeasti muuttuva ja epävakaa maailma voi saada myös aikaan turvattomuuden tunteita (Huhtinen-Hildén 2013, 290–291) ja kokemuksia siitä, ettei pysty yksilönä vaikuttamaan asioiden kulkuun (Ruokonen 2023, 182). Osallistava musiikkikasvatus voi luoda merkityksellisyyttä ja osallisuuden kokemuksia ja näin auttaa yksilöä selviämään muuttuvassa maailmassa (Huhtinen-Hildén 2013, 290–291). Nykyinen kulutusyhteiskuntamme tarvitsee myös uudenlaista arvopohjaa. Unesco (2019) korostaakin ekososiaalisen kasvatuksen keskeistä merkitystä ja kestävän kehityksen arvoja koulutusjärjestelmän perustana, jonka tavoitteena on rakentaa vaihtoehtoista arvopohjaa nykyisen kulutusyhteiskunnan rinnalle. Musiikkipedagogiikka voi tässä yhteydessä tarjota arvokkaita näkökulmia. Sen keskeiset periaatteet – osallisuus, luovuus ja yhteistyö – voivat muodostaa perustan uudenlaisen koulutusjärjestelmän kehittämiseksi. Tällainen järjestelmä voi tukea yksilöä muuttuvassa maailmassa ja edistää yhteiskunnan kehitystä suuntaan, jossa ihmiset huomioivat toisiaan entistä paremmin ja rakentavat kestävämpää tulevaisuutta. (Ruokonen 2023, 182.)

Maailman muuttumiseen kuuluu myös teknologian kehittyminen. Tämä tuo mukanaan muutoksia myös musiikkikasvatukseen. Applikaatiot ja digitaaliset instrumentit ovat tuoneet säveltämisen ja soittamisen kaikkien ulottuville eikä enää tarvitse välttämättä osata

soittaa mitään instrumenttia, tai ymmärtää musiikin teoriaa, jotta voi säveltää ja tuottaa hyvältä kuulostavaa musiikkia. Teknologia on ikään kuin poistanut rajat siltä, mitä yksilö voi musiikillisesti saavuttaa. (Reinsalu, Timoštšuk & Ruokonen 2022.) Teknologian hyödyntäminen musiikkikasvatuksessa voikin parhaimmillaan tuottaa oppilaille vahvoja onnistumisen kokemuksia ja *flown*<sup>1</sup>- tunnetta. Samalla oppilaat oppivat ratkaisemaan ongelmia, kuuntelemaan toisiaan, heittäytymään ja ajattelemaan luovasti. Tämä taas tuottaa sisäistä motivaatiota, joka on tärkeää elämänpituista oppimista ajatellen. Oppilaat saavat näin myös kokemuksen siitä, että voivat vaikuttaa, mikä taas tuo uskoa siihen, että selviää muillakin elämän osa-alueilla hyvin. (Ahtola & Juvonen 2023, 13–19.) Puhutaan produktiivisesta musiikkikasvatuksesta, jossa oppilaalle tarjotaan jatkuvasti tilaisuuksia luoviin musiikillisiin aktiviteetteihin, kuten sanoittamiseen ja säveltämiseen. Musisoidessa käytetään musiikkitekniologiaa, mutta voidaan myös käyttää tavallisia musiikillisiä instrumentteja. Tällöin toiminnan fokuksessa ei kuitenkaan ole virheetön tulos, vaan heittäytyminen. Oppilaan ei tarvitse osata soittaa mitään ja tietoa uusista musiikillisistä ilmiöistä ja kulttuureista saadaan luovuuden kautta. (Ahtola & Juvonen 2023, 13–19.)

### **2.1.1 Esteettisestä musiikkikasvatuksesta konstruktivistisiin oppimiskäsityksiin**

Maailman muuttuessa myös käsitykset musiikkikasvatuksesta muuttuvat. Aiemmin keskiössä on ollut yksilö ja hänen sisällään tapahtuvat prosessit, kuten musiikin psykologiset ja fyysiset vaikutukset yksilöön (Swanwick 1988, 19–24; Swanwick 1999, 7). Musiikkia on tarkasteltu erillisenä elementtinä (Swanwick 1999, 13–19). Keith Swanwick (1999, 2) kuvaa musiikkia *diskurssina* – merkityksellisenä viestinnän ja ajattelun muotona, joka rinnastuu keskusteluun, ideavaihtoon ja symboliseen ilmaisuun. Musiikkikasvatuksen tärkeimmäksi päämääräksi on tässä oppimiskäsityksessä muotoutunut yksilön elämänlaadun parantaminen musiikin tunnekokemusten kautta. Kyseisessä perinteessä musiikkikasvatusta tarkastellaan yksilön prosessina ja oppimisen sosiaalinen konteksti jätetään

---

<sup>1</sup> Luovuuskin vaatii rakenteita ja rajoja ja näiden ja vapaan luovuuden sopivasta suhteesta syntyy *flow*-tila. Flowssa tehtävät ovat sopivan haastavia ja aina kun lapsi on vahvasti sitoutunut toimintaan, syntyy luovuutta. (Nikkola ym. 2022, 875.)

huomioimatta. Edellä mainitun kaltaista musiikkikasvatusta kutsutaan esteettiseksi musiikkikasvatukseksi. Kyseistä perinnettä ovat edustaneet Bennett Reimer ja Keith Swanwick. (Heimonen & Westerlund 2008, 177–178.)

Musiikkikasvatuksessa voidaan nähdä olevan menossa paradigmanmuutos<sup>2</sup> : aiemman esteettisen, yksilökeskeisen musiikkikasvatuskäsityksen sijaan musiikkikasvatuksen oppimisprosessi on alettu hahmottaa kokonaisvaltaisena psykososiaalisena tapahtumana, jossa oppimisen taustavaikuttajat huomioidaan entistä laajemmin (Ahtola & Juvonen 2023). Musiikkia käsitellään monitahoisena prosessina, joka vaikuttaa laaja-alaisesti sekä yksilöön että yhteiskuntaan (Elliott 2005). Tämän muutoksen myötä voidaan sanoa, että ollaan siirtymässä koko ajan enenevässä määrin kognitiiviskonstruktivistisesta oppimiskäsityksestä sosiokulttuuriseen ja sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (Ahtola & Juvonen 2023, 12–13).

Kognitiivinen ihmiskäsitys tarkastelee ihmistä tiedon käsittelijänä ja korostaa oppijan henkistä työskentelyä sekä itseohjautuvuutta oppimisprosessissa (Kauppila 2000, 12, 24). Konstruktivistinen ihmiskäsitys puolestaan näkee ihmisen ensisijaisesti sosiaalisena olentona. Sana konstruktivismi tulee sanasta rakentaa. Konstruktivismiin mukaan oppijat rakentavat oman todellisuutensa konstruoimalla tietoa toisiltaan, ympäristöstä, kulttuurista ja historiasta. (Tynjälä 2000, 37; Puolimatka 2002, 13.) Menneistä kokemuksista rakentuu skeemoja eli tietorakenteita, jotka muuttuvat uusien tietojen ja kokemusten perusteella. Mielen rakenne sekä oppimisen ydin muotoutuvat, kun oppija rekonstruoi aikaisempia käsityksiään ja tietojaan. (Kauppila 2000, 12, 34; Puolimatka 2002, 41.) Oppija on aktiivisessa roolissa sekä oppijana että oppimisprosesseissa (Tynjälä 2000, 37–38; Puolimatka 2002, 30). ja tietoa ei ikään kuin passiivisesti vastaanoteta valmiina, vaan oppija rakentaa ja aktiivisesti luo tiedosta omaa todellisuuttaan (Tynjälä 2000, 32–33, 41).

Konstruktivistinen painotus on osin vastakohta behavioristiselle painotukselle, jossa oppimista ja oppimisprosesseja tarkastellaan lähtökohtaisesti vain oppilaan ulkoisen

---

<sup>2</sup> Kuhnin (1962) määritelmän mukaan paradigma tarkoittaa uskomusten ja käsitysten kokonaisuutta, jonka tutkijayhteisö on hyväksynyt käyttöön maailmaa jäsentävänä viitekehyksenä. Siihen sisältyvät yhteisön periaatteet, uskomukset ja arvostukset (Laes 2006, 22). Paradigman muutos tapahtuu tieteessä silloin, kun vallitseva tapa hahmottaa maailmaa korvautuu uudella (ks. Collins & O'Brien 2003). Musiikkikasvatuksen paradigman muutoksessa on kyse musiikillisen maailmankuvan muutoksesta (Laes 2006, 62).

käytöstävän muutoksissa. Oppimisen pohjana on tällöin ulkoisen ärsykkeen aiheuttama reaktio oppijassa tai yhteisössä ja oppimiskäsityksissä korostuu opettajan rooli tiedon tai taidon eteenpäin siirtäjänä. (Tynjälä 2000, 29–30; Puolimatka 2002, 42.) Konstruktivistisen opetuksen teoriassa painottuu opettajan aktiivisen tiedonsiirtäjän roolin sijaan oppijan oikeus rakentaa oma tiedollinen maailmansa. Opettajan tehtävä on päästä perille oppijan subjektiivisista käsityksistä. Kun opettaja tunnistaa oppijan subjektiiviset tiedolliset käsitykset ja valmiudet, hän voi tukea oppijaa ja hänen omaehtoista tiedonhankintaansa. Sitä kautta opettaja auttaa oppijaa muovaamaan itsenäisiä ajatusrakennelmia ja oppiminen niveltyy eli konstruoituu aiempaan tietorakenteeseen. Tällaisessa opetustavassa korostuvat oppilaan omatoimisuus, yhteinen tekeminen ja osallistuminen opettajakeskeisen lähestymistavan sijaan. (Puolimatka 2002, 44.)

Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys haarautuu konstruktivistisesta suuntauksesta ja painottaa sekä tiedon rakentumista että sitä, kuinka tieto rakentuu sekä sosiaalisesti että kognitiivisesti (Kauppila 2000, 35; Tynjälä 44). Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys lähtee siitä ajatuksesta, että oppimista tapahtuu yhdessä, sillä kognitiiviset prosessit aktivoituvat ihmisten välisissä sosiaalisissa tilanteissa (Huhtinen-Hildén 2013, 135; Kauppila 2000, 42). Oppimistilanteissa korostuvat siis vuorovaikutukselliset ja sosiaaliset ulottuvuudet (Kauppila 2000, 49). Koska oppimisen ajatellaan tapahtuvan vuorovaikutuksellisessa suhteessa ympäröiviin ihmisiin ja ympäröivään kulttuuriin, ei oppimista tulisi erottaa historiallisesta, kulttuurisesta tai sosiaalisesta kehyksestään. Näin ollen opetuksen painotus on koulutuksen kulttuurisissa ja sosiaalisissa konteksteissa, yhteisöllisissä vaikutuksissa sekä kulttuuriperinteen jatkamisessa. (Laes 2006, 19.) Opetusta ja pedagogiikkaa tarkastellessa tulisi huomioida, kuinka opetustilanteeseen on tultu. (Tynjälä 2000, 44.) Esimerkkinä tästä voidaan mainita Jane Tarrin artikkeli, jossa korostetaan musiikin kuuntelukokemukseen vaikuttavan sekä sosiaalisen ympäristön että yksilöllisten musiikkikokemusten merkitystä. Nuoret saattavat esimerkiksi kokea tietynlaisen musiikin epämiellyttävänä, sillä he ikään kuin ”pukeutuvat” musiikkiin ja ottavat samalla kantaa siihen liittyviin arvoihin – joko samaistuen niihin tai erottaen niistä. Lisäksi yksilön oma kulttuurinen tausta ja henkilökohtaiset kokemukset muovaavat hänen suhdettaan musiikkiin. Tämän vuoksi opettajan on tärkeää huomioida oppilaiden tuomat taustat ja kokemukset osana opetustilanteita. (Tarr 2000, 50–55.)

Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppimisen kokemus rakentuu siis aina aikaisempien oppimisten ja kokemusten varaan. Nämä aikaisemmat kokemukset oh-

jaavat uuden tiedon rakentumista konstruktiiivisesti, mikä on myös konstruktiiivisen oppimiskäsityksen keskeinen periaate. (Fredriksson 2009, 138.) Toisin kuin behavioristisessa oppimiskäsityksessä, jossa tieto ikään kuin siirretään oppijalle, sosiokonstruktivismissa korostetaan oppijan pyrkimystä ymmärtää asioita laajemmassa kontekstissa ja jäsentää näin ympäröivää maailmaa (Huhtinen-Hildén 2013, 135). Oppijan aktiivinen rooli liittyy vuorovaikutukseen: hän on jatkuvassa vuorovaikutuksessa niin tiedon ja opettajan kuin myös oppimisympäristönsä kanssa (Kauppila 2000, 38–39). Opettajan rooli on olla ohjaaja, joka tukee oppijan itseohjautuvuutta (Kauppila 2000, 40–50). Tiedon taas ajatellaan olevan luonteeltaan relativistista, sillä siihen vaikuttavat kaikki ympäristötekijät: se nivoutuu aina sosiaalisiin rakenteisiin ja lisäksi siihen vaikuttavat yksilön omat havaintoprosessit (Kauppila 2000, 39–42). Tieto on jatkuvassa muutoksessa ja sen hyödyllisyys punnitaan käytännössä, kasvatustilafilosofi John Deweyn sanoin: ”learning by doing” (Kauppila 2000, 52).

### 2.1.2 Praksiaalisuudesta holistisuuteen

Paradigmamuutoksen myötä – eli oppijakäsitysten kehittymisen ja maailman sekä teknologian muutosten seurauksena – musiikkikasvatuksessa on alettu siirtyä esteettisestä musiikkikasvatuskäsityksestä kohti praksiaalista lähestymistapaa. Praksis tarkoittaa sitä, että toiminta itsessään on itseisarvo ja tärkeää sinänsä ilman erillistä tavoitetta. Tämä käsitys juontaa juurensa Aristoteleen ajatuksiin. Aristoteleen ajatuksia on tulkittu muun muassa siten, että hän näki yksilön osana yhteiskuntaa, jossa ihmisellä on mahdollisuus kehittyä toiminnan ja tekemisen kautta. (Heimonen & Westerlund 2008, 182–185.)

Praksiaalisen musiikkikasvatustilafilosofian edustajista tarkastelen seuraavaksi David J. Elliottin ajatuksia. Elliottin mukaan musiikki on sekä verbi *musicing* että substantiivi, sillä se sisältää aina toiminnan ulottuvuuden (Elliott & Silverman 2015, 99–100). Musiikki on siten sekä tekemistä että tekemisen kautta syntyviä tuotteita (Elliott 2005, 14–15). Musiikillinen toiminta on ilmiö, joka rakentuu ja saa merkityksensä sitä tuottavien ihmisten toiminnasta ja vuorovaikutuksesta (Elliott & Silverman 2015, 99–100). Musiikillinen toiminta on praksista, jossa tavoitteet määrittyvät suhteessa vallitseviin standardeihin, traditioihin ja tehtäviin (Elliott 2005, 9). Oppimisen tavoitteena on, että oppilaat perehtyvät erilaisiin musiikillisiin käytäntöihin, oppivat reflektoimaan omaa oppimistaan ja kehittävät sen kautta asiantuntijuuttaan (Elliott 2005, 9; Elliott & Silverman 2015, 17). Opettajan tehtävänä on tarjota oppilailleen mahdollisimman monipuolista tietoa sekä osaamista ja

rohkaista oppilaita luoviin ratkaisuihin. Kuunteleminen kulkee aina mukana kaikessa musiikillisessa toiminnassa. Päätaivoitteena musiikin opettamisessa on ”flow” kokemus, hallituminen musiikista, jonka ytimessä on aktiivinen toiminta, musisointi. (Elliott 2005, 9.)

Elliottin musiikkifilosofiassa korostuu tekeminen, kuten soittaminen, säveltäminen ja improvisointi (Elliott 2005). Hänen mukaansa jokaisesta oppilaasta voi tulla luova, jos luovuuteen kannustetaan, siihen annetaan tarvittavat keinot ja sitä integroidaan koko ajan musiikinopiskeluun (Elliott 2005, 7). Praksiaalisessa musiikkikasvatuksessa keskeistä on kriittinen reflektio sekä se, että opetuksessa huomioidaan musiikilliset ja kulttuuriset perinteet samoin kuin jatkuvasti muuttuvat sosiaaliset ja musiikilliset arvot. Näin musiikkikasvatus tukee sekä yksilön henkilökohtaista kasvua että osallisuutta musiikillissosiaalisissa yhteisöissä. (Elliott & Silverman 2015, 17.) Tässä viitekehyksessä musiikkia tarkastellaan kulttuurisina ja taiteellisina käytäntöinä, jotka liittyvät erottamattomasti laajempaan yhteiskunnallisiin arvoihin, uskomuksiin ja merkitysjärjestelmiin (Elliott 2005, 9–10). Näin ollen praksiaalisessa musiikkikasvatuskäsityksessä musiikkilajien monipuolinen tuntemus ei ainoastaan rikasta esteettistä ymmärrystä, vaan voi myös syventää yksilön itsetuntemusta ja kehittää hänen ajattelu- ja vuorovaikutustapojaan suhteessa muihin ihmisiin (Elliott 2005, 9–10; Nikkanen 2014, 300). Musisointi on siis praksiaalisesta musiikkikasvatuskäsityksen mukaan sosiaalista toimintaa (Nikkanen 2014, 300). Praksiaalisesta musiikkikasvatuksen keskeisenä arvona voidaan pitää osallistavaa ja luovaa musisointia, jonka kautta yksilö oppii reflektoimaan itseään ja arvojaan suhteessa muihin ihmisiin ja kehittyy sitä kautta ihmisenä (Hildén & Pitt 2018, 89; Elliott 2005 17–18).

Christopher Small on korostanut musiikin ja taiteen prosessiluonteisuutta. Hänen mukaansa taide ei ole ensisijaisesti esteettinen objekti tai passiivisesti koettava asia, vaan aktiivinen prosessi, jonka kautta ihminen voi tutkia ja ymmärtää sekä sisäistä että ulkoista maailmaa. Näiden taiteellisten prosessien kautta yksilö voi oppia elämään yhteisöissä ja ympäristöissä, joissa taide tapahtuu. (Small 1977, 3–4; Odendaal ym. 2023, 163.) Kuten Elliottinkin näkemyksen mukaan, samoin Smallille musisointi on ensisijaisesti luonteeltaan sosiaalista toimintaa. Hän vie kuitenkin tämän käsityksen äärimilleen. Jos Elliottille musisointi on musiikin tekemistä ja ikään kuin objekti, jonka yhteydessä liitytään musiikillis-sosiaalisiin traditioihin, käsittää Small musisoinnin *musicizing* suhteiden tutkimisena (*exploring*), vakiinnuttamisena (*affirming*) ja juhlistamisena (*celebrating*). (Nikkanen 2014, 301.) Musiikin kautta yksilö voi siis kokea suhteen itseensä, yhteisönsä, ympäröivään- ja henkiseen maailmaan. Tämä osallistuminen – oli pa kyseessä

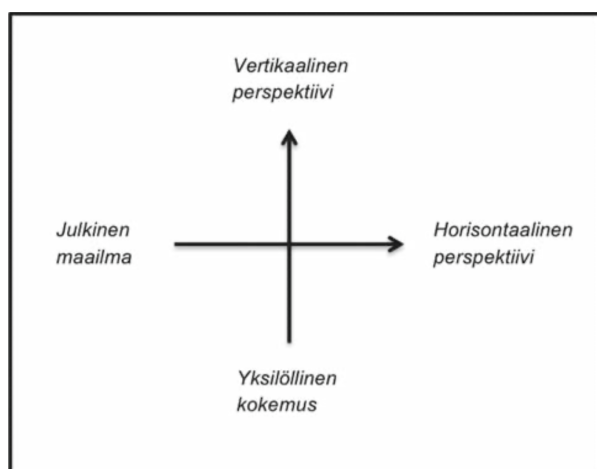
esiintyminen, kuunteleminen, harjoittelu tai tanssiminen – muodostaa musisoinnin ytimen. (Odendaal ym. 2023, 162.) Näin ollen musiikki ei ole objekti, vaan itsenäinen aktiviteetti – verbi, joka viittaa yhteisölliseen osallistumiseen. Kun Elliott puhui musisoinnista termillä *musicing* lisääkin Small *musicing* verbiin vielä k-kirjaimen, *musiciking*, korostamaan musisoimisen toiminnallista luonnetta. (Odendaal ym. 2023, 162–163.)

Small painottaa, että musiikkiesitys on eräänlainen rituaali, jossa ei ole keskeistä pelkkä sävellyksen sisältö, vaan siihen osallistuvat ihmiset, heidän välisensä suhteet, paikka, aika ja esityksen tilanne (Nikkanen 2014, 49–53). Tällaisessa rituaalissa esiin nousevat ihanteelliset sosiaaliset suhteet: sävelten välillä, ihmisten välillä sekä fyysisessä tilassa. Musiikkiesitys toimii siten toiminnallisena metaforana ihanteellisesta yhteiskunnasta. (Nikkanen 2014, 257.) Musisointi ei ainoastaan heijasta yhteiskunnallisia suhteita, vaan se on myös väline, jonka kautta niitä voidaan tutkia, vahvistaa ja juhlistaa (Nikkanen 2014, 291; Odendaal ym. 2023, 166). Musisoinnin aikana muodostuvat suhteet sävelten ja ihmisten välillä sekä fyysisessä tilassa tekevät näkyväksi yhteisön sosiaalisia ihanteita ja auttavat samalla yksilöitä ymmärtämään omaa paikkaansa niissä. Tässä mielessä musisoinnin voidaan nähdä rakentavan sekä yksilöllistä identiteettiä että yhteisöllisyyttä. (Nikkanen 2014, 52–53; 301.) Smallin mukaan elämme jatkuvaa renessanssia, transformatiivista prosessia, jossa alitajuiset ajattelurakennelmat, joille perustamme puheemme ja toimintamme, ovat jatkuvassa muutoksessa. Taide voi antaa tietoa näistä prosesseista ja siitä, mihin suuntaan olemme menossa. Toisin sanoen taide rakentaa meitä ihmisinä ja sitä kautta yhteiskuntaamme. Niinpä sen kautta voidaan saada tietoa ihmiskunnassa käynnissä olevista muutoksista. (Small 1977, 4.) Näin ollen Smallin käsitys musiikista on sekä esteettinen että yhteiskunnallinen. Hän näkee musiikillisen merkityksen syntyvän osallistumisen kautta, eikä musiikkia tule ymmärtää irrallisena teoksena tai tuotteena. Tämä näkökulma tuo musiikkikasvatukseen syvällisemmän sosiaalisen ja toiminnallisen ulottuvuuden: koulun tulisi tarjota tilaa musisoinnin kautta tapahtuvaan kokemukselliseen tutkimiseen eikä pelkästään arvioida oppilaan suorituksia. (Nikkanen 2014, 292.)

Westerlund (2002, 146) kritisoi Elliottin praksiaalista musiikkikasvatuskäsitystä (2005) ja tuo esiin, ettei siinä huomioida riittävästi musiikillisen toiminnan kontekstuaalista ja situationaalista ulottuvuutta. Yhtä aikaa yksilön keholliset ja subjektiiviset kokemukset jäävät Westerlundin mukaan Elliottin musiikkikasvatuskäsityksessä vähemmälle huomiolle, sillä Elliott tarkastelee yksilön kokemusta lähinnä kognitiivisesti (Westerlund 2002, 157–158). Westerlund (2002) on kiinnostunut sosiaalisen verkoston vaikutuksista yksilön vuorovaikutukseen ja kokemukseen ja kuvaa tätä holistiseksi näkökulmaksi.

Kun puhutaan holistisuudesta, yksilö ymmärretään toimijana sosiaalisessa kontekstissa, jossa yhteisön vaikutus hänen toimijuuteensa tunnustetaan. Tämä ei kuitenkaan merkitse sitä, että yhteisö määrää yksilön toimintaa tai että yksilöltä puuttuisi vaikutusvalta omiin valintoihinsa ja kehitykseensä, vaan pikemminkin sitä, että yksilön kehitys tapahtuu vuorovaikutuksessa yhteisön kanssa. (Heimonen & Westerlund 2008, 180.)

Kun musiikkikasvatusta tarkastellaan holistisesta näkökulmasta, huomioidaan, että oppiminen tapahtuu kokonaisvaltaisessa, sosiaalisessa kontekstissa (Lee 2023, 202; Westerlund & Väkevä 2011, 40). Ihmistä ei eroteta hänen elämäntilanteestaan, sosiaalisesta järjestyksestään tai verkostoistaan, vaan hänen musiikillinen kokemuksensa nähdään tämän kokonaisuuden osana (Westerlund 2002, 16–17). Oppiminen hahmotetaan aina suhteessa yksilön ja yhteisön väliseen vuorovaikutukseen, jossa kokemuksen vertikaaliset ja horisontaaliset ulottuvuudet kietoutuvat toisiinsa ja edellyttävät toisensa (Westerlund & Väkevä 2011, 40). Vertikaalinen näkökulma edustaa yksilön sisäistä musiikillista kokemusta, joka kehittyy toiminnan, tapojen ja jaettujen käytäntöjen kautta. Horisontaalinen puolestaan viittaa musiikillisiin käytäntöihin, joilla on omat sosiokulttuuriset sääntönsä, periaatteensa ja traditioonsa. (Westerlund 2002, 17; ks. kuva 1 Westerlund & Väkevä 2011, 39.) Näiden ulottuvuuksien jatkuva vuorovaikutus muodostaa perustan kokemuksen holistiselle luonteelle. Holistisen näkemyksen mukaan opettajan tehtävänä on keskittyä oppimisprosessiin ja tukea oppijaa merkityksellisyyden löytämisessä sekä vertikaalisella että horisontaalisella ulottuvuudella. (Westerlund & Väkevä 2011, 42–44.) Näin musiikkikasvatus näyttäytyy kokonaisvaltaisena prosessina, jossa yksilöllinen kokemus, kehollisuus, yhteisö ja kulttuuri muodostavat toisiaan vahvistavan kokonaisuuden.



*Kuva 1 Kokemuksen horisontaalisen ja vertikaalisen perspektiivin holistinen malli (Westerlund & Väkevä 2011, 39).*

Musiikkikasvatuksen holistisuuden taustalla voidaan nähdä vaikuttavan kasvatustutkimuksen John Deweyn (1996/1934) teorian, joiden mukaan holistinen kokemus on luonteeltaan kommunikatiivista, sillä se sisältää asioiden tekemistä yhteiseksi yhteisön parissa, tavoitellen entistä parempaa yhteisöelämää. Deweyn ajattelussa yhteisö ei kuitenkaan merkitse yksimielisyyttä, vaan siihen sisältyy myös kriittisyyttä ja vastustusta – prosessia, jossa yhteisö muotoutuu jatkuvan muutoksen ja kehityksen alaisena. (Westerlund & Väkevä 2011, 40.) Musiikkikasvatuksen näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että musiikillinen oppiminen ja kokemus nähdään rakentuvan sosiaalisten tapahtumien ja jopa sosiaalisten jännitteiden keskellä, eivät pelkästään yksilössä itsessään (Westerlund 2002, 26).

Westerlundin (2002, 144) mukaan musiikkikasvatuksen kautta voidaan luoda tilanteita, joissa sosiaaliset suhteet rakentuvat ja joissa kommunikoidaan holistisella tavalla – yhdistäen kehon, etiikan, yksilön ja yhteisön. Tämän kaltaista musiikillista yhteisöllisyyttä voidaan havainnollistaa afrikkalaisen musiikkikulttuurin esimerkillä, jossa tanssi, laulu ja yhteisö muodostavat kokonaisuuden, joka yhdistää yksilön osaksi ryhmää. Taiteen ja esteettisen kokemuksen alkuperä löytyy tästä yhteisöllisestä yhteenkuuluvuuden kokemuksesta ja yhteisöelämän eetoksesta, sillä jos taidekokemus tai taidekasvatus erotetaan muusta kokemusmaailmasta, se toimii taidetta vastaan ja vieraannuttaa taiteen ihmisten elämästä (Westerlund & Väkevä 2011, 41). Täydellinen, eli ”täyskokemus”, edellyttää sekä käytännöllisen että esteettisen ulottuvuuden tasapainoa: ilman käytännöllistä intressiä ei ole esteettistä kokemusta, ja esteettinen kokemus puolestaan antaa arkiselle toiminnalle sen kokonaisvaltaisen laadun (Westerlund & Väkevä 2011, 41). Näin ollen Westerlundin käsitys holistisuudesta purkaa praksiällisyyden ja esteettisyyden vastakkainasettelua ja korostaa musiikin kokemuksellista ulottuvuutta. (Westerlund 2002, 21–22.)

Kun musiikkikasvatusta tarkastellaan Deweyläisen linssin läpi, voidaan järjestää uudestaan kokemuksen, toiminnan ja kulttuurin väliset käsitteelliset suhteet (Westerlund 2002, 25–29). Ymmärtääksemme tarkemmin tätä tulokulmaa, perehdyn hieman Deweyn ajatuksiin. Deweyllekin oppiminen on itseisarvo, ei ulkoinen päämäärä, jota kohti ollaan menossa (Dewey 1916, 55–57). Opetustilanteet nähdään itsenäisinä tapahtumina, joissa oppiminen ja merkityksellinen yhteisöllinen toiminta tapahtuvat juuri kyseisessä hetkessä. Kasvun päämäärät muokkautuvat olosuhteiden mukaan. (Heimonen & Westerlund

2008, 188–191). Koulutuksen päämääränä on halu kasvaa ja oppia sekä säilyttää lapsenomainen uteliaisuus, avoimuus ja mukautuvuus yksilön elämässä. Nämä ovat ominaisuuksia, jotka luovat kasvua läpi elämän. (Dewey 1916, 56–58.)

Dewey lähtee ajatuksesta, että ympäristö ja yhteisö vaikuttavat yksilöön ja kasvu koostuu kontakteista ja yhteyksistä toisten ihmisten kanssa (Dewey 1916, 10). Näin ollen koulutuksen tärkein arvo on sosiaalinen ja koulutuksen tavoitteena on yhteinen, jaettu ja hyvin toimiva elämä, eivät opetettavat asiat itsenään eikä yksilöiden välinen kilpailu. Demokraattisessa, tasa-arvoisessa ja toisia kunnioittavassa ympäristössä yksilön on mahdollista kehittyä täyteen potentiaaliinsa. (Dewey 1916, 11–14.) Kun ihminen oppii toimimaan muiden kanssa, hän oppii samalla myös itsestään. Taito toimia yhdessä on suurin taito, minkä yksilö voi oppia. Yhteisö ei ole kuitenkaan itsestäänselvyys, vaan se muodostuu vain silloin, kun ryhmällä on yhteisiä tavoitteita, toiveita, tietoa ja uskomuksia. Tarvitaan siis yhteinen halu toimia yhdessä yhteisten päämäärien saavuttamiseksi. (Heimonen & Westerlund 2008, 188–191.)

Deweyn filosofiaa voidaan kutsua naturalistiseksi pragmatismiksi. Tällöin toiminnan ja sen tulosten arvon huomioimisen välinen vuorovaikutus selittää viime kädessä kaiken kulttuurisen merkityksenannon ja kulttuurisia tekoja ja kulttuurituotteita pyritään tulkitsemaan niiden sosiaalisten merkitysten ja merkitysverkostojen näkökulmasta. Taidekasvatuksen kannalta tämä tarkoittaa sitä, että keskiössä ovat yhteiskunnalliset arvot ja yksilön kokemusta käsitellään osana laajempia sosiaalisia prosesseja, joissa otetaan huomioon poliittis-eettiset ulottuvuudet. (Westerlund & Väkevä 2011, 37–38.)

Opettajan tehtävä on olla yhteistyökumppani ja opas yhteisellä oppimisen matkalla. Oppilaat ovat opettajan näkökulmasta jatkuvassa elävässä oppimisen ja muutoksen tilassa, jossa jokaisella on mahdollisuus kukoistaa ja kasvaa täyteen potentiaaliinsa ainutlaatuisena yksilönä. Opettajan tehtävä on löytää jokaiselle oppilaalle merkitys ja motivoiva syy opiskeluun, jolloin oppija alkaa työskennellä täydestä sydämestään ja antaa jakamattoman huomionsa opittavalle asialle. (Dewey 1916, 7–10; 196; 183.)

### **2.1.3 Oppijakeskeinen musiikkikasvatus**

Musiikin harrastamisella ja yhdessä soittamisella on suotuisia vaikutuksia yksilölle ja sen kautta myös yhteiskunnalle, mitä voidaan pitää musiikin harrastamisen välinearvona.

Varsinkin musiikin varhaiskasvatuksen kokonaisvaltainen opetustapa voi kehittää luontevasti lapsen ekososiaalisen sivistyksen taitoja. Näitä ovat muun muassa luovuus, esteettisyys, yhdessä oppiminen, ymmärrys muista ihmisistä, luonnosta ja maailmasta. (Ruokonen 2023, 183.) Seuraavaksi tarkastelenkin musiikin varhaiskasvatuksen oppijakeskeistä musiikkikasvatusta ja sen roolia musiikkikasvatuksessa meneillä olevassa muutoksessa.

On syytä huomioida, että musiikin varhaiskasvatus ei ole nimestään huolimatta suunnattu vain alle kouluikäisille lapsille, sillä sitä sovelletaan vauvasta vaariin. Perhemusiikkileikkikouluryhmissä ovat mukana lapsen huoltajat ja näin ollen heidätkin tulee huomioida opettaessa. (Huhtinen-Hildén 2013, 131.) Musiikkileikkikoulun rinnalle on myös kehittynyt erilaisia musiikinvalmennusryhmiä, jotka valmistelevat lapsia instrumenttiopetustunteja varten. Nämä ryhmät on suunnattu usein 6–9-vuotiaille. (esim. Porvoonseudun musiikkiopisto 2019; Pop&Jazz Konservatorio 2024, 10.) Uusin ilmiö ovat aikuis- ja seniorimuskarit, joiden toiminnassa käytetään musiikin varhaiskasvatuksen pedagogisia työtapoja (Pop&Jazz Konservatorio 2024, 10). Niinpä musiikin varhaiskasvatus ei koske vain alle kouluikäisiä lapsia, vaan se voidaan käsittää tapana opettaa ja kohdata minkä tahansa ikäinen oppilas (Huhtinen-Hildén 2013, 131). Voidaankin kyseenalaistaa koko termi musiikin varhaiskasvatus ja puhua sen sijaan ”oppijakeskeisen musiikkikasvatuksen soveltamisesta eri konteksteissa” (Huhtinen-Hildén 2013, 131), tässä tapauksessa alku- ja ryhmäopetuksen kontekstissa. Alku- ja ryhmäopetusta voi antaa minkä ikäisille tahansa. Kyse on vain tavasta toteuttaa opettaminen. (Huhtinen-Hildén 2013, 131.)

Oppijakeskeisessä musiikkikasvatuksessa opettamista lähestytään yksilön ja hänen kiinnostuksen kohteidensa kautta eikä yleistäen oppilaita iän tai minkään muun ominaisuuden perusteella. Jokainen on oppijana erilainen iästä, sukupuolesta tai muista ominaisuuksista riippumatta. (Huhtinen-Hildén 2013, 141.) Opettajan tarkoitus on selvittää oppilaan näkökulma opetustilanteeseen ja opetettavaan asiaan ja opettaa tästä tulokulmasta. Tällöin oppilaan ja opettajan välinen suhde on tasa-arvoisempi, ja oppija on aktiivisessa roolissa eikä vain passiivinen tiedon vastaanottaja. (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 2.) Näin oppijat ovat myös demokraattisesti huomioituja. Oppijälähtöinen opetustapa pyrkii muodostamaan opetuksen sellaiseksi, jotta vastuu oppimisesta olisi oppijalla itsellään. (Després & Dubé 2020, 2.) Opettaessa korostuvat oppilaan omien kiinnostuksenkohteiden lisäksi luovuus ja osallisuus (Huhtinen-Hildén 2013, 141).

Oppijakeskeinen opetus merkitsee siirtymää autoritäärisestä ja hierarkkisesta opettamisesta kohti dialogista ja inklusiivista oppimisprosessia. Oppijakeskeisen käsityksen mukaan lapset ja nuoret eivät ole ikään kuin tulossa joksikin, vaan ovat jo valmiita ihmisiä ja ovat siksi ideoineen ja mielipiteineen arvostettavia eikä lapsuutta välttämättä tarvitsekaan käsitellä hierarkkisesti ylimenovaiheena aikuisuuteen. (Després & Dubé 2020, 2; Anttila 2009, 18.) Näin ollen lasten kanssa toimiessa opetustilanteita voidaan lähestyä oppijakeskeisen asenteen myötä tilanteina, joissa toimitaan yhdessä luovuuden äärellä ikään katsomatta (Anttila 2009, 18). Lapsia voidaan ajatella toiminnan alkuunpanijoina ja kulttuurin luoja, kuten vaikka sadutusmenetelmässä<sup>3</sup>. Näin kuunnellen ja arvostaen lasta voidaan antaa lapsille mahdollisuus kasvaa osallisuuteen ja aktiivisuuteen muillakin elämän alueilla. (Anttila 2009, 18.)

Oppijakeskeisen musiikkikasvatuksen taustalla voi nähdä vaikuttavan Vygotskyn teorian lähikehityksen vyöhykkeestä. Hänen teoriansa mukaan oppiminen luo tilan, joka on välimatka aktuaalisen kehitystason ja potentiaalisen kehitystason välillä. Tätä tilaa kutsutaan lähikehityksen vyöhykkeeksi. Potentiaalille kehitystasolle yksilö yltää vain kehittyneemmän yksilön avustuksella. Näin ollen oppiminen tapahtuu yhteydessä muihin ihmisiin ja kehitys on vuorovaikutteinen dynaaminen prosessi. Yksilön henkinen kehitys voidaan huomioida ottamalla huomioon sekä aktuaalinen että lähikehityksen vyöhyke. (Vygotsky 1978, 86–90.) Myös musiikillinen aktiviteetti voidaan nähdä samalla tavalla lähikehityksen vyöhykkeenä, jossa asiantuntijat johtavat oppimista dynaamisessa ryhmätoiminnassa. Musiikki ja ympäristö, mikä syntyy ryhmässä, luo lähikehityksen vyöhykkeen, jossa sosiaalinen, kulttuurinen ja emotionaalinen oppiminen linkittyvät yhteen ja yhdistyvät musiikin kautta. (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 14–16.)

Musiikin varhaiskasvatuksen oppijakeskeinen pedagogiikka on luonteeltaan dialogista, eli se ei perustu yksisuuntaiseen tiedonsiirtoon opettajalta oppilaalle, vaan rakentuu vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa. Oppimisen prosessi voidaan nähdä yhteisenä löytöret-

---

<sup>3</sup> ”Sadutus on kuuntelemiseen ja osallisuuteen perustuva menetelmä, jossa lapsi kertoo vapaasti tarinan ja aikuinen kirjaa sen sanatakkasti ilman muokkauksia. Menetelmä tukee kielen oppimista, mielikuvituksen ja ilmaisun kehittämistä, sanavaraston rikastumista, yhteisöllisyyden kokemuksia ja itsetunnon vahvistamista. Aikuinen on tilanteessa tasavertainen kuuntelija, mikä saa lapsen kokemaan itsensä arvostetuksi. Sadutusta voidaan tehdä yksilö- tai ryhmämuotoisesti, vapaista aiheista tai annetun teeman pohjalta, ja se tarjoaa arvokasta tietoa lasten kiinnostuksenkohteista ja ajatuksista.” (Karlsson 2000, 38–47.)

kenä, jossa sekä oppilas että opettaja osallistuvat tiedon ja kokemusten jakamiseen. (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 305.) Tässä dialogisessa oppimisprosessissa tavoitteena on lisätä yhteistä ymmärrystä ryhmästä ja sen toiminnasta. Samalla tieto rakentuu yhteistyöhön perustuvana oppimisprosessina. (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 12.) Vuorovaikutteisen ja toimivan oppimisprosessin rakentaminen edellyttää opettajalta pedagogista sensitiivisyyttä: herkkyyttä kuunnella, nähdä jokainen oppilas arvokkaana yksilönä sekä aistia, mihin suuntaan edetä kenenkin oppilaan kanssa (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018; Huhtinen-Hildén 2013). Tällöin opettaja on läsnä hetkessä, kohtaa oppilaan dialogisesti ja oppijalähtöisesti sekä pyrkii vahvistamaan hänen osallisuuttaan (Huhtinen-Hildén 2013, 231).

## **2.2 Musiikin varhaiskasvatus pähkinäkuoressa**

Palaan nyt musiikin varhaiskasvatuksen juurille ja siihen, mitä musiikkileikkikoulutunneilla tapahtuu sekä millaista on käytännössä oppijalähtöisyyden soveltaminen musiikin varhaiskasvatuksen parissa. ”Musiikin varhaiskasvatus on keskeinen osa taiteen perusopetuksen laajaa ja yleistä oppimäärää ja tarjoaa monipuolisen ja kokemuksellisen lähestymistavan musiikin oppimiseen. Tavoitteena on tukea lapsen kokonaisvaltaista kehitystä ja luoda pohja elinikäiselle musiikkisuhteelle...Varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteena on lapsen luovuuden, musiikillisten valmiuksien ja itsetunnon kehittäminen. Myönteiset musiikilliset elämykset muodostavat pohjan hyvälle musiikkisuhteelle ja myöhemmille musiikkiopinnoille. Leikinomaisella toiminnalla edistetään lapsen ryhmässä toimimisen taitoja ja oppimisvalmiuksia. Kokemuksia ja elämyksiä vahvistetaan ottamalla toiminnassa huomioon oppimisen moniaistisuus ja muiden taiteenalojen tarjoamat mahdollisuudet.” (TPOPS 2017, 41.) Tässä luvussa kuvailen tarkemmin, millaista on musiikin varhaiskasvatus: minkälaisia tavoitteita se sisältää ja minkälaisia pedagogisia keinoja musiikin varhaiskasvattajat käyttävät työssään. Lisäksi kuvailen musiikkileikkikoulutuntien toimintaa konkreettisesti.

### **2.2.1 Kärpäsenä katossa musiikkileikkikoulutunnilla**

Mitä musiikkileikkikoulutunnilla käytännössä tapahtuu? Musiikkileikkikoulutunneilla tutkitaan äänen sointiväriä ja opitaan tunnistamaan erilaisia ääniä, kuten suoria, teräviä, pehmeitä ja kirkkaita. Lasten kanssa opitaan tunnistamaan erilaisista lähteistä tulevia ääniä tai eri soittimilla tuotettuja ääniä. Ääniä myös jäljitellään, tai tehdään omia ääni-im-

provisaatioita. Äänen kestoa hahmotetaan ensin vastaparin lyhyt–pitkä avulla, minkä jälkeen neljäsosat, kahdeksasosat ja puolinuotit hahmotetaan liikkeen, rytmin ja nuottikuvan kautta. Vastaparit ovat tärkeässä roolissa tunneilla. Tunneilla opitaan tunnistamaan äänen väreissä ja soinnissa vastapareja, kuten voimakas – hiljainen, hidas – nopea, ylös – alas, matala – korkea. Äänen korkeutta voidaan opetella soivan käden avulla, eli niin, että näytetään kädellä, miltä korkeudelta lauletaan. Harmoniaa puolestaan opetellaan kanteletta ja ukulelea soittamalla ja musiikin rakennetta liikkumalla. Kielen kehitystä tuetaan riimittelemällä, loruillemalla, runoilemalla ja saduilla. Esteettisiä taitoja kehitetään kuuntelemalla, laulamalla ja soittamalla. Laulaessa lauluja on suositeltavaa opettaa joko niin, että laulun sanat opetetaan ensin pienissä osissa rytmittellen ja sitten lisätään mukaan melodia. (Ruokonen 2001, 127–129.) Jos taas melodia opetetaan ensin, on hyvä melodian opettelun jälkeen lähteä liikkeelle pienistä osista, joita toistetaan, kunnes lopulta otetaan mukaan vaikeammat melodia- ja sanarytmit (Flohr & Persellin 2011, 22). Rytmia hahmotetaan kehorytmein sekä erilaisten lyömäsoitinten, kuten djemberummun, rytmikapuloiden ja marakassien avulla (Ruokonen 2001, 127–129).

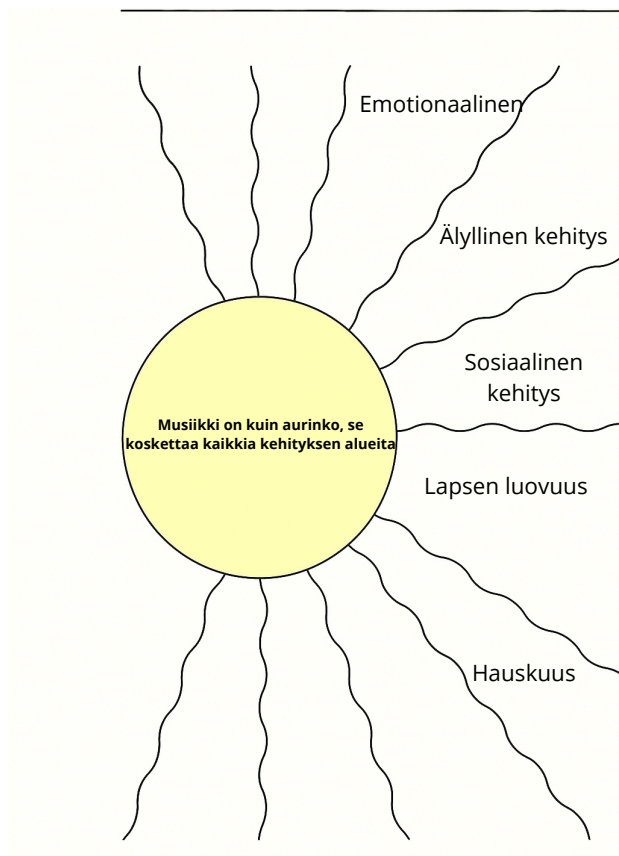
Musiikin varhaiskasvatuksessa musiikillisiin tavoitteisiin päästään musiikillisen leikin kautta soveltamalla monipuolisia työtapoja kuten kuvia, satuja, kuuntelua, draamaa ja käsinukkeja (Ruokonen 2001, 127–129). Tavoitteena on tukea lapsen kokonaisvaltaista kasvua. Tämä tapahtuu muun muassa kannustamalla lapsia itseilmaisuuksiin, yhdessä tekemiseen ja itsenäiseen ajatteluun. (Marjanen 2005, 14.) Lapsen musiikillista ajattelua kehitetään taas kannustamalla lasta omaan keksimiseen ja omintakeisiin ratkaisuihin (Ruokonen 2001, 127–129; Flohr & Persellin 2011, 23–24). Näin lapsi saa kokemuksen siitä, että hänen luovuuttaan arvostetaan (Flohr & Persellin 2011, 23–24).

Musiikin varhaiskasvatus pohjaa ohjatun leikin työtavoille, jossa tärkeää on eläytyvä vuorovaikutus (Ruokonen 2001, 127–129). Tärkeässä roolissa on myös pedagoginen improvisointi, jolloin opettaja antaa tilaa uuden syntymiselle ja toimii joustavasti ja spontaanisti kuunnellen oppilaita, kuitenkin tiedostaen, mihin suuntaan ollaan menossa. Opettajan esimerkki on tärkeä ja ilo, leikkimielisyys ja kannustava ilmapiiri ovat tärkeitä elementtejä musiikkileikkikoulutunnilla. (Marjanen 2005, 31.) Ilon ja leikin kautta lapsen musiikillinen ajattelu kehittyikin parhaiten (Ruokonen 2001, 127–129; Flohr & Persellin 2011, 23). Voidaan puhua ”musiikkileikistä, jossa toimintamuotoina ovat kuuntelu, laulaminen, soittaminen ja liikkuminen sekä musiikkiin integroituvat alueet, kuten kuvallinen ja draamallinen ilmaisu sekä käden taidot” (Ruokonen 2001, 134).

Musiikin varhaiskasvatuksessa painottuu usein prosessi ja vuorovaikutus, ja opetus rakentuu lapsen omista lähtökohdista edeten tavoitteellisesti tasolta toiselle. Toiminnassa hyödynnetään moniaistisia menetelmiä, joissa otetaan huomioon opetuksen tavoitteet, lapsen ikä sekä hänen musiikillinen ja muu kehitystasonsa, lapsiryhmän koko, lasten yksilölliset persoonallisuudet sekä käsiteltävä teema tai aihepiiri. Alle kolmivuotiaiden mukana on myös huoltaja, jolloin heidätkin huomioidaan opettaessa. (Marjanen 2005, 28–30.) Musiikin varhaiskasvatuksen tavoitteet voidaan asettaa esimerkiksi seuraavalla tavalla: 1. musiikillinen alue, joka on musiikkileikkikoulutoiminnan päätavoite; 2. kognitiivinen alue; 3. sosioemotionaalinen alue; 4. psykomotorinen alue; sekä 5. esteettinen alue. Sen lisäksi opettaja voi asettaa itselleen ja toimintansa kehittämiseksi omat tavoitteensa. Lisäksi opettaja voi asettaa tavoitteita myös oman toimintansa ja pedagogiikkansa kehittämiseksi. Kaikki nämä muut kuin varsinaiset musiikilliset tavoitteet tukevat musiikillisen päätavoitteen saavuttamista ja kietoutuvat sen ympärille. Tällä tavoin saavutetaan kokonaisvaltainen opetustapa, jossa lapsi oppii moniaistisesti, kokonaisvaltaisesti ja syvällisesti. (Marjanen, 2009, 391.)

Donna Woodin (1995, 4) mukaan musiikin varhaiskasvattajan tulisi opetusta ja erilaisia toimintatapoja suunnitellessaan huomioida neljä keskeistä kehityksen aluetta. Ensimmäinen näistä on aktiivinen oppiminen leikin kautta. Sen taustalla on ajatus siitä, että kaikki lapset voivat oppia, kunhan heillä on halu oppimiseen. Leikki ja oppiminen kietoutuvat lasten toiminnassa toisiinsa, mikä tekee leikistä keskeisen oppimisen välineen. Toinen alue on sosiaalinen kehitys. Opettajan tehtävänä on tukea oppilaiden sosiaalisia taitoja, ymmärtää ryhädynamiikkaa ja kohdella lapsia tasavertaisesti. Ryhmässä toimiminen, vuorovaikutus, jakaminen, vuorottelu sekä johtajan ja seuraajan roolien vaihtelu ovat esimerkkejä sosiaalisista taidoista, jotka edistävät musiikillista oppimista ryhmässä. Kolmantena kehitysalueena Wood mainitsee kielellisen kehityksen. Musiikin varhaiskasvatuksessa kielellistä kehitystä tukevat esimerkiksi rytmittely, riimittely ja loruttelu. Neljäs kehitysalue liittyy luovuuteen ja mielikuvitukseen. Wood viittaa Karl Orfiin, jonka mukaan musiikkikasvatuksen keskeisin tavoite on lapsen luovuuden esiin tuominen ja luovan kyvyn kehittäminen, mikä ilmenee erityisesti uskalluksena ja taitona improvisoida. Näin ollen musiikin varhaiskasvatuksessa lapsen kehitys tapahtuu musiikin kautta monipuolisesti: ei ainoastaan musiikillisessa mielessä, vaan myös sosiaalisella, kielellisellä ja luovuuden alueella. Opettajan tehtävänä on huomioida nämä eri näkökulmat valitessaan pedagogisia toimintatapoja ja suunnitellessaan opetusta. (Wood 1995, 4.)

Musiikin varhaiskasvatus edistää lapsen kehitystä monin eri tavoin. Tutustuminen erilaisiin musiikkikulttuureihin avartaa maailmankuvaa ja edistää suvaitsevaisuutta (Ruokonen 2001, 134–135; TPOPS 2017). Yhdessä musisoiminen puolestaan vahvistaa ryhmän yhteishenkeä, ja esimerkiksi esiintymiset musiikkileikkikoulun juhlatilaisuuksissa ja konserteissa tarjoavat mahdollisuuksia yhteisöllisyyden kokemiseen. Myös eettisten periaatteiden käsittely leikkien ja satujen yhteydessä tukee lapsen oikeudentunnon kehittymistä. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on keskeisessä asemassa: sen kautta rakentuu lapsen positiivinen minäkäsitys ja itsetunto. Musiikillisesti turvalliset hetket tarjoavat tilaisuuksia tunteiden käsittelyyn ja ilmaisuun. (Ruokonen 2001, 134–135.) Ja pitkäjänteiset kokemukset musiikin parissa vahvistavat lapsen itseluottamusta onnistumisen kokemusten kautta (Marjanen 2005, 16). Wood (ks. Kuva 2) (1995, 26) kuvaa musiikkia aurinkona, joka heijastaa sen vaikutuksia kaikkiin lapsen kehityksen osa-alueisiin. Fyysisellä alueella musiikki tukee niin karkeaa kuin hienomotoriikkaa, parantaa koordinaatiota ja kehotietoisuutta sekä auttaa jäsentämään aikaa ja tilaa. Lisäksi musiikki voi rentouttaa ja lisätä hyvinvointia. Emotionaalisesti musiikki tukee tunteiden tasapainoa, auttaa niiden ilmaisussa ja tarjoaa onnistumisen kokemuksia, jotka vahvistavat itsetuntoa. Kognitiivisella alueella musiikin ilmiöt, kuten syke, tempo, dynamiikka, rytmi, sävelkorkeus, melodia ja muotorakenteet, voivat edistää älyllistä kehitystä. Kielellisessä kehityksessä musiikki tukee kuuntelun, toistamisen ja rytmin hahmottamisen taitoja. Sosiaalinen kehitys puolestaan vahvistuu yhteismusisoinnin myötä, sillä yhdessä tekeminen luo osallisuuden tunteita, kehittää yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja sekä tukee ystävyys-suhteiden syntyä. Samalla lapsi harjoittelee itsehallintaa, vastuunottoa, itsenäisyyttä sekä jakamisen ja vuorottelun taitoja. Luovuuden alueella musiikki rikastuttaa mielikuvitusta erilaisten toimintojen, kuten liikkumisen, laulamisen, kuuntelun ja soittamisen kautta. Hauskuuden ja ilon kokemukset taas tuovat positiivisia tunteita ja ylläpitävät motivaatiota jatkaa harrastamista ja osallistumista. (Wood 1995, 26.)



*Kuva 2 Lapsen kehitys musiikin kautta (Wood 1995, 26)*

## **2.2.2 Holistisuus ja Orff-pedagogiikka musiikin varhaiskasvatuksessa**

Musiikin varhaiskasvatus pyrkii kokonaispersoonallisuuden tukemiseen käyttämällä opetuksessa moniaistisia, moninaisia työtapoja sekä leikkiä (TPOPS 2017, 41). Tämä tukee näkemystä kokonaisvaltaisen, holistisen musiikkikasvatuksen keskeisyydestä musiikin varhaiskasvatuksen viitekehyksessä. Toteuttaakseen holistista musiikkikasvatuskäsitystä musiikkikasvattajan tulisi ymmärtää, kuinka hän voi vaikuttaa oppivan yhteisön rakentamiseen ja sosiaalisiin prosesseihin, joissa oppiminen tapahtuu (Heimonen & Westerlund 2008, 180) ja luoda oppimisympäristölle sellaiset olosuhteet, jossa ohjaus, tuki ja vuorovaikutus ovat vahvasti läsnä ja auttavat ongelmien ratkaisussa ja pohtimisessa (Huhtinen-Hildén 2013, 135). Tämä toteutuu musiikin varhaiskasvatuksessa muun muassa oppija-keskeisyyden, pedagogisen sensitiivisyyden sekä dialogisuuden kautta, joita kuvailtiin luvuissa 2.1.3 ja 2.2.1 (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018; Huhtinen-Hildén 2013, Marjanen 2005). Yhtäaikaisesti oppivan yhteisön voidaan ajatella vaikuttavan opettajaansa, ja koko

opettaminen voidaan nähdä joustavana, kokonaisvaltaisena ja elävänä prosessina, jossa jokainen oppii itsestään ja vaikuttaa toisiinsa ja toistensa oppimiseen (Huhtinen-Hildén 2013, 135).

Liikkeen kautta voidaan luontevasti toteuttaa holistista musiikkikasvatuskäsitystä, sillä musiikin ja liikkeen integrointi tekee oppimisesta moniaistista – kuuloa, näköä ja kinesteettistä aistimusta hyödyntävää (Juntunen 2023, 89). Samalla aktivoituvat ja tulevat keskenään vuorovaikutukseen fyysiset, kognitiiviset, sosiaaliset ja emotionaaliset toiminnot (Juntunen 2023, 89). Liike on lapselle hyvin luonteva tapa oppia ja lähestyä musiikkia. Musiikkiliikunnan kautta lapsen koordinaatiokyky kehittyy ja lapsi oppii hahmottamaan musiikillisia ilmiöitä liikkeen kautta. (Juntunen 2023, 88.) Musiikkiliikunta on myös hyvä keino kehittää empatiakykyä, joka on yksi tärkeimmistä ihmissuhdetaidoista. Rytmittajuun liittyvät toimintamuodot kehittävät lapsen psykomotoriikkaa. Samalla kehorytmit ja liikunta opettavat ilmaisemaan musiikin perussykettä ja melodiarytmejä. (Marjanen 2005, 28.)

Orff-pedagogiikka on paljon käytetty ja holistisuutta ilmentävä opetustapa suomalaisessa musiikin varhaiskasvatuksessa (Juntunen 2013, 33). Carl Orff (1895–1982) oli saksalainen säveltäjä ja musiikkipedagogi, joka loi uuden holistisen tavan opettaa musiikkia. Hän teki yhteistyötä muusikkojen, tanssijoiden ja opettajien kanssa ja halusi luoda uutta musiikkia liittäen yhteen laulun, lausumisen, leikin ja improvisaation ryhmässä. Hän liitti improvisaatioon mukaan musiikkiliikunnan, jota usein inspiroivat sanarytmit. (Bond 2024, 426.) Orff halusi luoda holistisen menetelmän, joka yhdistää mielen, kehon ja hengen kutsuen näitä nimellä *elemental* (Liess 1966, 31). Alkujaan Orffin musiikillisen etsinnän tarkoitus oli enemmänkin taiteellinen kuin koulutuksellinen (Bond 2024, 427). Lasten maailma astui vahvemmin mukaan Orffin alkaessa tehdä radio-ohjelmaa, jossa lapset säveltävät. He saivat osallistua ohjelmaan säveltämällä lauluja valmiisiin riimeihin. Orffin viisi kirjaa, *Orff Schulwerk: Musik Für Kinder* pohjautuvat lasten sävellyksiin ja sisältävät musiikillisia esimerkkejä sekä melodisia ja rytmisiä harjoituksia. (Bond 2024, 430–432.) Näiden kirjojen tarkoitus oli kehittää uusi vapaa tapa musiikin tekemiseen (Liess 1966, 59).

Orffin mukaan musiikillinen mielikuvitus voidaan herättää opettelemalla yksinkertaisia rytmejä ja melodioita ja rakentamalla niistä teoksia prosessimaisesti ottamalla mukaan droneja, ostinaattoja ja kaikenlaisia instrumentteja (Bond 2024, 427). Orff halusi tuottaa opetusmateriaalia, jotka eivät ole vain lasta varten, vaan tuotettu lapsen näkökulmasta ja

joiden opiskelusta lapsi nauttii (Liess 1966, 58; 159). Orff-pedagogiikassa korostuvat leikki, mielikuvitus ja ilon kokemukset, joita toteutetaan yhteisöllisen toiminnan kautta (Bond 2024, 427).

Orffin tarkoitus oli luoda musiikkikasvatusjärjestelmä, joka tähtäsi lähinnä improvisaation kautta kehittämään ja stimuloimaan lapsen sisäisiä ominaisuuksia ja itseilmaisua. Usein Orff-pedagogiikkaa soveltaen saadaan aikaan maaginen tunnelma, kun opettaja vie läpi prosessin, joka lähtee yksinkertaisista musiikillisista ideoista ja kasvaa siitä suureksi teokseksi. (Bond 2024, 427.) Vähitellen improvisaatiot kehittyvät taiteellisesti ilmaisullisemmiksi muodoiksi, kuten rondoksi ja kaanoniksi, ja tutustuttavat samalla oppijan länsimaisen musiikin perimään sekä musiikillisiin juuriin (Liess 1966, 161–162). Opetusmetodi vaatii myös opettajalta luovuutta ja kykyä heittäytyä (Liess 1966, 58–60).

## 3 Leikki

Lapsenomainen leikillinen asenne ruokkii uteliaisuutta ja saa kasvamaan ja oppimaan uutta, kuten Deweykin on tuonut esiin kirjoituksissaan (Dewey 1916, 56–58). Musiikin varhaiskasvatuksen ytimessä ovat ilo ja leikki sekä leikinomainen vuorovaikutus, ja tässä luvussa syvennynkin leikkiin ja sen vaikutuksiin. Esittelen ensin leikin teorioita ja kerron sitten, millaisia vaikutuksia leikillä on lapsen ja myös aikuisen kehitykselle. Lopussa on esimerkkejä siitä, kuinka leikkiä voidaan käytännössä soveltaa musiikkikasvatuksessa.

### 3.1 Leikin teoriat

Leikkiä ei voi määritellä yksiselitteisesti, vaan sen luonnetta voidaan kuvailla leikin tunnusmerkkien avulla (Huizinga 1938, 16). Leikistä on olemassa useita eri teorioita ja tässä luvussa vertailen Huisman Koopsin ja Crump Taggartin (2011), Batesonin (2014), Huizingan (1938), Cailloisin (2001) ja Vygotskyn (1978) näkemyksiä leikistä. He ovat kaikki tuoneet esiin leikin merkityksellisyyden ja kuvailleet sen monia ulottuvuuksia. Vaikka heidän näkemyksissään on paljon eroavuuksia, useimmilla heistä korostuvat leikin keskeisinä piirteinä spontaanisuus, vapaus sekä leikin merkitys yksilön ja yhteisön kehitykselle.

#### 3.1.1 Leikin vapaus, merkitys ja säännöt

Huisman Koops ja Crump Taggart (2011, 36) kuvailevat leikin piirteitä seuraavasti: Leikki on vapaasti valittu ja mielekäs aktiviteetti, jolla ei ole selkeää päämäärää. Leikki ei ole aikataulutettua vaan vapaaehtoista, sillä leikkijät itse valitsevat osallistuvatko vai eivät, mikä tekee leikistä itsessään palkitsevaa. Leikki vähentää itsetietoisuutta ja kannustaa improvisaatioon, minkä vuoksi se on luonteeltaan spontaania ja luovaa. Tämä kuvaus on yhteneväinen Batesonin (2014, 100) näkemyksen kanssa, jonka mukaan leikki on spontaania, hauskuuden ja huumorin täyteistä toimintaa, jolla ei ole ulkoista päämäärää, vaan se on itse oma päämääränsä. Bateson näkee leikin myös vastakohtana vakavalle työlle ja korostaa, että leikki edellyttää leikkijöiden olevan vapaita stressistä ja sairaudesta, mikä tekee siitä myös hyvinvoinnin indikaattorin. Se on usein ensimmäinen asia, joka katoaa, jos henkilö sairastuu tai voi huonosti. (Bateson 2014, 100–103.)

Vaikka leikki ei ole suoranaisesti välttämätöntä elämisen kannalta, se on merkityksellinen elementti, sillä se luo kulttuuria ja rakentaa yhteiskuntaa. Leikki on vapaata ja iloa tuottavaa toimintaa, joka on itsessään palkitsevaa ja yksilö on valmis tekemään töitä sen eteen, että pääsee osalliseksi leikistä. (Huizinga 1938, 17–19.) Huizinga luonnehtii leikkiä rajoittuneeksi ja eristetyksi toiminnoksi, koska sillä on omat paikan ja ajan rajat, ja se tuo esiin tilapäisen aktiivisuuden ilmapiirin, jolla on oma tarkoituksensa. Leikki ei ole hänen mukaansa tavallista elämää, vaan se vie leikkijöiden mielen toiseen maailmaan, missä säännöt luovat kuvitelman tai tarinan, ja leikkijät voivat eläytyä rooleihin. Leikki luo järjestystä ja pienikin poikkeama siitä pilaa leikin. Näin ollen leikissä on mukana esteetiikkaa ja rytmiä. (Huizinga 1938, 17–19.)

Leikki ei tuota mitään vaan on itsessään ilon lähde. Se on myös ennakoimatonta. (Caillois 2001.) Caillois esittää, että leikki on myös erillistä, koska sillä on selkeät rajat – ajalliset ja paikalliset. Leikin säännöt luovat fiktion, ja sen osapuolet uskovat ja eläytyvät rooleihin, mikä erottaa sen tavallisesta toiminnasta. Caillois tuo myös esiin leikin yhteydessä käytetyn flow - käsitteen. Leikkijöiden heittäytymisessä täydellisesti leikkiin, he kokevat syvän nautinnon ja mielihyvän tunteita. (Caillois 2001; Kalliala 1999, 36.)

Useimmissa leikin teorioissa tulee esiin, että leikkiin kuuluu sääntöjen asettaminen ja niihin sitoutuminen. Vygotsky (1978, 94–103) korostaa, että leikki on kehitykselle elintärkeää ja auttaa muovaamaan abstraktia ajattelua. Hänen mukaansa leikki toimii niin sanotulla lähikehityksen vyöhykkeellä, jossa lapsi valitsee itse säännöt ja toimii niiden mukaan, vaikka ne saattavat rajoittaa lapsen omaa impulsiivista toimintaa. Tässä näkyy myös leikin paradoksaalinen luonne: vaikka lapsi valitsee vähimmän vastuksen tien, hän valitsee yhtä aikaa myös suurimman vastuksen, koska leikki edellyttää sääntöjen noudattamista. Huizinga (1938) ja Caillois (2001, 3–10) kuvailevat, että leikin säännöt luovat erillisen maailman, jossa toimitaan kuvitteellisten normien mukaan.

### **3.1.2 Leikin merkitys kulttuurille ja yhteiskunnalle**

Leikki ei ole vain yksilön henkilökohtainen kokemus, vaan se on myös kulttuurin ja yhteiskunnan rakentaja (Huizinga 1938, 12; 23). Huizingan mukaan leikki on kuulunut aina osana ihmiselämään ja ollut jopa osa kulttuuria ennen sen institutionaalistumista. Leikki onkin ollut olemassa aina ja se on vanhempi kuin kulttuuri, sillä jo eläimet osaavat leikkiä. (Huizinga 1938, 12.) Huizinga näkee ihmisen olevan Homo ludens (leikkivä ihminen) eikä homo sapiens (viisas ihminen), sillä leikki on järjetöntä eikä loogista tai mekaanista.

Ihminen tiedostaa leikkivänsä, mutta leikki ei ole järjellistä. Näin ollen ihminen on jotain muuta kuin järkiolento. (Huizinga 1938, 16; Kalliala 1999, 35.)

Huizingan mukaan leikin kautta syntyy yhteiskunnallisia normeja ja rituaaleja, jotka ovat perusta myöhemmille kulttuurisille ilmiöille. Leikki voi siis olla sekä yksilöllinen että yhteisöllinen ja kulttuurinen kokemus, joka muokkaa yhteisön rakennetta ja kulttuurisia käytäntöjä. (Huizinga 1938, 23–39; Kalliala 1999, 35.) Myös Bateson (2014) ja Caillois (2001) tuovat molemmat esiin, että leikki on tärkeä osa yhteisön ja kulttuurin elämää, vaikka se ei ole suoranaisesti elintärkeää. Caillois (2001, 54–65) yhdistää leikin vielä kulttuuriin ja sosiaalisiin rituaaleihin, kuten uskonnollisiin seremonioihin ja juhliin, jotka täyttävät leikin tunnusmerkit. Hänen mukaansa monet yhteiskunnalliset käytännöt, kuten kilpailu ja rituaalit, ovat kehittyneet leikin eri muodoista, ja ne edelleen heijastavat leikin peruspiirteitä, kuten sääntöjä, roolileikkejä ja vuorovaikutusta. Leikki on siten tärkeä osa sekä yksilön kehitystä että kulttuurin ja yhteiskunnan muodostumista.

### **3.2 Leikin tärkeys kehitykselle**

Psyykkisesti leikillä on oma erillinen tilansa: tila, joka on ollut alkujaan äidin ja lapsen välinen potentiaalinen tila. Tämä tila on eri kuin lapsi itse tai ulkoinen maailma. Se on ulkoisen ja sisäisen tilan yhdistävä niin sanottu siirtymätila ja sinne lapsi kerää asioita ulkomaailmasta käyttääkseen niitä leikeissään, joissa yhdistää sisäisen ja ulkoisen todellisuuden vaikutelmat. Tälle samalle alueelle asettuvat myöhemmin myös taide, uskonto ja filosofia. (Kalliala 1999, 37.) Näin ollen lapsi on leikin kautta yhteydessä ympäröivään maailmaan (Ginsburg 2007, 183). Myös lasten leikkiessä yhdessä syntyy potentiaalinen psykologinen leikin tila, jossa toimitaan yhdessä tasavertaisesti leikissä, joka ei ole kummankaan oma, vaan yhteinen luomus (Sinkkonen 2009, 292).

Leikkiessä lapsi oppii käytöksen kehykset ja kontekstin. Leikki on älyllisen kehittymisen kannalta välttämätöntä, koska kuvitteelliset tilanteet ja niiden luominen saavat aikaan abstraktin ajattelun kehittymisen. Lapsi ymmärtää, että on olemassa erilaisia rooleja. Ensin lapsi on kiinnittynyt siihen, mitä havaitsee ja tällöin sanojen merkitykset ovat kohteisiinsa sidotut. (Kalliala ym. 2001, 58; Vygotskyn 1978.) Leikin kehittyessä lapsi luo asioille uusia merkityksiä ja objekteista tulee alisteisia toiminnalle. Asiat ja tavarat voivat ollakin jotakin muuta, mitä ne oikeasti ovat, jolloin ne palvelevat leikin tarkoituksia. Lei-

kin säännöistä muovautuu lapsen halu, jolloin lapsi alkaa haluta asioita suhteessa kuvitteelliseen minään. Näin lapsi toimii leikkiessään mahdollisimman vaativalla tasolla ”lähikehityksen vyöhykkeellä”, joka on hänen tuleva kehitystasonsa, mutta jolle hän ylittää muutoin vain aikuisen avustamana. (Kalliala 1999, 38–39; Vygotsky 1978, 97–100.) Leikki voidaan nähdä ihmisillä myös turvallisena alueena harjoitella aikuisuuden rooleja (Huisman Koops & Crump Taggart 2011, 57). Samalla, kun lapsi harjoittelee aikuisen rooleja, hän saa mahdollisuuden luoda, tutkia maailmaa ja päästä yli peloistaan. Näin lapsen itsetunto kehittyy ja samalla lapsi kasvattaa resilienssiä tulevaisuuden haasteita kohtaan kohdatessaan pettymyksen, surun ja vihan tunteita leikeissään. (Ginsburg 2007, 183; Lunga ym. 2022, 2.)

Myös hypoteettinen ja kausaalinen ajattelu, joustava yhdisteleminen, luova ajattelu, assosiatiivinen sujuvuus, ongelmanratkaisukyky ja kyky erottaa ulkoinen todellisuus leikin todellisuudesta kehittyvät leikkiessä (Kalliala 1999). Leikki vahvistaa yksilön selviytymiskykyä ja antaa erilaisia näkökulmia toimia ja ajatella eri tilanteissa (Huisman Koops & Crump Taggart 2011, 57). Leikki kehittää myös sosiaalis-emotionaalisia taitoja ja tunteiden säätelyä (Kalliala 1999) ja toimii lapselle porttina luovuuteen, jonka kautta mielikuvitus, hienomotoriset taidot sekä fyysiset, kognitiiviset ja emotionaaliset taidot kehittyvät. Vapaa leikki taas opettaa kuinka työskennellä ryhmässä, jakaa, neuvotella, ratkaista konflikteja ja löytää itsejohtamiskeinoja. (Ginsburg 2007, 183.)

Fyysisellä tasolla leikki stimuloi hermojen kasvua aivojen alueella, jossa tunteita käsitellään, ja myös aivojen aluetta, jossa päätökset tehdään. Leikki on myös yhteydessä aivojen etulohkon kehitykseen, joka on vastuussa kognitiosta. Näin ollen on todisteita siitä, että leikki vahvistaa ajattelua ja oppimista kaiken ikäisillä. Leikki kehittää myös oppimiskykyä ja vaikuttaa positiivisesti lapsen oppimisvalmiuteen, oppimiskäyttäytymiseen ja ongelmaratkaisutaitojen kehittymiseen. (Ginsburg 2007, 183.) Lisäksi leikki kannustaa yksilöä joustavaan, improvisoivaan ajatteluun, jota voidaan käyttää erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa (Huisman Koops & Crump Taggart 2011, 57).

Leikkiä on käytetty terapiamuotona sekä aikuisille että lapsille jo vuosia. Leikkiä voidaan käyttää myös, jotta lapsi voi oppia uudelleenohjaamaan impulssejaan sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla. Eläimiä tutkittaessa on huomattu, että leikkisä luonne on yhteydessä siihen, kuinka joustava yksilö on muutoksille ja kuinka innokas oppimaan uutta. Tällä tavoin leikki auttaa eläimiä selviytymään paremmin ja tuottaa evoluutiota. (Huisman Koops & Crump Taggart 2011, 57.)

Lapsen maailma on mielikuvitusrikas, spontaani, luova ja täynnä yllättäviä mahdollisuuksia. Eläytyminen, kuvittelu ja sisäisten mielikuvien luominen opettavat lasta eläytymään omiin ja toisten ihmisten tunteisiin ja auttavat löytämään ratkaisuja ristiriitatilanteissa. (Ruokonen & Rusanen 2009, 11–12.) Niinpä leikki valmistaa ja auttaa lasta kohtaamaan yhteiskunnan ja maailman ristiriitoinen ja muutoksineen. Lapsijohtoisen leikin on todettu opettavan päätöksentekoa, etenemään omaan tahtiin, löytämään omia kiinnostuksenkohteita ja lopulta löytämään omat intohimon kohteet elämässä. Ennen kaikkea leikki takaa ilon elementin lapsuudessa. (Ginsburg 2007, 183.)

Leikin hyödyllisyys voidaan nähdä myös aikuisissa. On tutkittu, että leikkisät aikuiset ovat avoimia ja interaktiivisia, he kestävät paremmin arviointia ja sietävät epäselvyyttä. Leikkisät aikuiset ovat siis avoimempia, joustavia ja mukautuvia. He osallistuvat, mutta eivät ole kontrolloivia ja pystyvät toimimaan ja ajattelemaan vapaammin ja innovatiivisemmin. Samat ominaisuudet voidaan nähdä myös luovuuden lähtökohtina. (Huisman Koops & Crump Taggart 2011, 58–59.) Leikkisyyden ja uusien ideoiden välillä on myös tutkimuksissa todettu olevan vahva yhteys. Leikin voidaan siis nähdä vahvistavan luovuutta. (Bateson 2014, 109.) Leikin tärkeydestä kehitykselle kertovat myös tutkimusten tulokset leikin puuttumisesta lasten elämästä. Ginsburg (2007, 183–189) argumentoi jo vuonna 2007 tutkimuksessaan, että lasten vapaan leikin korvautuminen videopeleillä, älypuhelimilla ja tietokoneilla sekä yhtäaikainen varhainen tavoitteellinen harrastaminen saattavat olla yhteydessä lasten ja nuorten lisääntyneeseen ahdistukseen ja masennukseen.

### **3.3 Leikki ja pedagogiikka**

Artikkelissa ”Playing to learn or learning to play” (Brooker 2010, 39–53) tutkitaan leikkiä päiväkodissa opetuksen välineenä. Artikkelin mukaan leikki ja sen tarkkailu ovat hyvä väline rakentaa opetussuunnitelmaa sen mukaisesti, mitkä ovat lasten kiinnostuksen kohteet ja mitä asioita he oikeastaan ovat motivoituneet ymmärtämään ja oppimaan. Leikin kautta opettaja voi oppia oppilaistaan - millaisia he ovat ja miten he oppivat; miten lapsi kokee ja ajattelee sekä toteuttaa asioita ja mitä hän pyrkii saamaan selville. (Brooker 2010; Kalliala ym. 2001, 35–38.) Leikki tarjoaa mahdollisuuden eri-ikäisille ja -tasoisille oppijoille osallistua samoihin harjoitteisiin yhdenvertaisesti (Spolin 1999, 5), sillä luovat ja leikilliset tehtävät eivät edellytä aiempaa osaamista (De Carvalho 2022, 57). Musiikinopiskelussa leikki tarjoaa ilon elementin oppimiseen: kun musiikkiin suhtaudutaan kuten

peleihin tai leikkiin vapaaehtoisesti, se yleensä koetaan iloa tuottavana asiana (Marjanen 2009, 394).

Suomalaisessa varhaispedagogiikassa on ollut valloilla käsitys, että aikuisen tehtävä on katsoa leikkiä, ei olla mukana leikissä. Mutta jotta voi leikkiä ja ymmärtää lapsen maailmaa, on kuitenkin mentävä sinne, kuunneltava lasta ja opittava ajattelemaan, kuten lapsi ajattelee. (Anttila 2009, 17–18; Ruokonen & Rusanen 2009, 10–11.) Leikki onkin se alue, jolla aikuinen ja lapsi voivat kohdata ja oppia kommunikoimaan keskenään, sillä on tutkittu, että aikuiset, jotka osallistuvat lapsen leikkiin, oppivat kommunikoimaan paremmin lapsen kanssa ja ymmärtämään lasta kokonaisvaltaisemmin (Ginsburg 2007, 183). Niinpä opettajan, joka haluaa opettaa oppilaita tulemaan leikkisiksi, tulee myös itse olla leikkisä (Huisman Koops & Crump Taggart 2011, 61–63).

Lasten leikkiä voi tukea muun muassa seuraavin keinoin: Opettaja voi järjestää suotuisat puitteet leikille ja rakentaa puitteista sellaiset, että ne kannustavat lapsia leikkiin ja oppimaan sen kautta. Opettaja voi olla kanssaleikkijä tai leikkien ohjaaja. (Brooker 2010, 39–53.) Aikuisten kanssa leikit voivat olla huumoria, roolileikkejä, aivoriisiä, vitsejä ja pelien sekä leikkien käyttämistä opetuksessa. Roolileikit auttavat näkemään asioita eri näkökulmasta. Itselle nauramisen kyky on tarpeellinen taito, ja leikkien ja roolileikkien kautta tämä huumori voikin löytyä helposti. Erityisesti opettajan taito osata nauraa itselleen luo luokkaan turvallisen tunnelman. Tehtäviäkin voidaan toteuttaa leikkisästi ja leikin kautta. Peleissä tulee keskittyä yhteistyöhön eikä kilpailuun. Onkin huomattu, että flow-tila on usein helppo saavuttaa pelien kautta. (Huisman Koops & Crump Taggart 2011, 61–63.)

Lasten on havaittu pitävän nimenomaan sosiaalisista leikeistä, vaikka heillä on tarjolla paljon erilaisia leluja ja medioita. Silti niin sanotusti yhdessä perinteisesti leikkiminen on lapsille mieluisinta. Tänä päivänä kuitenkin leikkien määrä on kuitenkin usein rajoittunut vanhempien kiireiden, ulkoleikkien mahdollisuuksien vähenemisen ja älylaitteiden käyttämisen myötä. Tämä muutos uhkaa vaikuttaa lasten mielikuvituksen ja sosiaalisten suhteiden kehittymiseen, luovuuteen ja aloitekykyyn. Leikkiä tulisikin tukea aikuisten toimesta ja niin pitkään kuin mahdollista. (Brooker 2010, 39–53.)

## 4 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimustehtäväni ja avaan, millaisen tutkimustavan olen valinnut sekä miksi olen päätenyt juuri kyseiseen menetelmään. Kuvailen haastateltavia henkilöitä ja kerron valitsemastani haastattelutavasta sekä aineiston analyysistä. Lopuksi pohdin tutkimukseni eettisiä kysymyksiä.

### 4.1 Tutkimustehtävä

Tutkielmassani olen pyrkinyt selvittämään, millaisia pedagogisia keinoja ja tavoitteita musiikin varhaiskasvatuksella on ja kuinka kyseisiä keinoja voi soveltaa musiikkikasvatuksen muilla osa-alueilla. Olen kiinnostunut siitä, olisiko musiikkileikkikoulun tapaiselle ryhmätoiminnalle tarvetta vielä varsinaisen musiikkileikkikouluiän jälkeenkin instrumenttiopetuksen rinnalla tai tukena ja miten musiikin varhaiskasvatuksen toimintatapoja ja keinoja voidaan soveltaa instrumenttiopetuksessa ja muualla musiikkikasvatuksessa. Musiikin varhaiskasvatus koostuu monesta eri osa-alueesta ja avaan tutkimuksessani näitä osa-alueita sekä tutkin, kuinka varhaisiän musiikinopettajat käyttävät niitä instrumenttiopetuksessa, soitinvalmennustunneilla ja muissa musiikkikasvatustehtävissä.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Kuinka haastateltavat opettajat kuvailevat käyttävänsä musiikin varhaiskasvatuksen pedagogisia keinoja musiikin varhaiskasvatuksessa ja musiikkikasvatuksessa muilla osa-alueilla?
2. Miten musiikin varhaiskasvatuksen keinot suhteutuvat musiikin varhaiskasvattajien tavoitteisiin musiikkikasvatuksessa?

### 4.2 Laadullinen tutkimus

Laadulliselle tutkimukselle on luonteenomaista, että se menee lähelle ja on suorassa kontaktissa tutkittaviin asioihin ja ihmisiin (Juhila 2021). Valitsin laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen, koska haluan tavoittaa tutkittavien mahdollisimman aidot ajatukset ja kokemukset ja olla heihin suorassa kontaktissa. Menemällä lähelle tutkittavia koen saa-

vani mahdollisimman aitoa ja ajankohtaista tietoa musiikkikasvatuksen kentältä. Tutkimuksessani on myös kyse toiminnasta, eli siitä, miten opettajat käyttävät työssään musiikin varhaiskasvatuksen toimintatapoja. Laadullisen tutkimuksen fokuksessa ovat nimenomaan tavat, joilla ihmiset tuottavat erilaisissa konteksteissa merkityksiä ja sosiaalista järjestystä, eli toiminta (Juhila 2021). Kvalitatiivisen aineiston käyttäminen tarkoittaa sitä, että tutkimuksen aineistoina käytetään empiirisiä aineistoja, esimerkiksi tekstejä, keskusteluita, haastatteluita, havainnointipäiväkirjoja, kuvia tai tiloja, joissa jokin toiminta tapahtuu (Juhila 2021). Tutkimuksessani käytän aineistona haastatteluita.

Laadullinen tutkimus on oppimisprosessi, joka on joustava luonteeltaan ja mukautuu ja muuttuu tutkimuksen edetessä (Kiviniemi 2007). Vaikka minulla oli alkujaan jonkinlainen käsitys tutkittavasta aiheesta, en vielä osannut ennakoida, mitä kaikkea tutkimus toisi tullessaan. Halusin pitää avoimena tutkittavan asian ja sen, mitä sieltä nousee keskiöön. Kiviniemen (2007) mukaan laadullinen tutkimus mahdollistaa tämän joustavuudellaan ja prosessinomaisuudellaan. Tutkija ikään kuin kasvattaa matkalla tietoisuuttaan ilmiöstä, jota tutkii. (Kiviniemi 2007, 72–76.) Tutkielmaa tehdessäni palasinkin teoreettiseen viitekehukseen monta kertaa uudelleen ja muokkasin sitä uuden tiedon valossa. Samoin muutin ja syvensin asiasisältöjä sen myötä, kun oivalsin uusia asioita ja asiayhteyksiä.

Tutkimuksessani on kyse haastateltavien omista yksilöllisistä kokemuksista, joten he ovat aktiivisia toimijoita. Tämä onkin laadullisen tutkimuksen yksi piirre ja sitä kutsutaan henkilöiden subjektiudeksi. Tällöin henkilöitä ei käsitellä kohteina ilman mieltä, vaan yksilöinä, joilla on omia tavoitteita ja kokemuksia. (Juhila 2021.) Myös oman subjektiuteni tiedostaminen on ollut tärkeää, jotta olen voinut pyrkiä pitämään mahdollisimman objektiivisen asenteen enkä ole antanut ammattikokemukseni vaikuttaa liikaa tehdessäni haastatteluita ja laatiessani haastattelukysymyksiä.

### **4.3 Haastateltavien henkilöiden valinta ja teemahaastattelu**

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan haastateltavia valitessa on tärkeää, että mukaan otetaan henkilöitä, joilla on suhteellisen samanlainen sen hetkinen kokemusmaailma. Samoin olisi suositeltavaa, että tutkittavat olisivat kiinnostuneita aiheesta ja heillä olisi tarjota uutta tietoa liittyen aiheeseen. Tuotin tutkimusaineistoni haastattelemalla kolmea musiikkikasvattajaa, jotka ovat kaikki musiikin varhaiskasvattajan virassa, mutta opettavat

musiikkileikkikoulutuntien lisäksi myös instrumenttien soittoa, ohjaavat valmentavia soittonoppilaita ja -ryhmiä tai muita musiikkiryhmiä. Pyrin löytämään tutkimukseeni kokeneita musiikin varhaiskasvatuksen ammattilaisia selvittääkseni, kuinka musiikin varhaiskasvatuksen pedagogiikka näkyy heidän työssään. Halusin samalla myös avata sitä, mitä musiikin varhaiskasvatus jokaiselle haastattelemistani opettajista tarkoittaa ja merkitsee. Tällä tavoin toivoin saavani kattavan kuvan musiikin varhaiskasvatuksen opetuskeinoista ja tavoitteista musiikin varhaiskasvatuksessa ja niiden soveltamisesta muilla musiikkikasvatuksen alueilla ilman, että itse johdattelen vastauksia. Näin tutkin, voisiko musiikin varhaiskasvatukseen pohjaava pedagogiikka olla keino, jolla oppilaat saataisiin innostumaan ja sitoutumaan mahdollisimman pitkäjänteisesti soittoharrastukseensa ja pysymään musiikin polulla.

Yksi opettajista opettaa musiikkileikkikoulussa ja on myös valmentava instrumenttiopettaja sekä lisäksi ohjannut soitinvalmennusryhmiä, joissa tutustutaan eri soittimiin. Kaksi opettajista toimii musiikkileikkikouluopettajuuden lisäksi instrumenttiopettajana musiikkiopistossa ja toinen heistä johtaa myös kuoroja. Arvelin heidän olevan myös itse kiinnostuneita aiheesta, ja koska musiikkiopistot ovat muutosten keskellä, ehkä tulleen pohtineeksi asioita, joita käsittelen tutkimuksessani. Oletin heillä olevan tarjottavana myös paljon uutta tietoa minulle, sillä olen itse toiminut musiikkiopistoissa lähinnä vain musiikkileikkikoulun opettajan roolissa.

Toteutin haastattelun teemahaastatteluna, koska halusin olla luonnollisessa kanssakäymisessä haastateltavien kanssa sekä pitää avoimena kysymykset, mutta miettiä valmiiksi teemat, joiden ympärillä keskustelu tapahtuu. Teemahaastattelu on sopivan joustava ja antaa mahdollisuuden pitää kysymykset avoimina sen jälkeen, kun haastatteliija on lue-  
nut sopivan aineiston ja miettinyt haastattelun teemat tämän pohjalta (Hyvärinen, Suoninen & Vuori 2021). Teemahaastattelussa korostuu myös haastateltavien elämysmaailma ja heidän omat määritelmänsä tilanteista (Hirsjärvi & Hurme 1979, 48). Teemahaastattelussa teema-alueet on päätetty etukäteen, mutta haastattelusta riippuen niiden järjestys ja laajuus vaihtelee (Eskola & Vastamäki 2001, 27). Vastauksissa ei ole vastausvaihtoehtoja, vaan haastateltava saa vastata omin sanoin ja vaihdella sanamuotoja (Hirsjärvi & Hurme 1979, 47). Tämä sopi hyvin tutkimukseeni, sillä näin saatoin kerätä hieman erilaisia tulokulmia teemoihin ja toimia spontaanisti haastattelutilanteissa, mikä teki niistä avoimia ja rentoja tilanteina. Luin paljon ja monipuolisesti alan kirjallisuutta ja artikke-

leita asian ympäriltä sekä työstin pitkälle tutkielman teoreettista viitekehystä ennen haastatteluita, sillä se on suositeltavaa, jotta saa laadituksi oikeanlaiset ja selkeät kysymykset (Eskola & Suoranta 1998).

#### **4.4 Aineiston analyysi**

Aineistoa analysoidessa pyritään syventymään aiheeseen ja selvittämään, mitä kaikkea se pitää sisällään. Aineistoa tulkitaan ja sitä tyypitellään ja teemoitellaan, eli sieltä nostetaan esiin keskeiset asiat. (Günther ym. 2021.) Teemat syntyvät analyysin tuloksena (Juhila 2021). Analyysin yksi tavoitteista on löytää peruskategoriat ja -ulottuvuudet, jotka kuvaavat tutkimuskohdetta ja joiden varassa tutkimustuloksia voidaan tulkita (Kiviniemi 2007, 80). Analysoidessani aineistoa jäsensin ensin haastattelutulokset kahteen pääluokkaan: musiikin varhaiskasvatukseen ja muuhun musiikkikasvatukseen. Tarkempaa analyysia varten jaottelin teemat seuraavasti:

##### Musiikin varhaiskasvatus

1. Pedagogiset keinot musiikin varhaiskasvatuksessa.
2. Tavoitteet musiikin varhaiskasvatuksessa.

##### Muu musiikkikasvatus

1. Musiikin varhaiskasvatuksen pedagogiset keinot muilla musiikkikasvatuksen osa-alueilla
2. Musiikin varhaiskasvatuksen tavoitteet muilla musiikkikasvatuksen osa-alueilla

Pedagogisista keinoista musiikin varhaiskasvatuksessa nousivat esiin seuraavat teemat:

1. Moniaistisuus ja kokonaisvaltaisuus
2. Vuorovaikutus ja kohtaaminen
3. Leikki ja ilo
4. Luovuus ja improvisaatio
5. Oppijalähtöisyys

Musiikin varhaiskasvatuksen tavoitteista puolestaan nousi esiin kaksi eri teemaa:

1. sosiaaliset tavoitteet
2. musiikilliset tavoitteet

Lisäksi kaksi aiemmin esiin noussutta teemaa säilyivät teemoina musiikin varhaiskasvatuksen soveltamisessa muualla musiikkikasvatuksessa:

1. Toimintatavat ja keinot muilla musiikkikasvatuksen osa-alueilla
2. Tavoitteet muilla musiikkikasvatuksen osa-alueilla

Koodattuani ja kerättyäni kaiken aineiston teemojen alle sekä linkitettyäni tulokset teoreettiseen viitekehykseen ja analysoituani niitä, muodostuivat tarkemmat teemat, joista syntyi otsikot tuloslukuun. Ensimmäinen pääteema ja luku oli Musiikin varhaiskasvatuksen pedagogiset keinot, jonka alaluvuiksi muodostuivat:

1. Holistisuus, monipuolisuus ja prosessinomaisuus
2. Kohtaaminen, vuorovaikutus ja dialogisuus
3. Leikki
4. Improvisointi ja luovuus
5. Oppijälähtöisyys

Toinen pääteema oli Musiikin varhaiskasvatuksen tavoitteet, jonka alaluvuiksi tulivat:

1. Sosiaaliset ja yksilönä kehittymisen tavoitteet – oppiminen musiikin kautta
2. Musiikilliset tavoitteet ja praksiaalisuus musiikin varhaiskasvatuksessa.

Viimeiseksi luvuksi muodostui: Musiikin varhaiskasvatuksen pedagogiset keinot muualla musiikkikasvatuksessa.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa analyysi etenee spiraalinomaisesti eli lineaarisesti koko tutkimusprosessin ajan (Hirsjärvi ym. 1997). Analyysi etenee aineiston kokonaisuudesta osiin, niiden luokitteluun ja yhdistelyyn ja siitä takaisin kokonaisuuteen, tulkintaan ja ilmiöiden teoreettiseen uudelleenahmottamiseen (Hirsjärvi & Hurme 1979, 144). Palasin analyysin ja tulosten jälkeen teoreettiseen viitekehykseen syventämään ja täydentämään

aiemmin kirjoitettuja lukuja sekä tarkentamaan ilmiöiden hahmotusta. Lopullisessa pohdinnassa jäsensin analysoituja ilmiöitä edelleen. Mäkelä (1990, 53) korostaa, että analyysin tulisi olla arvioitavissa, eli lukijan tulee voida seurata tutkijan päättelyä läpi tutkimuksen ja arvioida, onko hän samaa vai eri mieltä tutkijan kanssa. Lisäksi analyysin tulisi olla toistettavissa, eli toisen tutkijan tulisi voida päätyä samaan tulokseen noudattamalla selkeitä luokittelu- ja tulkintasääntöjä. Olen pyrkinyt tämänkaltaiseen analyysiin myös omassa työssäni.

Mäkelän (1990, 50) mukaan on tärkeää pohtia paitsi aineiston totuudellisuutta myös sen luonnollisuutta. Pyrinkin haastatteluja purkaessani ja toteuttaessani olemaan tietoinen myös oman läsnäolon mahdollisesta vaikutuksesta haastateltavien vastauksiin. Tämä saattoi olla mahdollista, sillä tunsin hyvin yhden haastateltavista ja toisaalta olimme kaikki samalla alalla toimivia kollegoja. Arvelin tämän tekevän tilanteista luontevia, mutta asetelma saattoi korostaa tutkittavaa aihetta ja ohjata vastauksia tiettyyn suuntaan. Tämän vuoksi muotoilin kysymykset mahdollisimman neutraaleiksi ja vältin johdattelua. Tästä johtuen päädyin melko laajoihin kysymyksiin, jotka koskevat koko musiikin varhaiskasvatuksen luonnetta ja näiden soveltamista musiikkikasvatuksen eri osa-alueilla.

Mäkelä (1990, 50) suosittelee, että aineistoa ei kerätä liikaa kerralla ja tutkijan on myös tarpeen tiedostaa haastatteluissa syntyvän tekstin määrä niin, ettei sitäkään kerry liikaa. Aineistoni onkin pieni, sillä haastattelin vain kolmea opettajaa. Koska olen puhelias luonteeltani ja tiesin myös haastateltavien olevan puheliaita, pyrin tiedostamaan aineiston määrän kysymyksiä laatiessani ja haastatteluista tehdessäni. Haastatteluista tuli noin 45 minuutin pituisia ja ne pitivät sisällään paljon sellaista materiaalia, mitä en ollut osannut odottaa. Haastattelut laajensivat tutkimukseni aluetta ja perehdyin niiden jälkeen, ja aineistoa analysoituani, useampaan uuteen teemaan. Suurimpana näistä teemoista oli holistisuus ja pienempinä teemoina moniaistisuus sekä musiikkiliikunta.

Analyysitapani on teoriaohjaava, laadullinen sisältöanalyysi. Laadullisessa, eli abduktiivisessa analyysissä keskitytään siihen, mistä haastateltavat kertovat eikä niinkään siihen, millä tavoin he asiansa ilmaisevat. Analyysissä käytetään koodausta, eli valitaan merkityksellisiä lausahduksia, ilmaisuja ja katkelmia haastatteluista. (Vuori 2021.) Koska kyseessä on teoriaohjaava laadullinen sisältöanalyysi, valitsin sekä teorian että oman kiinnostukseni pohjalta koodattavat asiat. Aineisto jaetaan koodattaessa useisiin erillisiin analysointiyksiköihin, joita verrataan ja järjestetään selkeään muotoon ja lopulta päädytään yhteen käsiteelliseen ilmaisuun (Vuori 2021).

## 4.5 Tutkimusetiikka

Hyvän tutkimusetiikan toteutumiseksi olen pyrkinyt toimimaan tutkimustyössäni mahdollisimman rehellisesti ja avoimesti. Tämä tarkoittaa, etten ole lainannut toisten tutkimuksia tai julkaisuja ilman asianmukaista viittausta ja olen merkinnyt kaikki lähteet tarkasti. Olen arvioinut tieteellistä toimintaani läpi prosessin ja pyrkinyt läpinäkyvyyteen kaikessa tutkimukseeni liittyvässä (TENK, 2023).

Tutkimukseni pohjautuu luotettavaan sosiokonstruktivistisiin oppimiskäsityksiin ja niiden pohjalta tehtyihin tutkimuksiin musiikkikasvatuksen alueella. Näin olen varmistanut, että tutkimukseni perustuu vahvaan ja kriittisesti tarkasteltuun tietoon. Olen tarkastellut aihetani monesta näkökulmasta ja reflektoinut tutkimusprosessin aikana jatkuvasti omia eettisiä valintojani. Lisäksi olen valinnut tutkimusaiheen, joka onalani kannalta merkityksellinen ja tuottaa uutta, hyödyllistä tietoa – kuten Vuori (2021) suosittaa.

Haastatteluhenkilöiden anonymiteetti on turvattu pseudonyymein. Olen lähestynyt heitä kunnioittavasti ja korostanut, että osallistuminen ja vastaaminen kysymyksiin on vapaaehtoista, mikä on tärkeää Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan. Pyysin kaikilta haastateltavilta suostumuksen haastatteluun ja informoin heitä sen sisällöstä ja tarkoituksesta. Lähetin kysymykset etukäteen, ja ennen tutkimukseni julkaisemista annoin heille luotavaksi omat osuutensa, joita olin käyttänyt työssäni. Tämän jälkeen tein heidän pyynnöstään työhöni pieniä korjauksia. Koin kohdelleeni kaikkia haastateltavia tasa-arvoisesti ja kunnioittavasti, samalla suojellen heidän yksityisyyttään.

Olen pyrkinyt toimimaan hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti: huolehtinut tutkimuksen luotettavuudesta ja noudattanut tieteellisiä laatuksiteerejä suunnittelussa, menetelmissä, analyysissä ja resurssien käytössä. Olen myös halunnut osoittaa arvostusta yhteiskuntaa kohtaan ja kantaa vastuun koko tutkimusprosessistani – ideoinnista aina julkaisemiseen ja tutkimukseni vaikutuksiin saakka. (TENK 2023.)

Säilytän aineistoni Taideyliopiston One Drivella niin, että se ei ole muille saatavissa. Käytettyäni aineiston, tutkielman julkaisun jälkeen tuhoan sen. Pidän huolta siitä, että viittaan lähdeaineistoon asianmukaisella tavalla (TENK 2023). Tekoälyn käytöstä haluan olla läpinäkyvä, ja olen pyrkinyt hyödyntämään sitä Taideyliopiston eettisen ohjeistuksen mukaisesti (Taideyliopisto, 2023/2025). Olen käyttänyt tekoälyä Newtonin sitaatin kääntämisessä sekä teoreettisen viitekehäksen muotoilussa, erityisesti holistisuuden ja leikin teorioiden osalta. Käytin tekoälyä myös rakentaessani kuviota holistisuudesta. Lisäksi

olen hyödyntänyt tekoälyä kielenhuollollisissa tehtävissä koko työssäni. Olen myös pyytänyt tekoälyä tiivistämään joitakin lukemiani tekstejä.

## 5 Tulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset. Kerron ensin, kuinka toteutin haastattelut, ja sen jälkeen kuvailen lyhyesti haastateltavat henkilöt pseudonyymeinä. Tämän jälkeen esittelen haastatteluista esiin nousseet teemat ja pyrin vastaamaan mahdollisimman laajasti ja kattavasti tutkimuskysymyksiini, jotka ovat:

1. Kuinka haastateltavat opettajat kuvailevat käyttävänsä musiikin varhaiskasvatuksen pedagogisia keinoja musiikin varhaiskasvatuksessa ja musiikkikasvatuksen muilla osa-alueilla?
2. Miten musiikin varhaiskasvatuksen keinot suhteutuvat musiikin varhaiskasvattajien tavoitteisiin musiikkikasvatuksessa?

Avaan ensin musiikin varhaiskasvatuksen pedagogisia keinoja ja sen jälkeen tavoitteita. Tämän jälkeen kuvaan, kuinka tutkimukseen osallistuneet opettajat soveltavat näitä keinoja musiikkikasvatuksen eri osa-alueilla ja miten nämä keinot suhteutuvat musiikin varhaiskasvatuksen tavoitteisiin. Lopuksi esitän johtopäätökset ja teen yhteenvedon tutkimukseni tulosten perusteella.

### 5.1 Aineiston kuvaus

Opettaja A on valmistunut musiikin maisteriksi Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastolta ja suorittanut musiikin varhaiskasvatuksen ja musiikkiliikunnan syventymisopinnot. Myöhemmin hän on täydentänyt koulutustaan suorittamalla instrumenttiopintojen A-tutkinnon. Hän on toiminut instrumenttiopettajana viisi vuotta valmistumisensa jälkeen ja viimeiset 11 vuotta lehtorin virassa musiikkiopistossa. Hän on opettanut lapsia, nuoria ja aikuisia. Virassaan hän opettaa musiikkileikkikoulutuntien lisäksi musiikin hahmotusaineita sekä erilaisia instrumenttiryhmiä, kuten ukuleleryhmiä ja valmentavia soitinryhmiä. Lisäksi hänen työhönsä sisältyy pianonsoiton opettamista.

Opettaja B on valmistunut musiikin maisteriksi Sibelius-Akatemian kansanmusiikin osastolta. Kuten opettaja A, myös hän on syventynyt opinnoissaan musiikin varhaiskasvatukseen. Hän on työskennellyt kansalaisopistoissa instrumenttiopettajana ja toimii ny-

kyään musiikkiopistossa virassa. Työssään hän toimii musiikkileikkikoulun- ja instrumenttiopettajana sekä johtaa lapsikuoroja. Hän on opettanut oppilaita vauvaiästä aikuisikään saakka.

Opettaja C on hänkin valmistunut musiikin maisteriksi Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastolta. Ennen maisteriopintojaan hän opiskeli vuoden ajan Helsingin Konservatoriossa musiikin varhaiskasvatusta sekä musiikkitiedettä yliopistossa. Hän on työskennellyt aiemmin Ruotsissa, jossa toimi instrumenttiopettajana ja erityisoppilaiden musiikinopettajana. Viimeiset kymmenen vuotta hän on ollut musiikin varhaiskasvattajan virassa musiikkiopistossa. Hänen toimenkuvaansa kuuluvat musiikkileikkikoulutuntien lisäksi valmentavien soitinryhmien opetus. Lisäksi hänellä on ollut instrumenttiopetuksen valmennusoppilaita.

Toteutin haastattelut juuri ennen kesäloman alkua toukokuun kahdella viimeisellä viikolla, jolloin musiikkileikkikoulun opetus oli jo kesätauolla ja opettajilla oli paremmin aikaa osallistua haastatteluun. Haastattelin kahta opettajaa heidän omilla musiikkiopistoillaan musiikkileikkikoululuokissa, joista toisen sanojen mukaan ”voikin hyvin saada ideoita vastauksiin”. Kolmannen haastattelun toteutin Sibelius-Akatemian opetusluokassa. Haastattelutilanteet sujuivat jouhevasti ja koin saavani monipuolisesti tietoa työtaavoista ja tavoitteista sekä kyseisten työtapojen soveltamisesta niin musiikin varhaiskasvatuksessa kuin myös musiikkikasvatuksen muilla osa-alueilla. Haastattelut kestivät jokainen noin 45 minuutin ajan. Olen poistanut haastatteluista joitakin täytesanoja, mutta muutoin pitänyt vastaukset täysin ennallaan.

## **5.2 Musiikin varhaiskasvatuksen pedagogiset keinot**

Tässä luvussa kuvailen, minkälaisia musiikin varhaiskasvatuksen pedagogisia keinoja ja toimintatapoja tutkimuksen haastattelujen analyysissä löytyi ja kuinka musiikin varhaiskasvattajat kuvailevat käyttävänsä niitä musiikin varhaiskasvatuksen kontekstissa. Olen perehtynyt aina yhteen keinoon kerrallaan ja avaan ja analysoin haastattelujen valossa jokaista keinoa. On hyvä huomioda, että olen vielä tässä yhteydessä tulkinnut erityisesti oppijakeskeisyyden ja osin myös holistisuuden pedagogisina keinoina, tapana lähestyä opetustilanteita, enkä tavoitteina.

## 5.2.1 Holistisuus, monipuolisuus ja prosessinomaisuus

Kysyttäessä musiikkileikkikoulun toimintatavoista jokainen tutkielman haastateltava toi ensimmäisenä esiin musiikin varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaisuuden ja työtapojen monipuolisuuden. Monipuolisuus ja holistisuus musiikin varhaiskasvatuksessa tarkoittavat sitä, että musiikin opettamista lähestytään mahdollisimman monesta eri näkökulmasta: soittamalla erilaisia soittimia, käyttämällä monipuolisia työtapoja sekä integroimalla opetukseen muita taiteenlajeja. Näin jokainen lapsi voi löytää oman tapansa oppia ja oppimisesta syntyy monipuolinen, moniaistinen, oppijan eri osa-alueita kehittävä ja koskettava kokemus. Samalla opetuksessa huomioidaan, että opetuksen tavoitteena on tukea yksilön kokonaispersoonallisuuden kasvua sekä oppia toimimaan ryhmässä toisia kunnioittaen.

...musta siellä on keskeistä se, että ne työt ja toimintatavat, ne on monipuolisia.. että siellä on liikkuminen ja tanssi vahvasti mukana. Sitten siellä on tietysti laulaminen ja soittaminen...Ja sitten tietysti jossain myös kuvataiteita ja tän tyyppistä hommaa ja sanataidetta eli loruilua ja muuta vastaavaa. Mutta se on olennaista, että jos jotenkin yks tapa lähestyä sitä asiaa ei ole just sen lapsen juttu, niin sitten hänellä olisi toinen väylä löytää siihen tekemiseen, niin se on monipuolisuus. (Opettaja A)

Opettaja A kertoo myös moniaistisuuden olevan tärkeä osa musiikkileikkikoulua. De Carvalhon mukaan käyttäessä eri taiteen muotoja, saavat oppilaat kokemuksia eri aisteilla ja tämä tarjoaa heille erilaisia tapoja löytää asioita ja monenlaisia tulokulmia opittavaan asiaan. Tällöin ”eri taidekäytännöt aktivoivat eri aistikapasiteetteja” ja se auttaa ymmärtämään ja käsitteellistämään kehoa monipuolisena havainto-, ilmaisu- ja vuorovaikutuskeskuksena. Näin oppija voi saada itselleen juuri sen hetkistä kehitystään vastaavan ja persoonalleen sopivimman tavan löytää ja oivaltaa asioita. (De Carvalho 2022, 25.)

Haastateltavat A ja C kokevat Orff-pedagogiikan erityisen hyvänä tapana opettaa ja tukea monipuolisuutta ja holistisuutta musiikin varhaiskasvatuksessa, sillä kyseisessä pedagogiikassa painottuvat prosessinomaisuus ja monipuolisuus. Myös Bondin (2024, 426–428) mukaan Orff-pedagogiikka on nimenomaan holistinen tapa opettaa musiikkia. Siinä yhdistyvät musiikki ja liike improvisaatioon. Usein liikkeelle lähdetään sanarytmistä ja edetään musiikkiin, liikkeeseen ja omaan keksimiseen. (Bond 2024, 426–428.)

No mä pyrin ehkä sellaiseen vähän niinku Orff-pedagogiikan... että se nyt ei ole vaan mielellään miljoona laulua peräkkäin, vaan sitten, että ehkä enemmän yks yhteen asiaan ympärille kehitellään asioita. Tavallaan, että sitten

siinä on semmoinen kokonaisuus, joka on mielekäs lapsellekin, että se ei ole semmoinen sillisalaatti. Että jos nyt ajattelee jotain vaikka lauluhetkeä jossakin, niin voi olla, että lauletaan vaan niitä biisejä peräkkäin ilman mitään semmoista suurempaa tavoitteellisuutta. (Opettaja C)

Haastateltavien mukaan Orff-pedagogiikkaa käytettäessä improvisoiminen ja oma keksiminen painottuvat tunnilla ja samaa laulua lähestytään useista eri tulokulmista eri toimintatavoin. Samoin Bondin (2024, 426–427) ja Liessin (1966, 58–69) mukaan Orff-pedagogiikka on rakennettu niin, että se lähestyy musiikkia lapsen näkökulmasta yksinkertaisesti ja leikkisästi. Prosessi lähtee liikkeelle yksinkertaisista ideoista ja kasvaa vähitellen maagiseen tunnelmaan opettajan johdolla ja yhteistyön keinoin. Myös opettaja A painotti samantyyllisen prosessinomaisen työskentelytavan käyttämistä musiikkileikkikoulutuneillaan.

... hirveän hyvät eväät tavallaan semmoiseen monipuoliseen, kokonaisvaltaiseen ja improvisaatiota painottavaan lähestymistapaan antaa Orff-pedagogiikka, mikä on vahvasti mulla pohjalla ja mä huomaan, että se vaikuttaa kaikkien mun työskentelyyn. Elikkä se, että yhtä laulua tai yhtä runoa, niin sitä voidaan lähestyä tosi monista eri kulmista eri tavoin. Että se voidaan, se voidaan liikkua. Tai se voidaan soitintaa, tai se voidaan maalata. Ja sitten siitä tavallaan voidaan taas edetä seuraavaan asiaan, että semmoinen mielenkiintoinen prosessi, joka voi tavallaan lähestyä sitä musiikillista asiaa monista eri kulmista ja sitten jatkaa sitä seikkailua eri suuntaan... (Opettaja A)

Holistinen tapa lähestyä opetusta ilmenee haastateltavien mukaan muun muassa opetuksen monipuolisuutena ja moniaistisuutena. Opetushetkissä tärkeää on myös huomioida yksilön kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen ja kasvu osana yhteisöä ja itse musiikilliset tavoitteet nähdään ikään kuin välineenä lapsen persoonan kasvun tukemiseen. Myös Heimonen ja Westerlund (2008, 180) korostavat, että yksilö kehittyy holistisen käsityksen mukaisesti yhteydessä yhteisöön ja sosiaalinen verkosto vaikuttaa hänen vuorovaikutukseensa ja kokemukseensa. Opettaja B toi esiin, että lapsen musiikillinen ja yksilöllinen kasvu kulkevat opetuksessa rinnakkain ja vahvistavat lapsen koko persoonan ja persoonallisuuden kehittymistä.

... kaikenlainen tämmöinen, no siis kokonaisvaltainen musiikkikasvatus. Si tähän se on. Että musiikki on siinä sivutuotteena tavallaan siinä lapsen kokonaispersoonallisuuden kehittymisessä ja siinä sen tukemisessa. (Opettaja B)

Myös Fredrikssonin (2009, 134) mukaan holistisuus tarkoittaa näkemystä lapsesta, joka on koko kehollaan ja aisteillaan yhteydessä ympäristöönsä, ja jonka vuorovaikutus muuttuu ympäristön muutosten myötä. Kun opetus tapahtuu holistisesti, tekee se oppimisesta syvempää, rikkaampaa ja täydempää, kun yhden aistin informaatiota tuetaan ja prosessoidaan toisen aistin informaatiolla.

## 5.2.2 Kohtaaminen, vuorovaikutus ja dialogisuus

Kaikkien haastateltavien vastauksissa korostuu vuorovaikutuksellisuus, lapsen kohtaaminen ja nähdäksi tuleminen sekä musiikin varhaiskasvatuksen opetuskeinona että tavoitteena. Haastateltavat kertovat, että kuulumisten kysyminen, nimien muistaminen ja jokaisen oppilaan kohtaaminen jokaisella tunnilla on tunnin tärkein asia, samoin se, että oppilaat kokevat tulevansa kuulluksi toiveineen ja ajatuksineen. Tällöin kyse on osallisuuden kokemuksesta. Tuovinen (2023, 284) korostaa, että pelkkä ryhmään osallistuminen, ei tuo välttämättä vielä kokemusta ryhmään kuulumisesta. Osallisuus on sitä, että tulee nähdäksi ja kuulluksi osana ryhmää. Osallistavassa toiminnassa omilla valinnoilla ja osallistumisella voi vaikuttaa, ja joku myös kuuntelee ja kuulee. Osallisuuden tunteella on vahvat vaikutukset myös koko yksilön elämää ajatellen. (Tuovinen 2023, 284.)

Samoin Marjanen (2002) tähdentää erityisesti lapsioppilaan näkökulmasta opettajan ja oppilaan välisen sosiaalisen vuorovaikutussuhteen laatua oppimistulosten ja opiskelustrategioiden kannalta. Opettajapersoonan ja opettajan merkitys henkilönä voi joskus olla lapselle jopa tärkeämpi kuin itse asia, mitä opetetaan. Opettajan luoma tunneilmapiiri on keskeinen tekijä lapsen toimintaan sitoutumisen ja oppimismotivaation kannalta. Piispasen (2008, 142–147) mukaan hyvä, positiivinen ja kannustava ilmapiiri, jossa oppilas kokee olevansa hyväksytty, luo hyvän pohjan motivaatiolle ja oppimiselle.

Haastateltavat kuvailevat, että varhaisiän musiikkikasvattajan rooli on olla toisaalta heittäytyvä ja leikkisä, mutta kuitenkin samalla myös ”jämmäkö turvallinen aikuinen, joka on kuitenkin aidosti sydämellä läsnä” (opettaja A). Samoin Piispasen (2008, 147) mukaan hyvä ilmapiiri koostuu turvallisesta aikuisesta, rakkaudesta ja rajoista. Hyvä ja empaattinen oppilaan ja opettajan välinen suhde saattaa olla kaikkein tärkein asia ajatellen oppimista ja auttaa myös oppilasta ymmärtämään itseään paremmin (De Carvalho 2022, 27). Huhtinen-Hildén (2018, 45) painottaa, että rakkaudellinen side oppilaan ja opettajan välillä on jopa elintärkeä hyvinvoinnille ja perusta onnellisuudelle. Opettajan ja oppilaan

väläinen molemminpuolinen vuorovaikutus, kuten erilaisten oppimis-, työskentely- ja arviointitapojen huomioon ottaminen, on keskeinen tekijä opettaessa. Samoin tärkeitä tekijöitä opiskeluympäristön ilmapiiriä ajatellen ovat avoimuus, rohkeus ja myönteisyys.

Opettaja B tuo esiin myös vanhemman ja lapsen välisen vuorovaikutuksen ja sen vahvistamisen. Hän korostaa, että musiikkileikkikoulun opettaja voi olla ensimmäinen perheen ulkopuolinen aikuinen, johon lapsella ja vanhemmalla on suhde lapsen syntymän jälkeen. Tällöin musiikkileikkikoulun opettajan on tärkeää löytää sopivat vuorovaikutukselliset keinot sekä aikuisen että lapsen kanssa ja auttaa myös vanhempaa ja lasta vahvistamaan heidän välistä vuorovaikutustaan musiikillisin keinoin. Myös aikuisten kanssa toimiessa jokaisen huomioiminen on tärkeää ja näin toimimalla opettaja tukee oppilaiden ryhmäytymisprosessia.

Niin ja se on sama oikeastaan aikuisillakin, että osa on ollut noissa perheryhmissä, että ne on alussa ehkä niinku kertonu: ” No me ollaan.. me ollaan tänä aamuna syöty puuroa”, joku semmoinen... vauvaryhmässä ja sitten yhtäkkiä alkaakin tulla tarinoita enemmän ja enemmän ja ne jakaa ja mä koen, että ne ryhmäytyy paremmin, kun ne oppii tuntemaan toisiaan enemmän ja uskaltaa kertoa asioistaan. Että sen koen, että se on tunnin tärkein asia se miten aloitetaan ja miten lopetetaan, miten otetaan vastaan ne lapset ja aikuiset. (Opettaja B)

Haastateltavien mukaan vuorovaikutus ja dialogisuus ovat tärkeässä roolissa musiikin varhaiskasvatuksessa. Opettaja A toivoo lapsille tulevan tunneilla sellainen tunne, että opettaja kuuntelee heitä, pitää heidän ideoitaan tärkeinä ja näkee heidät sekä hyväksyy oppilaat omana itsenään. Opettaja B haluaa toimia opettajana vastavuoroisesti niin, että oppii itsekin oppilailta ja toisaalta, että tunti etenee vuorovaikutuksellisesti eläen hetkessä ja kuunnellen oppilaiden toiveita ja ideoita. Myös opettaja A painottaa vuorovaikutuksen ja oppilaiden kuulemisen tärkeyttä työssään

...Se on musta tosi kiinnostavaa ja sitten se antaa tilaa sille, että se ei oo se opettajan näkemys siitä musiikista, vaan se on se, että mitä sillä lapsella herää, mitkä hänen omat mielikuvat siitä jotenkin on. Ja mä yritän herkällä korvalla myös kuunnella, koska yleensä lapsilla on aina paljon paremmat ideat kun opettajalla, että kun vaan antaa tilaa sille. (Opettaja A)

Samoin Huhtinen-Hildén (2023, 305) korostaa dialogisuuden tärkeyttä, mikä tarkoittaa juuri edellä mainitun kaltaista toimintakulttuuria, jossa opetus ei suuntaudu vain opettajalta oppilaalle, vaan on keskustelevaa. Tällöin oppiminen tapahtuu yhdessä leikin ja musiikillisen seikkailun äärellä dialogisesti. Myös opettaja C kuvaili, että tuntien ei ole tarkoitus olla opettajan näköisiä eikä suunnitelmien toteutua tarkasti. Sen sijaan keskitytään hetkeen, kuunnellaan ja vastaanotetaan lapsilta tulevia impulsseja ja ideoita ja edetään tunnilla ikään kuin keskustellen. Opetussuunnitelmia muutetaan tunnilla spontaanisti, jotta tunnin flow ja leikinomaisuus säilyvät.

### 5.2.3 Leikki

Jokainen haastateltavista painottaa leikillisyyden, ilon sekä heittäytymisen kautta musiikillisuuden tärkeyttä, kun puhutaan musiikkileikkikoulun toimintatavoista. Haastateltavista A ja C korostavat erityisesti ilon kautta tekemistä ja sitä, että musiikkileikkikoulussa on tärkeää elävä vuorovaikutus tunneilla eikä niinkään valmiin suunnitelman koulumainen toteutus. Tärkeämpää on heittäytyminen ja ilo, joiden kautta oppilaisiin imeytyy opittavia asioita kuin huomaamatta ”siinä sivussa”. C:n mukaan oppiminen tapahtuu musiikkileikkikoulutunnilla niin, että ammennetaan lasten omasta mielikuvituksesta ja toimitaan leikin kautta.

Koko musiikkileikkikoulutoiminta perustuu leikille, joten se on lähtökohta kaikessa toiminnassa. Mielikuvittelu ja eläytyminen on avainasemassa: ollaan heppoja ja koiria ja niin edelleen. Kuvitellaan, mikä muu joku soitin vaikkapa voi olla, kehärumpu on ratti tai hattu...leikki antaa yksilölle mahdollisuuden itseilmaisuun ja tuo luovan ilmapiirin, jossa opitaan rentoutuneessa tilassa uusia asioita kuin huomaamatta. (Opettaja A)

Haastateltavien A ja C mukaan aikuisen spontaanin leikkisä ja vuorovaikutuksellinen asenne ovat avainasemassa luomassa ilon, heittäytymisen ja luottamuksen ilmapiiriä musiikkileikkikoulutunneilla. Kaikki haastateltavat painottavat myös omaa rooliansa leikki-mielisyyden luojauna tunneilla.

...mä oon sellainen hassuttelija siellä tunnilla usein...lapset sanoikin, että mitä sä täällä niinku oikein teet työksesi? Ja sitten mä sanon, että tää niinku tää leikkiminen on mun työtä, että mä leikin täällä. Niin sitten yks tyttö sanoi kerran, että, sä oot niinku semmoinen lapsi aikuinen. (Opettaja B)

Musiikin varhaiskasvatus pohjaa myös Ruokosen mukaan (2001, 127–129) iloon ja leikkiin. Niiden kautta lapsen musiikillinen ajattelu kehittyikin parhaiten. Ilon ja leikin ilmaisiin luominen edellyttää aikuiselta menemistä lapsen maailmaan ja tämän kautta hän oppii ymmärtämään ja näkemään asiat, kuten lapsi. (Ruokonen & Rusanen 2009, 11.)

...sitten se, että mitä siellä muskarissa opitaan ilon ja positiivisten kokemusten kautta musiikillisia asioita ja kaikkia muitakin asioita, että se ilo on siellä niinku se yks tärkeimmistä asioista. (Opettaja B)

Leikkimielisen ilmapiirin ja opettajan heittäytymisen lisäksi musiikkileikkikoulutunneilla leikitään haastateltavan C mukaan lasten ”lempileikkejä”, erilaisia kontaktileikkejä, missä tehdään yhdessä jotakin. Sen lisäksi leikitään reaktioleikkejä, joissa vaikkakaan äänen suunta ja arvausleikkejä, joissa esimerkiksi arvuutellaan, mitä joku miimisesti esittää. Lisäksi ohjelmistossa on kaikenlaisia taito- ja tasapainoleikkejä ja lasten omista ideoista ammennettuja leikkejä. Opettaja A lisää mukaan vielä erilaiset matkimisleikit, joissa joko opettajan tai toisen oppilaan johdolla edetään simultaani-imitaatiosta kaikuharjoituksiin. Seuraava leikki kiteyttää hauskaasti opettajan leikkimielisen heittäytymisen ja musiikin varhaiskasvatuksen leikinomaisen oppimisen.

Kaikkein yksi suosituimpia talvella on lumiukkoleikki, missä lapset saa miettiä, että aina minkälaisissa asennoissa ne on. Ja kun mä olen muka leikisti siellä talossa sisällä ja sitten mä kurkistan ikkunasta ulos ja sitten ne aina pysähtyy ne lumiukot ja ne on ihan kummallisissa asennoissa. Sitten mä ihmettelen, että miten ne voi olla noin ja sitten taas ne musiikin aikana hiipii uuteen asentoon ja sitten taas ihmetellään, että eihän ne noin ollut viimeksi. (Opettaja C)

Haastateltavat kuvaavat leikin, ilon ja luovuuden kytkeytyvän vahvasti toisiinsa musiikin varhaiskasvatuksessa. Luovuudella ja leikillä onkin havaittu olevan paljon yhtymäkohtia (Bateson & Nettle 2014, 109). Seuraavassa luvussa kuvailen, kuinka haastateltavat käyttävät luovuutta ja improvisointia musiikin varhaiskasvatuksen toimintatapoina.

#### **5.2.4 Improvisointi ja luovuus**

Kaikki haastateltavat kuvaavat improvisoinnin ja lapsen luovuuden tukemisen olevan tärkeä osa musiikin varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria.

...Ja sitten niin kun laulamissa, soittamisessa, kaikessa mun mielestä improvisaatio on tosi keskeistä. Niinku omaa keksintöä, että antaa tilaa sille lapsen luovuudelle herätä siellä... (Opettaja A)

Opettaja A kertoo lisäksi haluavansa istuttaa lapsen musiikkikoulun toimintatavoilla helppouden improvisoida, keksiä ja luoda musiikin parissa. Myös Ruokonen (2001, 127–129) painottaa, että musiikin varhaiskasvatuksessa on tärkeää kannustaa lapsia omaan keksimiseen ja omintakeisiin ratkaisuihin, ja tällä tavoin auttaa heitä kehittämään musiikkista ajatteluaan. Huhtinen-Hildénin (2018, 108) mukaan spontaanin laulemisen ja äänillä leikkimisen kautta lapset alkavat luottaa enemmän omaan luovuuteensa. Improvisointi on hyvin osallistavaa toimintaa, ja lapsen kokemus siitä, että hän tulee kuulluksi ja että hänen omilla ehdotuksillaan on merkitystä ja vaikutusta oppimistilanteeseen, vahvistaa osallisuuden tunnetta ja on äärimmäisen tärkeää oppimisen kannalta (Huhtinen-Hildén 2018, 149). Haastateltavat B ja C painottavat myös sallivuutta tärkeänä tekijänä tunnin ilmapiirin muodostumisessa.

...sitten se, että hänen luovuudelle ja mielikuvitukselle on tilaa, että tää on niinku se paikka missä voi...heittäytyä sinne leikin vietäväksi ja keksiä omia juttuja ja ja antaa sen luovuuden kukkia. (Opettaja A)

Sawyerin (1999, 201) mukaan lasten kanssa voidaan harjoitella improvisointia antamalla heille pieniä motiiveja, esimerkiksi call and response -tyylisesti. Myös opettaja C kertoo toteuttavansa improvisointia Sawyerin kuvaamalla tavalla.

...ne on ihan tällaiset tavalliset matkimisasiat, että jokainen tekee vuorollaan jonkun rytmin pätkän, jota toiset toistaa. No onhan sekin improvisaatiota tavallaan tai ainakin keksimistä, rytmin keksimistä. No sitten semmoista, että..useimmiten on joku välisoitto siinä, missä sitten saa soittaa vähän vapaammin vaikka ksylareilla (xylofoni), niin kun sooloja tai tuommoisia omia vapaita lurituksia sinne väleihin. (Opettaja C)

Lisäksi haastateltavat kertovat toteuttavansa improvisointia musiikkileikkikoulutunneilla esimerkiksi soitinsatujen muodossa, joissa luettuun satuun liitetään soittimia kuvaamaan tapahtumia tai hahmoja. Vanhempien lasten kanssa improvisoidaan muutaman sävelen avulla, ja voidaan myös luoda pieniä omia lauluja. Kaikenlainen oma keksiminen ja lasten ideoiden huomioiminen on jatkuvasti osa toimintaa.

Opettaja C tuo esiin myös aktiivisen kuuntelun tärkeyden musiikkileikkikoulutunneilla. Brändström ja Högberg (1998, 90) painottavat hekin analyttisen kuuntelun merkitystä myös säveltämisen pohjana. Esimerkkinä he kuvailevat, että tunnilla saatetaan vaikka verrata jotakin lasten kanssa laulettua laulua klassiseen sävellykseen ja miettiä, miten ne eroavat toisistaan. Glover (2000) antaa myös esimerkkejä lasten kanssa improvisoinnista: Tunneilla voidaan kuunnella musiikkia ja yhdessä tutkia, mitä tapahtui missäkin osassa laulua. Oppilailta voidaan kysyä: Minkälaisista osista laulu koostuu? Mitä tapahtuu missäkin kohtaa sävellystä? Miten soitetaan missäkin kohtaa? Oliko sävellyksessä jotain erityistä huomioitavaa? Lisäksi voidaan kysellä, minkälaisia huomioita oppilaat voivat tehdä esimerkiksi sävelkulun suunnista, tai siitä, miten musiikki heihin vaikuttaa sekä mistä se kertoo. (Glover 2000, 62.)

Haastateltavat kertovat, että improvisointi musiikkileikkikoulutunneilla kulkee usein käsi kädessä Orff-pedagogiikan kanssa. Improvisaatio onkin osa kyseistä pedagogiikkaa, kuten aiemmassa luvussa (5.2.1) käy ilmi. Orff-pedagogiikka, kuten improvisointikin musiikin varhaiskasvatuksessa, on osa kokonaisvaltaista musiikkikasvatusta ja tukee lapsen kasvua ihmisenä. Myös Sawyer (1999, 193; 203) painottaa, että improvisoinnin kautta voi oppia sekä musiikillisia että sosiaalisia taitoja, esimerkiksi yhtyeessä toimimisen taitoja, musiikin kuuntelemista ja ymmärtämistä sekä musiikillista ajattelua. Sosiaalisista taidoista hän mainitsee muun muassa ryhmätyötaitot tai kollektiivisen luovuuden taidot (esim. niin kutsutun ”brainstormingin”, jossa ideoidaan yhdessä) sekä kaikenlaiset sosiaaliset taidot, joita tarvitaan myöhemmin koulussa ja aikuisena ystävien ja eri sosiaalisten ryhmien kanssa. Hän kertoo improvisoinnin olevan myös hyvä tapa soitonopetukseen, koska moni oppilas saattaa jättää soittamisen nuottien opettelun vuoksi. Vaikka he eivät jatkaisi soittoa, he olisivat kuitenkin oppineet improvisoinnin taidon. Myös haastateltavat korostavat improvisoinnin taidon opettamisen olevan tärkeä osa musiikin varhaiskasvatusta.

Kun vaalitaan sitä improvisaatiota myös niin siitä tulee arkipäivää. Siitä tulee ihan tavallista, että ei, ei mennä niin opettajajohtoisesti aina, vaan lapset itse sanoo, eikö me nyt jo keksitää ne omatkin kompit sitten? O.k. no niin, nyt on sen aika, että totta kai yrittää aina, että tehdään nyt ensin jotain mitä mä opetan teille, että meillä on jotain rakennuspalikoita, mutta sitten hyvin nopeasti niin kyllä mä annan sitä tilaa siihen, että joo ja nyt jokainen sitten saa itse... (Opettaja A)

Haastateltavat kuvailevat musiikin varhaiskasvatuksen olevan luonteeltaan hyvin spontaania ja vuorovaikutteista sekä edellyttävän opettajalta joustavuutta ja kykyä heittäytyä tilanteeseen. Tunneilla edetään osin tavoitteiden ja suunnitelman mukaan, mutta tarvittaessa mukaudutaan tilanteeseen ja muutetaan suunnitelmia.

Niinku mä oon semmoinen kauhean purskahteleva niinku tästä haastattelutakin kuulee, että mulla koko ajan tulee niinku jotain ideoita mieleen..Mutta, että mulla on kuitenkin semmoinen selkeä tavoite. (Opettaja B)

Opettaja B kuvailee tasapainoilevansa tunneilla rakenteisen ja spontaanin toiminnan välillä. Tätä kutsutaan Marjansen (2005, 30–31) ja Huhtinen-Hildénin (2018, 57) mukaan pedagogiseksi improvisaatioksi. Se on työtapa, joka läpäisee kaiken musiikin varhaiskasvatuksen toiminnan. Pedagogisessa improvisaatiossa opettaja antaa tilaa uuden syntymiselle ja toimii joustavasti, mutta samalla tietoisesti ohjaten kohti tavoitteita. Opettajan oma esimerkki on tärkeä, ja opetustilanteen tulee olla leikkimielinen ja kannustava. Opetuksen taustalla on aina jokin perusta ja suunnitelma, joiden pohjalta toimitaan ja improvisoidaan. (Marjanen 2005, 30–31.) Huhtinen-Hildén (2018, 57) kuvailee, että vapauden ja rakenteen tasapaino tuo opetustilanteeseen flow'n.

### **5.2.5 Oppijakeskeisyys**

Haastatteluissa ilmeni, että oppijakeskeisyys on keskeinen pedagoginen lähestymistapa ja pedagoginen keino musiikin varhaiskasvatuksessa. Haastatellut opettajat kuvaavat tehtäväkseen löytää jokaisen oppijan vahvuudet ja auttaa heitä löytämään oman polkunsä musiikin harrastajina. Tämä kertoo oppijakeskeisen musiikkikasvatuksen keskeisyydestä musiikin varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Tavoitteena on myös löytää jokaisen lapsen omat vahvuudet, että se on yksi tärkeitä tavoitteita tuolla, että ne ei ehkä välttämättä lapset itsekään tiedä, mikä on heidän vahvuus, mutta että ne löydettäisiin yhdessä siellä. (Opettaja B)

Opettaja A:n mukaan moninaiset työtavat mahdollistavat sen, että jokainen oppilas voi tunnilla löytää oman tapansa oppia, mikä myös kuvaa oppijakeskeisen opetustavan soveltamista musiikin varhaiskasvatuksessa.

Ja sitten mitä nyt musiikkiin musiikkikasvatuksellisiin arvoihin tulee niin se, että se musiikki on tasa-arvoinen asia, että se kuuluu niinku ihan jokaiselle ja

jokainen toteuttaa sitä omalla tavallaan. Mutta sitten tietysti ottaen huomioon sen, että me toimitaan ryhmässä ja yhteisönä. (Opettaja A)

Opettaja C nostaa esiin myös erityisoppilaiden mahdollisuudet löytää paikkansa helposti musiikkileikkikoulutunnilla. Haastateltavien vastausten mukaan oppijakeskeisyyttä pyritään toteuttamaan musiikin varhaiskasvatuksessa muun muassa dialogisuuden ja pedagogisen improvisoinnin avulla. Opettajat A ja C kuvailevat, että tuntien ei ole tarkoitus olla opettajan näköisiä, tai suunnitelmien toteutua tarkasti. Tämä tukee dialogisuuden ajatusta musiikin varhaiskasvatuksessa. Oppilaita siis kuunnellaan tunnilla ja edetään eteenpäin ”keskustellen”. Musiikkileikkikoulutunnilla opettaja keskittyy hetkeen ja kuuntelemaan lapsilta tulevia impulsseja ja ideoita. Opetussuunnitelmia muutetaan tunnilla spontaanisti, jotta tunnin flow ja leikinomaisuus säilyvät, mikä taas kertoo pedagogisesta improvisoinnista.

...sitten jatkaa sitä seikkailua eri suuntaan, niin se on. Se on musta tosi kiinnostavaa ja sitten se antaa tilaa sille, että se ei oo se opettajan näkemys siitä musiikista, vaan se on se, että mitä sillä lapsella herää, mitkä hänen omat mielikuvat siitä jotenkin on. Ja mä yritän herkällä korvalla myös kuunnella, koska yleensä lapsilla on aina paljon paremmat ideat, kun opettajalla, että kun vaan antaa tilaa sille. (Opettaja A)

Myös Huhtinen-Hildén (2013, 141) kiteyttää, että oppijälähtöisessä opetustavassa otetaan huomioon oppijan omat kiinnostuksenkohteet eikä oppijoita eritellä iän tai minkään muun ulkoisen asian perusteella. Heidät kohdataan erilaisina, erillisinä yksilöinä ja opetuksessa pyritään korostamaan luovuutta sekä osallisuutta. Huhtinen-Hildén painottaa, että opettaja, joka on pedagogisesti sensitiivinen, kuuntelee ”herkillä korvillaan”, näkee jokaisen oppilaan arvokkaana sekä aistii mihin suuntaan kenenkin oppilaan kanssa on hyvä edetä ja millä tavoin (Huhtinen-Hildén 2023, 2013). Opettaja on myös hereillä ja läsnä hetkessä sekä kohtaa oppilaat dialogisesti (Huhtinen-Hildén 2013, 231).

## 5.3 Musiikin varhaiskasvatuksen tavoitteet

### 5.3.1 Sosiaaliset ja yksilönä kehittymisen tavoitteet; oppiminen musiikin kautta

Kaikki haastateltavat kuvailevat musiikin varhaiskasvatuksella olevan useita sosiaalisia tavoitteita. Musiikin varhaiskasvatuksessa voidaan heidän mukaansa siis niin sanotusti oppia musiikin kautta. Opettajat kertovat, että musiikkileikkikoulussa opittavat musiikilliset sisällöt ovat osin toissijaisia, ja pääpaino on yksilön sekä hänen sosiaalisten valmiuksiensa kokonaisvaltaisessa kehittämisessä. Musiikkileikkikoulutunneilla on tavoitteena oppia käytöstapoja, yhteisöllisyyttä, ryhmässä toimimisen taitoja ja toisen huomioimista sekä empatiakykyä. Myös Huhtinen-Hildénin (2018, 23) mukaan musiikillinen ryhmätoiminta on lapsille hyvä tapa oppia sosioemotionaalisia taitoja. Musisointi ryhmässä saa aikaan yhteisen intention ja huomion sekä luo yhteenkuuluvaisuuden tunteita. Musiikillinen yhteistoiminta auttaa ymmärtämään toisten tunteita, mikä on taas tärkeää empatian kehittymisen kannalta (Huhtinen-Hildén 2018, 32). Opettaja B tuo esiin kuuntelu- ja keskustelutaitojen kehittymisen. Samalla tavoitteena on osallisuuden kokemus, joka tutkitusti vahvistaa yhteisöllisyyden ja kuuluvuuden tunteita. Opettajat kokevat tärkeäksi tavoitteekseen auttaa oppilasta kehittymään tasapainoiseksi yksilöksi, joka osaa toimia hyvin sekä yhteisössä että ryhmässä. He kertovat haluavansa vahvistaa jokaisen yksilön omaa persoonaa ja itsetuntoa sekä oikeutta olla oma itsensä, mutta toimia kuitenkin hyvin osana ryhmää muita kunnioittaen. Samoin Kirschnerin ja Tomasellon (2010) tutkimuksen mukaan 4-vuotiaat, jotka osallistuivat yhteiseen musiikilliseen toimintaan, kehittivät ryhmätyötaitoissa ja myös heidän avulias luonteenominaisuutensa voimistui (Huhtinen-Hildén 2018, 32).

... vahvasti liittyy just siihen sosiaaliseen aspektiin, että just tää tällainen ryhmässä toimimisen taidot. Toisten huomioiminen... Myöskin tietysti se oman toiminnan ohjauksen taitojen kehittyminen, keskittyminen, kaikki tällaiset, mitkä auttaa sitä lasta toimimaan tasapainoisesti, sitten myös elämässä. Että mä haluan antaa sellaisia hyviä, terveitä eväitä jotenkin sille lapselle. Ja kasvatuksellisia arvoja... Keskeisintä on se, että se lapsi saa niin kun kasvaa sillä tavalla tasapainoiseksi ja jotenkin sosiaalisesti hyvin toimivaksi tyypiksi. (Opettaja A)

Kaikki haastateltavat korostavat, että sosiaalisten- ja vuorovaikutustaitojen opettelu on tärkeä tavoite musiikin varhaiskasvatuksessa.

Mun mielestä muskari on ihan loistava ympäristö opetella nimenomaan sitä sosiaalista kanssakäymistä, koska jos nyt lähdetään ihan siitä, että soitetaan, niin on tutti ja on soolo ja sun pitää niinku tavallaan ymmärtää se oma roolisi siinä hommassa. Että nyt me soitetaan yhdessä... nyt on jonkun vuoro ja... soittimien jaossa sun täytyy pystyä odottamaan sun omaa vuoroa ja palauttaa ja tehdään piiri. Kuinka se onnistuu, jos sä kiskot kaverin kättä, niin kaveriin sattuu ja nyt me opetellaan sitä, että sä oot vastuussa siitä naapurista ja pidät siitä huolta ja niinku se tulee ihan kaikessa. Tai jos sä soitat liian kovaa, niin sun naapureilla sattuu korvat. Pidetään huolta meidän korvista. Että ne on joka kohdassa tavallaan mahdollisuus opetella sitä toisen huomioimista... (Opettaja A)

Vuorovaikutuskeinoihin sisältyy myös kielitaito ja kielellinen kehitys. Lapsen kielitaidon rikastuttaminen laulujen ja lorujen avulla onkin opettaja B:n mukaan yksi musiikin varhaiskasvatuksen tavoitteista. Kauppilankin (2000, 150) mukaan sisäinen ajattelumme on sidoksissa kieleen, joka perustuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Vahvistamalla oppilaan kielellisiä taitoja vahvistuvat myös hänen itsetuntonsa ja identiteettinsä. Sosiaalisissa tilanteissa lapset oppivat käyttämään kieltä. Näin ollen musiikin varhaiskasvatuksen tukeksi kielellinen kehitys lapsessa vahvistaa myös hänen vuorovaikutustaitojaan ja itsetuntoaan.

...mutta, että tukea lapsen semmoista henkistä kasvua ja hyvinvointia ja sitä oman persoonallisuuden kehittymistä ja tukemista. Niin sitä toivon, että kaikki saa olla semmoisia kuin ovat...niin kun semmoista sosiaalista vuorovaikutusta..oppivat tuota tuolla muskarissa. (Opettaja B)

Haastateltavien mukaan yksi musiikkileikkikoulun tärkeistä tavoitteista on valmistaa lapsia kouluympäristössä toimimiseen. He kuvailevat, että musiikkileikkikoulussa harjoitellaan toisten huomioimista, keskustelemista ja kunnioittamista, oman vuoron odottamista, kuuntelemista sekä ryhmässä toimimista, mitkä ovat kaikki myös taitoja, joita tarvitaan koulumaailmassa. Myös Huhtinen-Hildén korostaa, että musiikillisessa ryhmässä toimiminen edistää lasten sosiaalisten taitojen kehittymistä ja fasilitoi niitä sosiaalisia taitoja, jotka auttavat siirtymisessä esikoulumaailmaan (Huhtinen-Hildén 2018, 24).

### 5.3.2 Musiikilliset tavoitteet ja praksiisuus musiikin varhaiskasvatuksessa

Haastateltavien mukaan musiikilliset tavoitteet musiikin varhaiskasvatuksessa ovat luonteeltaan sellaisia, että niiden tavoitteena on toiminta itsessään. Näin ollen tavoitteet risteävät musiikillisten toimintatapojen kanssa ja tavoitteet ja keinot ovatkin keskenään usein samoja. Keinojen tavoitteena on toiminta itsessään. Esimerkiksi luovuuden herääminen ja sen vaaliminen eli luovuus itse on sekä tavoite että pedagoginen keino musiikin varhaiskasvatuksessa. Toisaalta kyseessä on pedagoginen toimintatapa, joka mahdollistaa spontaanin työskentelyn oppitunneilla ja yhtä aikaa tavoitteena on integroida luovuus luontevaksi osaksi oppimisprosessia. Samalla tavalla suhtaudutaan myös improvisoimiseen ja säveltämiseen. Ne ovat pedagogisia keinoja ja toimintatapoja, joiden tavoitteena on toiminnan tuleminen luonnolliseksi osaksi oppimista. Myös Elliott (2005) painottaa musiikkifilosofiassaan, praksiisuudessa musiikin opetuksen muotoina tekemistä, soittamista, säveltämistä ja improvisoimista ja näiden tavoitteena aktiivista toimintaa, eli musisoimista. Musiikinopetuksen päätavoitteena on flown kokemus - haltioituminen musiikista - ja keskiössä on yhteinen, aktiivinen musisointi (Heimonen ja Westerlund 2008, 186–187).

Kaikki opettajat korostavat, että musiikin varhaiskasvatus on hyvin toiminnallista ja epäteoreettista luonteeltaan. Esteettiset arvot eivät ole ensisijaisia, vaan sen sijaan tärkeintä on yhdessä soittamisen ilo, musiikin kanssa liikkuminen, musiikin kuunteleminen sekä musiikin ja leikin maailmaan eläytyminen, mikä myös korostaa opetuksen praksiista luonnetta.

...en mä kauhean niinku, että nyt täytyy opetella taaja titi niin semmoista mä en todellakaan ehkä harrasta ja...että se lapsi kokee nauttii siitä musiikista ja kehittyy siinä huomaamattaan jotenkin siihen, kun se heittäytyy siihen musiikkiin ja pääsee siihen syvemmälle...vierastan sellaista kovin teoreettista lähtö analysointia... semmoiseen musiikkiin uppoutumiseen niin, että se ei ole niinku niin kovin analyttistä... (Opettaja C)

Onnistuminen ja pystyvyyden kokemukset, jotka luovat luontevan musiikkisuhteen ja tapa tehdä asioita vähemmän koulumaisesti ovat haastateltavien mukaan musiikkileikkikoulussa keskeinen tapa toimia ja näin ollen tukevat ajatuksia musiikkikasvatuksen praksiisuudesta.

...luonteva suhtautuminen niinku siihen omaan ääneen, omaan kehoon sen käyttöön, soittamiseen kaikkeen se sellainen joku rentous suhteessa siihen musiikin tekemiseen. Ja se kokemus, että ihan kaikki osaa kyllä. Niinpä semmoinen sallivuus jotenkin siinä, että tai sallivuuskin on huono sana. Se vaan, että tehdään selväksi, että musiikki kuuluu kaikille – semmoinen ajatus. (Opettaja A)

Haastatellut opettajat korostavat musiikillisten elementtien oppimista musiikin varhaiskasvatuksen tavoitteina. Opettajat A ja B painottavat erityisesti yhteisen sykkeen löytymisen tärkeyttä, jonka A:n mukaan on tutkimuksessa todettu lisäävän lasten empatian kykyä. Opettamisen keskiössä ei ole kuitenkaan ensisijaisesti heti täydellinen lopputulos, vaan flown ja ilon löytyminen, jonka kautta oppiminen tapahtuu kuin huomaamatta. Näin ollen esteettiin tavoitteisiin voidaan päästä musiikillisen ilon ja flown kautta. Haastateltavien mukaan suurin musiikillinen tavoite musiikin varhaiskasvatuksessa näyttäisi olevan musiikillisen ilon ja elinikäisen rakkauden löytyminen musiikkiin jokaisen omista vahvuuksista lähtien.

## **5.4 Musiikin varhaiskasvatuksen pedagogiset keinot muualla musiikkikasvatuksessa**

Haastateltavat painottavat, että musiikin varhaiskasvatuksen toimintatavat soveltuvat hyvin erityisesti kaikenlaiseen ryhmäopetukseen. Musiikin varhaiskasvatuksen työ- ja toimintatapoja käytetään haastateltavien opettajien mukaan musiikin varhaiskasvatuksen lisäksi myös muilla musiikkikasvatuksen osa-alueilla. Opettaja C kertoo käyttävänsä musiikin valmennusryhmien tunneilla Orff-pedagogiikkatyypistä lähestymistapaa. Hän kokee, että tällä tavoin on helppo ottaa mukaan uusia instrumentteja ja toiminta imaisee mukaansa niin, että lapset uskaltavatkin rohkeammin heittäytyä musiikkiin ja soittamiseen saaden onnistumisen kokemuksia. Joku hänen oppilaistaan oli huomaamattaan soittanut paljon vaikeampia lauluja kuin mitä soittotunnillaan oli soittanut, kun työskenneltiin Orff-pedagogiikan ja leikin kautta.

...Mä huomasin mikä voima siinä on, että just tekee tavallaan semmoista vähän Orff-prosessin tyyppistä, että on se yks biisi ja sitten tehdään tosi eri tavalla...Se soittaminen on sitten lopuksi tosi helppoa, kun ne on niin sisällä

siinä biisissä jo, että ne jotenkin se vaan huomaamatta menee... sitten se imai-  
see jotenkin se musiikki niin paljon jo mukaan, että sitten se on helppoa jo...

(Opettaja C)

Samoin opettaja A:n toimintatavat valmennusryhmien opetuksessa ovat Orff-pedagogiikkaan nojaavia. Tunneilla liikutaan paljon, soitetaan ensin musiikkileikkikouluosoittimia, tehdään rytmisiä harjoituksia ja siirrytään sitten omille soittimille. Hän kokee musiikin varhaiskasvatusmenetelmien soveltamisen musiikin varhaiskasvatuksen ohella myös muilla musiikkikasvatuksen osa-alueilla olevan ”semmoinen tulevaisuuden juttu”. Opettaja B käyttää musiikin varhaiskasvatuksen keinoja lapsikuoron ohjaamisessa. Vuorovaikutus on hänen mielestään tärkein musiikin varhaiskasvatuksen pedagoginen keino tässä yhteydessä. Hänellä on tapana toimia niin, että tunnit alkavat sillä, että jokainen saa kertoa omasta viikostaan ja tulee näin kohdatuksi ja huomioiduksi. Samalla ryhmäläiset tutustuvat toisiinsa. Tällä tavoin moni oppilas rohkaistuu tuomaan vähitellen itseään enemmän esiin ja opettaja voi havainnoida ryhmäytymisen prosessia. Myös Huhtinen-Hildénin (2018, 34) kuvailee, että kun ryhmä koostuu toisilleen vieraista henkilöistä, turvallisuuden tunne on heikompi. Sitä voidaan kuitenkin vahvistaa opettelemalla tutustumaan toisiinsa ja käyttämällä oppilaiden nimiä opettaessa. Vuorovaikutuksellisten keinojen lisäksi opettaja B hyödyntää kuorossa laulamisen rinnalla myös musiikkileikkikouluosoittimia.

Musiikin varhaiskasvatuksen keinot ovat haastateltavien mukaan myös hyvin toimivia apukeinoja instrumenttiopetuksessa. Kaikki opettajat kertovatkin käyttävänsä myös joko soitinvalmennustunneilla tai instrumenttiopetuksessa musiikin varhaiskasvatuksen työtapoja. Opettaja A kertoi käyttävänsä instrumenttiopetuksessa erilaisia kehorytmejä ja ”ai-votreenejä” sekä taputtamisia ja jopa vähän liikkumista, jos tila antaa myöten. Hänen mielestään musiikin varhaiskasvatuksen keinot soveltuvat erityisen hyvin musiikin alkeisopetukseen. Karkeamotorisemmat tehtävät, auttavat oppilasta hänen mukaansa menemään kohti hienomotorisempia tehtäviä.

...siellä varhaiskasvatuksessa, niin ehdottomasti mun mielestä silloin, kun aloittaa instrumentin, niin mitä enemmän sinne voi vaan sujautella kaikenlaisia leikkejä ja semmoista niinku kehollista tekemistä...Koska se on kuitenkin hirveän pieni osa mejän kehosta joku sormen liike, niin ensin pitää harjoitella tosi paljon isoja liikkeitä ennen kuin ne lähtee sormet sieltä tulee. (Opettaja

A)

Opettaja B käyttää soittotunneilla samoja kappaleita, jotka ovat tulleet tutuksi jo musiikkileikkikoulutunneilla ja lähtee syventämään niitä oppilaan kanssa hänen omalla instrumentillaan. Opetus etenee musiikkileikkikoulumenetelmin: leikin, taputtelun ja liikkumisen kautta laulamiseen ja omaan keksimiseen. Hän painottaa myös improvisaation ja säveltämisen merkitystä instrumenttiopetuksessa.

Alussa improvisointiin ja sitten ruvettiin säveltämään, että kyllä mä käytin niitä sellaista omaa keksimistä heti niiden pientenkin kanssa ja itse asiassa kaikkien oppilaiden kanssa tosi paljon sitä. Joka tunnilla improvisointia, ettei siitä tule semmoinen..tavallaan semmoinen peikko, että se olisi niinku liian en mä osaa mitään... (Opettaja B)

Opettaja C on todennut hyväksi jakaa soitinvalmennustunnit niin, että puolet tunneista on yksityistunteja ja puolet ryhmätunteja. Tällöin ryhmätunneilla on mahdollisuus jatkaa musiikkileikkikoulumaista toimintaa, jolloin mukana kulkee ryhmän tuki ja sen tuoma ilo. Yhdessä soittaminen on hänen mukaansa usein palkitsevampaa kuin yksin soittaminen varsinkin alussa, sillä ryhmässä on muidenkin soitinten ääni mukana soimassa ja rikastuttamassa soittoa. Hän kokee, että ryhmässä soittaminen innostaa oppilaita harjoittelemaan ja löytämään musiikillisen identiteetin. Myös oppilaiden välinen kielimuuri ylittyy helpommin ryhmässä hänen mukaansa.

...se ensinnäkin motivoi niitä, kun sä sanot että no hei, että tää kappale soiteetaan yhdessä sitten vaikka 2 viikon päästä ryhmässä, niin sitten siinä on se tietty tavoite, että no nyt tää ja sitten kavereiden kanssa pääsee soittamaan. Että sitten siinä on ihan toisenlainen niinku se fokus, että miksi mun pitäisi tätä nyt kotona harjoitella tätä kappaletta. Ja sitten, kun siellä on kivaa siellä ryhmässä ja on kavereita ja tehdään eri tavoilla sitä ja muuta, niin sittenhän se palkitsee. Ja kyllä sä sitten huomaat, kun jos et sä ole harjoitellut ja sitten siellä muut soittaakin ja niin tuleehan siinä...varmaan en nyt tiedä semmoinen, että ups, että tähän kannattaisi tosiaan harjoitella tätä kappaletta, jos sitten on niin...Niin se on se kavereiden ja sen yhteisön ilo ja niin kyllähän se kantaa tosi pitkälle siinä. (Opettaja C)

Opettaja A kertoo ohjanneensa erilaisia iltapäiväkerhoja 1.–5.-luokkalaisille ja käyttäneensä niissä musiikin varhaiskasvatuksen pedagogisia keinoja. Hän on myös ohjannut aikuisille musiikkileikkiä ja kertoo sen olleen todella positiivinen kokemus. Musiikin hahmotustunneilla hän käyttää opetuksessa erilaisia pelejä ja leikkejä. Opettajat A ja C tuovat esiin myös sen, miten erilaisissa ryhmissä syntyy ryhmän omia vakioleikkejä, joita

lapset pyytävät yhä uudelleen ja ne yhdistävät ryhmää ja ovat tunnin toivotuin asia. Samoin Huhtinen-Hildénin & Pittin mukaan leikeillä ja peleillä sekä keskittymällä käsillä olevaan hetkeen voidaan poistaa ristiriitoja ryhmässä ja luoda yhteenkuuluvaisuuden tunteita (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 34).

..kun mä kysyin, että mitä me tehtäisiin, niin voidaanko olla sitä leikkiä ja tätä leikkiä, että kyllä sille on ihan hirveästi tilausta ja ne lapset kaipaa tosi paljon sellaista, että he saa oppia jotenkin semmoisella niinku sosiaalisella ja hausalla tavalla...leikki on semmoinen asia. Mikä ..Mikä pitää niinku ihmisen terveenä. (Opettaja A)

Haastateltavien mukaan musiikin varhaiskasvatuksessa käytettävät opetustavat / opetuskeinot sopivat hyvin myös kouluikäisten opettamiseen. Niiden käyttö on jopa suositeltavaa erityisesti kaikessa alkeisopetuksessa sekä siirtymävaiheessa musiikkileikkikoulusta instrumenttiopetuksen puolelle. Opettaja A ja C ovatkin molemmat toimineet myös tällaisten ”siirtymäryhmien” opettajina. Ryhmissä soitetaan musiikkileikkikouluosoitinten rinnalla omaa instrumenttia, tai tutustutaan karusellimaisesti useampaan instrumenttiin. Opetuskeinoina tunneilla on musiikin varhaiskasvatuksen pedagogisista keinoista muun muassa leikillistä toimintaa ja vuorovaikutuksellista ja oppijakeskeistä opettamista sekä improvisointia. Haastateltava A on pitänyt myös aikuismuskaria, joka on ollut suosittu ja hienosti toimiva konsepti. Myös Laura Huhtinen-Hildén (2013, 131) ehdottaa, että musiikin varhaiskasvatuksen nimeä olisikin syytä muuttaa, sillä alan toimenkuva on laajentunut paljon musiikkileikkikoulusta erilaisten ryhmien opetukseen eikä koske enää vain pieniä lapsia ja musiikin alkeisopetusta.

## 5.5 Yhteenvetoja tuloksista

Haastateltavien vastausten perusteella musiikkikasvatus toteutuu musiikkileikkikoulussa ensisijaisesti leikin, ilon ja leikillisen vuorovaikutuksen kautta. Leikki, luovuus ja improvisaatio kietoutuvat toisiinsa keskeisinä pedagogisina keinoina, ja niiden rinnalla vahva vuorovaikutus muodostaa olennaisen osan oppimisympäristöä. Näitä keinoja pidettiin tärkeinä myös sovellettaessa musiikin varhaiskasvatusta muilla musiikkikasvatuksen osalualueilla. Haastateltavien mukaan musiikin varhaiskasvatuksen ytimessä ovat ilo, leikki, musisointi, moniaistisuus, rohkeus soittaa, laulaa ja liikkua musiikin tahtiin, improvisoida sekä toimia yhdessä vuorovaikutteisesti. Esteettiset tavoitteet jäävät toissijaisiksi, mutta niihin voidaan päästä juuri leikin, ilon ja yhteisen toiminnan kautta. Kaksi haastateltavista

puhui prosessinomaisesta lähestymistavasta keinona toteuttaa musiikin varhaiskasvatusta ja myös soveltaa musiikin varhaiskasvatusta valmennusopetuksessa. Tällöin samaa laulua lähestytään prosessinomaisesti eriaistisesti ja eri tulokulmista. Tällainen lähestymistapa tekee opetuksesta myös holistista, kun samaa laulua toteutetaan ryhmässä eri aisteja käyttäen.

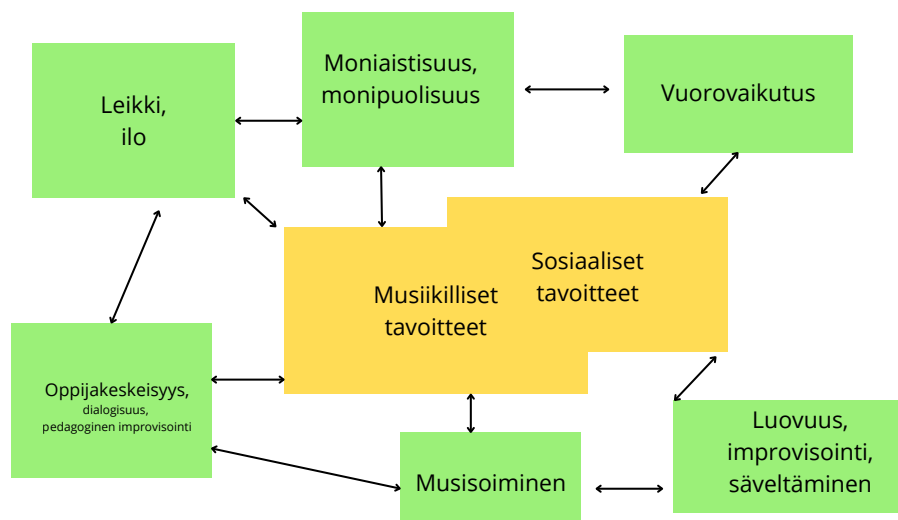
Kaikki haastateltavat kuvailivat musiikin varhaiskasvatuksen olevan oppijakeskeistä ja ilmenevän moninaisina ja moniaistisina työtapoina. Nämä työtavat tarjoavat jokaiselle oppijalle mahdollisuuden löytää oman tapansa omaksua opeteltavat asiat. Oppijakeskeisyys sisältää myös dialogisuuden, ja yhdessä leikillisen toimintakulttuurin kanssa se mahdollistaa oppijoiden kuulemisen, kohtaamisen ja osallisuuden kokemisen. Tähän liittyy myös pedagoginen improvisointi, eli opetuksen spontaani mukauttaminen kulloiseenkin oppimistilanteeseen sopivaksi. Pedagogisen improvisoinnin avulla oppijat voidaan huomioida yksilöinä, mikä edelleen vahvistaa oppijakeskeistä lähestymistapaa musiikkileikkikoulussa.

Haastateltavien mukaan musiikin varhaiskasvatuksen ytimessä on musiikin tekemisen ilo, heittäytyminen ja kokemuksellisuus. Toiminta itsessään muodostaa näin suurimman musiikillisen tavoitteen. Oppimisen kohteena voi olla esimerkiksi rohkeus improvisoida ja kokeilla uusia ideoita, ilo musisoimisesta ja soittamisesta tai uskallus käyttää omaa ääntä ja laulaa. Tavoitteet toteutuvat leikillisessä ja improvisatorisessa toiminnassa, joka tarjoaa jokaiselle lapselle mahdollisuuden osallistua oman kehitystasonsa mukaisesti. Musiikillisia asioita opitaan siis ilon ja heittäytymisen kautta. Samalla sosiaalisten taitojen oppiminen muodostaa oman keskeisen tavoitteensa musiikin varhaiskasvatuksessa.

Seuraava kuva (ks. kuva 3) havainnollistaa musiikin varhaiskasvatuksen tavoitteita ja keinoja haastateltavien vastausten mukaan sekä osoittaa, kuinka nämä keinot ja tavoitteet kietoutuvat toisiinsa ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Leikinomaisuus ja vuorovaikutteisuus luovat toimintakulttuurista joustavan ja spontaanin, minkä vuoksi yksittäisten työtapojen erottaminen toisistaan voi olla haastavaa. Esimerkiksi leikki, improvisaatio ja luovuus limittyvät toisiinsa ja edellyttävät onnistuakseen sekä vuorovaikutusta että musiikillista iloa.

Myös sosiaaliset ja musiikilliset tavoitteet kietoutuvat toisiinsa ja tunteilla voidaan yhtä aikaa voidaan opetella sekä musiikillisia että sosiaalisia asioita. Tavoitteet linkittyvät kiinteästi toimintatapoihin, sillä musiikillisten ja sosiaalisten tavoitteiden ytimessä on itse

toiminta: tavoite ja toimintatapa ovat osittain sama asia. Näin esimerkiksi musisointi voidaan nähdä sekä keinona että tavoitteena, samoin improvisaatio tai musiikillisen ilon kokeminen. Tästä syystä pedagogiset keinot suhteutuvat varhaiskasvattajien tavoitteisiin niin, että ne osittain yhtyvät ja risteävät keskenään. Tämä selittyy sillä, että musiikilliset tavoitteet ovat luonteeltaan pääasiallisesti praksialaisia eli toimintaan perustuvia, ja niiden keskiössä ovat musiikin tekemisen ilo, heittäytyminen ja kokemuksellisuus.



*Kuva 3 Musiikin varhaiskasvatuksen pedagogiset keinot ja tavoitteet*

Musiikin varhaiskasvatuksen keinot ovat haastateltavien mukaan laajentumassa koko ajan yhä useammalle eri musiikkikasvatuksen alueelle ja eri ikäryhmille ja tulossa näin ollen osaksi koko musiikkikasvatusta. Holistinen, moniaistinen ja oppijakeskeinen tapa opettaa ilon kautta näyttäisi olevan toimiva tapa edetä musiikkikasvatuksessa kaiken ikäisten kanssa toimiessa. Musiikin varhaiskasvatus vaikuttaa olevan siis jo nyt mukana vauhdittamassa paradigmanmuutosta muillakin musiikkikasvatuksen alueilla. Musiikin varhaiskasvatuksen luova sekä moniaistinen leikin ja ilon ilmapiiri, jossa musiikin ilo on pääasia ja musiikilliset tavoitteet kumpuavat vuorovaikutuksellisesta spontaanista ilmapiiristä, näyttää olevan ”tulevaisuuden juttu”, kuten haastateltava A totesi. Musiikin varhaiskasvatuksen keinot sopivat haastateltavien mukaan seuraaviin musiikillisiin ryhmäopetusmuotoihin ja alla mainituille kohderyhmille (ks. Kuva 4):

## Kohderyhmä

---

Alle kouluikäiset lapset

---

Esikouluikäiset

---

5–8-vuotiaat

---

Valmennus-/starttiryhvät (7–9-vuotiaat)

---

Alkeisoppilaat

---

Kerhot (1.–5. luokkalaiset)

---

Lapsikuorot

---

Instrumenttiopetuksen yksityistunnit

---

MUHA-tunnit (musiikin hahmotus)

---

Aikuismuskari

---

Orkesterit

*Kuva 4 Musiikin varhaiskasvatuksen keinot varhaisiän musiikkikasvatuksen ohella myös muilla musiikkikasvatuksen osa-alueilla*

## 6 Pohdinta

Tämä on tutkielmani viimeinen luku, jossa pohdin, kuinka hyvin tutkielmani on onnistunut ja minkälaisia merkityksiä tutkimustuloksillani on. Käyn läpi tutkielmani vaihe vaiheelta ja kuvailen, miten tutkimukseni eteni sekä mitä siinä selvisi. Luvussa 6.1 esittelen vielä kertaalleen tutkimusaiheeni ja tutkimuskysymykseni sekä tutkimustulokseni ja reflektoin tuloksia teoreettisessa viitekehyksessäni oleviin tutkimuksiin ja muihin tutkimuksiin, jotka korreloivat tutkielmani tulosten kanssa. 6.2 luvussa pohdin tutkimukseni luotettavuutta ja 6.3 luvussa hahmottelen, minkälaisia jatkotutkimusaiheita tutkimuksestani ja sen tuloksista nousee.

### 6.1 Johtopäätökset

Maisterintutkielmassani tarkastelin, millaisia pedagogisia keinoja musiikin varhaiskasvattajat käyttävät työssään ja minkälaisia tavoitteita heillä on. Pysin selvittämään, mitä musiikin varhaiskasvatus pohjimmiltaan musiikin varhaiskasvattajille ja heidän oppilailleen tarkoittaa ja mitä se pitää sisällään. Pedagogisten keinojen ja tavoitteiden lisäksi tutkin myös, miten musiikin varhaiskasvattajat käyttävät näitä keinoja laajemmin musiikkikasvatuksessa. Tarkoitukseni oli selvittää, voisiko musiikin varhaiskasvatuksen pedagogisista keinoista löytyä apukeino musiikkioppilaitosten kehittämiseen ja oppilaiden soittoinnon ylläpitämiseen. Tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat seuraavat kaksi kysymystä:

1. Kuinka haastateltavat opettajat kuvailevat käyttävänsä musiikin varhaiskasvatuksen pedagogisia keinoja musiikin varhaiskasvatuksessa ja muilla musiikkikasvatuksen osa-alueilla?
2. Miten musiikin varhaiskasvatuksen keinot suhteutuvat musiikin varhaiskasvatuksen tavoitteisiin musiikkikasvatuksessa?

Valitsin haastateltavaksi kolme musiikin varhaiskasvatuksen kokenutta ammattilaista, joilla on kaikilla kokemusta myös muusta musiikkikasvatuksesta. Selvitin, kuinka he hahmottavat musiikin varhaiskasvatuksen pedagogisia keinoja ja tavoitteita ja miten he soveltavat näitä keinoja muissa musiikkikasvatustehtävissään.

### 6.1.1 Musiikin varhaiskasvatuksen pedagogiset keinot

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että musiikin varhaiskasvatuksessa käytetään monipuolisia ja moniaistisia; holistisia pedagogisia keinoja. Näitä keinoja voidaan soveltaa jokaisen opettajan omalla persoonallisella tavalla kuulostellen tilannetta ja oppilaita vuorovaikutuksellisesti. (Ks. Marjanen 2005, 28–30, Marjanen 2009, 391, Ruokonen 2001, 127–129.) Oppilaita pyritään kuuntelemaan ja huomioimaan tunneilla ja heidän ideoitaan otetaan vastaan, mikä kertoo siitä, että opetus on oppijakeskeistä luonteeltaan. Tunneilla edetään ”keskustellen” leikinomaisessa ilmapiirissä. Tätä vuorovaikutuksellista, tilanteessa elävää ja joustavaa lähestymistapaa opettamiseen voidaan kutsua dialogisuudeksi ja pedagogiseksi improvisoinniksi. (Huhtinen-Hildén 2013, 131.) Tällöin lapsiin ja heidän ideoihinsa sekä ajatuksiinsa suhtaudutaan tasa-arvoisesti eikä kuten lapset olisivat matkalla aikuisuuteen, vaan siten, että he ovat jo valmiita, vakavasti otettavia ihmisiä (Després & Dubén 2020). Oppija on tällöin opetustilanteissa aktiivisessa roolissa eikä vain tiedon vastaanottaja (Huhtinen-Hilden 2018, 2). Pedagoginen improvisointi taas ilmenee tunneilla siten, että oppitunnin suunnitelmaa voidaan vaihtaa spontaanisti, jos tilanne sitä vaatii. Tämä lisää oppijakeskeisyyttä opetuksessa ja edellyttää opettajalta joustavaa ja improvisatorista asennetta koko opetustilanteeseen. (Ks. Marjanen 2005, 31.) Lisäksi monipuoliset työtavat: soittaminen, laulaminen, liikkuminen, musiikin kuunteleminen ja taiteen integrointi opetukseen mahdollistavat sen, että jokainen oppija voi löytää oman tapansa oppia iästä tai muista ominaisuuksista riippumatta. Näin monipuolisuus tekee opetuksesta oppijakeskeistä. Koska oppijakeskeisyys musiikin varhaiskasvatuksen viitekehysessä sisältää useita pedagogisia keinoja, kuten pedagogisen improvisoinnin ja dialogisuuden, olen käsitellyt tutkimuksessani koko oppijakeskeisyyden käsitettä lähinnä pedagogisena keinona: tapana toteuttaa musiikin varhaiskasvatusta ja keinona saavuttaa sen tavoitteita.

Tulokset osoittavat, että musiikkileikkikoulutunneilla spontaanisuus ja hetkessä eläminen risteävät leikin kanssa, joka on tärkeä elementti musiikin varhaiskasvatuksessa. Leikit, ilon kautta tekeminen ja luova sekä leikkimielinen asenne ovat keskeisiä pedagogisia keinoja musiikin varhaiskasvatuksessa. Ruokosen (2001, 127–129) mukaan tällä tavoin lapsen musiikillinen ajattelu kehittyikin parhaiten. Leikki ja monipuoliset työtavat tekevät opetuksesta holistista ja tukevat näin oppijan kokonaispersoonallisuuden kasvua. Tulosten mukaan musiikin varhaiskasvattajat käyttävät usein Orff-pedagogiikkaan nojaavaa prosessinomaista työtapaa, jossa samaa laulua lähestytään yhdessä eri aistein ja monin eri tavoin, esimerkiksi liikkuen, laulaen, piirtäen ja improvisoiden. Erityisesti musiikin ja

liikkeen yhdistäminen tukee opetuksen holistista lähestymistapaa, sillä tutkimusten (Butke & Frego 2024, Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, Juntunen 2023) mukaan musiikin ja liikkeen integrointi ryhmässä tarjoaa osallistujille kokonaisvaltaisia oppimiskokemuksia. Tämä johtuu siitä, että liikkeen ja musiikin yhdistäminen aktivoi eri aistit ja saattaa eri toiminnot oppijassa vuorovaikutukseen keskenään (Butke & Frego 2024, 366; Juntunen 2023, 89). Merleau-Pontyn mukaan keho onkin kulkuneuvo maailmassa olemiseen (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 112), mikä kertoo myös kehon käyttämisen holistisesta ulottuvuudesta, eli siitä, että yksilön voidaan ajatella olevan kehollaan yhteydessä ympäröivään maailmaan (ks. Fredriksson 2009, 134). Musiikin ja liikkeen yhdistämisen lisäksi Orff-pedagogiikka tuo leikin sekä improvisoinnin elementtejä opetukseen (ks. Bond 2024, 426–427; Liess 1966, 58–69).

Joustavat, spontaanit ja leikinomaiset työskentelytavat tukevat flow-tilan syntymistä opetustilanteissa (Nikkola ym. 2022, 875). Flow'n kokeminen puolestaan tuottaa positiivisia oppimisen elämyksiä, jotka tekevät oppimisesta merkityksellistä ja nautittavaa. Näin voidaan todeta, että tulosten mukaan musiikin varhaiskasvatuksen pedagogiset keinot paitsi rohkaisevat oppilaita nauttimaan musiikista, myös vahvistavat heidän oppimistaan ja innostustaan musiikin harrastamiseen. Musiikin varhaiskasvatuksen pedagogiset menetelmät voidaan tältä osin nähdä kuin ”siiviksi”, jotka auttavat lasta etenemään oppimisen polulla yhteisön tukemana. Oppiminen tapahtuu tällöin monitasoisesti ja holistisesti: sekä sosiaalisten taitojen että musiikillisten valmiuksien kehittymisen kautta. Myönteiset oppimiskokemukset tukevat lisäksi motivaation säilymistä ja soittotoiminnan jatkumista.

Musiikin varhaiskasvatuksen pedagogiset keinot – moniaistisuus, monipuolisuus, leikki, improvisaatio, oppijakeskeisyys ja vuorovaikutus – rakentavat yhdessä holistisen oppimiskokemuksen. Holistisuus viittaa oppijan henkilökohtaisen kokemuksen ja hänen sosiaalisen ympäristönsä vuorovaikutukseen, mikä muodostaa kokonaisvaltaisen tavan kokea ja ymmärtää maailmaa (Westerlund 2002, 15–35). Oppimista tapahtuu tällöin monitasoisesti ja holistisesti: sekä sosiaalisten että musiikillisten taitojen alueella. Holistinen ote musiikin varhaiskasvatuksessa tuottaa myönteisiä oppimiskokemuksia, jotka tukevat motivaation säilymistä ja voivat innostaa oppilaita jatkamaan musiikkiharrastuksen parissa.

### **6.1.2 Tavoitteet: Musiikki – leikki – koulu**

Tulokset osoittavat, että musiikin varhaiskasvatuksen pedagogisten keinojen taustalla vaikuttavat tavoitteet, jotka ovat luonteeltaan holistisia. Tärkeää on siis oppia musiikin ja

ryhmässä toimimisen kautta ja kasvaa tällä tavoin hyväksi ihmiseksi, joka osaa toimia hyvin ryhmässä ja myöhemmin myös yhteiskunnassa muita huomioiden (ks. Westerlund & Väkevä 2011, 40; Dewey 1916, 11–14). Musiikkileikkikoulu-nimi avaa hyvin musiikin varhaiskasvatuksen prioriteetit ja päätavoitteet siinä järjestyksessä kuin ne tulevat. Ensimmäisenä tulee musiikki: Musiikkiin ja sen opiskeluun suhtaudutaan pääasiallisesti praksiaalisena musiikkikasvatuskäsityksen mukaisesti: Tavoitteena on musiikki ja musiikillinen toiminta itsessään ja sen tuomat positiiviset vaikutukset ja kokemukset, eli musiikin ilon ja flow:n löytäminen. Samalla tähdätään yksilön kokonaispersoonallisuuden kasvuun ja kehitykseen. (ks. Elliott 2005; Small 1977.)

Toisena tavoitteena ja keinona nousee esiin leikki, joka pitää sisällään ilon, vuorovaikutteisuuden, hetkessä elämisen sekä improvisoinnin. Tärkeintä on löytää ja kokea musiikin tuoma ilo, eli musiikin varhaiskasvatuksessa ensisijainen pyrkimys ei ole päästä mahdollisimman ideaaliin esteettiseen lopputulokseen, vaan saada aikaan yhdessä heittäytymisen ja ilon kokemus musiikista. Tämän kautta myös musiikilliset tavoitteet voivat toteutua. (ks. luku 5.3.2) Näin ollen kolmantena tavoitteena, vasta musisoinnin ja leikin/ilon jälkeen tulee tavoitteena koulu, jonka voidaan ajatella viittaavan esteettiseen musiikkikasvatuskäsitykseen. Koulu, eli esteettiset päämäärät, toteutuvat musiikin varhaiskasvatuksessa näiden kahden ensimmäisen – musiikin ja leikin – avulla. Tällaisessa opetuksessa oppiminen tapahtuu ikään kuin ”siinä sivussa”. Musiikilliset sisällöt, kuten harmonia, syke, soittaminen, laulaminen ja keholla rytmittely, ovat mukana musiikillisina tavoitteina, mutta ne syntyvät usein sivutuotteina ilon, leikin, luovan prosessin ja ryhmässä toimimisen kautta. Musiikilliset tavoitteet ovat luonteeltaan praksiaalisia, eli niiden ydin on toiminta itse: esimerkiksi luovuus, improvisointi, oma keksiminen sekä soittaminen ja laulaminen itsessään. Tavoitteena on siis ennen kaikkea luovuuden ja musiikillisen rakkauden herättäminen lapsissa, ei niinkään mahdollisimman oikein soittaminen tai tietyn esteettisen ihanteen tavoittelu, kuten luvussa 5.3.2 kuvataan. Nämä ajatukset ovat linjassa Elliottin ja Smallin musiikkifilosofioiden kanssa, joissa korostuvat musiikin kautta oppiminen, flow-tila ja tekemisen itseisarvo yksilön kehittyessä toiminnan kautta osana yhteisöä (ks. Elliott & Silverman, 2015, 99–100; Odendaal, 2023 162–163; Small, 1977, 3–4). Esteettisiin päämääriin voidaan kuitenkin päästä musiikillisen ilon, leikin ja flow-kokemusten kautta.

### 6.1.3 Soveltaminen muilla musiikkikasvatuksen osa-alueilla

Tutkimuksen tulokset kertovat, että musiikin varhaiskasvatus on hyvin hetkessä elävää, leikkisän vuorovaikutuksellista luonteeltaan. Vuorovaikutus, leikki sekä improvisatorisuus ja sen lisäksi monipuoliset, moniaistiset työtavat tekevät siitä joustavaa ja oppijakeskeistä. Ehkä sen vuoksi näitä keinoja onkin alettu yhä enenevässä määrin soveltaa muuallakin musiikkikasvatuksessa, kuten tutkielman haastatteluissa kävi ilmi. Tämä tulos on yhteneväinen Huhtinen-Hildénin (2013, 131) ajatusten kanssa. Hän haluaisi korvata musiikin varhaiskasvatuksen nimen oppijakeskeisellä musiikkikasvatuksella ja sen soveltamisella eri konteksteissa, koska sitä sovelletaan jo nyt kaiken ikäisille.

Musiikin varhaiskasvatuksen pedagogiset keinot soveltuvat tutkimuksen tulosten mukaan kaiken ikäisten opetukseen erityisesti ryhmäopetuksen puitteissa. Tutkimuksessa haastatellut opettajat kertoivat käyttävänsä edellä mainittuja musiikin varhaiskasvatuksen keinoja lukuisissa eri yhteyksissä ja eri ikäisten kanssa. Näistä keinoista he mainitsivat prosessinomaisen lähestymistavan, jossa käytetään moniaistisia, monipuolisia työskentelytapoja, improvisoinnin, musiikkileikkikoulusoitinten käyttämisen, kehorytmit, liikkumisen, leikit ja oppilaiden vuorovaikutuksellisen kohtaamisen. (ks. 5.4.) He kokivat myös ryhmässä soittamisen oppilaita motivoivana tekijänä instrumenttiopetuksessa. Näin ollen voidaan nähdä, että musiikin varhaiskasvatuksen toimintata soveltuvat erinomaisesti pedagogisiksi keinoiksi minkä tahansa ikäisten oppilaiden kanssa toimiessa. Ne tuovat mukanaan oppijakeskeisyyttä ja kun asioita opetetaan monipuolisesti, luo se lisää onnistumisen mahdollisuuksia oppilaille. Leikinomainen asenne taas tuo mukanaan vuorovaikutuksellisuutta ja leikki itsessään vahvistaa holistista oppimiskokemusta. Siispä voidaan sanoa, että musiikin varhaiskasvatuksen pedagogiset keinot voivat toimia ja jo osin toimivatkin hyvänä apuna musiikkikasvatuksen muutoksessa. Ne auttavat musiikkiopistoja kehittämään opetusta sellaiseksi, että oppilaat sitoutuvat pitkäkestoisesti harrastukseensa ja jaksavat innostua oppimisesta. Näin ollen musiikin varhaiskasvatuksessa käytetty, lapselle tuttu ja toimivaksi osoittautunut konsepti voi jatkua lapsen kasvaessa sovellettuna ja instrumenttiopetusta tukevana sekä täydentävänä pedagogisena lähestymistapana musiikkiopistoissa.

Musiikin varhaiskasvatuksen pedagogiset keinot ja tavoitteet tarjoavat opettajalle monipuolisia välineitä toimia opetustilanteissa oppijalähtöisesti ja dialogisesti, tilannetta ”herkällä korvalla” kuulostellen. Näistä menetelmistä voi olla erityistä hyötyä oppijoiden kanssa, joilla on erilaisia oppimisen haasteita. Tällaisissa tilanteissa opettajat saattavat

usein kokea jäävänsä neuvottomiksi, mutta musiikin varhaiskasvatuksen keinot voivat tarjota oppilaille mahdollisuuksia onnistumisen kokemuksiin eri aistien ja toimintatapojen kautta sekä mahdollistaa etenemisen oppilasta kuunnellen ja hänen tarpeisiinsa vastaten.

Musiikin varhaiskasvatuksen pedagogisten keinojen soveltaminen ryhmäopetuksessa voi muodostaa luontevan jatkumon musiikin opiskeluun. Musiikkileikkikoulumainen toiminta jatkuu usealla nykyään vielä varsinaisen musiikkileikkikouluiän jälkeenkin soitinvalmennusryhmissä. Tutkimuksen tulosten perusteella voisinkin nähdä, että ”muskarimainen” toiminta voisi jatkua valmennusryhmien jälkeenkin jopa aina aikuisuuteen saakka yhtye- ja orkesterimaisissa soitinryhmissä, joissa musisoidaan, improvisoidaan ja sävelletään yhdessä. Leikit voisivat muuntua esimerkiksi draamallisiksi improvisaatioharjoitteiksi, ja opetuksessa voitaisiin hyödyntää myös muita taiteenlajeja, mikä auttaisi ylläpitämään opetuksen holistista otetta. Lisäksi opetuksessa voitaisiin hyödyntää digitaalisia välineitä, kuten tabletteja ja tietokoneita, jolloin kuka tahansa voi oppia säveltämään, vaikka soittotaidot eivät siihen vielä riittäisikään (ks. Ahtola & Juvonen 2023, 13–19). Soitinryhmät voisivat toimia itsenäisesti tai instrumenttiopetuksen rinnalla, jolloin instrumenttiopettajat toimisivat eräänlaisina ohjaajina ja mentoreina bändeille/orkesteriryhmille. Tällainen lähestymistapa toteuttaisi sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä, jossa oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ja opettajan rooli painottuu mentorina ja ohjaajana (ks. Kauppila 2000). Näin myös instrumenttiopetus olisi aidosti oppijalähtöistä.

Musiikin varhaiskasvatuksen pedagogisia keinoja voidaan soveltaa myös ikäihmisten musiikkitoiminnassa. Seniorimuskareita on jo olemassa, mutta musiikin varhaiskasvatuksen osallistavat ja holistiset menetelmät tarjoavat edelleen laajentamisen mahdollisuuksia esimerkiksi vanhainkodeissa ja sairaalaympäristöissä. Näin musiikin varhaiskasvatuksen pedagogisten keinojen soveltaminen edistää musiikin saavutettavuutta eri elämänvaiheissa ja mahdollistaa elinikäisen oppimisen musiikin parissa vauvasta vaariin.

Musiikin varhaiskasvatuksen pedagoginen keino, oppijakeskeisyys, sisältää myös dialogisuuden käsitteen. Tällöin opetustilanteita voidaan tarkastella dialogisena vuorovaikutusprosessina, jossa pyritään yhdessä aktiivisesti lisäämään ymmärrystä ryhmästä ja sen toiminnasta (Huhtinen-Hildén 2017, 305). Dialogisuuden käsite herättää kysymyksen siitä, voitaisiinko koko musiikkikasvatuksen didaktiikkaan ja sen muutoksiin suhtautua samalla tavoin dialogisesti. Tällöin musiikkipedagogiikkaa, sen muutoksia ja oppimistilanteita voitaisiin lähestyä jatkuvana keskusteluna oppilaiden, yhteiskunnan, maailman ja

itsemme välillä (ks. Nikkanen 2020, 52–53, 301; Small 1996, 4). Pedagogiikkaa syntyy ja muotoutuu hetkessä ryhmän jäsenten ja opettajan välisessä dialogissa. Tämä ajattelutapa tukee sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä, jossa maailma ymmärretään jatkuvasti muuttuvaksi ja ihmiset osaksi tätä muutosta. Näin myös tieto nähdään alati kehittyvänä ja uudistuvana (ks. Kauppila 2000). Dialogisen asenteen omaksuminen voi näin ollen kehittää opetusta jatkuvasti ajan hengen mukaiseksi ja auttaa ylläpitämään oppilaiden soittointoa ja motivaatiota. Opetustilanteita voitaisiin tällöin lähestyä pieninä laboratorioina, joissa yhdessä tutkitaan, mihin suuntaan opetusta on hyvä kehittää ja mihin se luontaisesti kehittyy. Opettajan vastuulla olisi suhtautua tilanteisiin holistisesti – huomioiden sekä musiikkikasvatuksen perinteet että uudet suuntaukset – ja löytää tasapaino näiden välillä (ks. Westerlund 2002; Westerlund & Väkevä 2011).

Kaikki muutos maailmassamme ei ole kuitenkaan myönteistä, ja toisinaan tarvitaan myös vastavoimia niille suuntauksille, joihin muu maailma on menossa. Tästä hyvänä esimerkkinä ovat älylaitteiden, pelien ja sosiaalisen median tuomat keskittymisongelmat. Dialogisuus ei tarkoita sitä, että oppilaat johtaisivat opetusta. Älylaitteiden aiheuttamat keskittymishaasteet voivat avata tilan dialogisuudelle, jossa opettaja tunnistaa ongelman, mutta hyödyntää musiikin varhaiskasvatuksen monipuolisia menetelmiä, tekee pedagogisia kompromisseja ja integroi älylaitteet osaksi opetusta. Vastapainona opettaja voi tarjota oppilaille esimerkiksi rauhallisia kuuntelukokemuksia tai musiikkiliikuntaa rauhallisemman musiikin tahtiin. Koen tämänkin olevan dialogisuutta. Näin dialogisuus voi tarjota mahdollisuuden kohdata oppijat puolivälissä.

Musiikkikasvattajan on kyettävä mukautumaan ympäröivän maailman muutoksiin ja tarjota sopivissa määrin uuden maailman ja estetiikan mukaista opetusta. Samalla on tärkeää säilyttää tasapaino antamalla myös vanhan tradition ja vanhemman estetiikan mukaista opetusta. Tämä vastaa Westerlundin (2002) käsityksiä holistisuudesta musiikkikasvatuksessa. Musiikkikasvatuksen on siis pystyttävä osin mukautumaan lasten ja nuorten maailmaan ja toisaalta osata oikeissa hetkissä antaa sopivissa määrin vastapainoa. Tämä edellyttää opettajalta dialogista toimintatapaa, joka on myös musiikin varhaiskasvatuksessa käytetty pedagoginen keino. Näin voidaan nähdä, kuinka musiikin varhaiskasvatuksen pedagogisten keinojen soveltaminen laajemmin musiikkikasvatuksessa voi tarjota joustavuutta suhteessa oppijoihin, tilanteeseen ja opettajaan itseensä. Se auttaa myös sovittamaan opetusta ajan hengen mukaiseksi tilanteita ja oppilaita kuulostellen. Tämän lisäksi nämä keinot tarjoavat opettajalle monenlaisia työvälineitä edetä erilaisissa oppimistilanteissa ja erilaisten oppijoiden kanssa.

Musiikin varhaiskasvatuksen pedagogisten keinojen tarjoamat mahdollisuudet ovat huomattavat. Näkisin nämä keinot eräänlaisena alustana, joka auttaa jäsentämään musiikkikasvatusta eri tilanteisiin ja erilaisille oppijoille sopivaksi. Ne tarjoavat opettajalle joustavan toimintakehyksen oppijalähtöiseen ja holistiseen työskentelyyn monenlaisissa opetustilanteissa. Samalla ne voivat toimia musiikkioppilaitoksille välineenä opetuksen kehittämässä kohti entistä holistisempaa ja oppijalähtöisempää suuntaa. Näin voidaan toimia musiikillisia perinteitä vaalien, mutta samalla ajan hengessä eläen ja vastata musiikkikasvatuksen ajankohtaisiin tarpeisiin.

#### **6.1.4 Holistinen musiikkikasvatuskäsitys**

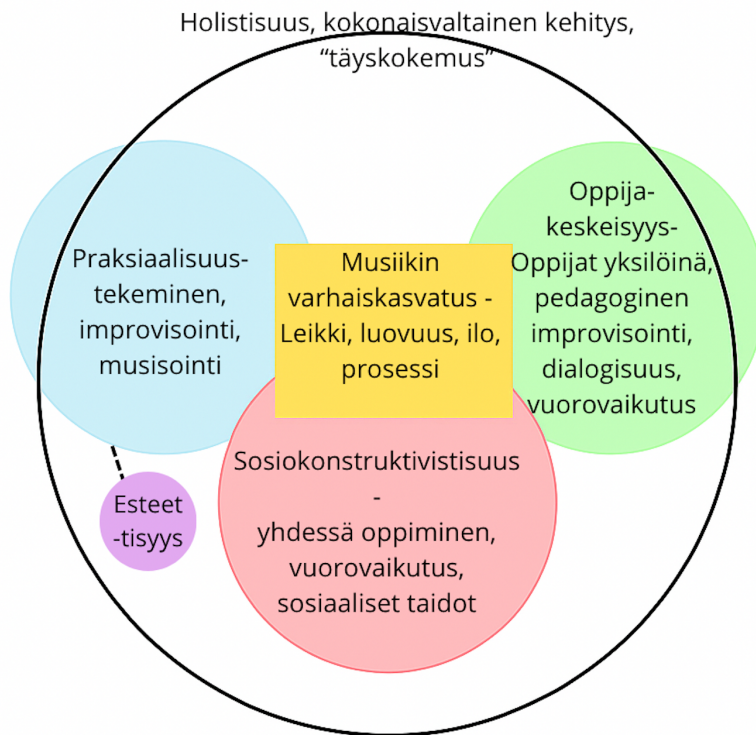
Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan kuvata musiikin varhaiskasvatuksen musiikillisten ja sosiaalisten tavoitteiden sulautuvan yhteen ja tukevan toisiansa muodostaen holistisen tavan opettaa ja oppia. Kun opetusta lähestytään holistisesti, tähdäten kokonaispersoonallisuuden kasvuun ja kokonaisvaltaisiin opetuskokemuksiin, se ilmentää uutta paradigmaa ja sisältää sekä sosiokonstruktivistisia että praksiaalisia piirteitä. Pedagogisena keinona oppijakeskeinen ote puolestaan auttaa ilmentämään kyseisiä oppijäkäsityksiä. Jokainen haastateltava myös mainitsi kokonaisvaltaisuuden eli holistisuuden yhtenä musiikkileikkikoulun keskeisistä työtavoista ja tavoitteista. Aineistosta on löydettävissä myös kaikki praksiaalisen musiikkikasvatuskäsityksen ja sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen periaatteet. Lisäksi tulosten mukaan oppijakeskeisyys on tärkeä pedagoginen keino musiikin varhaiskasvatuksessa ja linkittyy myös edellä mainittuihin oppimiskäsityksiin. Holistinen näkökulma yhdistää siis sekä sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen että praksiaalisen musiikkikasvatuskäsityksen ja oppijakeskeisyyden, tarjoten eräänlaisen sateenvarjon näiden ylle. Itse holistinen kokemus pitää aina sisällään myös yksilön esteettisen kokemuksen ja esteettiset päämäärät musiikin varhaiskasvatuksessa ovat taas saavutettavissa praksiaalisuuden kautta, jolloin esteettisyydenkin voidaan nähdä linkittyvän holistisuuden alle. Näin ollen nimeäisin musiikin varhaiskasvatuksen pedagogiset keinot ja tavoitteet sekä niiden soveltamisen laajemmin musiikkikasvatuksessa holistiseksi musiikkikasvatukseksi.

Tarkastelen ensin tutkimuksen tulosten valossa holistisuuden ja sosiokonstruktivisuuden yhteyttä toisiinsa musiikin varhaiskasvatuksen viitekehyksessä. Musiikin varhaiskasvatuksen pedagogisten keinojen kokonaisvaltainen ote, jossa tähdätään oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen yhteydessä muun ryhmän kanssa, kertoo sosiokon-

struktivistisen oppijäkäsityksen linkittymisestä holistisuuteen (ks. Kauppila 2000, Westerlund 2002, 16–17; Westerlund & Väkevä 2011, 35). Ryhmässä toimiessa painottuvat yhdessä oppiminen ja kasvaminen osana yhteisöä, mikä tukee sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen keskeisyyttä. Musiikin varhaiskasvatuksessa opitaan yhdessä eri taide-  
muotojen, liikkeen, leikin ja luovuuden kautta. Tämä prosessi, jossa edetään moniaistisesti ryhmässä toimien, kertoo myös sosiokonstruktivistisuuden ja holistisuuden yhteydestä toisiinsa musiikin varhaiskasvatuksen kontekstissa. Moniaistisesti ryhmässä toimiessa voidaan nähdä, että yksilön subjektiivinen kehollinen kokemus risteää ryhmän yhteisen kokemuksen kanssa (ks. Westerlund 2002, 144; 157–158). Tällöin kollektiivinen ja yksilöllinen kokemus kohtaavat ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja oppijan kehitys tapahtuu näiden molempien elementtien läsnä ollessa (ks. Westerlund 2002, 16–17).

Seuraavaksi tarkastelen praksialaisuuden ja holistisuuden suhdetta musiikin varhaiskasvatuksen yhteydessä. Musiikin varhaiskasvatuksessa musiikkiin ei suhtauduta ulkopuolisenä tavoitteena tai objektina eikä pelkästään yksilön itsessään kokemana tapahtumana, kuten esteettinen musiikkikasvatuskäsitys esittää, vaan toimintana, aivan kuten Elliott (2005) ja Small (1977) korostavat (ks. luku 2.2.2), mikä korostaa praksialaisen musiikkikasvatuskäsityksen keskeisyyttä. Esteettisiin päämääriin voidaan kuitenkin päästä ilon ja heittäytymisen kautta. Jokainen oppija saa henkilökohtaisia musiikillisen ilon esteettisiä kokemuksia musisoimisen yhteydessä ja ne risteävät koko ryhmän kokemuksen kanssa. Tämä kertoo holistisesta otteesta, jossa yksilön kokemus jälleen risteää ryhmän kokemuksen kanssa.

Musiikin varhaiskasvatuksen holistisessa musiikkikasvatuksessa kuunnellaan ja huomioidaan oppijat yksilöinä. Opettaja mukauttaa toimintaansa ja opetustaan tilanteiden ja oppijoiden mukaan, mikä kertoo oppijakeskeisen musiikkikasvatuksen soveltamisesta opetuksessa. Oppijakeskeisyys taas linkittyy holistisuuteen, koska sen kautta voidaan edistää oppijoiden holistisia kokemuksia. Näin ollen holistisessa musiikkikasvatuskäsityksessä musiikin varhaiskasvatuksen keinot ja tavoitteet yhdistävät holistisuuden kautta toisiinsa sekä praksialaisen musiikkikasvatuskäsityksen, sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen että oppijakeskeisen musiikkikasvatuksen. Lisäksi esteettinen musiikkikasvatuskäsitys linkittyy holistisen kokemuksen ja praksialaisten musisoimiskokemusten kautta osaksi holistista musiikkikasvatuskäsitystä (ks. Kuva 5). On hyvä huomioida, että vaikka holistinen musiikkikasvatus on tutkimuksen tulosten mukaan toimivinta ryhmäopetuksessa, useat sen pedagogisista keinoista sopivat myös sovellettaviksi yksilöopetuksen puolella.



*Kuva 5 Musiikin varhaiskasvatuksen suhde holistisuuteen ja oppijäkäsityksiin*

Holistisiin oppimiskokemuksiin pyritään monipuolisilla, moniaistisilla työtavoilla, luovuudella, leikillä ja vuorovaikutuksella ryhmässä toimien. Haastatteluissa korostui erityisesti Orff-pedagogiikkatyyppinen lähestymistapa, joka on holistinen ja prosessinomainen tapa oppia ja opettaa. Holistiset oppimiskokemukset syntyvät musiikin varhaiskasvatuksessa myös leikin kautta. Leikki luo vuorovaikutuksellisen ja spontaanin tilan, jossa opettajan ja oppilaiden on helppo kohdata toisensa. Leikin ja ilon kautta lapset oppivat kuin huomaamattaan. Samalla opitaan sosiaalisia ja ryhmässä toimimisen taitoja, tuetaan kokonaispersoonallisuuden kasvua ja opitaan kasvamaan haastateltavan A sanojen mukaan ”tasapainoiseksi ja jotenkin sosiaalisesti hyvin toimivaksi tyyppiksi” kuten luvuissa 2.3.4, 4.2.4 ja 4.2.3 kuvataan. Nämä tulokset ovat yhteneväisiä muiden tutkimusten kanssa, joiden mukaan leikkilähtöinen oppiminen edistää fyysisiä, kognitiivisia ja sosioemotionaalaisia taitoja ja lisäksi edistää mielikuvituksen kehittymistä ja kielitaitoa, eli toisin sanoen kehittää lasta holistisesti (Ginsburg 2007, 183; Dot Hi Hong 2022, 239). Samojen tutkimusten mukaan kaikki mainitut taidot ovat myös olennaisia koulutaitojen ja akateemisen menestyksen kannalta (Ginsburg 2007,183; Dot Hi Hong 2022, 239). Näin siis leikki ja leikkilähtöinen oppiminen tukevat lapsen kokonaisvaltaista kasvua. Ruokosen (2023,

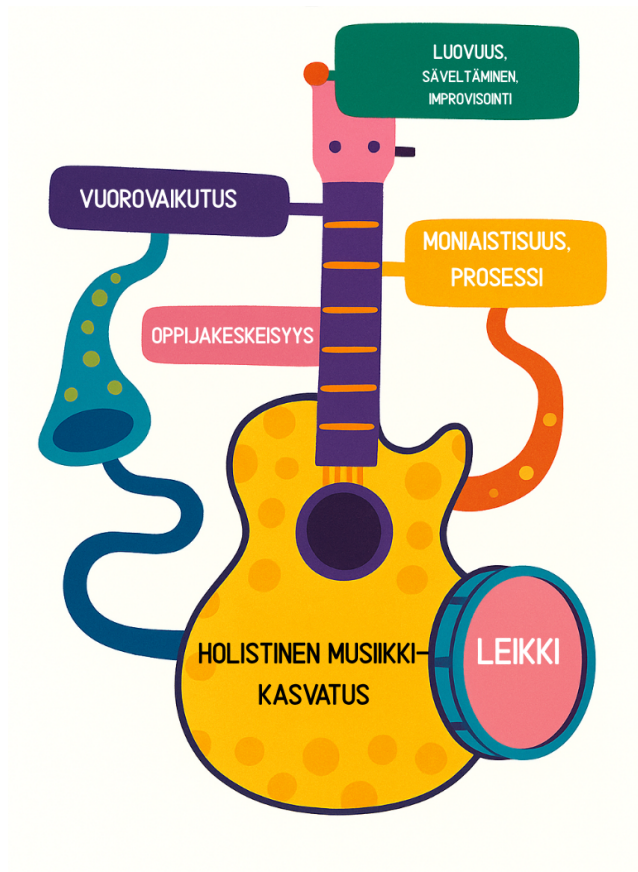
183) mukaan kokonaisvaltaisuus on myös hyvä tapa opettaa lapselle ekososiaalisia taitoja, kuten luovuutta, esteettisyyttä, yhdessä oppimista sekä ymmärrystä muista ihmisistä, luonnosta ja maailmasta. Siispä näkisin olevan tärkeää, että niin koulut kuten musiikkioppilaitoksetkin pitäisivät yllä leikkiin perustuvaa pedagogiikkaa varsinkin, koska leikkiminen on vähentynyt runsaasti viime vuosina muun muassa älylaitteiden, urbaanien elinympäristöjen ja tavoitteellisen harrastamisen vuoksi (Ginsburg 2007; Whitebread & Basilio 2013, 78–79).

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan sanoa, että musiikin varhaiskasvatuksessa paradigman muutos näyttää jo tapahtuneen. Tulosten mukaan musiikin varhaiskasvatuksen leikillisen luovassa ilmapiirissä luodaan yhdessä vuorovaikutuksellisesti hetkessä maailmoja, jotka kytkeytyvät leikin kautta osaksi oppijan muuta maailmaa. Näissä maailmoissa ja hetkissä oppijoiden on mahdollista kehittyä sekä yksilönä että musiikillisesti (ks. Nikkanen 2020, 52–53; 301; Odendaal ym. 2014, 170–171). Kyseinen lähestymistapa opetukseen kertoo holistisuudesta musiikkikasvatuksessa, jonka mukaan yksilö on osa suurempia kokonaisuuksia, sosiaalisia käytäntöjä tai suhteiden verkostoja, joita voidaan tutkia sellaisenaan. Yksilön musiikillinen kokemus sekä oppiminen kehittyvät sosiaalisten tapahtumien ja jopa taisteluiden keskellä, eivät vain yksilössä itsessään. (Westerlund 2002, 26.) Näin ollen musiikin opiskelun voidaan tästä tulokulmasta tarkasteltuna nähdä olevan yksilölle ja hänen kehitykselleen elintärkeä asia (ks. Huhtinen-Hildén & Pitt 2018). Tämän vuoksi olisikin tärkeää, että oppilaat jatkaisivatkin musiikkiharrastusta läpi koko elämän. Näkisin, että holistinen musiikkikasvatuskäsitys tarjoaisi tähän sopivan pedagogisen työvälineen musiikkioppilaitoksissa ja mahdollisesti myös muissa toimintaympäristöissä, kuten vanhainkodeissa ja sairaaloissa. Näin holistinen musiikkikasvatuskäsitys olisi mukana mahdollistamassa elinikäistä oppimista musiikin parissa laajalle kohdeyleisölle. Musiikin varhaiskasvatuksen pedagogiset keinot voisivat olla viemässä musiikkikasvatusta suuntaan, jossa ”musiikki kuuluu kaikille” erityisesti ryhmäopetuksen puitteissa. Useat sen pedagogisista keinoista sopivat kuitenkin tulosten mukaan myös sovellettaviksi yksilöopetuksen puolella ja voivat auttaa myös yksilöopetusta kehittymään holistisemmaksi ja oppijalähtöisemmäksi.

Tutkimukseni tulosten mukaan musiikin varhaiskasvatuksen holistisessa musiikkikasvatuksessa yksilön oma kokemus kohtaa ympäröivän maailman ja ryhmän kokemuksen leikin improvisatorisessa ympäristössä. Ilo, leikki ja leikkimielisen vuorovaikutteinen asenne ovat kuin suuri turvaverkko, jonka avulla lapsi – ja yhtä lailla aikuinen – voi leikkiä olevansa vaikkapa muusikko. Tällä tavoin voidaan kuin huomaamatta opetella ilon

kautta muusikon taitoja ja kasvaa hyväksi ihmiseksi lähikehityksen vyöhykkeellä (ks. Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 14–16; Vygotsky 1978, 86–90). Näin positiiviset yhdessä eletyt kokemukset ja positiivinen palaute vahvistavat itsetuntoa ja kannustavat oppimaan lisää. Yksilö kasvaa yksilönä ja osana yhteisöä. Leikinomainen asenne ja kyky heittäytyä ovat taas taitoja, joista on hyötyä millä tahansa elämän osa-alueella.

Leikin turvaverkon voi luoda vanhempien lasten ja aikuisten kanssa tulosten mukaan huumorin, leikkien, improvisoinnin ja oman keksimisen kautta. Tällöin oppitunnista tulee vuorovaikutteinen, elävä ja tässä hetkessä läsnäoleva. Kun mukaan otetaan vielä pedagoginen improvisointi, lisääntyy vuorovaikutteisuus ja hetkessä eläminen oppitunneilla (ks. luvut 4.2 ja 4.3). Opettaja ja oppilas tai oppilaat ovat tällöin yhdessä suuren tuntemattoman tiedon valtameren äärellä yhteisellä tutkimusmatkalla, kuten Newton kuvaili alussamainitsemissani sitaatissa. Oppimista tapahtuu yhdessä ja se on merkityksellistä kaikille, jotka ovat mukana oppimistilanteessa. (Ks. Kauppila 2000, 124; Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 2–6.) Tällainen asennoituminen vaatii opettajalta heittäytymistä hetkeen, herkkyyttä kuulostella tilannetta sekä oppilaita ja halua ”ottaa riski”, eli kestää tunnetta siitä, ettei voi varmaksi tietää, mitä on seuraavaksi tulossa, kuinka hyvin onnistutaan, tai mihin tarkkaan ottaen ollaan menossa (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 6). Holistisen musiikkikasvatuksen pedagogiset keinot (ks. kuva 6) voivat auttaa sekä oppijoita että opettajaa pääsemään flow-tilaan, jossa on helpompi heittäytyä ja ”päästää irti”. Tällöin hetkessä syntyy mielekkäitä oppimiskokemuksia, kehittyy uudenlaista maailmaa ja pedagogiikkaa sekä toisensa kohtaavia, empaattisempia yksilöitä musiikin kautta (ks. Nikkanen 2020).



*Kuva 6 Holistinen musiikkikasvatus*

### 6.1.5 Arvopohjan muutos

Vaikka tutkielmani tulosten mukaan musiikkikasvatuksen keskiössä ovat praksiat ja arvot, ja musiikkikasvatus laajemminkin näyttäisi suuntautuvan kohti praksiat perustavaa musiikkikasvatusta, on silti tärkeää välttää liiallista vastakkainasettelua praksiat perustavuuden ja esteettisyyden välillä. Tällainen vastakkainasettelu luo turhaan mielikuvan siitä, ettei musiikin varhaiskasvatukseen nojaavan holistisen musiikkikasvatuskäsityksen keinoin olisi mahdollista kehittyä taitavaksi muusikoksi tai että esteettisyys ei olisi tärkeä arvo musiikin opiskelussa. Tällainen asetelma voi myös antaa vaikutelman, että tunneilla 'vain leikitään' eikä opetella musiikillisia taitoja. Musiikin varhaiskasvatuksen holistisessa musiikkikasvatuksessa on musiikillisia tavoitteita, kuten luvussa 3. on kuvailtu, mutta näihin tavoitteisiin pyritään siten, että keskiössä säilyvät musiikin ilo, heittäytyminen ja vuorovaikutteinen osallistuminen. Lisänä ovat myös moniaistiset työtavat. Musiikillisten tavoitteiden kanssa yhtä tärkeänä tavoitteena pidetään sosiaalisia tavoitteita (ks. Kuva 5)

Musiikin varhaiskasvatuksesta ponnistava holistinen opetustapa ei siis sulje pois esteettisten arvojen läsnäoloa. Tämä voi oppija- ja tilannekohtaisesti vähentää esteettisten arvojen painoarvoa, mutta yhtä aikaa se tarjoaa opettajalle lisää opetuskeinoja ja mahdollisia opetuspolkuja. Esteettisiä arvoja saatetaan myös lähestyä ikään kuin epäsuorasti, “kautta rantain”. Itse en näkisi tällaista lähestymistapaa ongelmana, jos sen lopputuloksena oppilaat jatkavat soittoharrastustaan pidempään ja saavat iloa oppimisesta. Opettajan vastuulla on myös säilyttää tasapaino antamalla sopivissa määrin uuden- ja sopivissa määrin vanhemman estetiikan mukaista opetusta. Opetussuunnitelmissakin on nähtävissä muutos kohti holistisempaa opettamista, sillä konstruktivinen oppimiskäsitys, improvisaatio ja säveltäminen on mainittu tavoitteina myös instrumenttiopetuksen puolella (ks. TPOPS 2017).

Hyry-Beihammer ym. (2013, 150–158) mukaan musiikkiopistoissa opettajia myös kehoitetaan tänä päivänä olemaan kannustavan vuorovaikutuksellisia, opettamaan ryhmätilanteissa vertaisoppimista ja improvisaatiota sekä luovaa ilmaisua. Instrumenttiopetus on myös muuttanut luonnettaan, sillä ryhmät, kuten kuorot, orkesterit, kamarimusiikki ja pienimuotoiset produktiot vaikuttavat opettajan työnkuvaan. Niinpä instrumenttiopettaja tarvitsee työssään tänä päivänä hyvin monimuotoisia taitoja. Rekrytoinnissa menestyvät usein opettajat, jotka hallitsevat monipuolisia opetusmenetelmiä, osaavat ohjata yhteisöllistä musisointia, hallita ryhmiä ja ymmärtävät lasten ja nuorten kehitystä yleisellä tasolla. Myös muiden kuin oman pääinstrumentin opettamisen taito on arvostettua. Opettajilta edellytetään myös monipuolista musiikkityyliin tuntemusta ja hyviä sosiaalisia taitoja. (Hyry-Beihammer ym. 2013, 150–158.) Tämä kaikki puhuu kokonaisvaltaisemman musiikkikasvatustavan ja -käsityksen puolesta ja on siten linjassa tutkielmani tulosten kanssa. Instrumenttiopetus tarvitsee uudenlaisen työkuvan vuoksi uudentyyppistä osaamista ja opetuskeinoja, ja näkisin musiikin varhaiskasvatuksen holistisen musiikkikasvatuksen vastaavan tähän tarpeeseen.

Avatessani toimintatapoja, keinoja ja tavoitteita ja tutkiessani musiikkikasvatuksessa tapahtuvaa muutosta havaitsin musiikin varhaiskasvatuksen olevan askeleen edellä muuta musiikkikasvatusta. Musiikin varhaiskasvatus on jo kokenut paradigmanmuutoksen, kun taas muu musiikkikasvatus etenee hitaammin kohti kuvailemaani holistista musiikkikasvatuskäsitystä (ks. luku 5.5). Meneillään oleva muutos musiikkikasvatuksessa näkyy muun muassa opetussuunnitelmissa, joissa painottuu sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys (TPOPS 2017) sekä useissa eri artikkeleissa (ks. Huhtinen-Hildén & Pitt 2018; Hyry-Beihammer ym. 2013, 150–158; Juntunen & Partti 2023) ja tutkimuksissa (esim.

Lunga ym. 2022; Tarr 2000), jotka puhuvat holistisen ja oppijakeskeisen musiikkikasvatuskäsityksen puolesta. Musiikkikasvatuksessa on meneillään arvopohjan muutos, ja tämä muutos koskee koko musiikkioppilaitoskentän tehtävää.

Suomessa musiikkioppilaitoksissa annetun opetuksen tavoitteena oli pitkään luoda pohjaa tulevalle ammattimuusikkoudelle. Mallina on toiminut muun muassa entinen itäsuomalainen muusikkokoulutus, minkä seurauksena koulutus on rakentunut klassisen musiikin opetuksen varaan (Kosonen 2022, 414). Edeltävien artikkeleiden (Hyry-Beihammer ym. 2013, 150–158; Juntunen & Partti 2023) mukaan tänä päivänä musiikkikasvatuksen rooli on toimia enemmänkin yksilön kokonaispersoonallisuuden ja sitä kautta yhteiskunnan kehittäjänä ja rakentajana. Myös uudet opetussuunnitelmat näyttävät painottavan tätä suuntaa (ks. TPOPS 2017). Yhä useampi lapsi kaipaa vähemmän koulumaista toimintaa harrastukseksi. Näin ollen musiikkikasvatuksen tai lähinnä instrumenttiopetuksen ei enää nykyään tulisikaan olla pääasiallisesti esteettisiä arvoja toteuttavaa ja yksilön henkilökohtaista kasvua ja kokemusta painottavaa, vaan holistista. Tavoitteena tällöin on ensisijaisesti itse musisoiminen ja kasvaminen ihmisenä osana yhteiskuntaa, ei niinkään se, että kaikista oppilaista tulisi tulevaisuudessa mahdollisimman taitavia ammattimuusikoita. En kuitenkaan näkisi eikä tutkimukseni haastatteluissakaan tullut ilmi, etteikö tällainen tulokulma opetukseen voisi silti tuottaa taitavia muusikoita ja myös ammattimuusikoita, ehkä jopa päinvastoin. Polku siihen on vain hieman erilainen. Kuten Elmgrenkin (2023, 262) argumentoi: jos opiskelu tapahtuisi oppilaan omien intressien mukaan ja erilaiset oppimistavat huomioon ottaen, se saattaisi jopa tuottaa enemmän tulevia musiikinalan ammattilaisia kuin aiempi järjestelmä. Samoin Tuovinen korostaa (2023, 271), että musiikkiopistot tarvitsevat muutosta suuntaan, jossa oppilaiden ääntä kuunnellaan ja opetus on joustavampaa ja monipuolisempaa. Myös Kosonen (2022, 414) muistuttaa, että opettajan ja oppilaan yhteistyön jatkuvuuden takaamiseksi on opetuksen myös kytkeydyttävä siihen maailmaan ja kulttuuriin, jossa oppilas elää. On myös hyvä muistaa, että maailma, jossa elämme, on tällä hetkellä hyvin epävakaa ja holistinen musiikkikasvatus voi tarjota oppijoille keinoja selvitä muuttuvan maailman myllerryksessä (ks. Ruokonen 2023, 183).

1500-luvun Italiassa konservatorio-sana tarkoitti orpokotia. Orpokotien kasvatit alkoivat saada musiikillista koulutusta pääasiallisesti siksi, jotta he pystyivät toimimaan muusikoina kirkollisissa tehtävissä. (Kuha 2017, 18.) 1800-luvulla musiikkioppilaitokset toimivat taas lähinnä ammattimuusikkojen koulutuspaikkoina (Kuha 2017, 136). Olen itse

elänyt ajan 1980-luvulla, jolloin konservatorio-sanalla oli kaiku paikasta, jonne vain harvat ja lahjakkaimmat sekä musikaalisimmat lapset pääsivät opiskelemaan. Nykyinen, holistinen tapa ymmärtää musiikkikasvatusta tuo kuitenkin jälleen esiin humanistisia arvoja. Olisiko nyt aika tehdä musiikkioppilaitoksista paikkoja, jotka ensisijaisesti palvelisivat yhteiskuntaa ja sen jäseniä – myös heikommassa asemassa olevia? Voisi jopa ajatella, että musiikkioppilaitokset palaisivat henkisellä tasolla juurilleen: yhteisöiksi, joiden päätehtävä on yksilöiden hyvinvoinnin tukeminen, kokonaispersoonallisuuden kasvun edistäminen ja tätä kautta yhteiskunnan vahvistaminen. Samalla musiikkiopistot voisivat edelleen tarjota väylän ammattimaiseen muusikkouteen. Nämä tavoitteet eivät sulje toisiaan pois, vaan voivat täydentää toisiaan.

Elämme ajassa, jossa internet ja sosiaalinen media ovat tuoneet musiikin kaikkien ulottuville ja samalla hälventäneet rajoja artistien ja yleisön välillä. Coldplayn stadionkonser-teissa yleisö osallistuu esityksiin valorannekkeiden, jättipallojen ja yhteislaulun kautta – aivan kuin musiikkileikkikoulun kaltaisessa yhteisöllisessä musiikillisessa kokemuk-sessa. Jokainen osallistuu musisointiin omalla tavallaan ja nauttii musiikin ilosta moni-aistisella tavalla, taitotasosta riippumatta. Yleisö on osa musiikillista tapahtumaa, eikä selkeää rajaa esiintyjän ja kuulijoiden välillä enää ole. (Ks. Elliott 2005; Small 1977.) Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys kuvaa samankaltaista muutosta musiikkikasva-tuksessa ja opetustilanteissa ylipäätään – opettajan ja oppilaan välinen raja on hälventy-nyt. Oppiminen tapahtuu yhdessä, vuorovaikutuksessa ja jaetun musiikillisen kokemuk-sen äärellä. (Ks. Elliott 2005; Kauppila 2000.) Ehkä samankaltainen rajan hälveneminen on käynnissä myös instituutioiden ja yksilöiden välillä. Ihmisillä on entistä vahvempi halu olla itse osa instituutiota – vaikuttaa, osallistua ja kokea yhteisöllisyyttä (ks. Huhtinen-Hildén 2023). Epävakaassa maailmantilanteessa ihmiset hakevat turvaa yhteisöistä, ja musiikki tarjoaa siihen ainutlaatuisen väylän – kuten se on tehnyt kautta historian. Yhteisöllisen ja matalan kynnyksen musiikkitoiminnan lisääntyminen näkyy myös siinä, että Suomen Kulttuurirahasto ja Svenska kulturfonden ovat myöntäneet merkittäviä apura-hoja Kaikki laulaa-hankkeeseen, eli yhteislaulutapahtumien järjestämiseen eri puolilla Suomea (SKR 2025). Holistisen musiikkikasvatuksen pedagogiset periaatteet voivat toi-mia tämän kaltaisen yhteisöllisyyttä vahvistavan musiikillisen toiminnan mahdollistajina ja tukijoina.

Arvopohjan muutos musiikkikasvatuksessa edellyttää opettajilta ajattelumallien ja peda-gogisten näkökulmien tarkastelua. Tutkielmani tulosten perusteella musiikin varhaiskas-

vattajat sekä musiikin varhaiskasvatuksen pedagogiset keinot voivat toimia tässä prosessissa apuna ja suunnan näyttäjinä. Voidaan kysyä, olisiko perusteltua sisällyttää musiikin varhaiskasvatuksen opintoja kaikkiin instrumenttiopettajan koulutusohjelmiin. Tai olisiko tarve kouluttaa instrumenttiopettajia oppilaitoksissa tutkimukseni mukaisen holistisen musiikkikasvatuskäsityksen mukaisesti? Arvopohjan tai paradigman muutos nimitäin edellyttää holistisen musiikkikasvatuksen toimintatapoja, jotka ovat jo osa musiikin varhaiskasvatuksen menetelmiä, kuten tulosluvussa kävi ilmi.

## 6.2 Luotettavuustarkastelu

Olen pyrkinyt tekemään mahdollisimman luotettavaa tutkimusta varomalla alussa tekemästä liian vahvoja hypoteettisia oletuksia siitä, mitkä tutkimuksen lopputulokset tulevat olemaan. Objektiivisuuden saavuttamiseksi yritin valita aiheen, joka on läheinen, muttei kuitenkaan liian läheinen, mikä on Eskolan & Suorannan (1998) mukaan suositeltavaa. Koen, että aihe on ollut tutkielmaani juuri sopiva, sillä olen musiikin varhaiskasvattaja, mutta minulla ei ole runsaasti kokemusta siitä, kuinka musiikin varhaiskasvatuksen menetelmiä käytetään opettaessa varttuneempia lapsia. Osittain aihe oli kuitenkin hyvin lähellä omia kokemuksiani musiikin varhaiskasvattajana. Tästä johtuen rakensin tutkimuskysymyksistä mahdollisimman avoimet ja pyrin olemaan johdattelematta haastateltavia haastattelutilanteessa. Tällainen lähestymistapa tarjosi minulle laajasti materiaalia.

Omat kokemukseni musiikin varhaiskasvattajana vaikuttivat tutkimukseen kuitenkin siten, että olin ajatellut haastateltavien painottavan enemmän leikin roolia musiikin varhaiskasvatuksen pedagogisena keinona, sillä itselleni se on musiikin varhaiskasvattajana keskeisin elementti opetuksessa. Haastateltavien vastauksissa korostuivat kuitenkin enemmän kokonaispersoonallisuuden tukeminen musiikkikasvatuksen avulla, prosessinomaisuus sekä vuorovaikutus, joten palasin haastattelujen jälkeen teoreettiseen viitekehukseen ja täydensin sitä teorioilla holistisuudesta. Näin työstin analyysiä spiraalinomaisesti, kuten Hirsjärvi ym. (1997) painottavat. Haastateltuani teemoittelin haastattelusta löytyneet vastaukset ja värikoodasin ne. Sen jälkeen keräsin aineiston eli sitaatit teemoiteltujen otsikoiden alle ja liitin ne teoriaan. Näin etenin aineiston kokonaisuudesta osiin, luokittelin ja yhdistelin niitä, jonka jälkeen palasin takaisin kokonaisuuteen, tulkintaan ja hahmottelin löytämiäni ilmiöitä teoreettisesti uudelleen, mikä onkin suositeltava tapa tehdä tutkimusta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 144).

Haastatteluotanta oli verrattain suppea, koska haastattelin vain kolmea musiikin varhaiskasvattajaa. Koen silti, että tutkimukseni tulokset ovat melko luotettavia, sillä haastateltavien vastaukset täydensivät toisiaan ja toisaalta taas myös vahvistivat toinen toistaan. En usko, että tulokset olisivat suuresti eronneet, vaikka haastateltavia olisi ollut useampia tai olisin valinnut haastateltavaksi opettajia laajemmalta alueelta Suomesta. Nyt kaikki haastateltavat olivat Uudeltamaalta. Kun tulkitsin aineistoa, yritin olla tietoinen ennenaikaisen psykologisoinnin ja sosialisoinnin mahdollisuudesta (Mäkelä 1990, 52). Yritin siis tiettyssä mielessä unohtaa omat musiikkileikkikoulun opettajuuteen liittyvät ehdollistumat, mikä oli välillä haastavaa, mutta toisaalta ei, sillä vastaukset olivat niin moniulotteisia. Koitin asennoitua tulkitessani aineistoa siten, etten päättelisi tämän pohjalta vastaajien sanomisista merkityksiä sanojen, ilmeiden ja eleiden takana. Hyväri ja Vuokila-Oikkonen (2020) korostavat, että on tärkeää tutkimuksen luotettavuuden vuoksi pohtia tarkkaan haastattelutilanteita ja niiden vaikutuksia vastauksiin. Tämän vuoksi lähetin kysymykset haastateltaville etukäteen, jotta läsnäoloni haastattelutilanteissa ei vaikuttaisi vastauksiin. Silti on tietysti olemassa mahdollisuus, että niin sanottu virallinen tilanne on muokannut haastateltavien vastauksia siihen suuntaan, mitä he ovat ajatelleet, että heidän kuuluisi vastata. Lähetin vastaukset haastateltaville myös opinnäytetyöni valmistuttua, jotta he saattoivat kommentoida niitä. Tästä johtuen muokkasin vielä yhtä vastauksista jälkikäteen haastateltavan toivomuksen mukaisesti.

Yksi suuri haaste tutkimuksen luotettavuutta ajatellen on se, että musiikin varhaiskasvatuksen keinojen soveltamisesta muualla musiikkikasvatuksessa ei ollut suoraan paljonkaan tarjolla materiaalia. Vahvin lähteeni tältä alueelta oli Minna Kruusin YAMK opinnäytetyö *Liiku, leiki ja pidä lystiä! Työkaluja soitonopetuksen tueksi* (2021) ja toinen Laura Huhtinen-Hildénin ja Jessica Pittin kirja (2018), joka käsitteli oppijakeskeisyyttä musiikin varhaiskasvatuksen viitekehityksessä. Kruusin opinnäytetyö painottaa Orff-pedagogista lähestymistapaa ja sisältää paljon tekstiä käytännön materiaalin tuottamisesta. Lisäksi se korostaa musiikkiliikuntaa, taideintegraatiota ja sisäisen motivaation merkitystä musiikin varhaiskasvatuksen pedagogisina keinoina instrumenttiopetuksessa. Hyväri ja Vuokila-Oikkonen (2020) suosittelevat, että tutkittavaa aihetta tarkastellaan monipuolisesti. Näin ollen en halunnut perustaa tutkimustani liikaa yhden tutkimuksen varaan varsinkin, koska en halunnut rajata musiikin varhaiskasvatuksen keinojen käyttöä vain instrumenttiopetuksen yhteyteen. Kruusin työstä huomioin Orff-pedagogiikan ja musiikkiliikunnan sekä taideintegraation holistisuuden tulokulmasta, mutta motivaatioteoriat päätin

jättää sivuun. Sen sijaan keskityin teoreettisessa viitekehyksessäni leikkiin ja musiikillisfilosofisiin käsityksiin musiikin varhaiskasvatuksen taustalla. Musiikin varhaiskasvatuksesta löytyi runsaasti erilaisia tutkimuksia. Niinpä päätin lähteä sieltä käsin tutkimaan, millaisia ajatuksia ja musiikillisfilosofisia kasvatuskäsityksiä löytyy musiikin varhaiskasvatuksen taustalta ja minkälaisia pedagogisia keinoja musiikin varhaiskasvattajat käyttävät työssään. Sen jälkeen perehdyin leikin teorioihin. Lisäksi halusin tuoda työssäni esiin musiikkikasvatuskäsitysten ja koko musiikkikasvatuksen muutoksen. Tästä löytyikin runsaasti materiaalia, vaikka ikään kuin inspiraationa tälle toimi Laeksen opinnäytetyö (2006), jossa hän tutkii muutosta musiikkikasvatuksessa ja oppijakäsityksissä musiikkifilosofioiden kautta. Toisena inspiraationa toimi Musiikkikasvatus muutoksessa kirja (Juntunen & Partti 2023), jossa kuvaillaan tällä hetkellä käynnissä olevaa muutosta musiikkikasvatuksessa. Tämän jälkeen tutustuin musiikillisfilosofisiin kasvatuskäsityksiin ja vertailin niissä tapahtunutta muutosta. Monipuolinen aiheen tarkastelu toi kuitenkin haasteen tutkimukseni teoreettisen viitekehysten rajaamiseen, sillä aihe on niin laaja. Toisaalta olen mielestäni saanut hyvin kootuksi yhteen koko teoreettisen viitekehykseni tutkimukseni tuloksissa ja vedettyä siitä selkeitä johtopäätöksiä.

Haastattelujen jälkeen palasin tutkimukseni teoreettiseen viitekehykseen, kuten aiemmin kuvailin ja täydensin sitä. Koen, että musiikin varhaiskasvatusta ja sen keinoja muualla musiikkikasvatuksessa olisi voinut lähestyä myös muita reittejä, kuten vaikka motivaatio-teorioiden, tai ryhmässä oppimisen kautta. Päätin kuitenkin rajata tutkimukseni edellä mainitsemiini teorioihin, jotta tutkimus pysyy opinnäytetyön mitoissa. Haastatteluissaan ei noussut esiin sananmukaisesti motivaatio, mutta ryhmässä toimiminen kylläkin. Kokonaispersoonallisuuden tukeminen musiikin varhaiskasvatuksen keskeisimpänä tavoitteena oli tulos, joka muokkasi haastattelujen jälkeen eniten tutkielmaani. Omat kokemukseni musiikin varhaiskasvattajana saivat minut painottamaan eniten leikin ja leikki-mielisyyden osuutta, kuten jo aiemmin mainitsin. Holistisuuden käsitteeseen perehtymisen avasi kuitenkin itselleni syvemmin koko musiikkikasvatusta ja kyseisen aihealueen lisääminen teoreettiseen viitekehykseen tuo mielestäni lisää luotettavuutta tutkimukselleni. Loppupohdinnassa holistisuus kiteyttää koko opinnäytetyöni. Näin ollen olen pitkin matkaa pyrkinyt refleктоimaan eli analysoimaan kriittisesti työtäni, mitä tutkin, miksi ja mitä minulta on jäänyt huomaamatta tai mitä jätän tietoisesti pois. Tämä on myös Saaranen-Kauppinen & Puusniekan (2006) mukaan oikea tapa edetä, jotta tutkimuksesta tulisi luotettava.

Lähteissä olen pyrkinyt olemaan tarkka ja valitsemaan luotettavia lähteitä enkä nojamaan liiaksi yhteen lähteeseen. Olen pyrkinyt aina löytämään vähintään kaksi luotettavaa lähdeä jokaiselle suuremmalle aiheelle, mistä olen kirjoittanut ja vertaillut näitä lähteitä keskenään. Tutkielmani luotettavuuden puolesta puhuu muun muassa se, että tutkimukseni tulokset ovat yhteneväisiä aiempien tutkimustulosten kanssa: Musiikkikasvatusmuutoksessa -kirjan (2023) artikkelit ja Laes (2006) kuvailevat, että musiikkikasvatuksessa on menossa muutos, joka vaatii musiikkikasvattajilta myös muutosta työtavoissa ja keinoissa. Musiikin varhaiskasvatuksen keinot ovat luonteeltaan moniaistisia, holistisia ja nojaavat leikin improvisatoriseen ja vuorovaikutukselliseen ilmapiiriin. Musiikin varhaiskasvatuksen päätavoitteina ovat musisoinnin ilo ja itse musisointi sekä kokonaispersoonallisuuden tukeminen. Nämä keinot ja tavoitteet käyvät soveltaen hyvin käytettäväksi lähestulkoon missä tahansa musiikin ryhmäopetuksessa ja minkä ikäisille tahansa. Aivan kuten Huhtinen-Hildén (2013) kuvailee, on kyse vain oppijälhtöisen opetustavan soveltamisesta eri ikäisille oppijoille erilaisissa konteksteissa. Tutkielmani tulosten perusteella puhuisin holistisesta musiikkikasvatuksesta tai holistisen opetustavan soveltamisesta eri konteksteissa. Musiikin varhaiskasvattajia työllistävätkin tutkielmani tulosten mukaan koko ajan enenemissä määrin myös muut musiikkikasvatustyöt, kuten valmennusryhmät, kuorot ja musiikin hahmotusaineet. Keinot ovat tutkimukseni mukaan sovellettavissa hyvin myös instrumenttiopetukseen ja voivat auttaa oppilaita innostumaan enemmän harjoittelemisesta ja sitoutumaan harrastukseensa. Ne myös tukevat oppimisprosessia oppijälhtöisesti, kuten Kruus (2021) oli tutkimuksessaan havainnut. Kuitenkaan aivan kattavaa vertailua tutkimuksen tuloksiin en kyennyt tekemään, koska tapaus-tutkimuksia aiheesta ei ollut tarjolla kuin yksi. Huhtinen-Hildénin tutkimukset ja artikkelit sekä holistisen opetustavan puolesta puhuvat tutkimukset toivat kuitenkin lisää luotettavuutta tutkimukseni tuloksille (mm. Huhtinen-Hildén 2013; Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, Hry-Beihammer ym. 2013).

### **6.3 Tulevia tutkimusaiheita**

Opinnäytetyöni on aihepiiriltään laaja ja kuten jo luotettavuustarkastelussa mainitsin, samaa aihetta voisi lähestyä myös eri tulokulmista. Musiikin varhaiskasvatuksen tavoista ja keinoista voisi löytyä hyviä motivaatiotekijöitä musiikinopetukseen ja samaa aihetta voisi tarkastella motivaatioteorioiden kautta. Esimerkiksi, kuinka vaikuttaisi oppilaiden motivaatioon, jos instrumenttiopettajat saisivat jonkinlaista musiikin varhaiskasvatuskeinoihin perustuvaa lisäkoulutusta, jota käyttävät opetustyössään. Mielenkiintoista olisi myös

tutkia, minkälaisia muutoksia on tapahtumassa musiikkiopistoissa ja kuinka näihin muutoksiin suhtaudutaan opettajien ja oppilaiden taholta.

Koska olin käyttänyt tutkimuksessani haastatteluja tutkimuksen materiaalina, olisi hyvä seuraavaksi toteuttaa kvalitatiivinen tapaustutkimus, jossa tutkitaan käytännössä musiikin varhaiskasvatuksen pedagogisia keinoja eri kohderyhmissä. Itse asiassa toteutinkin jo opintojeni parissa opetusharjoittelun yhteydessä tällaisen tutkimuskokeilun yläkouluikäisten musiikintunneilla ja sain hyviä tuloksia. Tämän kaltaisessa tutkimuksessa olisi hyvä vertailla keskenään niin kutsuttua perinteisiin opetusmetodeihin perustuvaa ryhmää, joka saa mestari-kisälli-malliin ja esteettisiin arvoihin pohjaavaa musiikkikasvatusta ja toista ryhmää, joka saa tutkimukseni mukaista holistista musiikkikasvatusta. Tällöin tutkimuksessa olisi siis mukana kolme erilaista ryhmää: Yksi ryhmä, joka saisi holistista musiikkikasvatusta ja toinen ryhmä, joka saisi ainoastaan niin sanottua perinteistä, enemmän esteettiseen musiikkikasvatuskäsitykseen nojaavaa ja mestari-kisälli-mallin tyyliin toteutettua opetusta. Lisäksi olisi kolmas ryhmä, joka saisi sekä niin sanottua perinteistä opetusta että tutkimukseni mukaista opetusta. Näin toteuttaisin käytännönläheisemmän tutkimuksen samasta aiheesta. Koen, että tutkimusmahdollisuudet aiheen ympärillä ovat lähes loputtomat ja muuttuvat ajan saatossa, sillä sosiokonstruktivistisen tietokäsityksen mukaan tieto on muutoksessa ja samoin myös musiikkikasvatus ja tämä tieto vaatii tarkastelua ja löytämistä aina uudelleen ajan kulkiessa eteenpäin ja maailman muuttuessa.

## Lähteet

Ahtola, S., & Juvonen, A. (2023). *Is the music education paradigm changing? Testing the elements of creative and productive music education approach with student teachers. Problems in Music Pedagogy*, 22(1), 7–44. University of Eastern Finland.

American College of Pediatricians. (2020). *Media use and screen time – its impact on children, adolescents, and families*. Haettu 29.8.2025 osoitteesta <https://acpeds.org/media-use-and-screen-time-its-impact-on-children-adolescents-and-families/>

Antikainen, M. (2020). *Musiikkiopiston toimintakulttuuri muutoksessa: Musiikkiopisto Avonian opettajien kokemuksia taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman uudistuksesta*. Metropolia Ammattikorkeakoulu.

Anttila, E. (2009). Tanssii tätien kanssa. Teoksessa I. Ruokonen, S. Rusanen & A.-L. Välimäki (toim.), *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa: Iloa, ihmettelyä ja tekemistä* (s. 16–21). Yliopistopaino.

Bateson, P. (2014). *Play, playfulness, creativity, and innovation. Animal Behavior and Cognition*, 1(2), 99–112. Sciknow Publications Ltd. Saatavissa: [https://www.animalbehaviorandcognition.org/uploads/journals/2/02.Bateson\\_Final.pdf](https://www.animalbehaviorandcognition.org/uploads/journals/2/02.Bateson_Final.pdf)

Bond, J. (2023). Playing with music: Composition pedagogy with Orff Schulwerk. Teoksessa M. Kaschub (toim.), *The Oxford handbook of music composition pedagogy* (s. 426–442). Oxford University Press. [https://www.researchgate.net/publication/377756739\\_Playing\\_with\\_Music\\_Composition\\_Pedagogy\\_with\\_Orff\\_Schulwerk](https://www.researchgate.net/publication/377756739_Playing_with_Music_Composition_Pedagogy_with_Orff_Schulwerk)

Brewster, D. (1855). *Memoirs of the life, writings, and discoveries of Sir Isaac Newton* (Vol. 2). Thomas Constable and Co.

Brooker, L. (2010). Learning to play, or playing to learn? Children's participation in the cultures of homes and settings. Teoksessa L. Brooker & S. Edwards (toim.), *Engaging play* (s. 39–53). McGraw-Hill.

Brändström, S., & Högberg, F. (1998). Composing and teaching composition: The Luleå concept. Teoksessa F. Högberg (toim.), *Children composing* (s. 82–96). Luleå University of Technology, Department of Arts, Communication and Education, Music and Dance / Musikhögskolan i Malmö.

Burton, S. L., & Crump Taggart, C. (2011). *Language acquisition: A lens on music learning*. Teoksessa S. L. Burton, J. Grego, J. Alvarez, A. Berger Cardany, L. Cecconi-Roberts, S. Cooper, D. Dansereau, J. J. DeCarbo, J. W. Flohr & J. Galliford (toim.), *Learning from young children: Research in early childhood music* (s. 23–38). Rowman & Littlefield Education. Saatavissa: [https://www.researchgate.net/publication/332241144\\_Learning\\_from\\_Young\\_Children\\_Research\\_in\\_Early\\_Childhood\\_Music](https://www.researchgate.net/publication/332241144_Learning_from_Young_Children_Research_in_Early_Childhood_Music)

Burton, S. (2002). *An exploration of preschool children's spontaneous songs and chants*. *Visions of Research in Music Education*, 2(1), artikkeli 2. Haettu 8.3.2025 osoitteesta <https://opencommons.uconn.edu/vrme/vol2/iss1/2>

Butke, M. A., & Frego, D. J. R. (2024). *Movement → Improvisation → Composition through Dalcroze Eurhythmics*. Teoksessa M. Kaschub (toim.), *The Oxford handbook of music composition pedagogy* (s. 363–383). Oxford University Press. <https://doi-org.ezproxy.uniarts.fi/10.1093/oxfordhb/9780197574874.013.17>

Caillois, R. (2001). *Man, play and games*. University of Illinois Press.

De Carvalho, T. (2022). *Arts-based eco-social pedagogical approach in primary school setting: How to help future generations shape a better world?* Metropolia University of Applied Sciences. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2022120426190>

Després, J., & Dubé, F. (2020). *The music learner voice: A systematic literature review and framework*. *Frontiers in Education*, 5, artikkeli 119. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00119>

Do Thi Hong, N. (2022). *Expectations and effectiveness of preschool teacher training program: A case study of teacher training course for the holistic music educational approach for young children*. *American Journal of Educational Research*, 10(4), 238–244. Science and Education Publishing. <http://pubs.sciepub.com/education/10/4/12>

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Teoksessa *Collected works of John Dewey, 1882–1953* (2. painos). *The Middle Works of John Dewey, 1899–1924*, vol. 9. Electronic edition.

Elliott, D. J. (2005). *Praxial music education: Reflections and dialogues*. Oxford University Press.

Elliott, D. J., & Silverman, M. (2015). *Music matters: A philosophy of music education*. Oxford University Press.

Elmgren, H. (2023). Muuttuvan musiikkiopiston yhdenvertaisuushaasteita. Teoksessa M.-L. Juntunen & H. Partti (toim.), *Musiikkikasvatus muutoksessa* (s. 241–266). Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Gummerus Kirjapaino Oy.

Eskola, J., & Vastamäki, J. (2001). Teemahaastattelu. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu – virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 24–42). PS-kustannus.

Eskola, J., & Valli, J. (2001). Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu – virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 26–27). PS-kustannus.

Flohr, J. W., & Persellin, D. C. (2011). Applying brain research to children's musical experiences. Teoksessa S. L. Burton, J. Grego, J. Alvarez, A. Berger Cardany, L. Cecconi-Roberts, S. Cooper, D. Dansereau, J. J. DeCarbo, J. W. Flohr & J. Galliford (toim.), *Learning from young children: Research in early childhood music* (s. 10–30). Bloomsbury Publishing. Haettu 14.8.2025.

Fredrikson, M. (2009). Alle kolmevuotiaan musiikilliset kontekstit. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 131–137). Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME ry. Haettu 12.1.2024 osoitteesta <https://fisme.fi/musiikkikasvatuskirja/>

Gellner, C. (2021). *The video games your child plays has an effect on their behavior*. Haettu 9.11.2024 osoitteesta <https://healthcare.utah.edu/the-scope/kids-zone/all/2021/08/video-games-your-child-plays-has-effect-their-behavior>

Ginsburg, R. K. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent–child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182–191. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>

Glover, J. (2000). *Children composing 4–14*. Routledge.

Gluchankov, C. (2004). *Music and play: Diverse aspects of 4–6 year olds' self-initiated musical play*. Teoksessa H. Schonfeld, S. O'Brien & T. Walsh (toim.), *Questions of quality: Proceedings of a conference on defining, assessing and supporting quality in early childhood care and education* (s. 328–334). Dublin Castle. Haettu 15.2.2025 osoitteesta [https://www.academia.edu/727120/Music\\_and\\_Play\\_Diverse\\_Aspects\\_of\\_4\\_6\\_Year\\_Olds\\_Self\\_Initiated\\_Musical\\_Play](https://www.academia.edu/727120/Music_and_Play_Diverse_Aspects_of_4_6_Year_Olds_Self_Initiated_Musical_Play)

Gluchankov, C. (2008). *Music everywhere: Overt and covert, official and unofficial early childhood music education policies and practices in Israel*. *Arts Education Policy Review*, 109(3), 37–46. Haettu 15.2.2025 osoitteesta [https://www.researchgate.net/publication/239800087\\_Music\\_Everywhere\\_Overt\\_and\\_Covert\\_Official\\_and\\_Unofficial\\_Early\\_Childhood\\_Music\\_Education\\_Policies\\_and\\_Practices\\_in\\_Israel](https://www.researchgate.net/publication/239800087_Music_Everywhere_Overt_and_Covert_Official_and_Unofficial_Early_Childhood_Music_Education_Policies_and_Practices_in_Israel)

Gluchankov, C., & Ben Moshe, H. (2010). *The story of "Beat": A concert program in kindergartens*. *Music Educators Journal*, 96(3), 149–160. Haettu 15.2.2025 osoitteesta <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/02557614211029091>

Guðmundsdóttir, H. R. (1999). *Children's auditory discrimination of simultaneous melodies*. *Journal of Research in Music Education*, 46(2), 101–110. Haettu 8.3.2025 osoitteesta <https://www.proquest.com/docview/214479518/fulltextPDF/6C0C7887BF9F49ADPQ/1?accountid=150397&sourcetype=Scholarly%20Journals>

Guðmundsdóttir, H. R. (2018). *Revisiting singing proficiency in three-year-olds*. *Psychology of Music*, 46(2), 283–296. <https://doi.org/10.1177/0305735618798031>

Guðmundsdóttir, H. R. (2020). *Learning to sing naturally: Section introduction*. Teoksessa H. R. Guðmundsdóttir, A. J. Cohen, K. Ludke & C. Beynon (toim.), *Routledge companion to interdisciplinary studies in singing, Volume II: Education* (s. 15–24). Routledge. Haettu 16.2.2025 osoitteesta [https://www.researchgate.net/publication/341521427\\_Learning\\_to\\_Sing\\_Naturally](https://www.researchgate.net/publication/341521427_Learning_to_Sing_Naturally)

Günther, K., Hasanen, K., & Juhila, K. (2001). *Analyysi ja tulkinta*. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu 1.2.2024 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>

Heimonen, M. (2024). *Music schools – in search of equity. The Finnish Journal of Music Education (FJME)*, 27(2), 124–126. Haettu 1.10.2025 osoitteesta <https://fjme-journal.fi/issue/view/11152/2829>

Heimonen, M., & Westerlund, H. (2008). Musiikkikasvatuksen filosofia: Yhteisöllisiä näkökulmia. Teoksessa E. Huovinen & J. Kuitunen (toim.), *Johdatus musiikkifilosofiaan* (s. 177–195). Vastapaino.

Henriksson, K. (2010, 24.5.). *Nuoret väsyvät opiskeluun musiikkiopistossa*. Haettu 9.11.2024 osoitteesta <https://yle.fi/a/3-5568017>

Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (1979). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. Gummerus Kirjapaino Oy.

Huhtinen-Hildén, L. (2013). Kanssakulkijana musiikin alkupoluilla. Teoksessa M.-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektivistä käytäntöä* (s. 130–146). Bookwell Oy.

Huhtinen-Hildén, L. (2023). Musiikkikasvatus osallisuuden, merkitysten ja mahdollisuuksien maisemassa. Teoksessa M.-L. Juntunen & H. Partti (toim.), *Musiikkikasvatus muutoksessa* (s. 289–311). Sibelius-Akatemia.

Huhtinen-Hildén, L., & Pitt, J. (2018). *Taking a learner-centered approach to music education: Pedagogical pathways*. Routledge.

Huisman Koops, L. (2018). Communicating the importance of music in early childhood. *General Music Today*, 31(2), 31–33. Haettu 20.2.2025 osoitteesta <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/1048371317742111>

Huisman Koops, L. (2018). Classroom management for early childhood music settings. *General Music Today*, 31(3), 82–86. <https://doi.org/10.1177/1048371318756997>

Huisman Koops, L., & Crump Taggart, C. (2011). *Learning through play: Extending an early childhood music education approach to undergraduate and graduate music education. Journal of Music Teacher Education*, 12(1), 54–66. <https://www.re->

[searchgate.net/publication/249839947\\_Learning\\_Through\\_Play\\_Extending\\_an\\_Early\\_Childhood\\_Music\\_Education\\_Approach\\_to\\_Undergraduate\\_and\\_Graduate\\_Music\\_Education](https://searchgate.net/publication/249839947_Learning_Through_Play_Extending_an_Early_Childhood_Music_Education_Approach_to_Undergraduate_and_Graduate_Music_Education)

Huisman Koops, L., & Webber, S. C. (2022). “A piece of normal life when everything else is changed”: Remote early childhood music classes and toddler socialization. *Early Childhood Education Journal*, 51, 1253–1264. Haettu 20.2.2025 osoitteesta <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35892037/>

Huizinga, J. (1938). *Leikkivä ihminen* (3. painos). WSOY:n graafiset laitokset.

Hyry-Beihammer, E. K., Joukamo-Ampuja, E., Juntunen, M.-L., Kymäläinen, H., & Lepänen, T. (2013). Instrumenttiopettaja oppilaan kokonaisvaltaisen muusikkouden kehittäjänä. Teoksessa M.-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä* (s. 150–183). PS-kustannus.

Hyväri, S., & Vuokila-Oikkonen, P. (2016, päivitys 2020). Tutkimus- ja kehittämistyön luotettavuus. Teoksessa *Osallistavan ja tutkivan kehittämisen opas 2.0*. Haettu 7.9.2025 osoitteesta <https://libguides.diak.fi/c.php?g=670543&p=4760642#kvali>

Hyvärinen, M., Suoninen, E., & Vuori, J. (2021). Haastattelut. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu 1.3.2024 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>

Juhila, K. (2021). Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu 22.1.2024 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>

Juntunen, M.-L. (2023). Kehollisuus teoriana, musiikinoppimisen perustana ja vastuullisen maailmasuhteen lähtökohtana. Teoksessa M.-L. Juntunen & H. Partti (toim.), *Musiikkikasvatus muutoksessa* (s. 77–102). Hansa Print Oy.

Kalliala, M. (1999). *Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä: Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. Tammer-Paino Oy.

Kalliala, M., & Tahkokallio, L. (2001). Yhteinen leikki. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen (toim.), *Taiteen ja leikin lumous: 4–8-vuotiaiden lasten taito- ja taidikasvatus* (s. 4–8). Tammer-Paino Oy.

Karlsson, L. (2000). *Sadutus: Avain osallistavaan toimintakulttuuriin* (2. painos). PS-kustannus.

Kauppila, R. A. (2000). *Ihmisen tapa oppia: Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen*. PS-kustannus.

Kivimäki, P., & Hannus, T. (2019, 27.3.). *Musiikkiopisto luopui kokonaan pääsykokeista – musikaalisuustestillä on vaikea mitata motivaatiota*. Haettu 1.10.2023 osoitteesta <https://yle.fi/a/3-10708041>

Kirschner, S., & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31(5), 354–364. <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004>

Kiviniemi, K. (2007). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 116–132). PS-kustannus.

Kosonen, E. (2022). Musiikkiharrastusten motivaatio. Teoksessa J. Louhivuori, S. Saarikallio & P. Toiviainen (toim.), *Musiikkipsykologia* (2. uudistettu painos, s. 399–417). Eino Roiha -säätiö.

Kuha, J. (2017). *Suomen musiikkioppilaitoshistoriaa toiminta ulkomaisten esikuvien pohjalta vuoteen 1969*. Helsingin yliopisto.

Laes, T. (2006). *Muuttuva musiikkikasvatus: Sosiokulttuurinen kritiikki musiikkikasvatuksen oppijäkäsityksiin*. Sibelius-Akatemia.

Lee, L. (2023). Expectations and effectiveness of preschool teacher training program: A case study of teacher training course for the holistic music educational approach for young children. *SAGE Open*, 13(1). Haettu 1.12.2024 osoitteesta <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/21582440231215127>

Liess, A. (1966). *Carl Orff*. Calder and Boyars LTD.

Linnavalli, T., Tervaniemi, M., & Huotilainen, M. (2023). Musiikki oppimisen tukena lapsuudessa — tutkimusesimerkkejä lisätyn matalan kynnyksen musiikkitoiminnan vaikutuksista. *The Finnish Journal of Music Education (FJME)*, 26(1), 8–18. Haettu

14.9.2025 osoitteesta <https://taju.uniarts.fi/server/api/core/bitstreams/621ea621-02f3-4707-83d6-85994f4e7d04/content>

Lunga, P., Esterhuizen, S., & Koen, M. (2022). Play-based pedagogy: An approach to advance young children's holistic development. *South African Journal of Childhood Education*, 12(1), a1133. Haettu 1.6.2025 osoitteesta <https://journals.co.za/doi/full/10.4102/sajce.v12i1.1133>

Marjanen, K. (2005). *Musiikkileikkikoulun opettaja. Esimerkkitapauksena Jyväskylän ammattikorkeakoulu, varhaismusiikkikasvatuksen ekspertti. Työelämä haasteena koulutukselle*. Jyväskylän yliopisto, Musiikin laitos.

Marjanen, K. (2009). Musiikkisuunnittelu varhaisiän musiikinopetuksen näkökulmasta. Teoksessa K. Marjanen, J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus – Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 385–485). Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME ry.

Moilanen, A., & Moilanen, P. (2024). Ekososialisaatio ja ekoindividuaatio sivistysidealeina: Ekososiaalisen kasvatuksen kritiikkiä. *Kasvatus & Aika*, 50–63. <https://doi.org/10.33350/ka.125835>

Mäkelä, K. (1990). Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa *Aineiston analyysi ja tulkinta* (s. 45–59). Gaudeamus.

Nikkanen, H. M. (2014). *Musiikkiesitykset ja juhlat koulun toimintakulttuurin rakentajina*. (Studia Musica 60). Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

Odendaal, A., Kankkunen, O.-T., Nikkanen, H. M., & Väkevä, L. (2014). What's with the K? Exploring the implications of Christopher Small's 'musicking' for general music education. *Music Education Research*, 16(2), 162–175. Haettu 1.12.2023 osoitteesta <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14613808.2013.859661>

Oramo, J. (2022). *Kehittyvä infrastruktuuri. Järjestyneeseen musiikinopetukseen*. Haettu 29.8.2025 osoitteesta [https://muhi.uniarts.fi/suomi\\_kultakausi2/](https://muhi.uniarts.fi/suomi_kultakausi2/)

Piispanen, M. (2008). *Hyvä oppimisympäristö: Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa*. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

- Pohjois-Helsingin musiikkiopisto (2013) Soitinkaruselli 6–8-vuotiaille. Haettu 19.10.2025 osoitteesta <https://www.phmo.fi/karuselli>
- Pop & Jazz Konservatorio. (2024). *Perusopetuksen opetussuunnitelma*. Haettu 2.9.2025 osoitteesta <https://popjazz.fi/wp-content/uploads/2024/09/OPS-Perusopetus.pdf>
- Porvoonseudun musiikkiopisto. (2023). *Ainekohtainen opetussuunnitelma 2023: Varhaisiän musiikkikasvatus*. Haettu 2.9.2025 osoitteesta <https://www.porvoo.fi/app/uploads/sites/9/2024/03/Vamo-OPS-2023.pdf>
- Porvoonseudun musiikkiopisto. (2025). *Valmentava opetus*. Haettu 30.8.2025 osoitteesta <https://porvoonseudunmusiikkiopisto.fi/valmentava-opetus/>
- Porvoonseudun musiikkiopisto. (2019). *Taiteen perusopetuksen musiikin yleisen oppimäärän opetussuunnitelma*. Haettu 4.9.2025 osoitteesta [https://www.porvoo.fi/app/uploads/sites/9/2021/12/LAAJA\\_OPPIM\\_R\\_aineops\\_2019.pdf](https://www.porvoo.fi/app/uploads/sites/9/2021/12/LAAJA_OPPIM_R_aineops_2019.pdf)
- Puolimatka, T. (2002). *Opetuksen teoria konstruktivismista realismiin*. Tammi.
- Reimer, B. (1989). *A philosophy of music education*. Prentice-Hall.
- Reinsalu, H., Timoštšuk, I., & Ruokonen, I. (2022). Literature review about the learning engagement in preschool and primary school music education. *Problems in Music Pedagogy*, 21(2), 35–69. Haettu 1.6.2025 osoitteesta [https://pmp.du.lv/wp-content/uploads/2022/09/PMP\\_21-2\\_2022\\_35-69.pdf](https://pmp.du.lv/wp-content/uploads/2022/09/PMP_21-2_2022_35-69.pdf)
- Reynolds, A. M., & Burton, S. L. (2017). Serve and return: Communication foundations for early childhood music policy stakeholders. *Arts Education Policy Review*, 118(3), 140–153. <https://doi.org/10.1080/10632913.2016.1244779>
- Ruokonen, I. (2001). Äänimaisemia ja ilmaisun iloa musiikin kielellä. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen (toim.), *Taiteen ja leikin lumous: 4–8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus* (s. 120–143). Tammer-Paino Oy.
- Ruokonen, I., & Vikat, M. (2005). The creativity of gifted children in Estonia and Finland from a musical and environmental perspective. *Trames*, 10(1), 49–68. Haettu 26.9.2025 osoitteesta [https://kirj.ee/wp-content/plugins/kirj/pub/Trames-1-2005-49-68\\_20221006175006.pdf](https://kirj.ee/wp-content/plugins/kirj/pub/Trames-1-2005-49-68_20221006175006.pdf)

- Ruokonen, I., & Rusanen, S. (2009). Esteettinen kasvattaja kulttuurisena kasvattajana. Teoksessa I. Ruokonen, S. Rusanen, A.-L. Välimäki. *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa: Iloa, ihmettelyä ja tekemistä* (s. 10–15). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <https://www.julkari.fi/handle/10024/80314>
- Ruokonen, I., & Lindeberg-Piironen, A. (toim.). (2017). *Musiikki varhaiskasvatuksessa: Käsikirja*. Helsinki: Classicus.
- Ruokonen, I., & Aerila, J.-A. (toim.). (2022). *Ilmaisun ilo: Käsikirja 0–8-vuotiaiden taito- ja taidekasvatukseen*. PS-kustannus.
- Ruokonen, I. (2023). Varhaisiän musiikkikasvatuksella eväitä kestävänsä tulevaisuuden rakentamiseen. Teoksessa M.-L. Juntunen & H. Partti (toim.), *Musiikkikasvatus muutoksessa* (s. 181–208). Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. (2009). *Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV: Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarasto. Haettu 15.2.2024 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf>
- Saarikallio, S., Huotilainen, M., Särkämö, T., Toiviainen, P., Kujala, T., & Erkkilä, J. (2019). *Suomalaisen musiikkikoulutuksen visio 2030*. Haettu 14.9.2025 osoitteesta [https://musiikkikoulutuksenvisio.fi/wp-content/uploads/2025/06/Visio-2030\\_raportti.pdf](https://musiikkikoulutuksenvisio.fi/wp-content/uploads/2025/06/Visio-2030_raportti.pdf)
- Salonen, A. O., & Bardy, M. (2015). Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus*, 35(1), 4–15. <https://doi.org/10.33336/aik.94118>
- Sawyer, R. (1999). Improvised conversations: Music, collaboration, and development. *Psychology of Music*, 27, 192–216.
- Sinkkonen, J. (2009). Musiikki yhtä aikaa yksilöllistä ja jaettua. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus – Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 289–297). Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME ry. Haettu osoitteesta <https://fisme.fi/wp-content/uploads/2017/08/Musiikki-%E2%80%93-yht%C3%A4-aikaa-yksil%C3%B6llist%C3%A4-ja-jaettua-Sinkkonen.pdf>
- Small, C. (1977/1980). *Music, society, education*. Wesleyan University Press.

- Soinila, S., & Peltomaa, M. (2024, 20.11.). *Miksi musiikki on ihmiselle hyväksi?* Haettu 1.10.2025 osoitteesta <https://www.laakarilehti.fi/tieteessa/katsausartikkeli/miksi-musiikki-on-ihmiselle-hyvaksi/>
- Spolin, V. (1999). *Improvisation for the theater* (3. painos). Northwestern University Press.
- Suomen Kulttuurirahasto. (2025, 6.10.) *Suomalaiset laulamaan säätöiden tuella*. Haettu 5.10.2025 osoitteesta <https://skr.fi/blog/suomalaiset-laulamaan-saatioiden-tuella/>
- Swanwick, K. (1988). *Music, mind and education*. Routledge.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching music musically*. Routledge.
- Taideyliopisto. (2023/2025). *Taideyliopiston koulutusta ja opiskelua koskevat eettiset ohjeet ja menettelyohjeet vilppi- ja kurinpitotapausten käsittelyyn*. Haettu 18.9.2025 osoitteesta <https://opiskelija.uniarts.fi/ohjeet/taideyliopiston-koulutusta-ja-opiskelua-koskevat-eettiset-ohjeet-ja-menettelyohjeet-vilppi-ja-kurinpitotapausten-kasittelyyn/>
- 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* (s. 49–65). Falmer Press.
- TENK. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Haettu 15.10.2023 osoitteesta [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)
- Trehub, S. E., & Gudmundsdottir, H. R. (2015). Mothers as singing mentors for infants. Teoksessa G. Welch, D. M. Howard & J. Nix (toim.), *The Oxford handbook of singing* (s. 455–470). Oxford University Press.
- Tuovinen, T. (2023). Lasten osallisuus taiteen perusopetuksen musiikkioppilaitoksissa. Teoksessa M.-L. Juntunen & H. Partti (toim.), *Musiikkikasvatus muutoksessa* (s. 267–288). Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Tynjälä, P. (2000). *Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tammer-Paino Oy.

Unesco. (2019). *UNESCO SDG 4 – Education 2030: Education for sustainable development beyond 2019*. Haettu 24.5.2024 osoitteesta <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366797.locale=en>

Unkari-Virtanen, L. (2025). *Musiikin kuuntelukasvatus*. Haettu 29.8.2025 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/artikkeli-musiikin-kuuntelukasvatus>

Vuori, J. (2021). Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu 14.2.2024 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>

Vuori, J. (2021). Analyysitavan valinta ja yleiset analyysitavat. Teoksessa *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampereen yliopisto, Tietoaarkisto. Haettu 14.2.2024 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/>

Vuori, J. (2021). Koodaaminen. Teoksessa *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampereen yliopisto, Tietoaarkisto. Haettu 14.2.2024 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/koodaaminen/>

Vuori, J. (2021). Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampereen yliopisto, Tietoaarkisto. Haettu 14.2.2024 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullinen-sisallonanalyysi/>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Westerlund, H. (2002). *Bridging experience, action and culture in music education*. Sibelius Academy, Music Education Department.

Westerlund, H., & Väkevä, L. (2011). Kasvatuksen taide ja kasvatus taiteeseen: Taiteen yleinen ja erityinen pedagoginen merkitys John Deweyn filosofian näkökulmasta. Teoksessa E. Anttila (toim.), *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (s. 35–57). Teatterikorkeakoulu.

Whitebread, D., & Basilio, M. (2013). Play, culture and creativity. Teoksessa D. Gauntlett & B. S. Thomsen (toim.), *Cultures of creativity: Nurturing creative mindsets across cultures* (s. 77–82). The LEGO Foundation. Haettu 1.8.2025 osoitteesta <https://www.educ.cam.ac.uk/images/pedal/play-culture-article.pdf>

Wood, D. (1982/1995). *Move, sing, listen, play: Preparing the young child for music.*  
Thompson.