

”Sitä ei voi vaan kirjasta oppia” - Päiväkodin varhaiskasvattajien näkemyksiä musiikkikasvatuksellisista

valmiuksista

Kati Auvinen

Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma

Kevätlukukausi 2018

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Auvinen, Kati. 2018. "Sitä ei voi vaan kirjasta oppia" - Päiväkodin varhaiskasvattajien näkemyksiä musiikkikasvatuksellisista valmiuksista. Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 42 sivua.

Kandidaatintutkielmassani tarkastelen päiväkodin varhaiskasvattajien, tässä tapauksessa lähihoitajien, sosionomien sekä lastentarhanopettajien näkemyksiä musiikkikasvatuksellisista valmiuksista. Tavoitteenani oli selvittää, onko heillä musiikkikasvatuksellisia valmiuksia, millaisia sellaisia heiltä löytyy ja mistä nämä valmiudet on saatu. Tarkastelun kohteena ovat myös tekijät, jotka helpottavat tai vaikeuttavat musiikkikasvatusta päiväkodissa sekä varhaiskasvattajien musiikkikasvatukselliset kehittymistavoitteet.

Tutkielmani laadullinen aineisto on kerätty kahdesta päiväkodista haastatteleamalla yhteensä kuutta varhaiskasvattajaa. Heistä kaksi oli lähihoitajia, kaksi sosionomeja ja kaksi lastentarhanopettajaa. Aineisto on analysoitu noudattaen teoriaohjaavan sisällönanalyysin piirteitä. Haastatteluissa suurin osa haastateltavista kertoi omaavansa musiikkikasvatuksellisia valmiuksia, joista esille nousi rytmittäjä, nuotinlukutaito, instrumentin soittotaito sekä "ajan hermolla oleminen" eli lasten musiikkimaussa ajan tasalla pysyminen. Tuloksista voi päätellä sen, että oma aktiivisuus ja harrastuneisuus musiikin parissa ovat merkittäviä tekijöitä musiikkikasvatuksellisten valmiuksien saamisessa sekä niiden hyödyntämisessä päiväkodin musiikkikasvatuksessa. Valmiuksien hyödyntämistä voi vaikeuttaa esimerkiksi esiintymisjännitys, ryhmäkoko tai lasten huono motivaatio. Kasvattajat toivovat uusia menetelmiä sekä käytännön harjoitusta musiikkikasvatukseen esimerkiksi integroinnin alueella. Tuloksista on nähtävissä, että musiikkikasvatuksen ja siihen liittyvän käytännön harjoittelun osuutta olisi hyvä lisätä varhaiskasvattajien koulutuksissa.

Asiasanat: musiikkikasvatukselliset valmiudet, päiväkotito, varhaiskasvattaja, varhaiskasvatus, musiikkikasvatus, kompetenssi, haastattelu

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 1 |
| 2 | MUSIIKKIKASVATUS PÄIVÄKODISSA | 3 |
| | 2.1 Miksi musiikkikasvatusta jo varhaiskasvatuksessa? | 3 |
| | 2.2 Musiikkikasvatuksen tavoitteista varhaiskasvatuksessa | 4 |
| 3 | PÄIVÄKODIN VARHAISKASVATTAJA MUSIIKKIKASVATTAJANA .. | 8 |
| | 3.1 Kompetenssi vs. valmiudet vs. kvalifikaatio..... | 9 |
| | 3.2 Varhaiskasvattajan musiikkikasvatuksellinen tehtävä | 10 |
| | 3.3 Varhaiskasvattajan koulutustausta | 11 |
| 4 | TUTKIMUSKYSYMYKSET | 14 |
| 5 | TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 15 |
| | 5.1 Aineiston keruu | 15 |
| | 5.2 Tutkimukseen osallistujat | 18 |
| | 5.3 Aineiston analyysi | 18 |
| | 5.4 Eettiset ratkaisut | 20 |
| 6 | TULOKSET | 22 |
| | 6.1 Musiikkikasvatuksellisista valmiuksista | 22 |
| | 6.2 Mistä valmiuksia on saatu?..... | 25 |
| | 6.3 Varhaiskasvattajan toimintaa helpottavat ja vaikeuttavat tekijät | 27 |
| | 6.4 Kehittyminen päiväkodin musiikkikasvattajana | 30 |
| 7 | POHDINTA | 34 |
| | 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset..... | 34 |
| | 7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet | 40 |
| | LÄHTEET | 43 |

1 JOHDANTO

Musiikki on lapselle luontaista toimintaa ja olennainen osa lapsuutta. Lapset saattavat esimerkiksi lauleskella vaikka leikkiessään tai pukiessaan itse keksimiään lauluja tai tuntemiaan melodioita. (Nordström 1997, 29.) Olen itse harrastanut musiikkia pienestä pitäen ja ollut osana mielestäni innostavaa musiikillista ympäristöä, ja toivoisin, että myös tulevaisuudessa muillakin olisi mahdollisuudet kokea samoin. Jotta tämä toteutuisi, tulisi lasten kasvattajien niin kotona, päiväkodissa kuin koulussakin ottaa musiikki mukaan arkeen. On heidän tehtävänsä luoda lapselle musiikillinen ympäristö jo lapsen kehityksen alkuvaiheista asti, sillä musiikillinen oppiminen alkaa varhain (Ruokonen 2017, 124–125). Tätä kautta kiinnostuin päiväkodin varhaiskasvattajien musiikkikasvatuksellisista valmiuksista ja etenkin heidän omista näkemyksistään liittyen siihen. Tulevana lastentarhanopettajana minua kiinnostaa myös omalta kannaltani, mitä musiikillisia valmiuksia työssä voi tarvita.

Tutkielmassani etsin vastauksia kysymyksiin liittyen päiväkodin varhaiskasvattajien musiikkikasvatuksellisiin näkemyksiin, erityisesti näkemyksiin heidän omista valmiuksistaan musiikkikasvatukseen. Aihe on merkityksellinen ja ajankohtainen, sillä keskustelua päiväkodin musiikkikasvatuksen laadusta sekä tarpeellisuudesta on käyty muun muassa uuden Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) julkaisun jälkeen mediassa. Esimerkiksi dosentti Marjatta Kalliala on puhunut aiheesta Ylen haastattelussa (Massa 2017). Hänen mukaansa juuri voimaan astunut Vasu pyrkii tasapainottamaan päiväkotien välistä epätasaaisuutta esimerkiksi taideaineissa. Tällöin myös musiikkikasvatuksen laatuun tulisi kiinnittää erityistä huomiota. Uutisessa Kalliala puhuu myös siitä, kuinka aikaisemmin 1970-luvulla ”musiikkikasvatus kuului itsestään selvänä osana kaikkien päiväkotien ohjelmaan”. (Massa 2017.) Tilanne on kuitenkin huonontunut tästä suuresti. Kalliala viittaa myös siihen, kuinka 70-luvulla päiväkodeissa työskenteli enemmän pedagogiseen koulutukseen osallistuneita lastentarhanopettajia (Massa 2017). Tähän on kuitenkin tulossa lähiaikoina muutos uuden

varhaiskasvatustilain myötä, jossa pedagogisen koulutuksen saaneita työntekijöitä pyritään lisäämään päiväkodeihin (Nurmi 2018).

Vaikka taideaineiden lisäämiseen päiväkodissa ja täten myös varhaiskasvattajien musiikkikasvatukselliseen koulutukseen tulisi kiinnittää huomiota, ollaan taideaineiden opetuksen määrästä esimerkiksi yliopistossa ja jäämisestä tiedepainotteisempien alojen varjoon oltu huolissaan (Lehtonen 2013). Tarkastelemistani varhaiskasvattajien koulutusten opetussuunnitelmista (Jyväskylän yliopisto 2017; Tampereen ammattikorkeakoulu 2017 & Opetushallitus 2014a) ei ole montaa taideainetta, kuten musiikin, kurssia löydettävissä. Tämän takia varhaiskasvattajien näkemyksiä omista valmiuksistaan on hyvä tuoda ilmi, jotta voitaisiin tehdä tarvittavia toimenpiteitä ja kiinnittää huomiota entistä enemmän esimerkiksi valmiuksien taustoihin.

Päiväkodin varhaiskasvattajien musiikkikasvatuksellisia valmiuksia on aikaisemmin käsitelty enimmäkseen opinnäytetöissä esimerkiksi musiikin ja tunnekasvatuksen yhdistämisen näkökulmasta (Eloranta 2015). Tieteellistä tutkimusta aiheesta ei ole paljoa löydettävissä. Varhaiskasvattajien musiikkikasvatuksellisia valmiuksia on aikaisemmin tarkasteltu enimmäkseen hyödyntäen kyselyitä, vaikka haastattelu olisi myös hyvä tapa aineiston keruuseen. Haastatteleamalla ihmisiä on mahdollisuus saada monipuolisia ja uusiakin kuvauksia eri aiheista, tässä tapauksessa päiväkodin varhaiskasvattajien musiikkikasvatuksellista valmiuksista (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47-48).

Mitään yleistettävää tietoa tutkielmassa ei tavoitella muun muassa sen laadullisuuden ja otannan (6) pienuuden vuoksi (Hirsjärvi & Hurme 2008, 58). Tässä tutkielmassa pyritään ennemminkin tuomaan esille mahdollisia uusia näkökulmia varhaiskasvattajien musiikkikasvatuksellisiin valmiuksiin sekä informaatiota, josta voisi olla muillekin tulevaisuudessa hyötyä. Tutkimuksen kautta saadusta tiedosta voisi esimerkiksi olla hyötyä vaikka heille, jotka suunnittelevat varhaiskasvattajien, kuten lastentarhanopettajien, koulutusta. Koulutuksia suunnittelevat voisivat hyödyntää esille tulleita näkemyksiä ja mahdollisia ongelmakohtia sekä ryhtyä tarvittaviin toimenpiteisiin. Tutkielmasta voivat hyötyä myös tutkijat, jotka haluavat jatkaa aiheesta pidemmälle, esimerkiksi mittaamaan laajemmin päiväkodeista löytyvien musiikillisten valmiuksien todellista tasoa.

2 MUSIIKKIKASVATUS PÄIVÄKODISSA

Musiikilla lapsen elinympäristössä on monia vaikutuksia lapseen ja hänen kehitykseensä. Esimerkiksi jo muutaman viikon ikäinen sikiö pystyy aistimaan värähtelevää ääntä. Vuorovaikutussuhde musiikkiin syntyy siis todella aikaisessa vaiheessa lapsen elämää. Näin ollen myös musiikkiin liittyville taidoille on varhain aloitettu harjoittelu tyypillistä. (Nordström 1997, 332; Ahonen 2004, 149.)

Koska vuorovaikutussuhde musiikin kanssa syntyy aikaisessa vaiheessa, on musiikkikasvatus jo varhaiskasvatuksen aikana tärkeää. Lapsi voi saada kasvaessaan kokemusta musiikista muun muassa kotona, musiikkileikkikoulussa tai päiväkodissa. Kodin ohella päiväkotiki on lapselle merkittävin musiikillinen ympäristö varhaisiän vuosien ajan (Ruokonen 2001, 73). Päiväkodissa toteutuva musiikkikasvatustyö on osa varhaisiän musiikkikasvatusta. Päiväkodeissa musiikkikasvatustyöstä vastaavat enimmäkseen lastentarhanopettajat, mutta päiväkodista riippuen myös muut varhaiskasvattajat, kuten lähihoitajat ja sosionomit, ottavat osaa musiikkikasvatustyöhön. (Marjanen 2005, 61.)

2.1 Miksi musiikkikasvatusta jo varhaiskasvatuksessa?

Musiikilla on todettuja vaikutuksia lasten kehityksessä. Kehittyvien musiikillisten taitojen ja tietojen lisäksi musiikkikasvatus vaikuttaa muun muassa yksilön persoonallisuuden muotoutumiseen. Erään tutkimuksen mukaan musiikkia harrastaneiden lasten itsetunto parani, toisin kuin musiikkia harrastamattomien lasten. Persoonallisuuden muotoutuminen on elinikäinen prosessi, johon erityisesti lasten ensimmäiset saadut musiikkikokemukset vaikuttavat (Črnčec, Wilson & Prior 2006, 588; Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen & Mäkinen 1994, 9). Aikaisessa lapsuuden vaiheessa tulleet kokemukset taiteesta ovat perustana myöhemmälle kiinnostukselle, valinnoille sekä mieltymyksille taiteen, kuten musiikin, alueella (Marjanen 2011, 395).

Musiikista saadut nautinnon sekä hallinnan kehittämisen kokemukset voivat vaikuttaa myönteisesti lapsen orientoitumiseen sitkeyttä vaativiin tehtäviin.

Musiikista on todettu olevan apua myös ajan ja paikan suhteen hahmotuskyvyssä. Vaikka musiikilla on arvoa ”epämusiikillisten” (engl. *non-musical*) taitojen, kuten kognitiivisten sekä akateemisten taitojen kehityksen kanssa, ei sen luontaista arvoa, esimerkiksi kulttuurissa tai merkityksekkäiden kokemusten suojana, tulisi unohtaa keskittymällä pelkästään aikaisemmin mainittuihin etuihin. (Črnčec, Wilson & Prior 2006, 579; 588–589.) Musiikkikasvatuksella on kautta aikojen ollut kulttuurinen sekä sivistyksellinen tehtävä (Ruokonen 2016, 11). Musiikki on erittäin hyvä keino tunteiden ilmaisuun, niiden ymmärtämiseen sekä niillä kommunikointiin. Pienet lapset voivat tunteiden lisäksi tutustua musiikin avulla esimerkiksi liikkeeseen. (Črnčec, Wilson & Prior 2006, 579; 588–589.) Musiikki voi rauhoittaa ja tyyntyttää mieltä, sekä erityisesti hidas musiikki voi parantaa tarkkaavaisuutta. Musiikki voi siis auttaa lasta myös keskittymään paremmin. (Bojner-Horowitz & Bojner 2007, 53; 62.)

Musiikin integroinnista liikkeeseen voi myös olla hyötyä lapselle. On todettu (Bojner-Horowitz & Bojner 2007, 47), että koska liike pitää yllä musiikin järjestystä, pitää se samalla yllä myös ruumiin järjestystä. Ruumiin liikkeet (esimerkiksi tanssiessa) tehostavat musiikin havaitsemista sekä toisinpäin ja tätä kautta musiikki voi parantaa yksilön käsitystä omasta ruumiinkuvastaan. (Bojner-Horowitz & Bojner 2007, 47.) Hän voi kokea itsensä esimerkiksi ketterämmäksi.

Lapsen musiikillinen toiminta kehittää luonnollisesti myös lapsen musiikillisia valmiuksia, kuten esimerkiksi musiikkiin liittyviä kognitiivisia kykyjä, kuuntelutaitoja, motoriikkaa sekä rytmitajua (Ahonen 2004, 149). Tämä antaa hyvän pohjan tulevaisuudelle sekä esimerkiksi mahdolliselle tulevalle musiikkiharrastukselle, sillä kun on valmiiksi jokin pohja, on sitä helpompi lähteä myöhemmin kehittämään kuin aloittaa aivan alusta.

2.2 Musiikkikasvatuksen tavoitteista varhaiskasvatuksessa

Varhaisiässä tapahtuvan musiikkikasvatuksen tarkoituksena on herättää ja vahvistaa lapsen kiinnostusta musiikkia kohtaan. Tämän lisäksi sen tarkoituksena

on pätevän opettajan johdolla kehittää ja luoda musiikillisia perusvalmiuksia (Marjanen 2005, 61).

Päiväkodin musiikkikasvatuksen tavoitteena on myös tasoittaa lasten erilaisiin taustoihin liittyviä kokemuseroja. Tämän lisäksi varhaiskasvatuksen rikkaus on siinä, että jokaiselle lapselle tarjotaan mahdollisuus osallistua musisointiin omalla taitotasolla (Marjanen 2011, 385). Musiikkikasvatuksen avulla luodaan varhaiskasvatukseen musiikillinen oppimisympäristö, jossa halutaan tarjota onnistumisen kokemuksia, musiikillisia elämyksiä sekä edistää oppimisen edellytyksiä (Ruokonen 2009, 22 & Marjanen 2005, 61). Varhaiskasvatuksen musiikkitoiminnan tarkoituksena onkin myös tukea kokonaisvaltaisesti lapsen kehitystä sekä kannustaa lasta samalla yhdessä tekemiseen ja itseilmaisuun (Marjanen 2005, 61).

Ne musiikilliset toiminnot, jotka palvelevat lapsen monipuolista oppimista, kasvua sekä kokonaiskehitystä, ovat keskeisiä musiikkikasvatuksessa (Marjanen 2011, 390). Lasten kanssa toimittaessa musiikkia on hyvä lähestyä ensin rytmien, oman äänen sekä kehon kautta. Varhaiskasvatuksen musiikkikasvatuksessa täytyy muistaa, että kyse ei ole kuitenkaan ”korkeatasoisen taiteen tekemisestä” (Brotheus 1983, Marjanen 2011, 393 mukaan). Tekeminen suunnitellaan ennemminkin niin, että se rohkaisee lasta oppimaan sekä antaa mahdollisuuden toimia yksilönä sekä yhdessä. Musiikissa voi hyödyntää myös improvisointia, sillä se on lapselle luontaista. Musiikkia syntyy paljon nimittäin leikin ohella, kun lapset lauleskelevat leikkiessään pieniä sävelmiä (Nordström 1997, 29). Täten se on luonnollinen osa musiikin alkuopetusta, jonka tavoitteena on myös ihmisenä kasvaminen. (Marjanen 2011, 393–394.)

Varhaisiän musiikkikasvatuksessa musiikkia integroidaan paljon liikuntaan sekä muihin taideaineisiin (Marjanen 2005, 62). Liikunnan ja musiikin yhdistäminen on tehokas keino, sillä liikkeet voivat olla apuna musiikillisen kokemuksen vahvistamisessa (Bojner-Horwitz & Bojner 2007, 47). Näiden lisäksi yleisesti työtapoina ovat laulaminen tai muu äänenkäyttö (kuten loruilu), kuunteleminen ja soittaminen keho-, rytmisekä melodiasoittimilla (Marjanen 2005, 62).

Musiikkikasvatus ei ole kuitenkaan pelkästään suunniteltuja musiikkihetkiä tai toimintaa, vaan se on helposti yhdistettävissä kaikkeen toimintaan myös

spontaanisti, niin kotona kuin päiväkodissakin. Musiikkia voidaan hyödyntää niin perushoitotilanteissa kuin myös juhlahetkissä, sillä jokainen tilanne on kasvatuksellisesti ajatellen merkittävä. (Ruokonen 2001, 73.) Lapset saattavat esimerkiksi toivoa joitain lauluja laulettavaksi tai kuunneltavaksi myös suunniteltujen musiikkihetkien ulkopuolella. Kun musiikkiin on leikin tai pelin tapaisesti orientoiduttu vapaaehtoisesti, on se usein iloa tuottava elementti (Marjanen 2011, 394).

Opetushallitus määrittelee Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa varhaiskasvatuslain ohjaamana, kuinka varhaiskasvatus tulisi suunnitella ja toteuttaa valtakunnallisesti (Opetushallitus 2016, 8). Käytän Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista jatkossa lyhennettä Vasu. Vasussa (Opetushallitus 2016, 42) kerrotaan musiikkikasvatuksesta ja sen tavoitteista seuraavasti:

Varhaiskasvatuksen **musiikillisen ilmaisun** tavoitteena on tuottaa lapsille musiikillisia kokemuksia sekä vahvistaa lasten kiinnostusta ja suhdetta musiikkiin. Lapsia ohjataan elämykselliseen kuuntelemiseen ja ääniympäristön havainnointiin. Lasten valmiudet hahmottaa musiikkia sekä äänen kestoa, tasoa, sointiväriä ja voimaa kehittyvät leikinomaisen musiikillisen toiminnan kautta. Heidän kanssaan lauletaan, loruillaan, kokeillaan erilaisia soittimia, kuunnellaan musiikkia ja liikutaan musiikin mukaan. Lapset saavat kokemuksia perussykkeestä, sanarytmeistä ja kehosoitamisesta. Lapsia rohkaistaan käyttämään mielikuvitustaan ja ilmaisemaan musiikin herättämiä ajatuksia ja tunteita esimerkiksi kertoen, kuvallisesti ilmaisten tai tanssien. Lapset saavat myös kokemuksia musiikin tekemisestä yhdessä sekä pienimuotoisten musiikkiesitysten harjoitteluprosesseista ja esiintymistilanteiden tuomasta onnistumisen ilosta.

Vastaavasti esiopetuksessa tapahtuvan musiikkikasvatuksen Opetushallitus (2014b) määrittelee Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, josta käytän jatkossa lyhennettä Esiops. Tällä hetkellä voimassa olevassa Esiopsissa (Opetushallitus 2014b, 32) musiikkikasvatuksesta ja sen tavoitteista on kerrottu seuraavalla tavalla:

Esiopetuksen **musiikillinen toiminta** on monipuolista ja moniaistista, ja sen tavoitteena on vahvistaa lasten kiinnostusta ja suhdetta musiikkiin. Lapsille tarjotaan kokemuksia heidän omista musiikillisista taidoistaan laulun, tanssin, liikkeen, soiton ja oman musiikin luomisen avulla. Heidän kanssaan opetellaan lauluja ja tutustutaan eri musiikkityyleihin

ja soittimiin. Musiikilla leikitään, kokeillaan ja improvisoidaan. Lasten kanssa havainnoidaan äänen tasoa, kestoja, voimaa ja sointivärejä musiikillisessa toiminnassa. Opetus tarjoaa lapsille kokemuksia musiikin tekemisestä yhdessä.

Varhaiskasvatuksessa puhutaan musiikillisesta ilmaisusta, esiopetuksessa musiikillisesta toiminnasta. Esiopsissa (Opetushallitus 2014b, 32) lapsilla oletetaan olevan jo jonkinlaisia musiikillisia taitoja: ”Lapsille tarjotaan kokemuksia heidän omista musiikillisista taidoistaan”. Vasussa (Opetushallitus 2016, 42) puhutaan vasta lapsille musiikillisten kokemusten tuottamisesta. Musiikkikasvatuksen voi ajatella siis olevan esiopetuksessa jo vaativampaa kuin varhaiskasvatuksessa. Siellä esimerkiksi tähdätään lasten kanssa tarkemmin äänen eri ominaisuuksien, kuten keston ja sointivärien, havainnointiin, kun taas varhaiskasvatuksessa lapsia ohjataan vasta vain ääniympäristön sekä musiikin elämykselliseen kuuntelemiseen. (Opetushallitus 2016, 42 & Opetushallitus 2014b, 32.)

Varhaiskasvatuksessa siis tutustutetaan lapsi musiikin maailmaan ja pyritään luomaan heille musiikillisia valmiuksia, joita esiopetuksessa sitten kehitetään vielä eteenpäin. Molemmissa suunnitelmissa mainitaan lasten ja musiikin suhteen muodostaminen tai vahvistaminen sekä musiikin yhdessä tekeminen. (Opetushallitus 2016, 42 & Opetushallitus 2014b, 32.) Päiväkodin työntekijät musiikkihetkien vetäjinä nousevat tässä tärkeään rooliin. Kuinka he pystyvät varmistamaan, että tämä toteutuu?

3 PÄIVÄKODIN VARHAISKASVATTAJA MUSIIKKIKASVATTAJANA

Varhaiskasvatustyöhön päiväkodissa valmistuu työntekijöitä muun muassa yliopistosta, ammattikorkeakoulusta sekä ammattikoulusta. Ammattinimikkeitä, joita varhaiskasvatustyön tekijöillä päiväkodeissa kohtaa, ovat esimerkiksi lastentarhanopettaja, sosionomi sekä lähihoitaja. Päiväkodin varhaiskasvattajien pohjakoulutukset sekä valmiudet musiikkikasvatustyöhön voivat olla hyvinkin erilaisia riippuen muun muassa musiikin määrästä opinnoissa ja harrastuksissa.

Päiväkodin varhaiskasvattajien musiikkikasvatuksellisia valmiuksia on tutkittu jonkin verran. Niitä sivutaan esimerkiksi useammassa tutkielmassa ja opinnäytetyössä, mutta niihin keskittyneitä tutkimuksia tai tutkielmia on vähän. Esimerkiksi Eloranta (2015) on tarkastellut musiikin käyttämistä työkaluna tunnekasvatuksessa. Hän käsitteli tutkielmassaan samalla vähän myös päiväkodin varhaiskasvattajien valmiuksia. Tutkielman aineisto kerättiin kyselyillä, joista kävi muun muassa ilmi, että vastaajat kaipasivat eniten lisää koulutusta ja materiaaleja pystyäkseen integroimaan musiikkia tunnekasvatukseen.

Chydenius ja Hänninen (2009) sekä Mesimäki (2013) ovat opinnäytetyössään perehtyneet varhaisiän musiikinopettajan sekä päiväkodin yhteistyöhön. Chydenius ja Hänninen pyrkivät opinnäytetyössään löytämään toimivia malleja päiväkotien ja musiikkiopistojen yhteistyölle tavoitteenaan perustella, miksi päiväkotien musiikkikasvatuksesta vastuussa tulisi olla ammattitaitoinen musiikkikasvattaja. Puhelimen ja sähköpostin välityksellä tehtyjen keskustelujen sekä kyselyn perusteella päiväkodeissa ei ole aikaa suunnitella musiikkituokioita eikä varhaiskasvattajissa ole kovin montaa soittotaitoa omaavaa ihmistä. Haasteena musiikkikasvatuksessa koettiin myös suuret ryhmäkoot. Suurin osa kyselyyn vastanneista varhaiskasvattajista oli myös sitä mieltä, että koulutuksesta ei saanut tarvittavia valmiuksia musiikkikasvatusta varten. (Chydenius & Hänninen 2009, 32.)

Mesimäen (2013) opinnäytetyössä ”Musiikista iloa päiväkodin arkeen, varhaisiän musiikinopettaja kouluttajana päiväkodissa” käsiteltiin myös vähän päiväkodin varhaiskasvattajien musiikkikasvatuksellisia valmiuksia. Chydeniuksen ja Hännisen (2009) tapaan Mesimäki toteaa (2013, 5) päiväkotien ryhmäkojen sekä pohjakoulutuksen musiikin osuuden pienuuden olevan haaste musiikkikasvatustoiminnalle päiväkodissa.

Lähimpänä omaa aihettani aikaisemmasta tutkimuksesta on Tarja Armisen (2011) tekemä opinnäytetyö ”Päiväkodin musiikinopetuksen haasteita”. Hänen tavoitteenaan oli selvittää kuinka päiväkodin varhaiskasvattajat kokevat musiikkituokioiden pitämisen sekä vastata ilmi tulleisiin tarpeisiin kehittämällä opetusmateriaalia kuvaamataitoa integroiden. Tutkielma toteutettiin avoimen kyselylomakkeen avulla eräässä Lahtelaisessa päiväkodissa. Merkittävin tulos koski henkilökunnan heikkoa uskoa omista pedagogisista taidoistaan musiikin saralla.

3.1 Kompetenssi vs. valmiudet vs. kvalifikaatio

Kompetenssi-käsitteen määrittely on vuosien saatossa ollut aika moninaista, eikä täyteen yksimielisyyteen ole päästy (Vesioja 2006, 59). Sanan kompetenssi rinnalla tai sen sijaan käytettynä näkee myös sanoja valmius tai valmiudet, jotka ovat arkisempia käsitteitä. Teoreettisessa kirjallisuudessa käytetään kuitenkin enimmäkseen sanaa kompetenssi niin englanniksi (*competence*) kuin suomeksi. Kompetenssilla tarkoitetaan usein kyvykkyyttä, pätevyyttä ja osaamista. Toinen käsite, jolla osaamista kuvataan, on kvalifikaatio. Tämä käsite viittaa viralliseen ammattipätevyyteen ja sen vaatimuksiin. (Vesioja 2006, 59.)

Käytän itse tutkielmassani käsitteitä kompetenssi ja valmiudet ikään kuin synonyymeinä. Molemmat tarkoittavat siis henkilön osaamista ja kyvykkyyttä. Kompetenssin ja valmiudet käsitän koostumaan eri valmiuksista, eli esimerkiksi erilaisista kyvyistä ja ominaisuuksista. Samalla tavalla kompetenssin määrittelee muun muassa Luukkainen (2000, 50). Esimerkiksi osa musiikillista kompetenssia voi koostua muun muassa musikaalisuudesta sekä jonkun instrumentin soitto-aidosta. Kvalifikaatio eroaa kompetenssista siten, että henkilön osaaminen on kvalifioitua, eli hänellä on jonkinlainen tutkinto tai muu virallinen tunnustus

osaamisestaan. Jotta henkilö voi olla pystyväinen eli kompetentti toimimaan josakin työssä, ei hänellä tarvitse välttämättä olla kvalifioitua osaamista. (Luukkainen 2000, 50.)

Käsitän kompetenssin kuvaamaan kaikkia niitä valmiuksia, joita päiväkodin varhaiskasvattajilla on. Ei ole olemassa mitään yhtä tiettyä ”kompetenssipakettia”, jonka kaikki varhaiskasvattajat omaavat. Jokaisen koulutus- sekä harrastustaustat ovat erilaiset, joten ne tuovat myös eri osaamisalueita kasvattajan kompetenssiin. Tutkielmassani viittaan useammin kuitenkin valmiuksiin kuin kompetenssiin, sillä se on myös se käsite, jota käytin haastatteluissa ymmärrettävyyden takia.

Jos ajatellaan kompetenssia musiikin kannalta, ei se tarkoita pelkästään musikaalisuutta, jotakin teknistä kykyä tai asiantuntevaa puhetta musiikista. Se tarkoittaa kokoavammin ajateltuna tietoa ja taitoa tehdä sekä välittää jotain, eli sen voidaan ajatella olevan kyky merkitysten tuottamiseen musiikin avulla ja/tai sen alueella. (Stefani 1985, 11.) Näin ollen esimerkiksi musiikin arkitilanteissa hyödyntämisen voidaan ajatella olevan musiikillinen valmius sekä osa musiikillista kompetenssia, sillä musiikin avulla voidaan luoda merkityksiä myös arkisiin tilanteisiin.

Osaamis- ja pätevyysvaatimukset, eli tarvittavan kompetenssin määrittää tehtävä työ, tässä tapauksessa varhaiskasvatustyö päiväkodissa. Tietynlainen osaaminen on varhaiskasvatustyön edellytyksenä (Luukkainen 2005, 42). Esimerkiksi Hongisto-Åberg ym. (1994, 9) kirjoittavat kirjassaan, kuinka musiikkikasvatuksessa tarvitaan muun muassa jatkuvaa tiedonhankintaa sekä kattavaa uteliasta otetta opettamisessa yhden tietyn metodin sijaan. Varhaiskasvatuksen musiikkikasvatuksessa kuitenkin myönteinen asenne musiikkia ja musiikkikasvatusta kohtaan voi olla avuksi.

3.2 Varhaiskasvattajan musiikkikasvatuksellinen tehtävä

Varhaiskasvattajan tehtävänä on mahdollistaa musiikilliset kokemukset sekä tukea lapsen musiikillisen ilmaisun ja toiminnan taitojen kehittymistä. (Nordström 1997, 332; Marjanen 2011, 395.) ”Lasten taidot musiikissa vaihtelevat enemmän

kuin esimerkiksi äidinkielessä”, kirjoittaa Kari Ahonen kirjassaan Johdatus musiikin oppimiseen (2004, 142). Erojen todetaan johtuvan enimmäkseen lasten varttumisympäristöistä, kuten kodista ja koulusta. Vaikka harjoittelu onkin musiikin oppimiseen eniten vaikuttava tekijä, ovat esimerkiksi myös vanhemmat ja opettajat vaikuttamassa lapsen musiikkiin suuntautumiseen sekä harrastuneisuuteen, opettajat ja päiväkodin kasvattajat erityisesti lapsuuden aikana sekä peruskouluvaiheessa. (Ahonen 2004, 142–143.) Kasvattajayhteisön vastuulla on siis tarjota lapselle mahdollisuudet taiteen kokemiseen sekä ilmaisuun sekä järjestää tilaa myös lapsen omalle luovuudelle ja mielikuvitukselle, samalla lasta tukien (Marjanen 2011, 395). Taitava musiikkikasvattaja osaa myös motivoida lasta sekä kehittää myönteisiä asenteita (Marjanen 2011, 386). Tämän kautta syntyy mahdollisesti sisäinen motivaatio, joka voi olla apuna itsenäisen musiikillisen ajattelun kehityksessä. Jos lapselle opetetaan keinot oppia myös itsenäisesti, voi hän nauttia musiikista lopun elämäänsä yhden laulun kyllästymiseen asti laulamisen sijaan. (Chydenius & Hänninen 2009, 13; Ahonen 2004, 168.)

Täten myös päiväkodin varhaiskasvattajat lastentarhanopettaja, sosionomi sekä lähihoitaja ovat vaikuttavassa roolissa, kun puhutaan lapsen musiikillisista kokemuksista. Kasvattajan tekemiseen heijastuu hänen oma asenteensa musiikkia kohtaan, mikä olisi hyvä ottaa huomioon omassa musiikkikasvatuksellisessa toiminnassa (Hongisto-Åberg ym. 1994). Vasukin (Opetushallitus 2016, 42) kertoo, että ”lapset saavat myös kokemuksia musiikin yhdessä tekemisestä”. He saavat kokemuksia yhdessä musisoinnista niin muiden lasten, kuin myös aikuisten kanssa.

3.3 Varhaiskasvattajan koulutustausta

Varhaisiän musiikkikasvattajana toimivan henkilön tulisi perehtyä niin musiikkiin, varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan kuin myös lapsen kehitykseen (Marjanen 2005, 62). Tutkielmassani keskeiset ammattialat ovat lastentarhanopettaja, sosionomi sekä lähihoitaja. Kaikkiin kolmeen tutkielmani kannalta keskeiseen tutkintoon sisältyy ainakin varhaiskasvatukseen ja lapsen kehitykseen liittyviä

opintoja. Näiden keskeisten koulutusteemojen pohjalta työntekijän täytyisi pystyä tarvittaessa tuottamaan päivään myös musiikkikasvatuksellisia elementtejä. On kuitenkin mahdollista, että kasvattajalla ei ole ollenkaan edes kiinnostusta musiikkikasvatukseen tai sen toteuttamiseen. Kuten Marjanen (2005, 61) on kirjoittanut, harvalla lastentarhanopettajalla on tarpeeksi mielenkiintoa tai asiantuntemusta musiikkikasvatustyön hoitamiseen, vaikka myös innostuneitakin ja musiikin alueella hyvin koulutettuja lastentarhanopettajia on löydettävissä.

Lähihoitaja on ammattikoulutasoinen tutkinto. Päiväkodissa työskentelevillä lähihoitajilla, eli lasten hoitoon suuntautuneella lähihoitajalla, tulee olla Opetushallituksen valtakunnallisesti määrittelemä sosiaali- ja terveysalan perustutkinto lasten ja nuorten hoidon ja kasvatustyön suuntauksella. Tutkinnon voi suorittaa myös näyttökokeena (Tehy 2018). Opetushallituksen laatimassa sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon perusteissa (2014a) kyseiseen tutkintoon on valittavissa valinnaisena Taide ja kulttuuri -kurssi. Muuta musiikkiin viittaavaa kurssia en opetussuunnitelmasta löytänyt. Lähihoitaja on siis saattanut käydä musiikinopetuksessa viimeksi peruskoulussa, jos hän ei ole valinnut edellä mainittua kurssia ammattikoulussa. Lukion ennen lähihoitajaksi opiskelua käyneet ovat kuitenkin suorittaneet pakollisen musiikin kurssin lukiossa. Ammatillisen perustutkinnon perusteissa (2014a, 76), lasten ja nuorten hoidon ja kasvatustyön arviointikriteereissä mainitaan myös tavoitteeksi alle kouluikäisen lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen erilaisia varhaiskasvatuksen toimintatapoja, kuten taiteellista kokemista tai ilmaisua, hyödyntäen. Näin ollen on odotuksena, että lähihoitajallakin on jonkinlaisia taitoja taideaineiden parissa.

Sosionomin koulutus on ammattikorkeakoulupohjainen. Päiväkodissa lastentarhanopettajana työskentelevät sosionomit ovat suorittaneet tarvittavan määrän varhaiskasvatukseen liittyviä kursseja. Esimerkiksi Tampereen ammattikorkeakoulussa opiskelijan täytyy pakollisten sosionomiopintojen lisäksi suorittaa vähintään 60 op edestä varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan opintoja saadakseen lastentarhanopettajan kelpoisuuden (Tampereen ammattikorkeakoulu 2017). Opinto-oppaasta löytyvässä sosionomin opetussuunnitelmassa ei ole varsinaisia musiikin kursseja, mutta esimerkiksi 4 op ja 3 op ”Luovat ja

toiminnalliset asiakastyömenetelmät I ja II” -kursseilla käsitellään useamman eri taiteen lajin, myös musiikin, ilmaisua sekä menetelmien käyttöä työssä. Taidelähtöisten menetelmien käyttö jatkuu myös 3 op ”Luovat ja toiminnalliset asiakastyömenetelmät ryhmän ohjaamisessa” -kurssilla. Musiikin todellista osuutta on vaikea arvioida tämän perusteella, varsinkin varhaiskasvatukseen suunnatun musiikin osuutta.

Lastentarhanopettajan koulutus on yliopistopohjainen. Lastentarhanopettajilla tulee olla vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto lastentarhanopettajan kelpoisuudella, jotta he ovat ammatillisesti päteviä. Esimerkiksi Jyväskylän yliopiston lastentarhanopettajan koulutuksessa tutkintoon kuuluu muun muassa kasvatustieteen ja varhaiskasvatustieteen opintoja sekä myös musiikkia. Tutkinnon pakollisiin kursseihin sisältyy 4 op laajuinen Musiikki-kurssi, jossa tavoitteena on muun muassa lapsen musiikilliseen kehitykseen ja ilmaisuun perehtyminen, keskeisten musiikkipedagogisten menetelmien hallinta, sekä musiikillisen toiminnan suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin osaaminen. Lisäksi heidän koulutukseensa kuuluu 4 op laajuinen Taito- ja taideaineiden integrointi -kurssi. Kyseisellä kurssilla tavoitteena on nimensä mukaisesti taideaineiden varhaiskasvatukseen integroinnin osaaminen sekä sen merkityksen lapsen tasapainoiseen kasvuun ymmärtäminen. Jyväskylän yliopistossa lastentarhanopettajaksi opiskelevilla tutkintoon kuuluu myös 25 op vapaita opintoja. (Jyväskylän yliopisto 2017a.) Näihin opintoihin voi sisällyttää halutessaan vaikka musiikkitieteen opintoja, jotka ovat vapaasti valittavissa olevia kursseja. Musiikkitieteen perusopinnoista olisi mahdollista saada jonkinlaisia musiikillisiä valmiuksia esimerkiksi musiikin historian kautta, mutta käytännön harjoitusta musiikissa tai pedagogiikkaa ne eivät sisällä ollenkaan. (Jyväskylän yliopisto 2017b.)

Kaikkien edellä mainittujen kurssien sisällöt ja tavoitteet on hyvin selitetty opinto-oppaista löytyvistä opetussuunnitelmista mutta niistä ei käy selville esimerkiksi sitä, minkä verran opiskelijat saavat käytännön harjoitusta kyseisistä sisällöistä. Myöskään kurssien toteutustavat eivät tulleet ilmi opetussuunnitelmista.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkielman tarkoituksena on ottaa selvää päiväkodin varhaiskasvattajien musiikkikasvatuksellisista valmiuksista. Erityisesti kiinnitän huomiota heidän näkemyksiinsä omista valmiuksistaan päiväkodin musiikkikasvatuksessa. Lisäksi olen kiinnostunut heidän toimintaansa helpottavista ja vaikeuttavista tekijöistä musiikkikasvatuksessa. Tarkastelun kohteena ovat myös päiväkodin varhaiskasvattajien näkemykset kehittymisestä musiikkikasvatuksen alueella. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1) Kuinka päiväkodin varhaiskasvattajat näkevät omat valmiutensa musiikkikasvatukseen ja millaisia valmiuksia he omaavat?
- 2) Mistä valmiudet on saatu?
- 3) Millaiset tekijät helpottavat tai vaikeuttavat varhaiskasvattajan toimintaa musiikkikasvatuksessa?
- 4) Kuinka varhaiskasvattaja haluaisi kehittyä musiikkikasvattajana?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Toteuttamassani tutkielmassa on laadullinen orientaatio, mikä tulee ilmi esimerkiksi aineiston keruutavasta eli haastattelusta. Laadullisessa tutkimuksessa hyödynnetään metodeja, joissa tutkittavien ”ääni” ja näkökulmat tulevat esiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 125). Saaranen-Kauppinen & Puusniekan mukaan (2006) laadullinen tutkimus sisältää monenlaisia erilaisia lähestymistapoja, joten se ei ole pelkästään yhden tieteenalan tutkimusote, vaan yhdenlainen tapa tutkia. Tätä laadullisen tutkimuksen kirjoja yhdistää elämismaailman tutkiminen. Aineistolähtöisyys eli induktio yhdistetään usein juuri laadulliseen tutkimukseen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tässä luvussa kuvaan laadullisen tutkielmani toteutusprosessia. Ensin kuvaan aineiston keruuvaihetta, eli haastatteluja ja haastateltavia, minkä jälkeen käyn läpi aineiston analyysin vaiheita. Lopuksi tarkastelen tutkielmaani liittyviä eettisiä kysymyksiä.

5.1 Aineiston keruu

Käytän tutkimuksessani aineistonkeruumenetelmänä haastattelua. Tutkimuskysymykseni on tyypillinen haastattelumenetelmän kysymys, sillä siinä viitataan joidenkin henkilöiden, tässä tapauksessa varhaiskasvattajien, näkemyksiin. Niitä tutkittaessa haastattelu on erittäin tärkeä tutkimusmenetelmä. Ihmisen subjektiivisia kokemuksia tai näkemyksiä ei pysty tutkimaan esimerkiksi havainnoimalla, sillä jokainen kokee asiat eri tavoin. Tutkija ei pysty havaintojensa avulla kertomaan, mitä havainnoitava ajattelee. Kun täytyy selvittää, mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii jollakin tavalla, on järkevintä kysyä asiasta häneltä itseltään. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 72.)

Toteutan haastatteluni puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Puolistrukturoidusta haastattelusta on useita näkemyksiä, mutta yhteistä puolistrukturoiduille menetelmille on se, että jokin haastattelun näkökohta on lyöty lukkoon, mutta ei kaikkia (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47). Teemahaastattelu on yksi

näistä menetelmistä. Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 48) mukaan teemahaastattelussa haastateltavien kanssa käyty keskustelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin, jotka ovat samat jokaisessa haastattelussa. Haastattelussa edetään siis teemojen varassa, ei yksittäisten kysymysten. Vastauksia ei ole myöskään ennalta sidottu vastausvaihtoehtoihin, vaan tutkittavat voivat vastata omin sanoin. Tällä tavoin on mahdollista suoda tutkimukseen osallistuville mahdollisimman vapaa tapa tuoda esille itseään koskevia asioita sekä puhua entuudestaan vieraammasta aiheesta, josta ei välttämättä ole tottunut puhumaan. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47–48).

Haastattelussa täytyy olla tarkkana, että ei ohjaile tutkittavaa vastauksiin vahingossakaan, joten kysymysten muotoilu on haastattelun onnistumisen kannalta erittäin tärkeää. Hyvässä haastattelussa tavoitteena on esittää avoimia tai rajaamattomia kysymyksiä, jotka antavat haastateltavalle mahdollisuuden rentoutua, vastata omin sanoin ja tuoda omat näkemyksensä hyvin julki (Patton 2002, 348).

Käytin haastatteluissa pelkästään käsitettä valmiudet kompetenssin sijaan, sillä se on helpommin lähestyttävä sekä vähemmän tieteellinen käsite. Aloitin haastatteluni kysymällä haastateltavilta perustietoja esimerkiksi heidän koulutustaustastaan. Sen jälkeen jatkoimme keskustelua noudattaen seuraavia pää- ja alateemoja:

- 1) Yleinen musiikkitausta sekä musiikkikasvatuksellinen kokemus
 - Pohjakoulutus sekä sen musiikillinen sisältö
 - Harrastuneisuus ja suhde musiikkiin
 - Musiikkikasvatuskokemus varhaiskasvatuksessa

- 2) Näkemykset omista valmiuksista musiikkikasvatuksen suhteen
 - Kokeeko omaavansa valmiudet, miksi/ miksi ei?
 - Millaisia valmiuksia kokee omaavansa?
 - Luottamus omiin kykyihin
 - Kuinka kokee musiikkihetkien pitämisen: pelottavaa, kivaa, inhottavaa...?

- Kokeeko saaneensa hyvät eväät koulutuksesta?
- Jatkokouluttautuminen

Keräsin aineistoni haastattelemalla kahden eri samaan yritykseen kuuluvan päiväkodin varhaiskasvattajia. Kyseiset päiväkodit valikoituivat tutkimukseeni siksi, että minulla oli niihin jo kytköksiä, sekä tiedän, että niissä on tällä hetkellä töissä henkilöitä etsimiltäni aloilta. Päiväkodit ovat liikuntapainotteisia. Päiväkotien johtajat valikoivat minulle haastateltaviksi yhteensä kuusi henkilöä. He olivat minulle entuudestaan tuntemattomia henkilöitä kytköksistäni huolimatta. Haastattelin jokaiselta alalta kahta henkilöä yhden sijaan, jotta saataisiin laajempi näkemys eri koulutusaloilta tulevien kokemuksiin. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina. Yksi haastateltavista pyysi saada tietää haastattelun sisältöä ennen itse haastattelua, joten hänelle kerroin keskeisimmät teemat etukäteen.

Haastattelut tapahtuivat kahden päivän aikana. Ne tapahtuivat tiloissa, joissa kulki satunnaisesti muitakin ihmisiä, joten taustamelutta haastatteluista ei selvitty. Melu kuuluu myös äänitteellä, mutta puhe ei kuitenkaan peittynyt taustamelun takia nauhalla. Aineiston keruuta hankaloitti myös haastateltavien työajalla toteutetut haastattelut. Kyseisissä päiväkodeissa on suhteellisen vähän aikuisia, joten haastattelujen pituuksien täytyi pysyä mahdollisimman lyhyenä, maksimissaan puolessa tunnissa, jotta haastateltavien työnteko ei kärsinyt liikaa.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseni osallistujat ovat päiväkodin henkilökuntaa, jotka työskentelevät varhaiskasvatuksellisissa tehtävissä. Näihin tehtäviin valmistuu työntekijöitä useammalta eri koulutusosalta. Tässä tapauksessa tutkittavat ovat kolmelta yleisimmältä alalta, joilta työntekijöitä päiväkotiin nykyään valmistuu. Haastateltavien yksityisyyttä suojatakseni kutsun heitä tutkielmassani pseudonyymeillä Telma, Meea, Sinna, Ada, Helvi ja Edith. Helvi ja Sinna ovat koulutukseltaan lastentarhanopettajia, Ada ja Telma sosionomeja ja Meea sekä Edith lähihoitajia. Haastateltavina oli siis yhteensä kuusi henkilöä. Puolet haastateltavista (3) eli yksi kunkin koulutusalan edustajista tulee saman yrityksen toisesta päiväkodista

ja samanlainen otos toisesta. Henkilöt olivat minulle entuudestaan tuntemattomia. Haastateltavat ovat valmistuneet ammatteihinsa eri aikoihin, viimeisin viime vuonna (2017). Toinen lähihoitajista oli suorittanut lasten ja nuorten hoidon ja kasvatustyön opinnot monimuoto-opintoina jo päiväkodissa työskennellessään. Haastateltavat työskentelevät tällä hetkellä eri-ikäisten ryhmissä, aina 3-vuotiaista eskarilaisiin.

Haastateltavista kolmella oli oma vahvempi harrastuspohja musiikkiin. Kaksi heistä on käynyt pianonsoittotunneilla, yksi on soittanut poikkihuilua, jonkin verran pianoa sekä laulaa aktiivisesti nykyäänkin. Toisella pianistilla oli lastentarhanopettajaopinnoissa soitettu myös vähän kitaraa. Näiden kolmen lisäksi yksi haastateltavista omasi hieman suppeamman musiikkiharrastuspohjan. Hän oli opiskellut aikoinaan kitaran otteita itsenäisesti ja lastentarhanopettajaopinnoissa hänellä oli jonkin verran musiikin teoriaa. Kahdella haastateltavista ei ollut musiikkiharrastustaustaa, eikä heidän koulutuksessaankaan musiikkia ollut opetettu. Ne kaksi haastateltavaa, jotka olivat koulutukseltaan lastentarhanopettajia, olivat ainoita, joilla koulutukseen sisältyi varsinaista musiikin opetusta.

5.3 Aineiston analyysi

Käytän aineiston analyysissäni sisällönanalyysiä. Sitä voidaan hyödyntää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä ja sen avulla voi tehdä monenlaista tutkimusta. (Tuomi & Sarajärvi, 91.) Työssäni hyödynnän teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä tunnistetaan ja hyväksytään aikaisemman tiedon vaikutus, minkä tarkoitus ei kuitenkaan ole teoriaa testaava, vaan paremminkin uusia ajatussuuntia luova. Teoriaohjaavassa analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta aineistolähtöisen analyysin tapaan, mutta erona on se, että aikaisempi tieto ohjaa ja auttaa analyysissä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97.)

Sisällönanalyysissä aineisto eritellään, siitä etsitään yhtäläisyyksiä sekä myös eroja. Diskurssianalyysin tapaan sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, jossa tarkastellaan litteroituja tai valmiita tekstiaineistoja, kuten esimerkiksi haastatte-

luja tai päiväkirjoja. Tässä laadullisessa analyysimuodossa tutkimusaineisto ensin paloitellaan osiin, käsitteellisestään sekä lopuksi järjestetään uudeksi kokonaisuudeksi. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.)

Aloitin analyysin litteroimalla nauhoitetut haastatteluaineistot tekstitiedostoiksi. Anonymisoin aineiston samalla muuttaen siinä esiintyvät nimet pseudonyymeiksi. Seuraavaksi teemoittelin ja värikoodasin aineiston myötäillen haastattelun pää- ja alateemoja. Koodeina olivat valmiudet, valmiuksien taustavaikuttajat, kehittyminen, musiikin hyödyntäminen, musiikkikasvatuksen sisältö sekä ”fiilikset” musiikkihetken pitämisestä. Koodit olivat aineistosta pelkistettyjä eli redusoituja ilmauksia. Kyseiset koodit yhdistin ja ryhmittelin (eli klusteroin) lopulta uusiksi teemoiksi ja laajemmaksi kokonaisuudeksi myötäillen tutkimuskysymyksiä sekä haastattelun teemoja. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109–110.) Lopulliset teemat olivat valmiudet, valmiuksien tausta, työntekijän toimintaa helpottavat sekä vaikeuttavat tekijät ja kehittyminen musiikkikasvattajana. Alla esimerkit aineistoni teemoitteluprosessista (TAULUKKO 1) sekä analysoidun aineiston kokonaisrakenteesta (TAULUKKO 2).

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston teemoitteluprosessista.

| ALKUPERÄISILMAUS | ALATEEMA | PÄÄTEEMA |
|--|------------------------------------|--|
| Ada: ” - en ehkä koe, että koulutus ois antanu tähä hirveesti valmiuksia | Koulutus | Musiikkikasvatuksellisten valmiuksien tausta |
| Telma: ”Nykyisin oon jo oppinuilleenkin - et mie unohan ne kaikki muut aikuiset, mä vedän sitä vaan lapsille.” | Työkokemus | |
| Sinna: ”Kyllähän se valmius tuolla on, kun on sitä omaa taustaa. - sillä voi olla enemmän merkitystä sillä omalla menneisyydellä.” | Harrastuneisuus ja oma aktiivisuus | |

TAULUKKO 2. Esimerkki analysoidun aineiston kokonaisrakenteesta.

| | | |
|--|--|------------------------------------|
| Näkemyksiä musiikkikasvatuksellisista valmiuksista | Musiikkikasvatuksellisia valmiuksia | Rytmitaju |
| | | Nuotinlukutaito |
| | | Laulutaito |
| | | Instrumentin soittotaito |
| | | ”Ajan hermolla oleminen” |
| | | Musiikin integrointi |
| | Musiikkikasvatuksellisten valmiuksien tausta | Koulutus |
| | | Harrastuneisuus ja oma aktiivisuus |
| | | Työkokemus |
| | Varhaiskasvattajan toimintaa helpottavat ja vaikeuttavat tekijät musiikkikasvatuksessa | Esiintymisjännitys |
| | | Oma motivaatio |
| | | Lasten motivaatio ja mieliala |
| | | Ryhmäkoko |
| | Kehittyminen päiväkodin musiikkikasvattajana | Musiikin integrointi |
| | | Lasten osallistaminen |
| Uudet menetelmät | | |

Vaikka sisällönanalyysi on yleinen analyysikeino laadullisessa tutkimuksessa, on sitä kritisoitu siitä, että sen avulla saadaan kerätty aineisto järjestetyksi vain johtopäätöksiä varten. Esimerkiksi tutkija saattaa analysoida aineiston tarkastikin, mutta saattaa olla kykenemätön tulemaan mihinkään johtopäätöksiin eli lopullisiin tuloksiin. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 103.)

5.4 Eettiset ratkaisut

Kaikenlaista tutkimusta tehdessä tulisi noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä. Kuten Tutkimuseettinen valiokunta määrittelee (2012, 6): ”Tieteellinen tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa ja sen tulokset uskottavia vain, jos tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla.” Tutkimuksen eettisyys on yhteydessä myös sen luotettavuuteen (Tuomi & Sarajarvi

2009, 127). Muun muassa tutkimustyössä sekä tulosten arvioinnissa tulee noudattaa rehellisyyttä sekä huolellisuutta ja tarkkuutta. Tutkimuslupien tulee olla kunnossa ja toisten saavutuksia kunnioittaa käyttämällä oikeanlaista viittaustekniikkaa. (Tutkimuseettinen valiokunta 2012, 6.) Hyvää tutkimusta ohjaa eettinen sitoutuneisuus, joka edellyttää hyviä toimintatapoja niin tutkimuksen tekemisessä kuin myös tiedeyhteisössä ja suhteessa ympäröivään maailmaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127; Kuula 2011, 25).

Hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaessa tulee siis tutkimuslupa-asiat ottaa huomioon (Tutkimuseettinen valiokunta 2012, 6). Haastatteluja varten hankin tutkimusluvut kaupungin sijaan erikseen molempien päiväkotien johtajilta sekä heidän aluejohtajaltaan, koska kyseessä on yksityinen päiväkotiyritys. Kerroin lyhyesti sähköpostissa tutkimuksestani sekä sen toteutuksesta, jonka jälkeen johtajat jakoivat tiedon valitsemilleen haastateltaville. Tutkimukseen osallistuminen on kuitenkin vapaaehtoista, sillä jokaisella on oikeus päättää itseään koskevien tietojen käsittelystä (Kuula 2011, 61). Kysyin haastateltavilta myös kirjallisen suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta vielä haastattelun yhteydessä.

Toinen asia, joka tulee ottaa huomioon hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaessa ovat lähdeviitteet. Aikaisempaan tutkimukseen viittaavien lähdeviitteiden tulee olla oikeanlaiset. Niistä on tärkeää huolehtia, jotta muiden tutkijoiden tekemä työ saa ansaitsemansa kunnian (Tutkimuseettinen valiokunta 2012, 6).

Jokaisella ihmisellä on oikeus yksityisyyden suojaan, jota tutkimusta tehdessä tulee kunnioittaa. Tutkittavilla on oikeus määrittää, mitä tietoja he tutkimukseen luovuttavat. Tutkielma on kirjoitettava niin, että tutkittavia ei voi siitä tunnistaa. (Kuula 2011, 47.) Haastateltavien nimet tai muut haastattelussa esille tulleet nimet muutettiin litteroituun aineistoon juuri tästä syystä. Jätän myös päiväkotien tarkan sijainnin sekä päiväkotiketjun nimen mainitsematta yksityisyyden suojaamiseksi. Äänitetty haastatteluaineisto tuhotaan tekstiksi kirjoittamisen jälkeen, mutta tekstiaineistot säilytetään haastateltavien kirjallisella suostumuksella mahdollista pro gradu -tutkielmaa varten. Kysyin haastateltavien suostumusta tekstiaineistojen säilyttämiseen samassa lomakkeessa kuin haastatteluun suostumustakin.

6 TULOKSET

Tässä luvussa käsittelen haastattelututkimukseni tuloksia. Ensiksi käyn läpi, kuinka haastateltavat kokevat omat valmiutensa musiikkikasvatukseen: onko niitä vai ei ja millaisia valmiuksia heillä on? Seuraavaksi käsittelen sitä taustaa, josta haastateltavat kokivat valmiudet saaneensa, kuten esimerkiksi omaa harastuspohjaa tai koulutusta. Lopuksi perehdyn haastateltavien toimintaan, kuten musiikkihetken vetämistä auttaviin tai vaikeuttaviin tekijöihin sekä haastateltavien tulevaisuuteen musiikkikasvattajina kehittymisen osalta.

Puhun haastateltavista aikaisemmin mainitsemillani pseudonyymeillä. Haastattelijasta käytän lainauksissa tunnustetta H.

6.1 Musiikkikasvatuksellisista valmiuksista

Neljä kuudesta haastateltavasta kokee omaavansa valmiuksia päiväkodissa toteutettavaan musiikkikasvatukseen. Erityisesti haastateltavat kertoivat omaavansa valmiuksia pienimpien kanssa tarvittavalla taitotasolla.

Esimerkki 1

Sinna: ”Koen että tän ikäisille (3-5) ainakin nyt riittää kyllä valmiudet - .”

Esimerkki 2

Helvi: ”No kyllä joo, että tulee ne perusvalmiudet.”

Yksi haastateltavista pohti kuitenkin, että jos hän pitäisi esikouluikäisille musiikkihetkeä, joutuisi hän muistelemaan ja palauttamaan mieleen enemmän omaa musiikillista osaamistaan kuin mitä hän nyt kokee hallitsevansa. Esikouluikäisten kanssa Esiopsin (Opetushallitus 2014b, 32) mukaan toteutetaan vahvemmin musiikillista toimintaa pelkän ilmaisun sijaan.

Esimerkki 3

Sinna: ” – jos joskus tonne eskareihin menisin ni kyllä varmaan sit niinku tarviis oikeesti sillä tavalla panostaa enemmän ja – kaivaa niitä tuolta muistin syövereistä noita asioita – aattelin että sinne niinku enemmän sitä teoreettistakin puolta vois ympätä.”

Kysyttäessä valmiuksien omaamisesta, kaksi haastateltavista ei kuitenkaan koe omaavansa valmiuksia musiikkikasvatukseen:

Esimerkki 4

Meea: ”En koe – ei oo nuotinlukutaitoo eikä oo laulutaitoo, mutta kyllä miusta rytmitajua on, mutta en mie varmaa sillee rytmissä pysyis – .”

Esimerkki 5

Telma: ” – mitä se musiikkikasvatus nyt kaiken kaikkiaan vois pitää sisällään, ni en ehkä sillä tavalla koe että on valmiutta. – Se ei oo sellanen minkä koen omaavani.”

Telma kertoi kuitenkin siitä, kuinka hän kokee enemmän omaavansa valmiuden lasten kanssa mukavan musiikkihetken luomiseen kuin laajemmin ymmärrettynä musiikkikasvattamiseen.

Esimerkki 6

Telma: ” – enempi miulla on valmius siihen että lasten kaa niinku musisoidaan ja tehdään sellaisia musiikkituokioita mistä jäis niinku lapselle hyvä mieli.”

Konkreettisia musiikkiin liittyviä taitoja haastateltavilla on jonkin verran. Kaikki haastateltavat kokevat omaavansa jonkinlaisen rytmitajun. Puolet heistä osaa myös lukea nuotteja jollain tasolla ja laulaa niistä entuudestaan tuntematonta materiaalia. Kuten aikaisemmin kävin läpi, haastateltavien joukossa on myös eri instrumenttien (piano, poikkihuilu, kitara) soittajia. Kaikki haastateltavat tuntevat perinteisimmät päiväkodissa käytettävät rytmisoittimet, kuten rytmikapulat, tamburiinin, triangelin, quiron sekä munamarakassit. Kysyttäessä musiikkikasvatuksellisista valmiuksista haastateltavat vastasivat seuraavaa:

Esimerkki 7

Edith: ”Siis rytmitajua on ja jos on helppo nuotti ni osaan kyllä laulaa suoraan nuotista ja osaan neuvoa soittimien käytössä.”

Esimerkki 8

Ada: "Rytmitaju, se (pianon) soittaminen ja jossain vaiheessa laulaminen oli aika epävarmaa mut sen oon tässä saanu - niiku tulemaan ulos."

Esimerkki 9

Sinna: "Nuotinlukutaitoo on tietysti, rytmitajuki on ihan kohillaan plus sitte tietysti kyky laulaa niitä lauluja vaikkei kaikesta aina löydykkään niitä tallenteita. - kyky on myös siis ihan laulamalla viii läpi."

Musiikkikasvatuksellisen sisällön suunnitteluun liittyvistä valmiuksista tuli haastatteluissa esille esimerkiksi lastenlukutaito sekä "ajan hermolla oleminen". Lastenlukutaito katsotaan hyväksi, jotta tietää millaisia asioita musiikkihetkiin kannattaa suunnitella käytäväksi läpi ja mitä asioita mahdollisesti välttää.

Esimerkki 10

Telma: " - nyt on niiku jo se lastenlukutaito sellanen et huomaa 'aha tää meni, tän voi vaikka ottaa uudestaan', 'nyt ei ehkä menekään nää loput mitä oon suunnitellu', 'muutetaan'."

"Ajan hermolla oleminen" auttaa lapsille mielekkään musiikkisisällön tuottamisessa. Kasvattajan on haastateltavien mielestä hyvä tietää, mikä musiikki on lapsien mieleen milloinkin.

Esimerkki 11

Helvi: "ihan omaksi iloksenikin kuuntelen (musiikkia) siis että tavallaan tiedän mistä puhutaan ja sitten just - nää Robinit ja joku käsijuttu - tulee myös lapsilta tietoo että mites tää muuvi nyt meneekään."

Esimerkki 12

Meea: " - kun tietää mitä biisejä nää laulelee - tietää missä ollaan niiku ajan hermolla."

Telma mainitsi myös sen, kuinka suunnitellun musiikkihetken aikana tulevat muutokset eivät enää nykyisin aiheuta häiriöitä omaan tekemiseen, kuten aiemmin.

Esimerkki 13

Telma: ” – jos lapsilla on joku kiva idea niin sen voi ottaa ja se oma suunniteltu pakka ei mene sekaisin. Näin kävi ehkä silloin alkuvuosina, et jos olit suunniteltu jonku ja siihen tuli joku muuttuva tekijä nii ite häiriinty enemmän.”

Kokemuksen kautta on siis kerääntynyt varmuutta, taitoa sekä materiaalia, joita pystyy hyödyntämään suunnittelemattakin. On valmius ikään kuin improvioida.

Esimerkki 14

Telma: ” – pitämiseen on tullu sellanen tietty varmuus, tietty kokemus että voit vaikka niinku tempasta – sitä ei välttämättä tarvii olla suunniteltu, sen voi niinku ottaa tuosta vaa, et otetaas se nyt tähän.”

Meealle luottavaisuutta omaan tekemiseen ei ole vuosien saatossa tullut, vaan häntä jännittää edelleen, kuinka musiikkihetki menee.

Esimerkki 15

Meea: ” – pitää miettiä ja sit mulla on paperii et koko ajan mitä seuraavaks mitä seuraavaks ja sillee et ei oo semmonen rento fiilis ’mennää vaa tästä näin’ -. Et tuota on tosi jännittävä.”

6.2 Mistä valmiuksia on saatu?

Ne haastateltavat (4), jotka kokevat omaavansa eniten musiikkikasvatuksellisia valmiuksia, harrastavat tai olivat harrastaneet jollain tavalla musiikkia. Meea ja Telma, jotka eivät koe omaavansa musiikillisia valmiuksia, eivät harrasta tai ole harrastaneet musiikkia, eikä heidän koulutuksensaakaan ole sisältänyt musiikkia ollenkaan. Syyt, että miksi haastateltavat kokevat tai eivät koe omaavansa valmiuksia musiikkikasvatukseen, ovat hyvin samankaltaisia kaikilla. Haastateltavat puhuivat siitä, kuinka koulutuksesta ei oikein saanut valmiuksia, vaan oma harrastuneisuus ja aktiivisuus ovat ne asiat, joilla he ovat saaneet taitoja musiikin ja musiikkikasvatuksen saralla.

Esimerkki 16

Ada: "Kyllä (on valmiudet) ja oon musikaalinen ite, mutta en ehkä koe, että koulutus ois antanu tähä hirveesti valmiuksia, vaan sattuu olemaan sitä musikaalisuutta taustalla ni sen takia koen että pystyn."

Esimerkki 17

Sinna: "Kyllähän se valmius tuolla on kun on sitä omaa taustaa. – sillä voi olla enemmän merkitystä sillä omalla menneisyydellä."

Esimerkki 18

Edith: "Koen (että on valmiudet). – mulla on se musiikki niin verissä."

Meean ja Telman mukaan koulutuksesta ei saanut lainkaan valmiuksia tai eväitä musiikkikasvatukseen, koska heillä ei tutkintoon kuulunut yhtään musiikin opintoja. Koulutukseltaan he ovat lähihoitaja sekä sosionomi.

Esimerkki 19

Telma: "Ei. Ei todellakaan. – kun ei siellä ollu sitä musiikkia."

Esimerkki 20

Meea: "No ei siitä kyllä mitään eväitä mun mielestä saanu, ku siellä en ees muista mitään musiikkihommia olevan."

Helvi totesi saaneensa koulutuksesta teoreettista pohjaa, johon sitten itse joutui, ja yhä joutuu, rakentamaan osaamisen päälle.

Esimerkki 21

H: "Koetko että sait pohjakoulutuksesta hyvät eväät tähän musiikkikasvatukseen?"

Helvi: "no kyllä se niinku teoria oli tavallaa joka avas uusia ovia, että sillä tavalla mutta eihän siinä nyt hirveesti kerkee – et se oli se teoriapohja. – sä saat tavallaan koulusta sen luurangon ja sit alat kasvattaa sitä lihaksistoa, eikä tää koskaan valmistu."

Käytännön kautta saatu kokemus on siis yksi tärkeistä tekijöistä valmiuksien muodostumisessa. Tätä mieltä on myös Ada, joka toivoi, että koulutuksessa (sosionomi) olisi ollut enemmän käytännön harjoitusta.

Esimerkki 22

Ada: ”olisin toivonu enemmän – semmosia työkaluja enemmän sitte tekemiseen. – Ois ollu vaikka joku opintojakso jossa – ois opeteltu erilaisia – niiku sitä käytännön tekemistä, et se käytäntö jäi pelkästään harjoitteluihin ja sitten kun harjottelussa on niin paljon sitä muuta-kin omaksuttavaa niin sitten siellä ei ehkä saa sitä kaikkea irti.”

Myös ne haastateltavat, joilla ei ollut omaa harrastuneisuutta, kokevat, että harrastuneisuudesta olisi voinut olla apua. Esimerkiksi Telma kommentoi: ”No joo toki jos olis niinku harrastanu musiikkia tai kuorolauluu, ni tottakai joo (olisi ollut apua).”

Sinna puhui valmiuksien erosta myös päiväkotien ja ryhmien välillä. Hän kertoi miettineensä, kuinka lapsien saamassa musiikkikasvatuksessa on varmaan isoja aikuisista johtuvia eroja, nimenomaan kasvattajien taustaan liittyviä:

Esimerkki 23

Sinna: ” – varmaan tosi iso ero on musiikkikasvatuksessa päiväkotien välillä, että siinä minä uskon et se oma musiikin harrastuneisuus – musiikki on niinku semmonen mihi se vaikuttaa kaikista eniten, miten sinä pystyt sitä vetämään, että lapset saa niiku tosi erilaisia kokemuksia – esimerkiks lapset liikkuu luontasesti, senku annat niille mahdollisuuden kiipeillä ja hyppiä, et tavallaan se tasoero, aikuisesta johtuva, ei oo niin suuri missään muussa – askarteluaki löydät lehdistä ja maalaamista, kaikkia näitä on nykypäivän internetti pullollaan, mutta kun musiikkiin ei riitä pelkkä se idea. – Sitä (musiikkia) ei voi pelkästään kirjasta oppia.”

6.3 Varhaiskasvattajan toimintaa helpottavat ja vaikeuttavat tekijät musiikkikasvatuksessa

Kaikki haastateltavat ovat jossain vaiheessa työuraansa toteuttaneet musiikkikasvatusta päiväkodissa esimerkiksi suunniteltujen musiikkihetkien muodossa. Musiikkihetki on asia, joka tuli esille aina musiikkikasvatuksen yhteydessä. Suunnitellut musiikkihetket koetaan siis suurena osana musiikkikasvatusta. Sisällöltään ne ovat pääosin samanlaisia. Musiikkihetkissä lauletaan lauluja esimerkiksi vuodenaikaan liittyen, kokeillaan rytmisoittimia tai liikutaan musiikin

tahtiin. Jokaisella varhaiskasvattajalla on kuitenkin tietynlaisia omia mieltymyksiä, joita he hyödyntävät musiikkikasvatuksessa, kuten esimerkiksi loruilu tai musiikkihetken integroiminen liikuntaan.

Edith ja Helvi kertovat tykkäävänsä musiikkihetkien pitämisestä, eivätkä maininneet erillisiä tilanteita, joissa hetket ovat vähemmän mukavia. Helvi kertoo musiikkikasvatuksen suunnittelun vaativan paljon työtä, mutta itse toteuttamisen olevan mukava kokemus. Edith haluaisi toteuttaa enemmänkin musiikkikasvatusta ja pitää musiikkihetkiä. Hän toivoisi ryhmässäänkin musiikkia olevan enemmän.

Esimerkki 24

Helvi: "Se vaatii valmisteluja yllättävän paljon, mutta sitten kun on itse se hetki, ni sehän on sitte tosi ihanaa. Se on tosi mukavaa sitten kun sä oot tehny sen työn sinne pohjalle. Kaikki kivahan vaatii tavallaan työtä."

Esimerkki 25

Edith: "Siis mähän nautin ja nauttisin et ois paljon enemmän, oon sanonukki ääneen että harmittaa kun täällä on niin vähän - ."

Sinna, Telma sekä Ada pitävät myös pääosin musiikkikasvatuksesta. Sinna ja Telma mainitsevat kohderyhmän, eli lapsien, toiminnan vaikutuksen omaan toimintaansa musiikkikasvatuksessa, esimerkiksi musiikkihetken aikana. Jos lapset tykkäävät musiikista ja ovat mukana jutussa, kokevat vetäjätkin musiikkikasvatuksen toteuttamisen kivaksi.

Esimerkki 26

Sinna: "On varsinkin tänä vuonna ollu tosi kivoja, koska tuo ryhmä on siihen motivoitunut, jos on ollu semmosia ryhmiä et 'en mie viiti laulaa yhtään' ni onha se sit semmosta et 'jes mie oon suunnitellut tähä mielestäni tosi hauskan jutun ja sit ketää ei niiku nappaa' tai yhtä ja kahta kiinnostaa ja loput kaivaa nenäänsä tai huutaa jotain muuta ni eihän se välttämättä oo sellanen 'hip hei'."

Esimerkki 27

Telma: "Sillon ku siellä on lasten kanssa keskenään ni miusta se on yleensä kivaa, tosin lapsista näkee jos niille oo kivaa ni sit alkaa ittee ärsyttää."

Ryhmän mielialan ja motivaation lisäksi Telma ja Ada kertovat ryhmäkoolla myös olevan vaikutusta musiikkikasvatukseen. Suurempi ryhmä on luonnollisesti vaikeammin hallittavissa kuin pieni lapsimäärän takia. Suurempi ryhmä tuottaa myös enemmän, mahdollisesti liikaa, meteliä.

Esimerkki 28

Ada: ”Jos on mahdollista ottaa pieni ryhmä ni ne on kivaa, mutta sitte nää isot porukat ni ne ei oikee toimi sitte, että – se ei pysy hallinnassa se – tulee niitä ääniä nii paljon, ei pysty antaa lapsille nii paljon tämmöstä huomioo.”

Esimerkki 29

Telma: ”Mielummin niinku semmoselle pienemmälle ryhmälle et en tykkää silleen et siellä on kauheesti.”

Meea tykkää musiikista ja suunnitelluista musiikkihetkistä, mutta ei pidä musiikkikasvattamisen toteuttamisesta, kuten musiikkihetkien vetämisestä. Taus-talla tässä on hänen esiintymisjännityksensä. Telman ja Adan tavoin myös Meea pitää enemmän pienemmän ryhmän kanssa toimimisesta ja kokee sen helpom-maksi.

Esimerkki 30

Meea: ”Jännitän niin tuokion vetämistä, se on niinku nii iso kynnyks, et ei halua sitten olla siinä kaikkien katsottavana et mitä se nyt oikee vetää siinä. – Ku tiedän et ne tuijottaa ja kuuntelee mun ohjeita ni se jännittää tosi paljon. – kyl mä niinkun pienelle porukalle, et jos sovitaan – ota sä kaheksan ja mä otan kaheksan – ni mä vedin niille oman mut tiesin et – ei oo liian iso porukka hallittavana ni semmoset onnistuu. – en oo niinku silleen hanakka et ’minä voin vetää’ ja minä haluun’ ja näin, että ei oo mun juttu. – jos kysyttäs että haluatko vai et ni en haluais.”

Telman kommentoi jo aikasemmin sitä (kts. esimerkki 27), että lasten kanssa keskenään musiikkikasvatuksen toteuttaminen, esimerkiksi musiikkihetken pitäminen on kivaa. Muillekin haastateltaville muiden aikuisten läsnäolo oli merkitsevä tekijä, sillä myös Edith ja Meea kertoivat aikuisten paikallaolon vaikuttavan omaan toimintaan.

Esimerkki 31

Edith: ” – siis oli semmonen (rohkeus) että lapsille pysty vetämään – oli ehkä enemmänki mitä ne aikuiset tuumaa.”

Esimerkki 32

Meea: ” – ku mä tiän et ne (aikuiset) tuijottaa mua ja kuuntelee mun ohjeita tai niitä ni se jännittää tosi paljon.”

Ajan ja kokemuksen myötä Edith ja Telma ovat saaneet rohkeutta musiikkikasvatukseen myös muiden aikuisten edessä. Telma työskentelisi vieläkin mieluummin kuitenkin musiikin parissa lasten kanssa keskenään. Meeaa tilanteet jännittivät edelleen, vaikka helpommaksi hänkin kokee ne silloin, kun aikuiset ”ei oo mua tuijottamassa” (Meea).

Esimerkki 33

Edith: ” – mutta nyt ku on ikää tullu ja rohkeutta ja kokemusta ni nyt on ihan sama.”

Esimerkki 34

Telma: ”Nykyisin oon jo oppinu silleenkin – et mie unohan ne kaikki muut aikuiset, mä vedän sitä vaan lapsille. Mielummin teen sitä sillä tavalla et teen lasten kaa keskenään.”

Ne haastateltavat, jotka ovat epävarmempia laulajia tai eivät osaa lukea nuotteja, käyttävät CD:tä paljon apuna. Niiden avulla he esimerkiksi opettelevat uusia lauluja tai soittavat lapsille musiikkia. Näin tekevät esimerkiksi Meea ja Telma. Pianistit toivovat päiväkotiin pianoa, joka helpottaisi omaa tekemistä, kun saisi soitettua melodიაa lasten kanssa laulaessa tai uutta kappaletta opetellessa. Piano toisi myös vaihtelua CD:n kuuntelulle.

6.4 Kehittyminen päiväkodin musiikkikasvattajana

Haastateltavat ovat kaikki halukkaita jollain tavalla kehittymään musiikkikasvatuksellisesti tulevaisuudessa, vaikka kaikki myös kertovat pärjäävänsä työssään hyvin tällä hetkellä. Helvi kertoo kehityksen tapahtuvan itseasiassa koko ajan

kuin itsestään, kun musiikkia kuuntelee päivittäin. Ne haastateltavat, joilla on omaa harrastustaustaa musiikin parissa, ovat halukkaimpia laajentamaan musiikillisia tietoja ja taitojaan. He, joilla aikaisempaa musiikkiharrastustaustaa ei ole, eivät ole ihan yhtä innokkaita musiikin ja musiikkikasvatuksen saralla kehittyjiä. Kysymykseen ”Haluaisitko jollain tapaa laajentaa musiikillista tietämystäsi vai tuntuuko siltä et tällä pärjää, et näin on hyvä?” haastateltavat vastasivat seuraavalla tavalla:

Esimerkki 35

Sinna: ”Haluaisin laajentaa, varmaan tällä pärjää, mut mä haluaisin silti.”

Esimerkki 36

Telma: ”No sanotaan et kyl täällä pärjää mutta en minä niinku vastaan oo sitä ettenkö voisi jonkun lyhytmuotoisen koulutuksen käydä, en siis mitään tämmösiä pitkiä mut sanotaan vaikka – jotain päivän koulutusta – niin mikä ettei.”

Esimerkki 37

Edith: ”Siis ainahan mä haluan laajentaa, ainahan mä haluan laajentaa tottakai. – kyllä näillä selvii päiväkodissa näillä tiedoilla ja taidoilla.”

Esimerkki 38

Meea: ”No tuota kyllä minä tällä pärjään, että en millekään musiikkitunneille varmaan lähtis –.”

Taitoja halutaan harjoitella enemmän käytännönläheisesti kuin teoriassa, vaikka joillakin haastateltavilla on myös teoreettisia kehityshaluja. Opastuksen toivotaisiin olevan myös mielellään lyhyehkön, esimerkiksi viikonlopun kestävän koulutuksen muodossa. Millekään pidemmille tai paljon aikaa vieville kursseille ei ainakaan osalla haastateltavista ole haluja lähteä. Lyhytmuotoinen sekä mahdollisesti työhön kuuluva koulutus on mieluisampi. Tämä kävi ilmi esimerkiksi jo Telman aikaisemmastakin kommentista (kts. esimerkki 36).

Esimerkki 39

Telma: ” – ei semmosta vaikka puolen vuoden koulutusta, missä alotetaan jostain musiikin teoriasta ja siellä pitää olla kerran viikossa, ei edes sellasta kerran kuussa, ehkä puolen vuoden aikana. – nimenomaan käytännönläheinen.”

Esimerkki 40

Helvi: ”en minä kyllä nyt mihinkään kurssille oo lähössä – et en minä ehkä mitään soitinta kyllä ala harjottelemaan –.”

Esimerkki 41

Ada: ” – koulutukset ja tämmöset ois tosi ihania!”

Esimerkki 42

Meea: ” siinä vois olla kyllä molempia (teoriaa ja käytäntöä), että haluaisin kyllä että joku tulis näyttää joku niinku ohjaaja, että tälle ihan käytännössä sitten.”

Opastusta toivottaisiin ainakin taideaineiden integroinnista muuhun, esimerkiksi musiikin hyödyntämisestä tunteiden ilmaisussa, lasten osallisuudesta musiikkikasvatuksessa, uudesta lasten musiikista sekä rytmityksestä. Eräs haastateltavista kaipaa neuvoja myös soittimien käytön opettamisessa lapsille sekä soittimien hyödyntämisessä musiikkikasvatuksessa. Yleisesti ottaen toivotaan siis uusia menetelmiä ja ideoita musiikkikasvatuksen käytäntöä varten.

Esimerkki 43

Ada: ” –ois kiva saaha niinku uusia ideoita ja semmosia menetelmiä haltuun – semmosia uusia kimmokkeita mitä alkais sitten käyttämään.”

Esimerkki 44

Sinna: ”No mikä minua kiinnostas – se liittyy musiikkiin ja kädentöihin – laulupiirtämisen koulutusesitteen näinkin – tavallaan se musiikin yhdistäminen siihen niin se ois ainakin sellanen mielenkiintonen – siinä on ihan sitä (piirtämistä) varten kehitetyt laulut –.”

Esimerkki 45

Meea: ” – ja sitä että miten lapset saadaan siihen enemmän mukaan.”

Konkreettisten taitojen ohella toivotaan myös rohkeuden ja varmuuden saamista enemmän tekemiseen. Haastateltava, joka on viimeisimpänä valmistunut, kertoi toivovan saavansa koulutuksen kautta enemmän rohkeutta ja varmuutta tekemiseensä. Tästä voidaan taas tehdä johtopäätös työkokemuksen tärkeydestä valmiuksien hankinnassa.

Haastateltavien sanojen mukaan kehittyminen musiikissa on hyvin paljon omasta aktiivisuudesta sekä omatoimisesta harjoittelusta kiinni. Haastattelun lopussa oli kysymys, jossa haastateltavat saivat tilaisuuden suunnitella koulutuksen, jossa ei ole minkäänlaisia rajoja esimerkiksi resurssien tai musiikillisten taitojen ja taustan suhteen. Kaikki mahdollisuudet ovat avoimia. Yksi haastateltavista järjestäisi laulupiirtämisen kurssin, toinen bändisoittoa tai musiikkiteatteria ja yksi soittimien ja tunteiden ilmaisun integroimisen koulutusta. Esille nousi myös kehityshaluja improvisaation sekä musiikkisatuihin liittyvien asioiden parissa. Käytännönläheisyys on näissäkin kehittymistoiveissa selvästi havaittavissa.

7 POHDINTA

Tässä tutkielmassa tarkastelin päiväkodin varhaiskasvattajien näkemyksiä erityisesti heidän valmiuksistaan musiikkikasvatukseen. Keräsin tutkielmaa varten laadullisen aineiston haastattelemalla kuutta päiväkodin työntekijää kolmelta eri alalta. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina. Tarkastelin erityisesti sitä, kokevatko varhaiskasvattajat omaavansa valmiuksia ja millaisia sellaisia. Mistä näitä valmiuksia on saatu? Perehdyin myös heidän toimintaansa helpottaviin ja vaikeuttaviin tekijöihin musiikkikasvatuksessa, sekä kehittymistavoitteisiin musiikkikasvatuksen alueella.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tuloksissa kävi ilmi, että musiikillisen harrastustaustan omaavat kasvattajat kertoivat omaavansa myös enemmän valmiuksia musiikkikasvatukseen päiväkodissa. Jotkut haastateltavista, kuten esimerkiksi Meea ja Telma, epäilivät itseään musiikkikasvattajina. Heillä ei ollut ollut koulutuksessa ollenkaan tai oli verrattain vähän musiikkia ja/tai omaa musiikkiharrastuneisuutta. Tästä huolimatta he kertoivat myöhemmin myös, kuinka he lauleskelevat lapsille näitä pukiessaan tai pitävät lasten kanssa levyraatia ja kuuntelevat musiikkia. Tämä on musiikillisen ympäristön luomista sekä musiikillisten kokemusten mahdollistamista, mitkä ovat varhaiskasvatuksen musiikkikasvattajan päätehtäviä (Nordström 1997, 332; Marjanen 2011, 395).

Vaikka kaikki haastateltavat eivät koe omaavansa valmiuksia musiikkikasvatukseen, pystyvät he silti hyödyntämään musiikkia päiväkodin arjessa. Esimerkkinä tästä toimii Meea, joka muun muassa lauleskelee lasten kanssa pukeutumisen ohessa, sekä Telma, joka kaikesta huolimatta kuitenkin kokee pystyvänsä luomaan lapsille mukavan hetken musiikin parissa. Nämä voi ajatella musiikkikasvatukselliseksi valmiuksiksi, sillä kuten Stefani on musiikillisesta kompetenssista kirjoittanut (1985, 11): ”Sanalla sanoen pidämme sitä (kompetenssia) kykynä tuottaa merkitystä musiikin avulla ja/tai sen piirissä.” Meean ja Telman

esimerkeistä voimme päätellä sen, että varhaiskasvattajat eivät välttämättä aina ole edes tietoisia omista kyvyistään musiikkikasvattajina. Kuten Paasolainenkin (2011, 7) osuvasti kirjassaan kirjoittaa: ”valitettavan usein lasten kanssa työskentelevä aikuinen ajattelee, ettei hän ole musikaalinen”. Tämä voi johtaa uskomukseen siitä, että ei pärjää myöskään musiikkikasvattajana. Moni myös antaa kollegoiden pitää huolta lasten musisointiin liittyvistä tehtävistä, kuten musiikkihetkien pitämisestä. Syyksi musikaalisuuden puuttumisen tuntemukseen Paasolainen mainitsee mahdollisuuden siitä, kuinka omaa musikaalisuutta verrataan todistukseen saatuun laulukokeen numeroon, joskin se on hyvin kapea mittari todellisesta musiikillisesta osaamisesta ja valmiuksista. (Paasolainen 2011, 7.)

Voisiko valmiuksien puuttumisen kokemisen taustalla olla huono usko omaan kykyihin, kun omaa musiikkitaustaa ei ole eikä koulutuksesta ole saanut tarvittavaa tukea musiikissa? Ne haastateltavat, joilta puuttui koulutuksesta sekä omasta harrastuneisuudesta musiikki, kokivat oman lauluäänensä huonoksi. Telma kertoi myös siitä, kuinka joidenkin mielestä laulutaidon puuttuessa ei opeteltavia lauluja tulisi itse laulaa lapselle, koska ne voi opettaa väärin. Etenkin tällaisilla mielipiteillä voi olla vaikutusta kasvattajan omaan uskallukseen musiikkikasvatuksessa.

Tuloksissa ilmeni myös varhaiskasvattajien omaamia konkreettisia valmiuksia. Musiikkia harrastaneet haastateltavat kertovat omaavansa rytmitajun, nuotinlukutaidon sekä jonkinlaisen laulutaidon. Heillä oli kyky myös laulaa uusia lauluja ilman taustamusiikkia. Musiikkitaustattomat haastateltavat kertovat taas pystyvänsä lukemaan helppoja rytmejä, mutta eivät oikein nuotteja. Näiden valmiuksien lisäksi esille tuli myös lasten musiikkimaussa ”ajan hermolla oleminen” eli ajanmukaisen musiikin tietämys. Kyseistä valmiutta kuvaa myös tavaltaan Swanwick (Swanwick 1987, Ruokosen 2016, 12 mukaan). Swanwick painottaa, kuinka musiikkikasvattajalla tulisi olla kyky yhdistää musiikkiin liittyvät toiminnot kulttuuriseen sekä ajalliseen kontekstiin. Uudet kulttuurit voidaan kokea mielenkiintoisina sekä oman kulttuurin musiikillinen perinne vahvistaa omaa identiteettiä. (Ruokonen 2016, 12.) Tämän kautta kehittyy lapsen mutta mielestäni myös kasvattajan ymmärrys muun muassa sivistyksellisen tiedon merkityk-

sellisyydestä. Esimerkiksi tämän voi ajatella niin, että kasvattaja jakaa vanhempia perinteisiä lauluja lapsen kanssa, ja lapsi jakaa omia suosikkikappaleitaan aikuisen kanssa. Kasvattaja pysyy perillä kulttuurin nykyhetkestä ja lapsi kulttuurin jo perinteeksi muuttuneesta osasta. Oppiminen on jatkuvaa sekä molemminpuolista, ja toiminta myös lasta osallistavaa.

Musiikin arkeen sekä muihin aineisiin integroinnin valmius on itsessään jo ”ajan hermolla” eli se on ajankohtainen aihe tällä hetkellä. Integrointia pidetään vuosi vuodelta entistä tärkeämpänä, ja Vasussakin (Opetushallitus 2016, 42) painotetaan eri ilmaisun muotojen luovaa yhdistelemistä. Tämä valmius on myös sellainen, jota haastateltavat eivät itse osaa suoraan nimetä valmiudeksi, mutta he kertovat kuitenkin yhdistelevänsä etenkin liikuntaa ja musiikkia. Tämän lisäksi haastateltavat yhdistelevät musiikkia esimerkiksi arkitilanteisiin, kuten odotteluun, mikä on hyvä tapa saada lasten aika kulumaan nopeammin. Tällainen musiikin integrointi on myös hyvä tapa saada monipuolisuutta sekä juhla- ja juhlaisuutta arkeen. Kuten Ruokonen (2001, 73) kirjoittaa, jokainen tilanne on jollain tapaa kasvatuksellisesti merkittävä.

Varhaiskasvattajat kertovat saaneensa valmiutensa musiikkikasvatukseen lähinnä omasta harrastustaustastaan, eivät niinkään koulutuksesta. Muutama haastateltava koki saaneensa hyvää pohjatietoa koulutuksen musiikinopetuksesta. Tärkeimpänä tuloksena nousi kuitenkin kasvattajan oman aktiivisuuden merkitys. Harrastus- tai koulutus pohjan päälle joudutaan itse rakentamaan ja keräämään sitä kokemusta, jolla musiikkikasvatus päiväkodissa sujuu luontevasti. Asetuksessa lasten päivähoidosta (1992/806 § 6) määritellään päivähoidossa tarvittavien henkilöiden määrä sekä kelpoisuudet. Laissa määrättyjen varhaiskasvattajien osaamisen tulee siis olla kvalifioitua, eli jotta kyseiset varhaiskasvattajat voivat olla töissä päiväkodissa, tulee heillä olla siihen sopiva tutkinto. Vaikka heidän kasvatustietämyksensä olisikin kvalifioitua, ei tällä hetkellä päiväkodissa musiikkikasvattajana toimimiseen tarvita minkäänlaista musiikin tutkintoa. Jos varhaiskasvattajalla ei ole ollut musiikkia koulutuksessa, ei hänen musiikkikasvatuksellinen osaamisensa ole kvalifioitua. Kvalifioitu osaaminen koostuu pääosin siis ei-musiikillisista kursseista. Haastateltavien musiikkikasvatuksellinen kompetenssi, eli osaaminen musiikkikasvatuksessa tulee suurimmaksi osin joko

omasta musiikillisesta harrastustaustasta tai työkokemuksesta, koska vain kahdella haastateltavista on ollut tutkintoon sisältyviä musiikin kursseja. Kyseiset haastateltavat ovat lastentarhanopettajia.

Vaikka yliopistokoulutuksen saaneiden lastentarhanopettajien määrää tullaan tulevaisuudessa tiettävästi kasvattamaan (Nurmi 2018), tulisi mahdollisesti myös muiden päiväkodin työntekijöiden musiikinopetukseen kiinnittää huomiota, sillä päiväkodissa musiikin olisi hyvä olla osana arkea (Marjanen 2011, 387). Monet haastateltavista puhuivat, että heidän ryhmässään lastentarhanopettajat vetävät musiikkihetket. Jos jatkossakin on juuri tällä tavalla, että lastentarhanopettajat pitävät musiikkihetkiä entistä enemmän jo henkilöstörakenteen (Nurmi 2018) takia, tulisi heidän koulutuksessaan panostaa myös musiikkiin. Tällä hetkellä tilanne on toinen, ainakin tulosten mukaan. Vaikka lastentarhanopettaja pitäisi huolta musiikkikasvatuksesta esimerkiksi suunniteltujen musiikkihetkien kautta, eivät ne kata päiväkodin koko musiikkikasvatusta. Varsinaiset musiikkihetket ovat vain osa musiikkikasvatusta sekä lasten päiväkotiarkea. Kuten aikaisemminkin on tullut jo ilmi, ovat musiikillisen ympäristön luominen lapsen arkeen sekä musiikillisten kokemusten mahdollistaminen varhaismusiikkikasvatuksen tavoitteita. (Marjanen 2011, 395 & Ruokonen 2009, 22). Tuloksistakin käy ilmi, että työntekijät lauleskelevat lasten kanssa ja käyttävät musiikkia osana arkea myös varsinaisten suunniteltujen hetkien ulkopuolella. Jos lastenhoitajien ja sosionomien koulutuksessa ei ole yhtään musiikkia eikä heillä ole omaa harrastuneisuutta, voi heidän musiikin käyttämisensä arjessa tai osana viikkoa jäädä hyvin vähäiseksi. Esimerkkinä käyttämistäni opetussuunnitelmistakaan ei ole löydettävissä varsinaisia musiikkiin keskittyneitä kursseja muusta kuin lastentarhanopettajankoulutuksen opetussuunnitelmasta (Jyväskylän yliopisto 2017; Tampereen ammattikorkeakoulu 2017 & Opetushallitus 2014a). Kasvattajien valmiuksista johtuvista eroista musiikkikasvatuksen taso eri päiväkodeissa ja ryhmissä voi olla hyvin erilainen. Vastavalmistuneilla voi olla vaikeuksia musiikkikasvatuksen kanssa, sillä heidän tulisi pystyä toteuttamaan musiikkikasvatusta päiväkodissa työskennellessään ilman aikaisempaa työkokemusta.

Jos heillä ei ole omaa harrastuneisuutta eikä koulutuksestaan saa oikein materiaalia musiikkikasvatusta varten, voi musiikin sisällyttäminen päiväkodin suunniteltuihin hetkiin sekä arkeen tuntua todella vaikealta.

Varhaiskasvattajien musiikkikasvatuksellista toimintaa voivat helpottaa tai vaikeuttaa eri tekijät. Vaikka varhaiskasvattaja kokee omaavansa valmiuksia, voi joillakin sisäisillä tai ulkoisilla tekijöillä olla merkitystä valmiuksien toiminnassa tai niiden hyödyntämisessä. Tekijä voi olla kokonaan kasvattajasta riippumaton, kuten esimerkiksi ryhmäkoko. Tutkielmani tuloksista on nähtävissä, kuinka ryhmäkoon lisäksi muun muassa muiden aikuisten läsnäolo, lapsien motivaatio ja mieliala tai kasvattajan esiintymisjännitys voivat helpottaa tai vaikeuttaa musiikkikasvatuksen onnistumista. Haastateltavat työskentelevät mieluummin pienempien ryhmien kanssa, sillä silloin lapsille pystyy antamaan tarpeeksi huomiota ja ohjausta, eikä esimerkiksi liian suuresta määrästä soittimia aiheudu työskentelyä haittaavaa meteliä. Ada kertoo, että isot ryhmät eivät oikein toimi juuri edellä mainitusta syystä. Pienempi ryhmäkoko siis helpottaa varhaiskasvattajien toimintaa, suurempi tekee päinvastoin. Ryhmäkoko varhaiskasvattaja ei valitettavasti aina pysty itse vaikuttamaan. Asetuksessa lasten päivähoidosta (1992/806 § 6) on säädetty aikuisten sekä hoidettavien lasten määrien välille suhdeluvut. Alle 3-vuotiaiden ryhmissä tulee olla 1 aikuinen 4:ää lasta kohden, ja yli 3-vuotiaiden ryhmissä 1 aikuinen joka 8:aa lasta kohden. (1992/806 §). Esimerkiksi kolmen varhaiskasvattajan ryhmässä voidaan olettaa parhaimmillaan olevan siis 24 yli 3-vuotiasta lasta, jolloin ilman pienempiin ryhmiin jakamista on ohjattavana aika iso lapsijoukko.

Toinen tekijä, joka voi vaikeuttaa toimintaa musiikkikasvatuksessa kasvattajan valmiuksista huolimatta, on lasten motivaatio sekä mieliala. Jos lapset ovat motivoituneita ja innostuneita, on musiikkikasvatuksen toteuttaminen varhaiskasvattajallekin mukavampaa ja rennompaa. Jos lapsilla ei riitä motivaatioita, kuten esimerkiksi Sinnan kertomuksessa nenää kaivavista ja huutelevista lapsista, vähenee mahdollisesti kasvattajankin motivaatio musiikkikasvatuksen toteuttamiseen samaa tahtia, kun he eivät saa arvostusta suunnittelemlleen kiivoille jutuille.

Esiintymisjännitys voi vaikeuttaa suuresti musiikkihetken pitämistä sekä tukahduttaa valmiudet täysin. Vaikka kasvattajalla olisi valmiudet hetken pitämiseen, ei hän välttämättä ihmisten edessä toimiessaan pysty niitä jännitykseltään hyödyntämään. Näin käy esimerkiksi Meealle (kts. esimerkki 30). Esiintymisjännitykseen voi vaikuttaa myös suurempi ryhmäkoko tai toisten aikuisten läsnäolo. Meean lisäksi tämä oli myös muille haastateltaville jännitystä aiheuttava tekijä, koska he miettivät toisten aikuisten läsnäollessa vain sitä, mitä muut aikuiset ajattelevat heidän toiminnastaan.

Ne haastateltavat, jotka eivät osaa laulaa nuotista tai soittaa mitään soitinta, kertovat CD:ltä soitetun musiikin olevan suureksi avuksi laulujen opettelemisessa. Ne haastateltavista, jotka soittavat esimerkiksi pianoa, toivovat taas päiväkotiansa pianoa, jotta kappaleita ja niiden oikeaa melodiaa voisi harjoitella sen säästyksellä. Se toisi vaihtelevuutta myös lasten kanssa musisointiin, kun laulut pystyisi itse soittamaan heille.

Kehittymistoiveita musiikin parissa varhaiskasvattajilla on, kuten tuloksissa käy ilmi. Mitenkään laajasti tai pitkäkestoisesti ei kehittymistoiveista huolimatta haluta lähteä kouluttautumaan. Uuden oppimisessa toivotaan enimmäkseen käytännönläheisiä lähestymistapoja, vaikka esimerkiksi Sinna ja Meea toivovat käytännönläheisen ohjauksen lisäksi myös jonkinlaista teoreettista ohjausta. Aihealueet, joissa halutaan kehittyä, ovat musiikin integrointi esimerkiksi piirtämiseen (laulu- ja piirtäminen), tunteiden ilmaisuun tai liikuntaan sekä lasten osallistaminen musiikkitoimintaan. Toiveena on myös saada uusia tapoja tai ideoita musiikkikasvatukseen tai neuvontaa soittimien käyttämisen opettamiseen lapsille. Muutama haastateltavista sanoi kuitenkin suoraan, että mitään soitinta he eivät itse halua kuitenkaan lähteä opettelemaan. Ilmeisesti se on heidän mielestään liian vaativa prosessi. Esille tulleet kehittymistoiveet ovat hyvin ajankohdaisia sekä käytännönläheisiä, ja tulleet esille myös aikaisemmissa varhaiskasvattajien musiikkikasvatuksellisia valmiuksia käsitelleissä tutkielmissa (esim. Chydenius & Hänninen 2009, 32). Aikaisemminkin todettu integrointi (Opetushallitus 2016, 42) sekä lasten osallistaminen (Opetushallitus 2016, 30), ovat tärkeitä tarkastelun kohteita varhaiskasvatuksen kentällä sekä tärkeä osa tämän hetken

Vasua (Opetushallitus 2016). Käytännössä oppiminen vaikuttaisi myös olevan erittäin tärkeää varhaiskasvattajille.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä sen laadullisen orientaation eivätkä otannan pienuuden takia. Yleistettävyyteen vaikuttaa myös tarkastelun kohteena olevat ihmisten näkemykset, sillä niitä on hyvin hankala esimerkiksi vertailla keskenään. Jokainen kokee ja näkee asiat yksilöllisesti eri tavoin, siksi ei voida olettaa muiden ihmisten näkemyksien olevan samanlaisia kuin haastatetuissa esille tulleet. Haastattelin tutkielmaani varten kuutta henkilöä. Pientä otantaa yksipuolistaa mahdollisesti myös se, että tutkittavana olevien päiväkotien johtajat valitsivat haastateltavat tutkielmaani varten. On mahdollista, että tämä vaikuttaa tutkimustuloksiin. Aiheen tietäessään johtajat ovat saattaneet valita esimerkiksi henkilöitä, joilla tietävät olevan jonkinlaisia musiikillisia valmiuksia tai kiinnostusta musiikkiin entuudestaan. Haastateltavista vain kahdella ei ollut minkäänlaista harrastuneisuutta musiikissa. Jos otanta olisi ollut kokonaan musiikkiharrastustaustaton, olisivat tulokset voineet olla hyvinkin erilaiset. Tämä voisikin olla mielenkiintoinen jatkotutkimuksen kohde: musiikkiharrastustaustattomien päiväkodin varhaiskasvattajien näkemyksiä heidän musiikkikasvatuksellisista valmiuksistaan.

Tuloksia yksipuolistaa myös se, että haastateltavat tulevat vain kahdesta eri saman paikkakunnan päiväkodista. On mahdollista, että heidän joukostaan ei saada laajinta mahdollista kokemusnäkökulmaa. Päiväkodit ovat myös liikunta-painotteisia, mikä voi osaltaan myös vaikuttaa esimerkiksi musiikin määrään päiväkodissa. Kyseiselle paikkakunnalle päiväkoteihin saattaa hakeutua myös työntekijöitä valmistuttuaan lähialueen kouluista, jolloin heillä kaikilla voi olla hyvinkin samantapainen koulutustausta. Tämä voi itsessään vaikuttaa tutkittavien näkemyksiin omista valmiuksistaan. Jos haastateltavia olisi mahdollista saada ympäri Suomea, monipuolistettaisiin tämä näkökulma ja riski yksipuoliseen koulutustaustaan ei olisi niin suuri. Päiväkotien sisäiset kokemukset voivat

olla hyvin samanlaisia, ja eroja voisi löytyä myös kunnallisen ja yksityisen päivähoidon välillä. Jatkossa siis voisi tutkia esimerkiksi myös musiikillisten valmiuksien laatua ja määrää laajemmin koko Suomen alueella eri päiväkodeissa.

Tutkielman rajoittavana tekijänä ovat voineet olla myös tekemäni sanavallinat haastatteluissa. Kun puhun itse musiikkikasvatuksesta, ymmärrän sen kokonaisvaltaisuuden, vaikutukset sekä paikan myös arjessa. Musiikkikasvatuskäsitteen käyttäminen on voinut vääristää tuloksia, sillä kaikki eivät välttämättä käsitä kyseistä käsitettä samalla tavalla, esimerkiksi sisältämään myös päiväkodissa suunniteltujen musiikkihetkien ulkopuolella tapahtuvaa musiikkitoimintaa. On mahdollista, että jotkut haastateltavista yhdistivät musiikkikasvatuksen pelkkiin suunniteltuihin musiikkihetkiin.

Jo mainittujen tutkimuskohteiden lisäksi tutkielmani aihetta voisi jatkaa tutkimalla tarkemmin eri varhaiskasvattajien pohjakoulutusten vaikutusta musiikkikasvatuksellisiin valmiuksiin. Kuten tutkielmastani käy ilmi, ei musiikin osuus koulutuksissa ole kovin suuri. Täten jotkut päiväkoteihin valmistuvista varhaiskasvattajista jäävät ilman musiikillista koulutusta, vaikka he sitä työssään tarvitsisivat. Millaisesta musiikillisesta opetuksesta varhaiskasvattajat hyötyisivät eniten? Kuinka uusi tuleva varhaiskasvatustilanne vaikuttaa musiikinopetuksen tarpeisiin? Kiinnostavaa olisi myös tutkia tarkalleen, millaisia musiikillisia valmiuksia varhaiskasvattajat työssään oikeasti tarvitsevat, esimerkiksi Vasun määrittelemänä. Tutkia voisi myös sitä, onko päiväkodin varhaiskasvattajien musiikillisissa valmiuksissa suuria kulttuurisia eroja.

Varhaiskasvattajien ei voi olettaa olevan kaikessa parhaita, koska omaksuttavia taitoja on niin paljon, kuten musiikin lisäksi esimerkiksi myös muiden taideaineiden puolella. Koska kasvattajan asenne musiikissa, esimerkiksi omiin kykyihin suhtautuminen, näkyy hänen toiminnassaan (Hongisto-Åberg ym. 1994, 9), vaikuttaa se mahdollisesti tätä kautta myös lapsiin ja heidän musiikillisiin kokemuksiin ja taitoihin. Päiväkodin varhaiskasvattaja on suuressa roolissa lapsen musiikillisessa kehityksessä, koska lasten musiikillisen taitotason erojen on todettu pohjautuvan eniten varttumisympäristöön (Ahonen 2004, 142).

Tulisiko siis musiikin määrää ja erityisesti sen käytännön opetteluun osuutta koulutuksissa kuitenkin lisätä, jotta päiväkodeissa työskentelevät varhaiskasvattajat saisivat enemmän musiikkikasvatuksellisia valmiuksia sekä rohkeutta myös hyödyntää niitä käytännössä? Tällä tavoin kasvattajien taitotasojen eroa voisi saada tasaisemmaksi myös eri päiväkotien välillä, mistä muun muassa haastateltavani Sinna (kts. esimerkki 23) sekä dosentti Marjatta Kalliala (Massa 2017) puhuivat. Musiikkikasvatuksen käytännössä oppimisen tarve on yksi tämän tutkielman tärkeimmistä tuloksista. Sinnaa lainatakseni, ”sitä (musiikkia) ei voi vaan kirjasta oppia”.

LÄHTEET

- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Finn Lectura.
- Asetus lasten päivähoidosta. Annettu Helsingissä 16.3.1973. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730239>. Luettu 23.2.2018.
- Arminen, T. 2011. Päiväkodin opetuksen haasteita. Suunnitelma esikoulun musiikin ja kuvataiteen integroivaan opetukseen syyslukukaudeksi. Lahden ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö.
- Bojner-Horwitz, E. & Bojner, G. 2007. Mielihyvää musiikista. Vantaa: WSOY.
- Chydenius, H. & Hänninen, A. 2009. Musiikki kasvattaa elämään – Varhaisiän musiikinopettaja päiväkodissa. Metropolia ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö.
- Črnčec, R., Wilson, S. J. & Prior, M. 2006. The Cognitive and Academic Benefits of Music to Children: Facts & Fiction. *Educational Psychology* 26 (4), 579–594.
- Eloranta, R. 2015. Musiikki välineenä varhaiskasvatusikäisten tunnekasvatuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Kandidaatin tutkielma.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hongisto-Åberg, M., Lindberg-Piiroinen, A. & Mäkinen L. 1994. Hip hoi, musisoi! Musiikki varhaiskasvatuksessa. 2. painos. Espoo: Fazer Musiikki Oy.
- Jyväskylän yliopisto. 2017a. Varhaiskasvatuksen (lastentarhanopettaja) kandidaattiohjelma. <https://www.jyu.fi/ops/fi/edupsy/varhaiskasvatuksen-lastentarhanopettaja-kandidaattiohjelma>. Luettu 25.3.2018.
- Jyväskylän yliopisto. 2017b. Musiikin, taiteen ja kulttuurintutkimuksen erilliset opintokokonaisuudet. <https://www.jyu.fi/ops/fi/hytk/musiikin-taiteiden-ja-kulttuurin-tutkimuksen-laitoksen-erilliset-opintokokonaisuudet#musiikkitieteen-perusopinnot-erillinen-26642>. Luettu 5.4.2018.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka – aineistojen käyttö, hankinta ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, K. 2013. Tutkijalta: Taidealojen alasajo johtaa yksiulotteisuuteen. <http://www.utu.fi/fi/Ajankohtaista/Artikkelit/Sivut/taidealojen-alasajo-johtaa-yksiulotteisuuteen.aspx>. Luettu 6.4.2018.

- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010: Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Juva: PS-kustannus.
- Marjanen, K. 2005. Varhaisiän musiikkikasvatus. Teoksessa J. Louhivuori (toim.) Suomen musiikkikasvatuksen vuosikirja 2002–2004. Helsinki: Suomen Musiikkikasvatusseura FiSME ry, 61–67.
- Marjanen, K. 2011. Musiikinsuunnittelu varhaisiän musiikinopetuksen näkökulmasta. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura FiSME ry, 385–405.
- Massa, S. 2017. Päiväkoteihin syksyllä yhteinen opetussuunnitelma: lisää musiikkia, kuvataidetta ja liikuntaa lapsille. Yle-uutiset. <https://yle.fi/uutiset/3-9448142>. Luettu 3.12.2017.
- Mesimäki, E. 2013. Musiikista iloa päiväkodin arkeen. Varhaisiän musiikkikasvattaja kouluttajana päiväkodissa. Metropolia ammattikorkeakoulu. Opinäytetyö.
- Nordström, S. 1997. Kaikki musiikista. Porvoo: WSOY.
- Nurmi, L. 2018. Päiväkotien arki mullistuu: uusi varhaiskasvatuslaki määrää jokaiseen lapsiryhmään kaksi korkeakoulutettua aikuista – opettaja-ammattinimikkeen saa jatkossa vain yliopistosta. Aamulehti. <https://www.aamulehti.fi/uutiset/paivakotien-arki-mullistuu-uusi-varhaiskasvatuslaki-maaraa-jokaiseen-lapsiryhmaan-kaksi-korkeakoulutettua-aikuista-opettaja-ammattinimikkeen-saa-jatkossa-vain-yliopistosta-200722513/>. Luettu 25.3.2018.
- Opetushallitus. 2014a. Ammatillisen perustutkinnon perusteet. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, lähihoitaja 2014. http://www.oph.fi/download/162460_sosiaali_ja_terveysalan_pt_01082015.pdf. Luettu 23.3.2018.
- Opetushallitus. 2014b. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 20.1.2018.
- Opetushallitus. 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf. Luettu 20.1.2018.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research and evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.

- Paasolainen, T. 2011. Pienestä laulusta iso ilo: Uusia lastenlauluja, virikkeitä musiikkihetken suunnitteluun. 2. tarkistettu painos. Helsinki: Printel.
- Ruokonen, I. 2001. Musiikki lapsen minuuden vahvistajana ja maailman rakentajana. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula, & I. Ruokonen (toim.) Elämysten alkupoluilla: lähtökohtia alle 3-vuotiaiden taidekasvatukseen. 2. painos. Helsinki: Finn Lectura, 73-84.
- Ruokonen, I. 2009. Musiikillista oppimisympäristöä luomaan. Teoksessa I. Ruokonen, S. Rusanen & A-L. Välimäki (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa: iloa ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Yliopistopaino Oy, 22-29.
- Ruokonen, I. 2016. Esi- ja alkuopetuksen musiikin didaktiikka. Helsinki: Finn Lectura.
- Ruokonen, I. 2017. Lapsen musiikillinen maailma. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 121-135.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tieto-arkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>. Luettu 28.01.2018.
- Stefani, G. 1985. Musiikillinen kompetenssi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tampereen ammattikorkeakoulu. 2017. Opinto-opas. <http://opinto-opas-ops.tamk.fi/index.php/fi/167/fi/49596/17SO/989/year/2018>. Luettu 24.3.2018.
- Tehy. 2018. Koulutus ja osaaminen. <https://www.tehy.fi/fi/koulutus-ja-osaaminen>. Luettu 22.3.2018.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen epäilyjen käsitteleminen Suomessa. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. Luettu 6.4.2018.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 7. uudistettu laitos. Vantaa: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vesioja, T. 2006. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Joensuu: Joensuun yliopisto. Väitöskirja.