

Musiikkikasvatus viisivuotiaiden kaksivuotisen esiopetuskokeilun kokeilu- ja verrokkiryhmiä ohjaavissa asiakirjoissa ja ryhmien toiminnassa

Roosa Hyyrynen

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Artikkelimuotoinen
Syyslukukausi 2022
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hyyrynen, Roosa. 2022. Musiikkikasvatus viisivuotiaiden kaksivuotisen esiopetuskokeilun kokeilu- ja verrokkiryhmiä ohjaavissa asiakirjoissa ja ryhmien toiminnassa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 38 sivua.

Musiikkikasvatuksen osuus on aiemmissa tutkimuksissa todettu verrattain pieneksi varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. Musiikkikasvatusta ei olla Suomessa kuitenkaan tarkasteltu asiakirjatasolla, minkä vuoksi niiden tarkastelu antaa näkökulmaa musiikkikasvatuksen sisällölliseen tarkasteluun. Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkittiin, miten musiikkikasvatus kuvataan viisivuotiaiden esiopetusta ja varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa. Tutkimuksessa selvitettiin myös, onko kaksivuotisen esiopetuskokeilun kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä eroa viisivuotiaiden musiikkikasvatuksen toteuttamisessa.

Tutkimuksessa hyödynnettiin mixed methods -lähestymistapaa. Tutkimusaineisto saatiin ESKO-tutkimushankkeesta valmiina aineistona. Laadullinen aineisto analysoitiin sisällön analyysillä, ja määrällinen aineisto analysoitiin hyödyntäen Mann Whitney'n *U*-testiä.

Tutkimustuloksista voitiin päätellä, että musiikkikasvatus ei sisällöllisesti eroa kaksivuotisen esiopetuskokeilun kokeilu- ja verrokkiryhmien ohjaavissa asiakirjoissa. Asiakirjoista erotettiin viisi yhteistä kategoriaa, joiden avulla voitiin jäsentää musiikkikasvatuksen sisältöjä asiakirjatasolla. Määrällisen analyysin perusteella voitiin todeta, että musiikkikasvatusta toteutetaan yhteensä enemmän ohjatussa toiminnassa, kuin ohjatussa leikissä. Musiikkikasvatusta ohjatussa leikissä toteutettiin kuitenkin enemmän verrokkiryhmässä kuin kokeiluryhmässä. Laadullinen aineisto osoitti lisäksi, että varhaiskasvatuksen opettajat ovat osin epätasa-arvoisessa asemassa, sillä musiikkikasvatusta ei kuvailtu kaikissa asiakirjoissa yhtä laajasti.

Asiasanat: musiikkikasvatus, kaksivuotinen esiopetus, varhaiskasvatus, taidekasvatus, opetussuunnitelma

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
1 JOHDANTO	4
1.1 Musiikin merkitys lapsen elämässä, kasvussa ja kehityksessä.....	4
1.2 Musiikkikasvatus varhaiskasvatuksessa.....	8
1.3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	11
2 MENETELMÄT	12
2.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimusaineistot.....	12
2.2 Tutkimusmetodi ja aineiston analyysi.....	15
2.3 Eettiset ratkaisut.....	17
3 TULOKSET	19
3.1 Musiikkikasvatus asiakirjoissa.....	19
3.2 Musiikkikasvatuksen toteutus kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu- ja verrokkiryhmissä	26
4 POHDINTA	27
LÄHTEET	35

1 JOHDANTO

Taito- ja taidekasvatus varhaiskasvatuksessa sekä kaksivuotisen esiopetuksen kokeilussa on laaja kokonaisuus, josta musiikkikasvatus on yksi osa-alue (Opetushallitus, 2021; Opetushallitus, 2022). Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen, Karvin, tekemässä selvityksessä viisivuotiaiden varhaiskasvatuksen pedagogiikasta musiikin päivittäinen osuus jäi melko pieneksi, joskin musiikin osuus oli isompi kuin käsityötaitojen edistämisen osuus pedagogiikasta (Juutinen ym., 2021). Musiikkikasvatuksen osuutta arjessa on tutkittu myös aiemmin (Repo ym., 2019, s. 91) ja myös tuolloin kyselyyn vastanneet varhaiskasvatuksen ammattilaiset olivat raportoineet musiikin viikoittaisen osuuden suuremmaksi kuin päivittäisen osuuden. Tuorempi tutkimus, jossa selvitettiin musiikkikasvatuksen osuutta arjessa, osoitti myös, että päivittäistä musiikkia ja esimerkiksi laulamista pidettiin selvästi tärkeämpänä alle 3-vuotiaiden ryhmissä kuin 4–5-vuotiaiden ryhmissä (Ruokonen ym., 2021, s. 641).

Parhaillaan Suomessa on käynnissä viisivuotiaiden kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu (Aalto-yliopisto, 2022), minkä kontekstiin tämä tutkielma sijoittuu. Näin ollen painotus on viisivuotiaiden varhaiskasvatuksen musiikkikasvatuksessa. Tässä tutkielmassa tarkastellaan, miten musiikkikasvatusta kuvataan viisivuotiaiden varhaiskasvatuksen, sekä kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun ohjaavissa asiakirjoissa. Lisäksi selvitetään, miten ja kuinka usein musiikkikasvatusta toteutetaan kaksivuotisen esiopetuskokeilun kokeilu- ja verrokkiryhmissä.

1.1 Musiikin merkitys lapsen elämässä, kasvussa ja kehityksessä

Musiikki on kautta aikain ollut osa ihmisten elämää (Schellenberg ym., 2015), ja musiikin arvo itsessään on ollut niin esteettisten elämysten (Marjanen, 2016, s. 2),

kuin merkitysten luoja (Vist, 2011). Aiemmin musiikin esteettistä arvoa on pidetty tärkeimpänä ja musiikin kokijan rooli on puolestaan ajateltu passiiviseksi (Marjanen, 2016, s. 2). Musiikkia on kuitenkin alettu tarkastelemaan kokemuksen näkökulmasta ja erityisesti alettu näkemään musiikista syntyvillä kokemuksilla olevan hyötyjä esimerkiksi lapsen kehitykseen (Vist, 2011; Moreno ym., 2011; Putkinen ym., 2014; Ruokonen ym., 2021). Tuoreimpien tutkimusten pohjalta voidaan todeta musiikilla olevan erilaisia vaikutuksia kehityksen ohella myös lapsen kasvuun ja hyvinvointiin (Lindeberg-Piiroinen & Ruokonen, 2017; Ruokonen ym., 2021). Musiikki stimuloi lapsen aisteja, millä on todettu olevan merkitystä lapsen kehitykseen jo vauvasta alkaen (Lindeberg-Piiroinen & Ruokonen, 2017, s. 65).

Musiikki voi vaikuttaa positiivisesti lapsen yleiseen mielialaan, jos se on osana päivittäisiä toimintoja varhaiskasvatuksen arjessa (Ruokonen ym. 2021, s. 642). Toisaalta musiikki voi vaikuttaa myös syvemmin lapsen sosioemotionaaliseen elämään. Se voi olla hyvin tärkeä osa lapsuudessa eri merkitysten luojana, jotka lapsi muistaa vielä aikuisenakin (Vist 2011, s. 282–284). Ruokosen ja kollegoiden (2021) tutkimuksessa huomattiin positiivinen vaikutus 1–3-vuotiaiden lasten yleiseen mielialaan varhaiskasvatuspäivän aikana niissä ryhmissä, joissa musiikki oli iso osa varhaiskasvatuspäivää. Lasten lisäksi päivittäinen musiikillinen toiminta yhdistyi myös aikuisten avoimempaan käytökseen lapsia kohtaan (Ruokonen ym., 2021, s.642).

Musiikki koetaan eri tavoin, ja sen kokemisessa sekä esimerkiksi tunne-
muistojen luomisessa musiikin kautta korostuu erityisesti musiikin kokijan aktiivinen rooli (Marjanen, 2016). Musiikkikokemukset voidaan nähdä arvokkaina mahdollisuuksina oppia omista tunteista ja ylipäättään saada tietoa niistä (Vist, 2011, s. 277). Musiikin kokeminen ryhmässä antaa kokemiselle myös sosiaalisen näkökulman, ja voi parhaimmillaan vaikuttaa lapsen sosiaaliseen toimintaan positiivisesti (Kirschner & Tomasello, 2010). Musiikista voivat hyötyä sosiaalisissa taidoissa myös he, joilla niissä on haasteita (Koelsch, 2014; Schellenberg ym., 2015). Esimerkiksi autismin kirjoon kuuluvien lasten kohdalla musiikilla voi olla merkittävä vaikutus sosiaaliseen kanssakäymiseen toisten kanssa (Koelsch, 2014,

s. 177). Yhteinen musiikillinen toiminta ja harjoittelu lisää myös lapsen prososiaalista käyttäytymistä, eli luontaista halua auttaa toista spontaanisti (Kirschner & Tomasello, 2010, s. 360–361; Schellenberg ym., 2015, s. 8). Yhteinen musiikillinen harjoittelu auttaa kehittämään prososiaalisia taitoja erityisesti heillä, joilla näissä taidoissa on ollut ennestään kehitettävää (Schellenberg ym., 2015, s. 8). Yhteisen musiikin luomisen ilo ja ylipäätään musiikin sosiaaliset hyödyt esimerkiksi pienille lapsille voivat parhaimmillaan korostua siis varhaiskasvatuksessa.

Musiikin yhteyttä lasten kielelliseen kehitykseen ja verbaaliseen älykkyyteen on tutkittu ja todettu jo lyhytaikaisen suunnitelmallisen musiikkikasvatuksen olevan yhteydessä positiivisesti lasten kielelliseen kehitykseen sekä lahjakkuuteen (Moreno ym., 2011, s. 6). Kielellisen kehityksen tueksi on kehitetty myös erilaisia pedagogisia menetelmiä. Musiikillinen leikin on huomattu olevan erityisesti lasten kielellistä kehitystä tukeva musiikkikasvatuksen muoto (Pitt, 2020). Musiikillisella toiminnalla voidaan parhaimmillaan tukea lasten kommunikatio- ja vuorovaikutustaitoja (Koelsch, 2014, s. 177). Iso-Britanniassa on kehitetty SALT-menetelmä, jonka avulla voidaan tukea lasten kielellistä kehitystä erityisesti musiikillisen leikin keinoin (Pitt, 2020, s. 72). Musiikillinen leikki onkin toimintamuotona erityisesti varhaiskasvatuksen kontekstiin soveltuva.

Toisaalta musiikin tutkimuksen kentällä on haluttu selvittää musiikin vaikutusta esimerkiksi kielellisiin taitoihin tilanteissa, joissa ei suoranaisesti opeteta musiikkia. Putkinen ja kollegat (2014) nostavat artikkelissaan esiin näkökulman auditiivisen kyvykkyyden kehittymisestä informaaleissa musiikillisissa tilanteissa. Artikkelissa kuvaillaan informaaleiksi musiikillisiksi tilanteiksi esimerkiksi sellaisia tilanteita, joissa musiikki on mukana muun toiminnan ohessa, kuten musiikillisessa leikissä. Putkinen ja kollegat (2014) toteavat kuitenkin, että informaalit musiikilliset tilanteet eivät juurikaan vaikuta musiikilliseen oppimiseen vaan hyödyttävät lasta muilla kehityksen osa-alueilla.

Auditiiviset kyvyt ovat yhteydessä kielten oppimiseen, ja niitä pystytään kehittämään esimerkiksi aiemmin kuvatuissa informaaleissa musiikillisissa tilanteissa (Putkinen ym. 2014, s. 4). Musiikkia kuullaan myös arjessa esimerkiksi

kaupoissa taustaaäänenä, mitä voidaan pitää informaalina musiikillisena tilanteena. Informaaleja musiikillisia tilanteita koskevat tutkimukset sijoittuvat kuitenkin lähinnä lasten toimintaympäristöihin, joissa tietoisesti esimerkiksi valitaan taustalle soivat musiikit tai ylipäättään toimintaympäristöstä tehdään musiikillisesti innostava. Formaali tilanteet puolestaan ovat kielellisen kehityksen ja ylipäättään verbaalisen kyvykkyyden kannalta huomionarvoisia; harjoittelemalla musiikin kuuntelua systemaattisesti voidaan kehittää lapsen verbaalisia kykyjä (Moreno ym., 2011, s. 6).

Leikille olennainen elementti, vuorovaikutus, on musiikillisessa leikissä ja toiminnassa merkittävä tekijä niin musiikkia kokiessa kuin vuorovaikutustaitoja opeteltaessa (Putkinen ym., 2013, s. 4). Kuten Kirschner ja Tomasello (2010) ovat todenneet, pelkästään yhteinen kokemus musiikin tekemisestä tai musisoinnista yhdistää lapsia ja opettaa vuorovaikutustaitoja musiikillisissa tilanteissa. Musiikki voidaan ajatella myös mahdollistajana vuorovaikutukselle, yhteiselle leikille ja kanssakäymiselle. Vaikka kaiken musiikillisen toiminnan ei tarvitse olla ohjattuja ja suunniteltuja tilanteita, voi musiikkipedagoginen toiminta luoda merkityksellisiä tilanteita, joissa myös aikuiset oppivat uutta lapsista (Pitt, 2020, s. 79).

Musiikin vaikutuksia on tarkasteltu myös neurologisesti ja huomattu musiikin vaikuttavan aivoissa erityisesti tunteiden säätelyyn vaikuttaviin osiin, kuten manteliumakkeeseen (Koelsch, 2014, s. 170–172). Musiikki yhdistetään tunteisiin ja erityisesti puhutaan tunteita herättävästä musiikista. Musiikki ja muut ulkoapäin tulevat ärsykkeet aktivoivat keskushermostoa, jota kautta ihminen kokee tunteen (Warrenburg, 2020, s. 6). Musiikki synnyttää erilaisia reaktioita aivoissa, jotka puolestaan synnyttävät tunnereaktion (Scherer & Coutinho, 2013, s. 28). Absoluuttisesti ei voida todeta musiikin vaikuttavan suoraan tiettyjen tunteiden syntyyn, sillä tunteiden syntymiseen vaikuttavat useat eri ärsykkeet (Scherer & Coutinho, 2013, s. 28). Neurologisten tutkimusten avulla on kuitenkin huomattu musiikin stimuloivan tiettyjä aivojen alueita, jotka esimerkiksi synnyttävät tunteita.

Aivoja tutkimalla on huomattu myös yhteneväisyyksiä musiikin ja puheenprosessoinnin välillä, joista kummatkin tapahtuvat suurimmaksi osaksi samoilla aivojen alueilla (Peretz ym., 2015). Musiikillinen harjoittelu varhaislapsuudessa on pystytty puolestaan yhdistämään jopa aivojen rakenteelliseen kehittymiseen (Hyde ym., 2009). Pelkästään 15 kuukauden musiikillinen harjoittelu varhaislapsuudessa voi tutkitusti vaikuttaa aivojen rakenteelliseen kehittymiseen, mikä osoittaa musiikillisen harjoittelun hyödyn erityisesti silloin, jos henkilöllä on kehityksellisiä haasteita (Hyde ym., 2009, s. 3024). Hyde ja kollegat (2009, s. 3024) toteavat, että musiikillista harjoittelua voidaan siis käyttää terapeuttisena menetelmänä, sillä sen konkreettiset vaikutukset on huomattu aivotasolla.

1.2 Musiikkikasvatus varhaiskasvatuksessa

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa tulee toteuttaa suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti taito- ja taidekasvatusta, josta musiikkikasvatus on yksi osa (Opetushallitus, 2021, s. 44; Opetushallitus, 2022, s. 45). Suunnitelmallisuus voi olla ohjattuja suunniteltuja tilanteita tai ylipäättään musiikin sisällyttämistä arjen eri tilanteisiin (Juutinen ym., 2021, s. 99–107). Sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022, s.45), että kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun kokeiluopetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2021, s. 45) kuvataan taito- ja taidekasvatusta Ilmaisun monet muodot -osiossa. Ilmaisun monet muodot jaetaan musiikillisen, kuvallisen, käsityöllisen, sanallisen ja kehollisen ilmaisun osioihin.

Asiakirjoissa korostuu yleisesti taito- ja taidekasvatuksen merkitys itsensä ilmaisun- ja kulttuuriperintöön tutustumisen keinona. Tämän lisäksi ohjaavissa asiakirjoissa tuodaan esille taito- ja taideaineiden merkitys esimerkiksi monilukutaidon kehittämisessä (Opetushallitus, 2021, s. 44; Opetushallitus, 2022, s. 45). On esitetty, että varhaiskasvatuksen musiikkikasvatuksessa tulisi kiinnittää enemmän huomiota siihen, tarjotaanko lapsille riittävästi tilaa vapaaseen musiikkileikkiin ja muuhun musiikilliseen toimintaan (Rajan, 2013, s. 9–10).

Musiikin kokeminen itsessään halutaan nähdä arvokkaana ja näin varhaiskasvatuksessa voitaisiin lasten ja aikuisten kesken kokea ja kokeilla musiikkia ilman, että opettajat kokisivat paineita siitä, onko heillä musiikillinen koulutustausta (Rajan, 2013, s. 13). Suomalaisen varhaiskasvatuksen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022, s. 45) musiikkikasvatuksen toteutusta kuvaillaan esimerkiksi musiikin kokeminen seuraavasti:

Varhaiskasvatuksen musiikillisen ilmaisun tavoitteena on tuottaa lapsille musiikillisia kokemuksia sekä vahvistaa lasten kiinnostusta ja suhdetta musiikkiin. Lapsia ohjataan elämykselliseen kuuntelemiseen ja ääniympäristön havainnointiin.

Yksinkertaisilla arkeen liitettävillä musiikillisilla aktiviteeteilla saadaan ennen kaikkea rohkaistua lapsia ilmaisemaan musiikillisesti itseään, mutta samalla myös tuetaan oppimista ja kehitystä (Rajan, 2013).

Musiikilla ja sen kehittämällä luovuudella on vaikutusta lapsen luontaiseen mielikuvitukseen vastavuoroisesti: musiikki ruokkii mielikuvitusta ja mielikuviutus voi taas viedä musiikillista kehittymistä eteenpäin (Wong, 2017). Tätä voidaan hyödyntää niin lasten ohjatuissa leikeissä kuin heidän omissa musiikillisissa sävellyksissään. Lasten kanssa voidaan esimerkiksi leikkiä ja kuvitella eläimiä ja sitten esimerkiksi soittaa eri soittimilla niiden liikkeitä, kuten Wongin esittelemässä (2017) kokeellisessa tutkimuksessa oli tehty. Musiikillinen leikki on yksi keino tukea lasten musiikillista toimijuutta, sillä siten lapsia autetaan luomaan myös itselleen merkityksellisiä kokemuksia musiikin parissa (Rajan, 2013). Lapset kokevat onnistumisia, kun heille annetaan tilaa tutkia ja kokeilla itse musiikkia (Rajan, 2013).

Musiikkikasvatuksen tavoitteeksi riittää jo itsessään musiikin merkitys hyvän olon (Ruokonen ym., 2021, s. 640) tai hauskanpidon luojana (Barret ym., 2019). On hyvä myös tiedostaa musiikin syvemmät vaikutukset esimerkiksi lapsen oppimiselle tai ylipäätään kehitykselle, jotta voi ymmärtää myös hyvin pienten musiikillisten tavoitteiden tärkeyden (Lindeberg-Piironen & Ruokonen, 2017; Arasomwan & Mashiy, 2021). Varhaiskasvatuksen opettajat ovat vastuussa musiikkikasvatuksen tavoitteiden luomisesta arjessa tapahtuvalle toiminnalle, vaikka heillä ei olisi erillistä koulutusta musiikkikasvatuksesta (Barret ym., 2019).

Musiikin sisällyttämisessä varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan on voitu kuitenkin huomata eroja riippuen siitä, mikä on kasvattajan musiikillinen koulutustausta (Arasowman & Mashiy, 2021, s. 5).

Neurologisten tutkimusten valossa (Putkinen ym., 2013; Moreno ym., 2011) voidaan todeta sekä formaalien, että informaalien musiikillisten tilanteiden olevan merkityksellisiä esimerkiksi lapsen puheen kehitykselle ja voivan jopa myöhemmin hyödyttää lasta kielten oppimisessa. Tämä tarkoittaa suunniteltuja ohjattua musiikillisia tilanteita ja tilanteita, joissa musiikki on ikään kuin taustalla läsnä muussa toiminnassa (Putkinen ym., 2013), esimerkiksi leikissä. Toisaalta musiikkikasvatus ajatellaan ehkä liikaa tuokioiden, eli ohjatun toiminnan kautta, mikä ei välttämättä mahdollista lasten vapaata musiikillista leikkiä ja kokeiluja (Rajan, 2013, s. 11). Musiikkikasvatuksen suunnitelmallinen toteutus eri varhaiskasvatuksen tilanteissa on huomattu kuitenkin olevan haastavaa varhaiskasvatuksen opettajille, ja siihen kaivattaisiinkin lisää koulutusta (Juutinen ym., 2021, s. 112; Ruokonen ym., 2021, s. 643). Myös lasten vanhemmille olisi hyvä antaa lisää neuvoja, miten lisätä musiikkia osaksi arkea ja arjen eri tilanteita (Ruokonen ym., 2021, s. 643).

Arasowman ja Mashiy (2021) toteavat tutkimuksessaan varhaiskasvatuksen opettajilla myös muualla maailmassa (kyseisessä tutkimuksessa Afrikassa) olevan eri käsityksiä varhaisiän musiikkikasvatuksen hyödyntämisestä osana muuta pedagogiikkaa. Suomen tavoin myös muualla maailmassa varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat (Barret ym., 2019). Musiikkikasvatuksen hyödyt esimerkiksi sosiaalisiin taitoihin ja kehitykseen tunnistetaan maasta riippumatta, mutta yksittäisen maan sisälläkin varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset musiikin merkityksestä vaihtelevat, vaikka käytössä olisivat samat toimintaa ohjaavat asiakirjat (Barret ym., 2019). Tämän vuoksi asiakirjojen tarkastelu on hyödyllistä, jotta voidaan selvittää, missä asioissa mahdollisesti on tulkinnan varaa. Musiikkikasvatuksen toteuttamiseen tulisi panostaa jo asiakirjatasolta lähtien, jotta voidaan varmistaa laadukas ja mahdollisimman tasavertainen musiikkikasvatuksen toteutuminen varhaiskasvatuksessa (Thapa & Rodriguez-Quiles, 2022, s. 11).

1.3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää, miten musiikkikasvatus kuvataan varhaiskasvatusta ja kaksivuotista esiopetuskokeilua ohjaavissa asiakirjoissa. Jokainen kunta laatii paikalliset opetussuunnitelmat valtakunnallisten perusteiden pohjalta. Nämä ohjaavat asiakirjat vaikuttavat varhaiskasvatuksen ja kaksivuotisen esiopetuksen arkeen ja esimerkiksi musiikkikasvatuksen toteuttamiseen. Asiakirjoista ei kuitenkaan selviä lopullinen totuus varsinaisesta musiikkikasvatuksen toteuttamisesta. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa hyödynnetään laadullisen tekstiaineiston lisäksi myös kyselyaineistoa, jonka pohjalta tavoitteena on selvittää nimenomaan kaksivuotiseen esiopetuskokeiluun osallistuvien kokeilu- ja verrokkiryhmien mahdollisia eroavaisuuksia myös musiikkikasvatuksen toteuttamisen suhteen.

Tutkimuskysymykset

1. Miten musiikkikasvatus kuvataan viisivuotiaiden kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun kokeilu- ja verrokkikuntien ohjaavissa asiakirjoissa? Eroavatko mainittujen asiakirjojen kuvaukset toisistaan ja jos eroavat, miten?
2. Onko kaksivuotisen esiopetuskokeilun kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä eroa viisivuotiaiden musiikkikasvatuksen toteuttamisessa?

2 MENETELMÄT

2.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimusaineistot

Tutkimus perustuu kaksivuotisen esiopetuskokeilun arviointitutkimuksen (ESKO) aineistoihin. Tutkimushankkeen tarkoituksena oli selvittää kaksivuotisen esiopetuskokeilun vaikutuksia lapsiin ja kerätä tietoa myös esimerkiksi varhaiskasvatuksen ammattilaisten sekä lasten vanhempien kokemuksista (Aalto-yliopisto, 2022). ESKO-tutkimushankkeessa kerättiin muun muassa kaksivuotisen esiopetuskokeilun kokeilu- ja verrokkipäiväkotien varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmia. Tutkimushankkeessa kerättiin tietoa pedagogiikan toteutumisesta myös varhaiskasvatuksen opettajille lähetetyllä kyselyllä. Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu on osa Opetushallituksen laajempaa Oikeus oppia-hanketta, jolla tavoitellaan koulutuksellista tasa-arvoa (Aalto-yliopisto, 2022; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022a). Kaksivuotista esiopetuskokeilua säätelee laki (2020/1046), jonka mukaan kokeiluun on valittu kunnat ja ryhmät osittaisella satunnaisotannalla (Laki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta, 2020/1046, §4, §5).

Laadullinen aineisto. Kokeiluun on valittu 105 kuntaa ja näiden lisäksi on valittu kuntia, jotka toimivat verrokkiryhmänä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022a). Laadullinen aineisto koostui kokeiluun valittujen kokeilu- ja verrokkikuntien kokeiluryhmien kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun ohjaavista asiakirjoista, sekä verrokkiryhmien varhaiskasvatuksen ohjaavista asiakirjoista. Asiakirja-aineisto koottiin osaksi kokeilu- ja verrokkikuntien kyselyssä antamien verkkosivutietojen avulla ja sen lisäksi hyödynnettiin Opetus- ja kulttuuriministeriön (2022b) verkkosivuilta löytyvää listausta kokeiluun osallistuvista kokeilu- ja verrokkiryhmistä. Kaikkien kuntien kokeiluopetussuunnitelmiin ei kuitenkaan ollut saatu linkkejä, eikä näitä asiakirjoja myöskään ollut saatavilla kuntien tai kaupunkien verkkosivuilta. Osalla kunnista on myös yhteinen kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluopetussuunnitelma, jonka vuoksi analysoitu kokeiluopetussuunnitelmien määrä tässä tutkimuksessa oli 84.

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun lakiin (2020/1046 §4) perustuen kokeiluun osallistui myös sellaisia kuntia, joissa toteutetaan ruotsinkielistä varhaiskasvatusta. Tarkempaan analyysiin en kuitenkaan päätenyt ottamaan viisivuotiaiden kaksivuotisen esiopetuksen ruotsinkielisiä kokeiluopetussuunnitelmia. Ruotsinkielisiä opetussuunnitelmia aineistossa oli viisi, joista neljä opetussuunnitelmaa oli saatavilla, mutta koska käytössä ei ollut kääntäjää, päädyin jättämään kaikki ruotsinkieliset opetussuunnitelmat pois tarkemmasta analyysistä. Näin ollen varsinaiseen analyysiin otin 80 kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun kokeiluopetussuunnitelmaa. Lisäksi analyysiin otettiin Opetus- ja kulttuuriministeriön (2022b) listauksen mukaisesti verrokkikuntien (kunnat, joissa on vain verrokkiryhmiä) varhaiskasvatussuunnitelmia, joita oli yhteensä 32. Näin ollen tässä tutkimuksessa analysoitavia asiakirjoja oli alkuun yhteensä 112. Analyysissä keskityttiin kuitenkin vain dokumentteihin, joissa kansallisen ohjauksen tekstiä oli laajennettu.

Kokeilukuntien asiakirjoista (80 kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelmaa) 49 oli identtisiä keskenään, sillä niihin oli kirjattu kaksivuotisen esiopetuskokeilun kokeiluopetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2021, s. 45) teksti musiikkikasvatuksesta. Asiakirjoista 31:een oli kirjattu musiikkikasvatuksen osioon omaa kuntaa tai kaupunkia koskeva laajennus musiikkikasvatuksesta. Verrokkikuntien asiakirjoista (32 suunnitelmaa) puolestaan 27 asiakirjaa oli keskenään käytännössä identtisiä, sillä niihin oli kirjattu musiikkikasvatuksen osio Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista, joko vuoden 2018 (Opetushallitus, 2018) tai vuoden 2022 (Opetushallitus, 2022) versioista. Verrokkikuntien asiakirjoista viiteen asiakirjaan oli laajennettu musiikkikasvatuksen osiota paikallisesti.

Määrällinen aineisto ja sen muuttujat. Tutkimuksen määrällisen aineiston muodosti ESKO-hankkeen kyselyaineisto, jossa kysyttiin viisivuotiaiden kaksivuotisen esiopetuskokeilun kokeilu- ja verrokkiryhmien musiikkikasvatuksen toteutuksesta. ESKO-hankkeessa lähetettiin kysely sähköpostitse toukokuun alussa 2022, mikä oli suunnattu kaksivuotisen esiopetuskokeilun kokeilu- ja ver-

rokkiryhmien varhaiskasvatuksen opettajille. Tämän lisäksi vastaajia muistutettiin kerran kyselyyn vastaamisesta noin kaksi viikkoa kyselyn lähettämisen jälkeen. Kysely oli avoinna kesäkuuhun 2022 asti, jolloin vastausaikaa oli hieman yli kuukausi. Kyselyyn pyydettiin vastaamaan yhtä varhaiskasvatuksen opettajaa joka kokeilu- tai verrokkiryhmästä. Kyselykutsut lähetettiin hankkeen hankeyhteyshenkilöille (yhteensä 144 henkilölle). Itse kyselyn välittäminen vastaajille eli varhaiskasvatuksen opettajille jäikin yhteyshenkilöiden vastuulle. (Sulkanen ym., 2022)

Musiikkikasvatuksen toteutusta kysyttiin kahdella kysymyksellä. Tämän lisäksi kysyttiin vastaajien taustatieto siitä, onko vastaaja kokeilu- vai verrokkiryhmän varhaiskasvatuksenopettaja. Tutkimuksen kyselyaineiston osalta tehtiin vertailua kokeilukuntien ja verrokkikuntien välillä. Kysely oli luotu webropoltyökalulla sähköisessä muodossa (Sulkanen ym., 2022). Määrällinen aineisto saatiin tutkimushankkeesta valmiiksi koottuna SPSS-aineistona.

Kyselyssä musiikkikasvatuksen toteutusta mitattiin kysymyksillä: Musiikillinen ilmaisu (esimerkiksi laulu, liike, soitto): Ohjatussa toiminnassa ($n = 864$) ja Musiikillinen toiminta (esimerkiksi laulu, liike, soitto): Ohjatussa leikissä ($n = 862$). Vastausvaihtoina kysymyksiin oli: 1 ei lainkaan, 2 vain harvoin, 3 silloin tällöin ja 4 säännöllisesti. Kysymykset ovat molemmat järjestysasteikollisia (Metsämuuronen, 2009, s. 69), sillä vastausvaihtoehtojen arvot ovat kasvavia; arvo 1 tarkoittaa pientä, kun taas arvo 4 tarkoittaa suurempaa. Järjestysasteikossa arvoilla kyetään kertomaan esimerkiksi, onko jotakin asiaa enemmän tai vähemmän (Metsämuuronen, 2009, s. 69). Vastauksissa ei myöskään ollut mahdollista vastata näiden arvojen välistä. Mainittujen kysymysten lisäksi vastaajien tuli vastata taustatietokysymykseen: ”Ryhmäni on kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun 1= kokeiluryhmä ($n = 379$) tai 2 = verrokkiryhmä ($n = 502$).” Tämä muuttuja puolestaan on luokitteluasteikollinen, eli laatueroasteikollinen (Metsämuuronen, 2009, s. 68).

2.2 Tutkimusmetodi ja aineiston analyysi

Tutkimuksessa hyödynnettiin niin kutsuttua mixed methods-menetelmää (Creswell & Creswell, 2018, s. 215–216), eli laadullista ja määrällistä tutkimusotetta (Metsämuuronen, 2009, s. 265). Osa tutkimuksen aineistosta koostui tekstiaineistosta, jota analysoitiin laadullisin menetelmin (Weber, 1990). Tutkimukseen saatiin aineistoa myös kyselystä, mikä puolestaan on määrällinen aineisto (Metsämuuronen, 2009). Tutkimuksissa, joissa halutaan vastauksia monen tasoihin tutkimuskysymyksiin, on hyödyllistä käyttää analyysimenetelminä sekä määrällistä että laadullista tutkimusotetta (McCusker & Gunaydin, 2019). Mixed methods ei pelkästään tarkoita laadullisen ja määrällisen analyysimenetelmän käyttöä samassa tutkimuksessa, vaan se tarkoittaa myös johtopäätösten tekemistä molempien analyysien pohjalta yhteisesti (Creswell & Creswell, 2018, s. 217).

Tässä tutkimuksessa haluttiin hyödyntää erikseen laadullista ja määrällistä menetelmää siten, että määrällisellä analyysillä täydennettiin laadullisen aineiston analyysistä saatavia tutkimustuloksia. Mixed method -lähestymistapaa voidaan kuitenkin hyödyntää eri lähtökohdista (Creswell & Creswell, 2018). Tässä tutkielmassa haluttiin saada laajempaa näkökulmaa määrällisen aineiston avulla erityisesti kaksivuotisen esiopetuskokeilun kokeilu- ja verrokkiryhmien vertailuun musiikkikasvatuksen suhteen. Ei voida sanoa, että mixed methods loisi tutkimustuloksille lisää luotettavuutta, sillä laadullista ja määrällistä analyysiä ei voida arvottaa luotettavuuden perusteella paremmuusjärjestykseen (McCusker & Gunaydin, 2019). Niin laadullisessa kuin määrällisessä tutkimuksessa on aina tavoitteena päästä mahdollisimman lähelle totuutta tutkittavassa asiassa (Metsämuuronen, 2009, s. 213). Tavoitteena tämän tutkielman kannalta oli saada laajempaa näkökulmaa tutkimuksen teemaan eli musiikkikasvatukseen varhaiskasvatuksen ja kaksivuotisen esiopetuskokeilun konteksteissa. Laadullista ja määrällistä analyysiä voidaankin pitää vastakkainasettelun sijaan jatkumona toisilleen (Alasuutari, 2012).

Sisällönanalyysi on menetelmänä tarkoitettu tekstiaineiston sisältöjen tutkimiseen; tarkoituksena on saada selvyys, mitä tekstillä tarkoitetaan (Krippendorff, 2004, s. 18). Sisällönanalyysillä etsitään tutkimuskysymyksiin vastauksia

tekstiä koodaamalla (Weber, 1990, s. 17). Tekstin koodausta voidaan kuvata myös termillä kvantifiointi. Kvantifioinnilla tarkoitetaan yhdenmukaisten ilmaismuotojen etsimistä teksteistä, joista kootaan yhteneväisiä kategorioita (Eskola & Suoranta, 1998, s. 164–165). Tekstin koodaamisessa toimitaan myös samalla periaatteella (Weber, 1990). Tässä tutkimuksessa asiakirjoja analysoitiin aineistolähtöisesti (Eskola & Suoranta 1998, s. 19) siten, että ensin etsittiin tekstistä tutkimuksen kannalta olennainen osuus, eli musiikkikasvatusta käsittelevät osiot. Tämän jälkeen tehtiin havaintoja ja koodattiin aineistoa eli pelkistettiin ja yhdisteltiin havaintoja (Weber, 1990, s. 17; Alasuutari, 2012, s. 40–41). Tarkoituksena oli etsiä teksteistä eroavaisuuksia, mutta laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti myös yhteneväisyyksiä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 19).

Tekstiä ei koodattu suoraan teoriaan pohjaten, vaan aineistolähtöisesti, sekä tutkijan oman teoriapohjan perusteella (Jackson & Mazzei, 2012, s. 2–3). Tekstin koodaamiseen ja lopulta syntyvien kategorioiden muodostumiseen vaikuttivat kuitenkin osin jo tiedossa oleva teoria ja tutkittu tieto esimerkiksi musiikkikasvatuksen monipuolisuudesta (Lindeberg-Piironen & Ruokonen, 2017) ja moniaistisuudesta (Ruokonen ym., 2021). Kategorioiden muodostamiseen vaikutti myös se, että musiikin elementeistä (Lindeberg-Piironen & Ruokonen, 2017) ja monipuolisista työskentelytavoista, kuten musiikillisesta leikistä (Pitt, 2020) on jo tutkittua tietoa. Tämän tiedon pohjalta kategorioita oli helpompi muodostaa, vaikka siihen vaikutti vahvasti myös aineistolähtöisyys.

Haasteena varhaiskasvatus- tai esiopetussuunnitelmia analysoidessa oli tekstin niukkuus, jolloin koodaaminen hankaloituu. Kun tekstistä analysoidaan vain musiikkikasvatusta koskeva osa, voi osuus olla vain muutamia lauseita. Aineiston kokonaismäärä oli kuitenkin suuri, jolloin myös tekstimäärä joissakin dokumenteissa oli laajempi, ja tekstit olivat sisällöltään vaihtelevia keskenään. Lopullinen tekstiaineiston määrä, jonka muodosti kaikkien asiakirjojen musiikkikasvatusta käsittelevät tekstit, joita oli yhteensä noin 34 sivua. Näin ollen teksteistä voitiin löytää myös yhteneväisiä ja kvantifioitavia mainintoja musiikkikasvatukseen liittyen (Eskola & Suoranta, 1998, s. 164–165).

Kyselyaineisto analysoitiin IBM SPSS Statistics -ohjelmistoa käyttäen. Analyysimenetelmänä käytettiin Mann-Whitneyn U -testiä, joka kuuluu parametrittomiin testeihin (Metsämuuronen, 2004, s. 9–10). Efektikoko laskettiin järjestykskorrelaation avulla, jonka arvioinnissa käytettiin raja-arvoja 0.1 (pieni efekti), 0.24 (keskisuuri efekti) ja 0.37 (suuri efekti, Nummenmaa, 2005, s. 564). Mann-Whitneyn U -testillä voidaan selvittää kahden riippumattoman keskiarvon välistä eroja (Metsämuuronen, 2009, s. 1102). Parametrittomissa testeissä aineistolla ei ole mitään ennako-oletuksia siitä, ovatko muuttujat jakautuneet normaalisti vai eivät (Metsämuuronen, 2004, s.9–10; Metsämuuronen, 2009, s. 581). Tämä kyseinen analyysimenetelmä sopii erityisesti tilanteisiin, joissa on mitattu samaa asiaa kahdelta eri ryhmältä ja halutaan selvittää näiden mahdollisia eroja, eivätkä muuttujat ole normaalisti jakautuneita (Metsämuuronen, 2009, s. 1102).

Kyselyaineiston muuttujat: luokittelumuuttuja (kokeilu- vai verrokki-ryhmä) sekä ”musiikillinen ilmaisu ohjatussa toiminnassa” ja ”musiikillinen ilmaisu ohjatussa leikissä” olivat lähes kaikki vinosti jakautuneita. Parametrittomia menetelmiä käytetään usein pienten otosten analysointiin (Metsämuuronen, 2004, s. 18–20). Tässä tutkimuksessa otoskoko oli iso ($n= 881$), mutta parametrittomien testien muut lähtöoletukset, eli järjestyksasteikollinen muuttuja ja se ettei ole lähtöoletuksia muuttujien jakaumien suhteen (Metsämuuronen, 2004, s. 18–20), toteutuvat tämän aineiston kohdalla.

2.3 Eettiset ratkaisut

Tutkimus tehtiin tutkimushankkeesta saatavalla aineistolla ja aineiston käsittelyä varten allekirjoitettiin asianmukainen sopimus. Hankkeelle ei erikseen tarvinnut hankkia tutkimuslupia. Kokeilusta on säädetty laki (Laki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta 2020/1046), jonka perusteella kokeiluun valitut kunnat ovat velvoitettuja osallistumaan kokeiluun ja siihen liittyviin seurantatutkimuksiin (Laki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta 2020/1046 §10), eli myös ESKO-hankkeen kyselytutkimuksiin. Tämän vuoksi tutkimuksille tyypillistä vapaaehtoisuutta kaksivuotisessa esiopetuksen kokeilussa ei ole voitu noudattaa.

Sen sijaan tätä tutkielmaa tehdessä on otettu huomioon luottamuksellisuuden ja aineiston säilyttämiseen liittyvät säännöt. Tutkielman aineistot on säilytetty Jyväskylän yliopiston ohjeistuksien mukaisesti eikä aineistoa ole luovutettu ulkopuolisten käyttöön. Lisäksi määrällistä aineistoa on käytetty vain suunniteltua analyysia varten. Aineisto ei myöskään sisällä henkilötietoja tai esimerkiksi kyselyyn osallistuneen vastaajan työpaikan nimeä. Ainoa yksilöivä tieto aineistossa on vastaajan työskentelykaupunki tai -kunta, jota ei käytetä tämän tutkielman analyysissä.

Kaupunkien ja kuntien opetussuunnitelmat ja varhaiskasvatuksen suunnitelmat ovat julkisia asiakirjoja, minkä vuoksi niitä ei tarvitse käsitellä salaisina asiakirjoina. Tässä tutkielmassa ei kuitenkaan yksilöity tiettyjen kuntien tai kaupunkien asiakirjoja, vaan esimerkiksi asiakirjalainaukset esitettiin anonyymeina. Kaupungin tai kunnan nimen mainitseminen ei ollut tämän tutkimuksen kannalta relevanttia, vaikka kunta- tai kaupunkikohtaisia opetussuunnitelmia tai varhaiskasvatussuunnitelmia ei tarvitse salata.

3 TULOKSET

3.1 Musiikkikasvatus asiakirjoissa

Analyysissä havaittiin, että asiakirjoissa musiikkikasvatuksen paikallisesti laajennetut tekstiosuudet olivat tyyliään toteavia ja ohjaavia. Kokeilukuntien asiakirjoista 25 asiakirjassa oli toteava ote kertoa paikallisesta musiikkikasvatuksesta. Verrokkikuntien varhaiskasvatussuunnitelmista kaikki viisi puolestaan olivat musiikkikasvatuksen tarkennusten osalta tyyliään toteavia. Monissa asiakirjoissa oli saatettu luettelomaisesti luetella, mitä musiikkiin liittyen tehdään (esimerkki 1).

Esimerkki 1

(Kunnan nimi) monipuolista kulttuuritarjontaa hyödynnetään ilmaisun tavoitteiden saavuttamiseksi. Esimerkkinä elokuvaviikko, museo, kaupungintalon näyttelyt, käsityökeskus, teatteri- ja nukketeatteri-, tanssi- sekä musiikkiesitysten seuraaminen liveinä tai striimattuna.

Tämä tulkittiin toteavaksi tavaksi kertoa, sillä kunta ei tarkemmin avaa esimerkiksi musiikkikasvatuksen toimintatapoja tai perustele niitä juurikaan. Joissakin tapauksissa oli saatettu todeta vain muutamalla sanalla, miten musiikkikasvatusta toteutetaan kuten: ”arjessa näkyvät laulu ja soitto”. Toteavan tyylin tekstit informoivat lukijaa lähinnä luettelomaisesti, miten kunnassa toimitaan.

Kuudessa kokeilukunnan asiakirjassa musiikkikasvatuksesta kerrottiin enemminkin varhaiskasvatuksen opettajia ohjaavalla tavalla kuin toteavaan tyyliin. Ohjaavan otteen asiakirjat erosivat toteavan tyylin teksteistä siten, että musiikillisen ilmaisun osioon oli kirjattu konkreettisia tapoja, miten varhaiskasvatuksessa henkilökunta voi edistää tai toteuttaa taide- tai musiikkikasvatuksen tavoitteita, kuten seuraavassa esimerkissä on tehty.

Esimerkki 2

Esiopetuksen henkilöstö kannustaa lasta monimuotoiseen ilmaisuun esimerkiksi muokkaamalla ympäristöä niin, että lapsen on helppo käyttää erilaisia välineitä, kuten soittimia ja askartelutarvikkeita. Taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen edistävät lapsen oppimisedellytyksiä, sosiaalisia taitoja ja myönteistä minäkuvaa sekä valmiuksia ymmärtää ja jäsentää ympäröivää maailmaa. Henkilöstön ja lasten erityisosaamista hyödynnetään rikastuttamaan esiopetuksen taidekasvatusta. Esiopetuksessa pidetään tärkeänä monipuolista taidekasvatusta. Taiteellista ilmaisua käytetään myös esimerkiksi rikastuttamaan leikkiä.

Kyseisessä esimerkissä konkretisoidaan sitä, miten ylipäätään taiteelliset kokemukset hyödyttävät lasta. Esimerkissä myös tarkennetaan, että varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten osaamista olisi hyvä hyödyntää taidekasvatuksen rikastuttamisessa. Siinä myös perustellaan taiteellisten kokemusten tärkeyttä lapselle. Kaksivuotisen esiopetuskokeilun perusteissa (Opetushallitus, 2021, s. 45) musiikin kokemista kuvaillaan lähinnä eri toteutustapojen muodossa, kuten laulun, tanssin, liikkeen, soiton ja oman musiikin luomisen.

Erään kokeilukunnan kokeiluopetussuunnitelmaan oli kirjattu apukysymyksiä, joiden avulla varhaiskasvatuksen opettajat voivat suunnitella oman ryhmänsä musiikillista toimintaa (esimerkki 3). Vastaavanlaisia apukysymyksiä ei havaittu muissa asiakirjoissa, myöskään valtakunnallisissa perusteissa (Opetushallitus, 2021, s. 45) ei ole apukysymyksiä musiikkikasvatuksen osiossa.

Esimerkki 3

Kysymyksiä kasvattajalle ja kasvattajatiimille:

- Miten rakennatte oppimisympäristön, jossa on tarjounta ilmaisun moniin muotoihin?
- Miten toiminnassanne liitätte/ muodostatte ilmaisun monet muodot oppimiskokonaisuuksiksi?
- Projektityöskentely ja pedagoginen dokumentointi tukevat ilmaisua monipuolisesti. Miten hyödynnätte projektityöskentelyä ilmaisun tukemiseen?

Analyysin edetessä päädyttiin kuuteen eri kategoriaan musiikkikasvatuksen tarkennuksista, joita olivat: (1) tavat, miten musiikkikasvatusta toteutetaan, (2) musiikin kokemiseen liittyvä maininta, (3) yhteistyö ulkopuolisen musiikin tai kulttuurin alan toimijan kanssa, (4) musiikin elementit tai teoriaan viittaavat ilmaisut ja (5) paikallinen musiikki- tai ylipäätään kulttuurihistoriaan viittaava maininta (taulukko 1). Nämä kategoriat pystyttiin löytämään sekä kokeilu- että verrokkiryhmien asiakirjoista, koska asiakirjat eivät olleet identtisiä keskenään ja molempien ryhmien asiakirjojen tekstit oli mahdollista luokitella samoihin kategorioihin. Lähes kaikista asiakirjoista saattoi löytyä useaan kategoriaan kuuluvia kirjauksia musiikkikasvatuksesta. Suurin osa kaksivuotisen esiopetuskokeilun kokeilu- ja verrokkikuntien opetussuunnitelmien ja varhaiskasvatussuunnitelmien teksteistä oli ryhmiteltävissä kolmeen kategoriaan.

Taulukko 1

Eri kategoriat kansallisten ohjausasiakirjojen tekstejä laajentavissa kirjauksissa kaksivuotisen esiopetuskokeilun kokeilukuntien opetussuunnitelmissa (n=31) ja verrokkikuntien varhaiskasvatussuunnitelmissa (n= 5)

Kategoria	Opetussuunnitelmat (kpl)
Tavat, miten musiikkikasvatusta toteutetaan	24
Musiikin kokemiseen liittyvä maininta	22
Yhteistyö ulkopuolisen musiikin tai kulttuurin alan toimijan kanssa	20
Musiikin elementit tai teoriaan viittaavat ilmaisut	10
Paikallinen musiikki- tai ylipäätään kulttuurihistoriaan viittaava maininta	8

Kokeiluesiopetussuunnitelmissa ja varhaiskasvatussuunnitelmissa eniten mainintoja tuli tapoihin, joilla musiikkikasvatusta toteutetaan (taulukko 1). Jotkut kunnista olivat eritelleet tarkat musiikkikasvatuksen toteutustavat, kuten laulu, soitto ja liike. Joissakin merkinnöissä tarkennettiin lähinnä yleisesti taidekasvatuksen lähtökohtia ja toteutustapoja juuri kyseisen kunnan kohdalla. Toisaalta kunnat tarkensivat omissa opetussuunnitelmissaan myös sitä, miten kunnassa parannetaan lasten suhdetta musiikkiin, mikä on mainittuna Kaksivuotisen esiopetuskokeilun opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2021) yhtenä musiikkikasvatuksen tavoitteena. Sama tavoite löytyy myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (Opetushallitus, 2022, s. 45). Tämä näkyi myös kolmessa viidestä varhaiskasvatussuunnitelmasta, joissa oli mainittu suoraan tavoitteeksi vahvistaa lasten suhdetta musiikkiin. Myös tämän kaltaiset tarkennukset katsottiin kuuluvan musiikkikasvatuksen toteutustapoihin. Maininta tavoitteesta vahvistaa lapsen suhdetta musiikkiin katsottiin tässä tutkimuksessa vastaavan kysymykseen, miten musiikkikasvatusta toteutetaan.

Useimmissa asiakirjoissa oli eritelty toteutustapoja kuten laulaminen, soittaminen, tanssi ja improvisointi. Asiakirjoissa oli lisäksi saatettu tarkentaa kyseisiä toteutustapoja kertomalla käytännön esimerkkejä esimerkiksi laulun hyödyntämisestä arjessa kyseisen kunnan kaksivuotisessa esiopetuskokeilussa. Esimerkeissä saatettiin mainita, että kunnassa lauletaan vuodenaikaan sopivia lauluja ja laululeikkejä.

Jotkut kunnat puolestaan erittelivät toimintatapoja, joilla selvennettiin kyseisen kunnan tapaa edistää lapsen musiikillista ilmaisua kokonaisuudessaan, kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi.

Esimerkki 4

Oppimisympäristöä muokataan toiminnan mukaan. Lapsella on saatavilla tarvittavia välineitä musiikintuottamiseen ja kuuntelemiseen. Esiopetuksessa musiikki kuuluu luontevana osana päivän toimintaa ja opetusta sekä itsenäisenä osa-alueena että eheyttynä kokonaisuutena. Esiopetuksessa on käytössä myös päiväkodeissa kiertävä Soila-soitinarkku, mikä sisältää erilaisia musiikkivälineitä.

Joissakin opetussuunnitelmissa puolestaan kerrottiin lähinnä, miten esimerkiksi edistetään lasten luovuutta ja ilmaisua luomalla mahdollisuuksia esimerkiksi vapaaseen ilmaisuun. Seuraavassa esimerkissä eräs kunta kuvaa, kuinka lapsen omalle halulle esittää musiikkia annetaan tilaa:

Esimerkki 5

Lapsen tarpeelle esittää omaa musiikkia tai tulkintoja annetaan tilaa ja aikaa. Kokeiluista ja onnistumisista palkitaan positiivisella palautteella, jolloin tuetaan lapsen musiikillista itsetuntoa.

Joissakin kunnissa on puolestaan käytössään tietynlainen kiertävä esimerkiksi soittimia sisältävä ”kärry” tai muu vastaava paketti, josta oli maininta asiakirjassa. Kyseistä soitinpakettia käytettiin yhteisesti kaikkien ryhmien välillä. Tämä oli kunnan keino edistää lasten musiikillista ilmaisua, ja siksi tulkittiin kategoriaan: tavat, jolla musiikkikasvatusta toteutetaan.

Toisaalta osassa opetussuunnitelmia kunnan oma tarkennus sisälsi tarkennuksen ylipäätään taidekasvatukseen liittyen, eikä juurikaan tarkennettu musiikkikasvatuksen toteuttamista erikseen. Jotkut kunnat toivat ilmi omassa tarkennuksessaan yleisesti taidekasvatuksen tärkeyttä huomioiden kaikki taiteen lajit, myös musiikin, kuten esimerkissä 6.

Esimerkki 6

Taidekasvatus on suunnitelmallista, toiminnallista, kokonaisvaltaista sekä moniaistista ja elämyksellistä, vuodesta toiseen etenevää opetusta. Työskentelyssä on keskeistä leikki, sadunomaisuus, keksimisen ilo sekä eri taiteenlajien yhdistäminen. Taidekasvatus sisältää sekä spontaania että ennalta suunniteltua toimintaa.

Kategorioista toiseksi yleisin oli musiikin kokemiseen liittyvät maininnat. Mainintoja musiikin kokemiseen liittyen oli yhteensä 22 asiakirjassa (taulukko 1). Musiikin kokeminen mainittiin asiakirjoissa joko suoraan tai epäsuorasti. Suorat maininnat liittyivät usein siihen, miten kunnassa tai kaupungissa toimitaan niin, että lapset saisivat mahdollisimman monipuolisia kokemuksia musiikista tai taiteesta ylipäätään. Jotkut kunnat olivat maininneet tavoitteekseen luoda lapsille ylipäätään elämyksiä (esimerkki 7) tai opetussuunnitelmaan oli saatettu kirjata, että tavoitteena on luoda musiikillisia elämyksiä tai kokemuksia (esimerkki 8).

Esimerkki 7

(Kunnan nimi) esiopetuksessa musiikillisen ilmaisun tavoitteena on edistää lapsen oppimisedellytyksiä, tarjota elämyksiä sekä tukea lapsen itseilmaisua sekä kuuntelutaitoa.

Esimerkki 8

Varhaiskasvatuksen musiikillisen ilmaisun tavoitteena on tuottaa lapsille musiikillisia kokemuksia sekä vahvistaa lasten kiinnostusta ja suhdetta musiikkiin.

Rinnastan maininnan elämyksistä musiikin kokemiseen, sillä toiselle lapselle voida suuri elämys päästä kokeilemaan esimerkiksi erilaisia soittimia tai nähdä ja kuulla eri soittimia, kun taas toiselle lapselle elämyksiä luovat esimerkiksi suuremmat tapahtumat.

Myös maininta yhteistyöstä ulkopuolisen musiikin tai kulttuurin toimijan kanssa oli asiakirjoissa yleistä (yhteensä 20 asiakirjassa). Osalla kunnista oma tarkennus musiikkikasvatukseen liittyen olikin ainoastaan maininta siitä, minkä tahon kanssa he tekevät yhteistyötä musiikkikasvatuksen saralla. Jotkut kunnista tekevät tiivistä yhteistyötä kunnan omien kulttuuripalveluita tuottavien tahojen tai esimerkiksi paikallisen taiteen perusopetusta antavan musiikkiopiston tai -koulun kanssa, kuten esimerkistä 9 käy ilmi.

Esimerkki 9

Kaupungin eri kulttuurilaitokset ja vapaan kentän toimijat järjestävät myös kulttuurikasvatusta ja toimivat usein yhteistyökumppaneina. Ne järjestävät työpajoja, näyttelyitä, konsertteja, esityksiä ja festivaaleja eri puolilla (kunnan nimi) toimien lapselle ilmaisukasvatuksen oppimisympäristöinä.

Muutama kunta oli maininnut yhteistyöstään paikallisen sinfoniaorkesterin kanssa. Tällöin yhteistyön oli mainittu olevan käytännössä konsertteja, joita järjestetään erityisesti varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen lapsille. Toisaalta konserttavierailut tai yhteistyö voidaan tulkita kuuluvaksi myös kategoriaan tavat, joilla musiikkikasvatusta toteutetaan. Tässä tutkielmassa haluttiin kuitenkin erotella yhteistyö ulkopuolisen tahon kanssa omaksi kategoriakseen, sillä se oli kirjattu monissa asiakirjoissa muun toteutuksen ohelle.

Vähiten mainintoja oli kategorioissa musiikin elementteihin tai teoriaan viittaavat ilmaiset, sekä paikallinen musiikki- tai ylipäättään kulttuurihistoriaan viittaava maininta (ks. taulukko 1). Kunnat, jotka olivat kirjanneet musiikin elementteihin ja teoriaan liittyviä mainintoja, olivat usein käyttäneet näihin liittyvää sanastoa tarkentaessaan musiikillisen toiminnan tavoitteita. Esimerkissä 10 eräs kunta oli taulukonomaisesti laittanut tarkemmat musiikilliset tavoitteet kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun kokeiluopetussuunnitelmaan. Tässä esimerkissä erotellaan tarkasti, mitä asioita opitaan esimerkiksi rytmistä.

Esimerkki 10

Rytmi: sana- ja perusrytmi, tauko, lyhyt – pitkä sävel

Melodia: sävelkorkeus ja sen vaihtelut

Dynamiikka: hiljainen –voimakas, nopea – hidas

Sointiväri: duuri – molli

Muoto: soolo – tutti

Harmonia: samanaikaisesti soivien äänten kokonaisuus

Musiikin elementtejä eriteltiin erityisesti silloin, kun kunta oli tarkentanut toimintatapoja esimerkiksi soittamiseen liittyen, mitä musiikin osa-alueita erityisesti opetellaan ja opitaan soittamalla, kuten perussyke tai dynamiikkaerot.

Paikallinen kulttuuri- tai taidehistoria oli joissakin kunnissa tuotu esiin myös musiikkikasvatuksen tarkennuksessa. Eräässä kunnassa musiikkikasvatusta käsittelevään osaan oli kirjattu tarkennus koskien nimenomaan kunnan kulttuuriperinteiden kunnioittamisesta ja sitä, kuinka esimerkiksi lasten musiikkiharrastuksia huomioidaan myös kaksivuotisessa esiopetuksessa (esimerkki 11). Kyseinen kunta kertoo hyödyntävänsä kulttuuriperintöä taidekasvatuksen toteuttamiseen.

Esimerkki 11

(Kunnan nimi) elävä kulttuuriperintö on ylpeyden aihe, joka antaa mahdollisuuksia monipuoliseen, luovaan toimintaan, ideointiin ja yhteistyöhön myös esiopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa. Esiopetuksessa pyritään rohkaisemaan lapsia kokeilemaan erilaisia ilmaisun muotoja ja löytämään kullekin lapselle ominainen tapa ilmaista itseään ja tulla kuulluksi ja nähdyksi ryhmässä. Monet (kunnan nimi) esiopetusikäisistä ovat jonkin harrastustoiminnan piirissä ja saattavat olla jo pieniä asiantuntijoita vaikkapa kansantanssissa, viulun tai jonkin muun soittimen soitossa ja esiintymisessä. Heidän kokemuksensa tulevat entistä merkityksellisemmiksi, kun he saavat jakaa ne oman elinpiirinsä tärkeiden ihmisten kanssa, myös esiopetusryhmän lasten ja aikuisten.

Muutamien kunnan asiakirjoissa perinteisiin viitattiin kertomalla, että lapsille opetetaan vanhoja kansanlauluja ja näin pidetään musiikin suhteen yllä perinnetietoutta. Erään kunnan ohjaavassa asiakirjassa pidettiin tärkeänä kunnan merkittäviä kulttuurihenkilöitä, kuten säveltäjiä tai taiteilijoita. Kyseisessä asiakirjassa kerrottiin, että tätä ”kulttuuriperimää” pidetään yllä tekemällä yhteistyötä kulttuuritoimen kanssa, sekä vierailemalla lasten kanssa esimerkiksi museoissa. Kuitenkin suurimmassa osassa kokeilu- tai verrokkikuntien asiakirjoja ei ollut tarkennettu mitään taide- tai kulttuurihistoriaan liittyen.

3.2 Musiikkikasvatuksen toteutus kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu- ja verrokkiryhmissä

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun musiikkikasvatuksen toteutusta verrattiin kokeilu ja verrokkiryhmien välillä. Mann-Whitney U -testi (Metsämuuronen, 2009, s. 586) toteutettiin siten, että ensin selvitettiin mitattavista muuttujista keskiarvot, keskihajonnat ja mediaanit. Muuttujia, joiden arvoja vertailtiin kahden ryhmän välillä, oli vain kaksi. Musiikillinen ilmaisu ohjatussa toiminnassa -muuttujan keskiarvot ja mediaanit olivat seuraavat: kokeiluryhmä $KA = 3.63$, mediaani 4 ja verrokkiryhmä $KA = 3.69$ ja mediaani 4. Musiikillinen ilmaisu ohjatussa leikissä -muuttujassa puolestaan keskiarvot ja mediaanit jakautuivat ryhmien välillä seuraavasti: kokeiluryhmä $KA = 2.85$ ja mediaani 3 (vaihteluväli 1 - 4), verrokkiryhmä $KA = 2.96$ ja mediaani 3.

Keskimääräisesti musiikillista ilmaisua ohjatussa leikissä vastaajat olivat raportoineet vaihtoehtojen mukaisesti toteuttavan silloin tällöin (1 ei lainkaan, 2 vain harvoin, 3 silloin tällöin ja 4 säännöllisesti), kun keskiarvot pyörivät arvoon 3 (verrokkiryhmä: 2.96 ja kokeiluryhmä 2.85). Musiikillista ilmaisua ohjatussa toiminnassa puolestaan oli keskimääräisesti raportoitu olevan verrokkiryhmissä ($KA = 3.69$) ja kokeiluryhmissä ($KA = 3.64$) säännöllisesti, kun keskiarvot pyörivät arvoon 4 (säännöllisesti).

Toisessa tutkimuskysymyksessä haluttiin saada vastaus siihen, onko kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä eroa 5-vuotiaiden musiikkikasvatuksen toteutuksen suhteen. Tulosten mukaan kokeilu- ja verrokkiryhmä erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi vain toisessa musiikkikasvatuksen toteutusta mittavassa muuttujassa: musiikillinen ilmaisu ohjatussa leikissä (Mann-Whitney U -testi, $U = 99401.000$, $p < .05$, $r = .413$). Verrokkiryhmässä ($KA = 2.96$, $KH = 0.68$, $MDN = 3$) oli keskimääräisesti enemmän musiikillista ilmaisua ohjatussa leikissä kuin kokeiluryhmässä ($KA = 2.85$, $KH = 0.73$, $MDN = 3$). Ryhmien välinen ero laskettiin sijalukukorrelaation avulla, ja oli sen mukaan suuri ($r = 0.41$; Nummenmaa, 2005, s. 564). Sen sijaan Musiikillinen ilmaisu ohjatussa toiminnassa -muuttujassa ryhmät eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi (Mann-Whitney U -testi, $U = 97022.500$, $p = .103$)

4 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, millaista musiikkikasvatus on viisivuotiaiden kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun kokeilu- ja verrokkiryhmissä asiakirjatasolla sekä käytännössä. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää, mitä viisivuotiaiden kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun kokeilu- sekä verrokkiryhmien ohjaaviin asiakirjoihin musiikkikasvatuksesta oli kirjattu. Yhteensä hieman yli kolmannes kunnista ja kaupungeista oli tehnyt omaa kuntaansa koskevan tarkennuksen taidekasvatuksesta yleisesti tai tarkentanut myös erikseen musiikkikasvatuksen toteutusta. Asiakirjoja analysoitaessa havaittiin sekä kokeilukuntien että verrokkikuntien asiakirjojen olevan sisällöltään hyvin samankaltaisia. Myös opetushallituksen Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun kokeiluopetussuunnitelman perusteet (2021, s. 45) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022, s. 45) sisälsivät keskenään hyvin samoja tavoitteita musiikkikasvatukseen liittyen. Voidaankin todeta, ettei musiikkikasvatuksen ohjaus eroa viisivuotiaiden kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun kokeilu- ja verrokkiryhmien opetus- ja varhaiskasvatussuunnitelmissa toisistaan.

Yleisesti ottaen niissä asiakirjoissa, joissa oli kuntakohtainen tarkennus musiikkikasvatukseen liittyen, oli eniten mainintoja musiikki- tai yleisesti taidekasvatuksen toteutustapoihin viitaten. Maininnat toteutustavoista olivat keskenään erilaisia: joissakin asiakirjoissa kerrottiin, että laulua, soittoa ja liikettä hyödynnetään monipuolisesti. Asiakirjoissa voitiin myös mainita, että musiikki on osa arkea ja sitä järjestetään myös ohjattuna erillisenä opetuskokonaisuutena. Toisaalta joissakin asiakirjoissa mainittiin, että lasten vapaata musiikillista ilmaisua tuetaan laittamalla esimerkiksi soittimia lasten saataville.

Toiseksi eniten mainintoja tuli musiikin kokemiseen liittyen. Sekä kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun kokeiluopetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2019) ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022) korostetaan musiikin kokemuksen tärkeyttä ja sen mahdollistamista lapsille. Myös kuntien omiin musiikkikasvatusta laajentaviin osiin oli täydennetty musiikin kokemista eri muodoissa. Tämän lisäksi laajennuksissa tarkennettiin myös

sitä, kuinka eri keinoin mahdollistetaan musiikin monipuolinen kokeminen. Myös aiemmat tutkimustulokset ovat osoittaneet, että musiikin kokeminen arjen eri tilanteissa on merkityksellistä esimerkiksi lapsen mielenterveyden kannalta (Ruokonen ym., 2021). Musiikin kokeminen sen eri muodoissa edistää myös tunteiden kehitystä ja ylipäättään tunnetietoutta (Vist, 2011, s. 277). Musiikin kokeminen tapahtuu monin eri tavoin (Rajan, 2013, s. 11).

Kokeilu- ja verrokkiryhmien ohjaavissa asiakirjoissa musiikin kokemista kuvailtiin eri näkökulmista. Osa kunnista ja kaupungeista kuvaili mahdollistavansa musiikin kokemisen konserttien ja esimerkiksi laulamisen muodossa. Toiset taas toivat asiakirjassa esille, että varhaiskasvatuksen musiikkikasvatuksen tavoitteena on luoda lapsille musiikillisia kokemuksia. Tärkeintä onkin luoda lapselle tila tehdä musiikista merkityksellistä itselleen sopivalla tavalla (Rajan, 2013, s. 11). Monipuolisten musiikillisten kokemusten myötä lapselle mahdollistetaan kokea musiikin kautta myös erilaisia tunteita (Vist, 2011).

Kolmanneksi eniten asiakirjoissa mainittiin yhteistyöstä jonkin ulkopuolisen kulttuurin tuottajan tai esimerkiksi taiteen perusopetusta tuottavan tahon kanssa. Musiikin harjoittelulla voikin olla vaikutusta aivojen kehittymiseen, jonka vuoksi formaalit musiikilliset tilanteet ovat myös merkityksellisiä (Hyde ym., 2009). Kunta saattoi mainita esimerkiksi kulttuurintuottajien tarjoamasta lisästä yleisesti taidekasvatukselle hyödyntämällä usean eri kulttuurintuottajan palveluita. Osa kunnista tarkensikin musiikkikasvatuksen osuuttaan kertomalla, minkä ulkopuolisen tahon kanssa he tekevät yhteistyötä. Yleistä oli maininta esimerkiksi erilaisista konserteista, joita varhaiskasvatukselle tai esiopetukselle tuotettiin, ja jossa kerrottiin käyvän lasten kanssa. Konsertit ovat myös yksi keino kokea musiikkia yhdessä. Musiikin kokeminen yhdessä antaa musiikkikokemukselle sosiaalisen näkökulman, mikä voi olla merkityksellistä yksittäisen lapsen kehitykselle (Putkinen ym., 2013).

Toisessa tutkimuskysymyksessä selvitettiin musiikkikasvatuksen toteuttamista kokeilu- ja verrokkiryhmissä. Kuten kyselyn tuloksista voitiin huomata, musiikkikasvatusta toteutetaan pääsääntöisesti ohjatussa toiminnassa eli jonkin-

laisina toimintahetkinä. Aiempien tutkimusten mukaan näissä tilanteissa korostuu yhteinen musiikin kokeminen ja yhdessä musisointi (Kirschner & Tomasello, 2010, 360–361; Vist, 2011). Tällaisen yhteisen musisoinnin on todettu olevan myös vuorovaikutustaitojen kehittymisen kannalta tärkeää (Kirschner & Tomasello, 2010, 360–361; Schellenberg ym., 2015, s. 8). Sillä on huomattu olevan myös lasten spontaania auttamishalua ja muita prososiaalisia taitoja lisäävä vaikutus (Kirschner & Tomasello, 2010, 360–361; Schellenberg ym., 2015, s. 8). Toisaalta myös musiikillinen leikki kehittää yhtä lailla vuorovaikutustaitoja (Putkinen ym., 2013, s. 4). Tässä tutkimuksessa analysoiduissa asiakirjoissa ei suoraan mainittu musiikillista leikkiä. Leikkiin saatettiin viitata esimerkiksi laululeikkien yhteydessä. Näin ollen voisi olla hyvä, että musiikillinen leikki mainittaisiin myös ohjaavissa asiakirjoissa ymmärrettävästi.

Analysoitujen asiakirjojen perusteella voidaan myös todeta musiikkikasvatuksen olevan Suomessa osin erilaista kuin esimerkiksi muualla Euroopassa. Suomessa ohjaavissa asiakirjoissa ei ohjata käyttämään musiikkipedagogisia menetelmiä. Esimerkiksi Iso-Britanniassa puolestaan hyödynnetään musiikkipedagogisia menetelmiä esimerkiksi kielenkehityksen haasteiden tukemisessa (Pitt, 2020). Asiakirjoista ei kuitenkaan selviä, miten käytännössä varhaiskasvatuksen ryhmissä toimitaan.

Ohjaavat asiakirjat toimivat opettajille tärkeinä työkaluina musiikkikasvatusta suunnitellessa. Kuten Barret ja kollegat (2019) toteavat tutkimuksessaan, varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset musiikkikasvatuksen tärkeydestä voivat vaihdella ja näin ollen myös heijastua todelliseen musiikkikasvatuksen toteutukseen. Vaikka asiakirjoissa annetaan tavoitteita ja jopa konkreettisia esimerkkejä, millaista musiikkikasvatuksen tulisi olla, varhaiskasvatuksenopettajat tulkitsevat tekstejä pohjaten esimerkiksi siihen, mikä heille on merkityksellistä (Barret ym., 2019). Kun asiakirjoissa on tulkinnanvaraa, ei voida tietää, miten hyvin esimerkiksi musiikkikasvatuksen tavoitteet ymmärretään ja ymmärtävätkö kaikki varhaiskasvatuksen opettajat tavoitteet samalla tavalla. Toisaalta tavoitteiden ymmärtämiseen ja musiikkipedagogisten menetelmien hyödyntämiseen

käytännössä vaikuttaa myös opettajan koulutustausta (Arasomwan & Mashiy, 2021, s. 7).

Tässä tutkimuksessa tehdyn asiakirja-analyysin pohjalta voidaan jopa todeta, että varhaiskasvatuksen opettajat ovat epätasa-arvoisessa asemassa sen suhteen, millaisen ohjeistuksen he saavat asiakirjoista. Osassa asiakirjoista oli selvästi ohjaava ote, ja niissä oli jopa kirjattu toimintaa suunnittelevalle varhaiskasvatuksen henkilöstölle kysymyksiä, jonka avulla hahmottaa koko taidekasvatuksen toteutumista. Epätasa-arvoista asemaa korostavat erot, joita asiakirjojen välillä oli. Joissakin asiakirjoissa musiikkikasvatusta oli tarkennettu paikallisesti vain muutamilla sanoilla, kuten kerrottu sen olevan ”laulua ja soittoa”.

Huomionarvoista on kuitenkin se, että kaikissa tarkastelluissa kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun kokeilu- ja verrokkikuntien ohjaavissa asiakirjoissa oli vähintään kirjattu kansallisen ohjeistuksen tekstit. Tämä jättää toisaalta arvailun varaan sen, miten eritoten näissä kunnissa tai kaupungeissa toimitaan esimerkiksi musiikkikasvatuksen saralla. Kuntien oma painotus ja näkemys musiikkikasvatuksen toteutumisesta jää epäselväksi, jos esimerkiksi kunnan oma kaksivuotisen esiopetuksen suunnitelma koostuu täysin identtisestä tekstistä kuin valtakunnalliset perusteet.

Ohjaavat asiakirjat kuitenkin kuvaavat vain sitä, mihin tulisi toteutuksessa pyrkiä. Niiden perusteella ei voida olla varmoja siitä, miten käytännössä musiikkikasvatusta toteutetaan. Tämän vuoksi tutkimuksessa tehty määrällinen analyysi loi tutkimukseen lisäarvoa. Määrällinen analyysi antoi tietoa musiikkikasvatuksen toteutuksesta viisivuotiaiden kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu- ja verrokkiryhmissä, ja siitä kuinka usein ryhmissä toteutettiin musiikkikasvatusta ohjatussa toiminnassa ja leikissä.

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun kyselystä selvisi, missä määrin musiikkikasvatusta toteutetaan ohjatussa toiminnassa ja ohjatussa leikissä kokeilu- ja verrokkiryhmissä. Kyselyn vastausten perusteella musiikkikasvatusta toteutetaan yhteensä enemmän ohjatussa toiminnassa kuin ohjatussa leikissä. Asiakirjat antavat hieman eri tavoilla painottuneen kuvan musiikkikasvatuksen toteutuksesta. Niissä mainittiin musiikkikasvatuksen toteutuksesta myös arjen tilanteissa

ohjattujen tilanteiden lisäksi. Myös musiikillinen leikki olisi elementtinä erittäin tärkeä osa musiikkikasvatusta musiikillisen toimijuuden tukemisessa, joka puolestaan on tärkeä osa musiikin kokemista (Rajan, 2013; Vist, 2011). Musiikillinen leikki jää asiakirjatasolla tarkasteltuna vähälle, mutta kyselyn pohjalta musiikkikasvatusta toteutetaan jonkin verran myös ohjatussa leikissä. Toisaalta kyselyssä tiedusteltiin musiikillisesta toiminnasta nimenomaan ohjatussa leikissä. Musiikillinen leikki kuitenkin käsittää myös musiikin sisällyttämisen lasten vapaaseen leikkiin (Rajan, 2013, s.11–12), minkä osuus ei selvinnyt tämän tutkimuksen kyselyaineistosta.

Kyselystä saadulla aineistolla tehtiin myös vertailua kokeilu- ja verrokkiryhmien vastaajien välillä. Kyselyssä kävi ilmi, että musiikkikasvatusta ohjatussa leikissä toteutetaan jonkin verran enemmän verrokkiryhmissä kuin kokeiluryhmissä. Kokeilu- ja verrokkiryhmien musiikkikasvatus erosi tilastollisesti merkittävästi toisistaan musiikkikasvatuksen toteuttamisessa ohjatussa leikissä. Syytä tälle ilmiölle ei tässä tutkimuksessa voitu selvittää tämän aineiston avulla. Tutkimustulos herättää kuitenkin kysymyksen, miksi näin on ja mitkä seikat vaikuttavat siihen, että musiikkikasvatusta toteutetaan ohjatussa leikissä enemmän verrokkiryhmissä kuin kokeiluryhmissä.

Koko kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun (Aalto-yliopisto, 2022) seurattututkimuksissa tehdään vertailua kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä. Myös tämän tutkimuksen laadullisessa osuudessa selvitettiin, eroavatko kokeilu- ja verrokkikuntien ohjaavat asiakirjat toisistaan musiikkikasvatusta koskevilla kirjauksissa. Asiakirjoissa ei kuitenkaan havaittu sisällöllistä eroa, mutta kuvausten laajuudessa kaikki asiakirjat (joissa oli oma kirjaus musiikkikasvatukseen liittyen) erosivat toisistaan. Voidaan todeta, että viisivuotiaiden musiikkikasvatuksen ohjeistus varhaiskasvatuksessa tai kaksivuotisen esiopetuksen kokeilussa on sisällöllisesti samankaltaista asiakirjatasolla tarkasteltuna. Verrokkikuntien asiakirjoista puuttui kuitenkin niiden kuntien ohjaavat asiakirjat, joissa on sekä kokeilu- että verrokkiryhmiä. Kyseisen seikan vaikutuksista tutkimustuloksiin ei voida tehdä päätelmiä.

Ohjaavissa asiakirjoissa ohjeistettiin hyvin eri tavoin musiikkikasvatuksen toteutuksesta, mitä varhaiskasvatuksen opettajat tulkitsevat jokainen omien lähtökohtiensa mukaisesti. Kyselyn avulla tutkimuksessa saatiin arvokasta tietoa siitä, että musiikkikasvatusta toteutetaan vieläkin enemmän ohjatussa toiminnassa, kuin ohjatussa leikissä. Kysely ei selvittänyt esimerkiksi musiikin roolia varhaiskasvatuksen arjessa, mikä puolestaan mainittiin lähinnä epäsuorasti ohjaavissa asiakirjoissa. Tämän perusteella ei voida tietää, miten musiikki näkyy arjen tilanteissa eri ryhmissä. Huomionarvoista on, että aiemman tutkimuksen mukaan musiikin sisällyttäminen arkeen on todettu vaikeaksi tavaksi toteuttaa musiikkikasvatusta (Ruokonen ym., 2021, s. 643). Musiikin tutkittujen hyötyjen perusteella olisi tärkeää tarjota musiikkia eri tilanteisiin ikään kuin upotettuna, jotta voidaan tukea esimerkiksi lasten auditiivisten kykyjen kehittymistä (Putkinen ym., 2013).

Tutkimustulosten luotettavuus. Tutkimuksessa analyysiin otettiin kaikkiaan 112 viisivuotiaiden varhaiskasvatuksen ja kaksivuotisen esiopetuskokeilun kuntakohtaista ohjaavaa asiakirjaa. Laadullista materiaalia oli siis yleistettävyyden näkökulmasta kokeilukuntien kohdalla riittävästi (Eskola & Suoranta, 1998). Verrokkikuntien varhaiskasvatussuunnitelmia oli selvästi vähemmän, vain 32, mikä ei myöskään kata kaikkia ESKO-tutkimukseen osallistuneita verrokkikuntien asiakirjoja. Osassa kokeilukunnista oli myös verrokkiryhmiä, joiden ohjaavia asiakirjoja ei analysoitu tässä tutkimuksessa. Analysoinnin kannalta laadullista aineistoa oli riittävästi, sillä kokeilukunniksi valikoituneiden kuntien asiakirjoista kuitenkin lähes kaikki oli saatavilla. Toisaalta verrokkikuntien asiakirjojen määrä jäi suppeaksi, eikä tämän vuoksi anna täysin kattavaa kuvaa verrokkiryhmien varhaiskasvatussuunnitelmien sisällöstä.

Kokonaisuudessaan laadullista aineistoa kertyi noin 34 sivua, joka oli riittävä aineiston kvantifointiin ja analyysin tekemiseen (Eskola & Suoranta, 1998, s. 164–165). Luotettavuuden näkökulmasta myös määrällisen aineiston vastaajamäärä oli iso (Musiikillinen ilmaisu ohjatussa toiminnassa: $n = 864$ ja Musiikillinen ilmaisu ohjatussa leikissä: $n = 862$). Toisaalta kuten Sulkanen ym. (2022, julkaisematon raportti) toteavat ESKO-tutkimushankkeen raportissa, ei voida olla

täysin varmoja siitä, kuinka monesta kokeilu- tai verrokkiryhmästä jätettiin lopulta vastaamatta kyselyyn. Kysely lähetettiin kuntien hankeyhteyshenkilöille, jotka välittivät kyselyn vastaajille. Määrällisen analyysin perusteella saatiin kuitenkin tilastollisesti merkitsevä tulos kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä, sillä ryhmien välinen ero musiikkikasvatuksen toteuttamisessa ohjatussa leikissä oli suuri (Nummenmaa, 2005, s. 564).

Jatkotutkimusehdotukset. Varhaiskasvatuksen musiikkikasvatus, erityisesti kaksivuotisen esiopetuskokeilun kontekstissa, on parhaillaan hyvin ajankohtainen. Olisikin hyvä jatkossa tutkia sitä, miten varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ohjaavia asiakirjoja tulkitaan. Myös yleisesti varhaiskasvatuksen opettajien asenteita musiikkikasvatusta ja sen hyötyjä kohtaan olisi hyvä selvittää, kuten on tehty esimerkiksi Australiassa (Barret ym., 2019) ja Etelä-Afrikassa (Ara-somwan & Mashiy, 2021). Asenteet vaikuttavat kuitenkin lopulliseen musiikkikasvatuksen toteuttamiseen (Barret ym., 2019). Asenteiden ja uskomusten selvittämisen myötä voitaisiin paremmin kehittää myös varhaiskasvatuksen opettajakoulutusta antamaan mahdollisesti enemmän valmiuksia varhaisiän musiikkikasvatuksen toteuttamiseen.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella saatiin luotettavia tuloksia siitä, minkä verran musiikkikasvatusta toteutetaan, sillä kyselyyn vastanneita oli yli 800. Asiakirjoista puolestaan saatiin näkökulmia siihen, millaisia asioita musiikkikasvatuksessa painotetaan paikallisesti. Nämä tulokset jättivät kuitenkin hieman epäselväksi sen, millaista musiikkikasvatus käytännön toteutuksessa on ja mitkä seikat vaikuttavat siihen, millaista musiikkikasvatusta varhaiskasvatuksen opettajat toteuttavat. Tämän vuoksi varhaiskasvatuksen opettajien asenteita musiikkikasvatusta kohtaan olisi hyvä selvittää jatkotutkimuksella.

Jatkotutkimuksissa olisi paikka myös musiikkikasvatuksen käytännön sisältöjen selvitykselle varhaiskasvatuksessa. Kuten aivotutkimuksista on voitu havaita, musiikki vaikuttaa aivojen tunteiden säätelystä vastaavaan osaan (Warrenburg, 2020, s. 6), mikä osoittaa musiikkikasvatuksen tärkeyden esimerkiksi tunnekasvatuksen keinona. Tunnekasvatuksen lisäksi musiikista on hyötyä myös kielelliseen kehitykseen (Pitt, 2020). Jatkotutkimuksella saataisiin lisätietoa

siitä, hyödynnetäänkö musiikkia esimerkiksi yllä mainittujen hyötyjen näkökulmasta. Näin ollen myös sisällöllisen tarkastelun avulla saataisiin lisää tietoa mahdollisista koulutustarpeista.

LÄHTEET

- Aalto-yliopisto. (2022, helmikuu). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu käynnistyi. *STT-info*. <https://www.sttinfo.fi/tiedote/kaksivuotisen-esiopetuksen-kokeilu-kaynnistyi?publisherId=37936456&releaseId=69932304>
- Alasuutari, P. (2012). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino.
- Barret, M., Flynn, L. M., Brown, J. E. & Welch, G. F. (2019). Beliefs and values about music in early childhood education and care: Perspectives from practioners. *Frontiers in psychology, vol 10*, 724-724.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research desing. Qualitative, Quantitative and Mixed methods approaches*. 5th edition. SAGE edge.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Jackson, A. Y. & Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.
- Juutinen, J., Siipainen, A., Marjanen, J., Sarkkinen, T., Lundkvist, M., Mykkänen, A., Raitala, M., Rissanen, M. J. & Ruokonen, I. (2021). Pedagogisia jatkumoa ja ilmaisun iloa. Viisivuotiaiden pedagogiikka ja taito- ja taidekasvatuksen nykytila varhaiskasvatuksessa. *Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 9*: 2021.
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. *Koulutuksen arviointisuunnitelma 2022-2023*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. <https://karvi.fi/karvi/>
- Kirschner, S. & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and human behavior, 31*(5), 354-364.
- Koelsch, S. (2014). Brain correlates of music-evoked emotions. *Nature reviews. Neuroscience, volume 15*, 170-180.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis. An introduction to its methodology*. 2nd edition. SAGE Publications.
- Laki kaksivuotisen esiopetuksen kokiellusta 2020/1046. Annettu Helsingissä 17.12.2020.

- Lindeberg-Piironen, A. & Ruokonen, I. (2017). Lapsi ja musiikki. Teoksessa A. Lindeberg-Piironen & I. Ruokonen (toim.). *Musiikki varhaiskasvatuksessa-käsikirja* (s. 63-132). Classicus.
- Marjanen, K. (2016). The european music portfolio. Music pedagogies as a support for language learning. *Hellenic journal of music education and culture*, 7 (1). <https://www.proquest.com/scholarly-journals/european-music-portfolio-pedagogies-as-support/docview/2040813701/se-2?accountid=11774>
- McCusker, K., & Gunaydin, S. (2019). Research using qualitative, quantitative or mixed methods and choice based on the research. *SAGE mixed methods research*. SAGE Publications, Inc., <https://dx.doi.org/10.1177/0267659114559116>
- Metsämuuronen, J. (2004). *Pienten aineistojen analyysi. Parametrittomien menetelmien perusteet ihmistieteissä. Metodologia-sarja 9*. Gummerus.
- Metsämuuronen, J. (2009). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. (4. laitos). Gummerus.
- Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E. G., Cepeda, N. J., & Chau, T. (2011). Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function. *Psychological science*, 22(11), 1425–1433. <https://doi.org/10.1177/0956797611416999>
- Nummenmaa, L. (2005). Efektikoko psykologisessa tutkimuksessa. *Psykologia*, 40, 5–6, 559-567.
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2a*. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2021). *Kaksivuotisen esiopetuskokeilun opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2a*. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2a*. Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2022a, 28. huhtikuuta). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu. <https://okm.fi/kaksivuotisen-esiopetuksen-kokeilu>

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2022b, 18. lokakuuta). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilukunnat. <https://okm.fi/kokeilukunnat>
- Peretz I., Vuvar D., Lagrois M.É., Armony J.L. (2015). Neural overlap in processing music and speech. *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci*, 19;370(1664). doi: 10.1098/rstb.2014.0090.
- Putkinen, V., Saarikivi, K., & Tervaniemi, M. (2013). Do informal musical activities shape auditory skill development in preschool-age children? *Frontiers in Psychology*, 4 (572). doi:10.3389/fpsyg.2013.00572
- Rajan, R. S. (2013). I've got rhythm! Fostering child-centered musical activities for preschoolers. *General music today*, 26 (2), 9-13. National association for music education. DOI: 10.1177/1048371312447937
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M. K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumisen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Ruokonen, I., Tervaniemi, M. & Reunamo, J. (2021). The significance of music in early childhood education and care of toddlers in Finland: an extensive observational study. *Music education research*, vol 23 (5), 634-646. DOI: 10.1080/14613808.2021.1965564
- Schellenberg E. G., Corrigall K. A., Dys S. P., Malti T. (2015) Group Music Training and Children's Prosocial Skills. *PLoS ONE* 10(10): e0141449. doi:10.1371/journal.pone.0141449
- Scherer, K. & Coutinho, E. (2013). How music creates emotion: a multifactorial process approach. *Swiss Center for Affective Sciences University of Geneva*.
- Sulkanen, M., Alasuutari, M., Lerkkanen, M. & Saranko, L. (tulossa 2022/2023). *Kaksivuotisen esiopetuskokeilun seurannan ja arvioinnin tuloksia 2021–2022: Tuen järjestelyt ja toteutuminen*. Jyu Reports.
- Thapa, J. & Rodríguez-Quilles, J. A. (2022). Evaluation of the early childhood music education project's influence on the development of 3- to 5-year-old

children in Andalusia, Spain. *British Journal of music education*, 1-13.

Doi:10.1017/S0265051722000110.

Vist, T. (2011). Music Experience in Early Childhood: Potential for Emotion Knowledge? *International journal of early childhood*, vol. 43 (3), 277-290. DOI: 10.1007/s13158-011-0045-7.

Warrenburg, L. A. (2020). Comparing musical and psychological emotion theories. *Psychomusicology: Music, mind and brain*, vol. 30, nro 1, 1-19.

<http://dx.doi.org/10.1037/pmu0000247>

Weber, R. (1990). Basic content analysis. *SAGE Publications Inc.*.

<https://dx.doi.org/10.4135/9781412983488>

Wong, S. S. H. (2017). Mental imagery boosts music compositional creativity.

Plos one, 12(3): e0174009. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0174009>