



Virkkala Ira

Musiikki sosiaalisena käytäntönä ja lapsen hyvinvoinnin edistäjänä

Kasvatustieteen, erityisesti varhaiskasvatus, kandidaatintyö

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Varhaiskasvatus, Opetus- ja kasvatustieteiden tutkimusohjelma

2017

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Musiikki sosiaalisena käytäntönä ja lapsen hyvinvoinnin edistäjänä (Ira Virkkala)

Kasvatustieteen, erityisesti varhaiskasvatus, kandidaatintyö, 31 sivua, 0 liitesivua

Joulukuu 2017

Tutkielmani on integroiva kirjallisuuskatsaus, jossa tarkastelen aiemman kirjallisuuden pohjalta, millaisia merkityksiä musiikki saa lastenkulttuurissa ja millaisena musiikin rooli näyttäytyy lapsen hyvinvoinnin edistäjänä. Tutkielmani aiheen valintaan ovat vaikuttaneet sekä omat kiinnostuksenkohteeni että tutkimuksen tekovaiheen aikaan esiin nousut keskustelu musiikkikasvatuksen roolista varhaiskasvatuksessa.

Olen hyödyntänyt tutkimusaiheeseen syventyäkseni sosiokulttuurisia teorioita, etenkin Bronfenbrennerin ekologista teoriaa, jossa korostuu yksilön ja ympäristön välinen vuorovaikutus sekä praksiologista musiikkikasvatusfilosofiaa, jossa musiikki nähdään sosiokulttuurisena käytäntönä. Olen kokenut teoreettisen viitekehysten asettamisen olennaisena myös aiheen laajuuden vuoksi, sillä tutkielmani sivuaa varhaiskasvatuksen lisäksi musiikin- ja kulttuurintutkimuksen alueita. Tarkastelen musiikin ja hyvinvoinnin suhdetta paitsi varhaiskasvatuksen kontekstissa, myös laajemmin lastenkulttuurin ja lasten yhteisöjen kautta.

Musiikin ja hyvinvoinnin välinen suhde ei ole tutkimuskohteena täysin ongelmaton - mutta ei toisaalta myöskään mahdoton. Omana pyrkimyksenäni on ollut tuoda varhaiskasvatuksen kentälle uusia näkökulmia musiikin ja ihmisen välisen suhteen tarkasteluun. Toivon, että tutkielmani herättää ajatuksia musiikin asemasta lasten elämässä ja saa pohtimaan musiikin roolia päiväkodeissa, toisin sanoen niissä yhteisöissä, joissa useat suomalaiset lapset viettävät suurimman osan päivästänsä.

Avainsanat: hyvinvointi, lastenkulttuuri, musiikkikäyttäytyminen, praksiallinen näkökulma, ekologinen teoria, varhaisiän musiikkikasvatus, yhteisöllisyys

Sisältö

1. Johdanto ja tutkimuksen teoreettista taustaa	4
2. Musiikin merkityksiä varhaiskasvatuksessa.....	6
2.1 Lapsen musiikillisen kehityksen vaiheet	6
2.1.1. <i>Spontaanin laulun vaihe</i>	7
2.1.2. <i>Jäljittelyvaihe</i>	9
2.1.3. <i>Tonaalisuuden omaksumisen vaihe</i>	10
2.2. Varhaisiän musiikkikasvatus ja musiikin rooli varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa	10
2.3. Lastentarhanopettaja varhaisiän musiikkikasvattajana	13
3. Musiikki käyttäytymisen muotona ja lastenkulttuurin ilmentäjänä	17
3.1. Lastenkulttuuri tutkimuskohteena	18
3.1.1. <i>Musiikkikäyttäytyminen lasten omissa yhteisöissä</i>	19
3.2. Musiikkikäyttäytyminen sosiaalisena käytäntönä ja osana hyvinvointia	21
4. Näkökulmia taiteen ja hyvinvoinnin väliseen yhteyteen	24
4.1. Taiteellinen ilmaisu hyvinvoinnin edistäjänä	25
4.2. Hyvinvoinnin sosiaalinen ja subjektiivinen ulottuvuus	28
4.3. Mikä lasten hyvinvointia uhkaa ja miten musiikki voi edistää lapsen hyvinvointia?	30
5. Yhteenveto ja pohdinta.....	32
Lähteet	35

1. Johdanto ja tutkimuksen teoreettista taustaa

Tutkielmani on integroiva kirjallisuuskatsaus, johon päädyin sen vuoksi, että minulla on käsiteltävänä kaksi ilmiötä: musiikki ja hyvinvointi. Integroiva kirjallisuuskatsaus (Salminen, 2011) mahdollistaa tutkittavan ilmiön monipuolisen kuvaamisen ja sallii kriittisen arvioinnin tutkimusmateriaalin suhteen. Tämä auttaa nostamaan tutkimusongelman kannalta tärkeimmän tutkimusaineiston opinnäytetyöni suuntaa antavaksi pohjaksi. Salmisen (2011, 8) mukaan integroiva lähestymistapa mahdollistaa erilaisista metodologisista lähtökohdista toteutettujen tutkimusten käyttämisen analyysin pohjana. Vaihtelevien perspektiivien hyödyntäminen on olennaista myös tutkimusaiheeni laajuuden kannalta.

Tutkielmassani pyrin etsimään vastausta seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- 1. Millaisia vaikutuksia musiikilla on lapsen sosiaaliselle hyvinvoinnille?*
- 2. Millä tavoin musiikki ja hyvinvointi näyttäytyvät lastenkulttuurissa ja lasten yhteisöissä?*

Tutkielmani teoreettinen tausta ammentaa sosiokulttuurisista teorioista, etenkin Bronfenbrennerin ekologisesta teoriasta sekä praksiaalisesta musiikkikasvatusteorioista, jossa musiikki nähdään sosiokulttuurisena käytäntönä (jälkimmäisestä tarkemmin luvussa 3.2). Härkösen (2008, 21) mukaan ekologinen teoria on etupäässä ihmisen kehitystä kuvaava teoria, mutta sillä voidaan kuvata myös sosiaalistumista. Härkönen mainitsee Bronfenbrennerin teorian vahvuudeksi sen, että siinä tuodaan kehittyvän persoonan lisäksi esille kasvatukseksi tarkoitettu ympäristö sekä ympäristön henkilöiden suhteet, roolit, toiminnot ja prosessit. Siten kehitys on prosessin tulos, johon vaikuttaa lapsen ympäristön laatu ja konteksti. Bronfenbrennerin alkuperäisen ajatuksen mukaan ympäristö koostuu erilaajuisista kehistä (systemisistä järjestelmistä), joiden kanssa yksilö on aktiivisessa vuorovaikutuksessa. (Härkönen, 2008, 26.) Teoriassa ja sen eri mallinnuksissa on erotettavissa mikro-, meso-, ekso-, makro- ja kronosysteemit, joista jokainen sisältää roolit ja säännöt, jotka voivat muokata voimakkaasti yksilön kehitystä (Här-

könen, 2008, 32; 37). Bronfenbrennerin esittämä sosio-ekologinen näkökulma pohjautuu ajatukseen, jossa ihmisen kehitys muovautuu läpi elämänkaaren vuorovaikutuksen ja ympäristöön mukautumisen vastavuoroisena suhteena (Prout, 65, 2005).

Tutkielmani koostuu kolmesta pääluvusta, joiden sisältö perustuu seuraaviin itselleni asettamiin tutkimustehtäviin:

- 1. Musiikin harjoittamisen tavat ja konteksti*
- 2. Musiikin ilmeneminen käyttäytymisessä ja ihmisten muodostamissa yhteisöissä*
- 3. Musiikin ja hyvinvoinnin välinen suhde*

Koska tutkielmani on osa kasvatustieteiden tutkimusohjelmaa varhaiskasvatuksen painotuksella, kiinnostukseni kohteena on luonnollisesti ensimmäisen tutkimustehtävän osalta suomalainen varhaiskasvatus ja toisen tutkimustehtävän osalta lapset ja lasten omissa yhteisöissään harjoittama kulttuuri ts. lastenkulttuuri. Musiikkikasvatuksen osalta hyvinvointitekijät jäävät usein käytännön toiminnan ja yksilön musikaalisuuden kehittämisen varjoon. Tekemäni kirjallisuuskatsauksen avulla pyrin avaamaan lukijan silmiä sille, että sen lisäksi, että musiikki voi olla hyödyllistä ja tarpeellista osana varhaiskasvatusta, se kuuluu myös olennaisesti ihmisenä olemiseen niin yksilö- kuin yhteisötasolla.

2. Musiikin merkityksiä varhaiskasvatuksessa

Suomessa varhaiskasvatusta ja perusopetusta yhdistää opetussuunnitelmiin kirjattu taidekasvatuksen osuus, johon myös musiikkikasvatus sisältyy. Musiikki seuraa tavalla tai toisella lapsen kulkua päiväkodista koulumaailmaan, ja tilanteet, joissa lapset soittavat ja laulavat tapahtuvat Leppäsen (2010, 121) mukaan suomalaisessa nyky-yhteiskunnassa yhä enemmän musiikkialan tai kasvatuksen ammattilaisen ohjauksessa. Tässä luvussa pureudun musiikin merkityksiin erityisesti varhaiskasvatuksessa. Siihen, millaisia varhaisiän musiikkikasvatuksen käytännöt ovat, mikä on musiikin rooli uusissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ja millaiseksi lastentarhanopettajan rooli varhaisiän musiikkikasvattajana muotoutuu käyttämäni lähdemateriaalin valossa. Lisäksi nostan varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistuksen yhteydessä esiin nousseen keskustelun päiväkodin lapsille tarjotusta muskaritoiminnasta, joka kirvoitti loppuvuodesta 2016 ja alkuvuodesta 2017 eri tahoja ottamaan kantaa musiikkikasvatuksen toteuttamisesta varhaiskasvatuksessa. Aluksi käyn kuitenkin läpi lapsen musiikillisen kehityksen vaiheet laulun oppimisen näkökulmasta.

2.1 Lapsen musiikillisen kehityksen vaiheet

Koska varhaiskasvatuksessa toimivan lastentarhanopettajan koulutukseen kuuluu olennaisena osana lapsen kehityksen tunteminen ja eri kehitysvaiheiden huomioiminen toiminnan suunnittelussa, olen kokenut tärkeäksi pyhittää pienen osan tutkielmani sivumäärästä lapsen musiikillisen kehityksen läpikäynnille. Tässä yhteydessä on kuitenkin syytä kiinnittää huomiota siihen, että musiikilliseen kehitykseen usein liittyvät eri vaiheet tai tasot eivät ole ongelmitta yleistettävissä, puhumattakaan siitä, että lapsen musiikillisesta kehityksestä on olemassa eri oppaissa hieman erilaisia näkemyksiä. Yleistä käytäntöä tieteellisissä ja populaareissa kirjoituksissa näyttää kuitenkin hallitsevan Leppäsen (2010, 42) mainitsema ajatus siitä, että erityisesti länsimaisen taidemusiikin kuunteleminen on sikiölle ja juuri syntyneelle lapselle hyödyllistä. Musiikilla onkin ihmiselämässä siinä mielessä erityinen asema, että sen voidaan katsoa ulottuvan ihmisten elämään jo ennen syntymää (Leppänen, 2010, 36). Nämä asiat mielessä pitäen ei liene yllättävää, että lapsen ensimmäisenä musiikkina on tyypillisesti pidetty oman äidin pehmeää ja tyynnyttävää ääntä (Sinkkonen, 2009, 292). Tutkielmani pääasiallinen näkökulma painottuu kuitenkin lapseen oman kulttuurinsa aktiivisena tuottajana, joten olen kokenut luonnollisena jättää sikiövaiheen vähemmälle huomiolle.

Pitkän harkinnan jälkeen päädyin käyttämään lapsen musiikillisen kehityksen tarkasteluun Ahosen (2004) mallia, jossa hän tarkastelee musiikkia ja etenkin musiikin oppimista sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta oppiminen - tässä erityisesti musiikin oppiminen - voidaan käsittää laajemmaksi kokonaisuudeksi. Siten oppimisen tehtäväksi ei jää vain helpottaa organismien sopeutumista fyysikaaliseen tai biologiseen ympäristöön vaan myös sosiaaliseen ja kulttuuriseen ympäristöön. (Ahonen, 2004, 13.) Tafurin esimerkki selkeyttää hieman musiikin tuottamisen sosiokulttuurista luonnetta: hänen mukaansa kaikkien kulttuurien musiikin harjoittaminen perustuu äänen tuottamiseen eli toisin sanoen laulamiseen (vocal sound) sekä soittamiseen (instrument playing). Näiden lisäksi tanssi saatetaan joissakin kulttuureissa erottaa laulusta ja soittamisesta omaksi alueekseen. On myös hyvä huomata, että kuunteleminen sellaisenaan on vain länsimaissa esiintyvä toiminnan muoto ja joissakin tapauksissa sitä ei mielletä erikseen mainittavaksi laisinkaan koska jo musisointi itsessään saa arvon kollektiivisena toimintana. (Tafari, 2008, 31.) Ahosen mukaan lasten musiikillista kehitystä on kuitenkin luonnollista tarkastella laulamisen kautta, sillä se on yleisin toiminnan muoto musiikinopetuksessa. Lasten laulamiseen liittyy kolme eri vaihetta, joita ova spontaanin laulun vaihe, jäljittelyvaihe ja tonaalisuuden omaksumisen vaihe. (Ahonen, 2004, 84.) Olen erotellut ne sekaannusten välttämiseksi omiksi alaluvuikseen.

2.1.1. Spontaanin laulun vaihe

Spontaaniksi lauluksi kutsutaan lapsen oma-aloitteista laulua, joka ilmenee ilman aikuisen tekemää aloitetta. Se on osa lapsen varhaisinta musiikillista käyttäytymistä ja saa alkunsa jo ennen ensimmäistä ikävuotta lapsen harjoittamasta äänellä leikkittelystä, johon kuuluu olennaisesti eri säveltasoihin, voimakkuuksiin ja sointiin liittyvät kokeilut. (Fredrikson, 1994, 51.) Ahonen (2004, 85) käyttää näistä laulamista muistuttavista äänenkäytön kokeiluista myös nimitystä jokeltelulaulut, sillä ne syntyvät yleensä spontaanina reaktiona miellyttäviin ääniin ennen varsinaista puheen kehitystä.

Spontaneista laulutoisinnoista voidaan erottaa ainakin kaksi laulun tuottamisen tapaa. Niistä ensimmäinen on tyypillistä kollektiivisissa tilanteissa ja siten luonteeltaan sosiaalista. Esimerkkinä Tafari mainitsee leikki-tilanteet, kiusoittelun ja toisen lapsen kutsumisen. Laulut ovat yleensä keskusteleivia ja koostuvat melodian muotoon rakennetuista lauseen pätkistä. Melodia

ja rytmi itsessään ovat tavanomaisia ja noudattelevat sanojen tavurakennetta. Toinen spontaanin laulun tuottamisen tapa on henkilökohtaisempi ja ilmenee tilanteissa, joissa lapsi lauleskelee omaksi ilokseen ilman tarkoituksenmukaista kontaktia muihin. Lapsen ei kuitenkaan tarvitse olla tilassa fyysisesti yksin, vaan hän kykenee sulkemaan ympärillä olevat “muut” hetkelisesti pois keskittymisensä tieltä. Tämänkaltaiset laulut ovat yleensä rytmiltään vapaampia (improvisoituja) ja lapset kohdistavat vähemmän huomiota intonaatioon. Tafuri arvelee intonaation heikomman kontrollin johtuvan yksinkertaisesti siitä, että lapset laulavat sellaisia lauluja tai melodianpätkiä, joista heillä on olemassa muistinvarainen idea tai ajatus ja näin ollen melodian puhdas jäljittely jää toissijaiseksi. (Tafuri, 2008, 18-19.)

Vaikka jokaisen lapsen kehitys on yksilöllistä ja etenee omaan tahtiinsa, on spontaanin laulun vaiheen katsottu alkavan noin 1-1,5- vuoden iässä (Ahonen, 2004, 85). Tosin Fredrikson (1994, 39) on omassa tutkimuksessaan todennut, että selkeästi puheesta eroavien spontaanien laulujen tuottaminen voi alkaa jo parhaimmillaan kuuden kuukauden ikäisenä. Yleisesti voidaan kuitenkin todeta, että lapsi alkaa ennen kahden vuoden ikää tuottaa yksittäisiä tavuja sisältäviä alkeellisia hyräilyjä, joihin hän kehittymisen seurauksena alkaa vähitellen lisätä oppimiaan sanoja. Ahosen mukaan lapsi käyttää spontaanin laulun vaiheessa mielellään sanoja, joiden äänneasu on poikkeava tai erikoinen. Melodialtaan laulut ovat vielä tässä vaiheessa suppeita, mutta lapsi voi silti laulaa pitkänkin tovin melodiaa toistamalla. (Ahonen, 2004, 85.)

Noin 2-3-vuoden iässä lapsen laulamat laulut alkavat pidentyä ja hän alkaa hahmottaa, että musiikki rakentuu melodisten ja rytmisten hahmojen kertaamiseen. Laulut ovat kuitenkin vielä tavoitteettomia siinä mielessä, että lapsi vaikuttaa laulavan enemmän omaksi ilokseen ja myös lopettaminen tapahtuu mielivaltaisesti. Laulut eroavat silti jo selkeästi jokeltelulauluista, sillä kuulija pystyy tavoittamaan niistä melodian ääri viivoja. Ahonen toteaa, että tässä vaiheessa lapsi laulaisi mieluiten omia melodioitaan kuin opettelisi esim. varsinaisia lastenlauluja, sillä hänellä ei ole vielä kognitiivisia edellytyksiä toistaa niitä. (Ahonen, 2004, 85-86.) Spontaanit laulutoisinnot harvenevat ja katoavat vähitellen lapsen kasvaessa, kun hän oppii ymmärtämään laulun esteettisiä ominaisuuksia (Tafuri, 2008, 19). Laulun esteettiset ominaisuudet ovat yleensä kulttuurikohtaisia ja Fredriksonin (1994, 210) tutkimuksen perusteella voidaankin olettaa, että jo alle kolmivuotiaat lapset ovat oppineet tiettyjä melodian kulttuurispesifejä piirteitä.

2.1.2. Jäljittelyvaihe

Jäljittelyvaiheessa lapsi alkaa jäljitellä kuulemiaan melodioita, jotka ovat usein kulttuuriin vakiintuneita lastenlauluja. Lapsen omista melodioista ja opituista lauluista lainatuista katkelmista syntyy pidempiä potpureja, jotka koostuvat melodian, rytmin ja sanojen yhdistelmästä. Jäljittelyvaiheen ensimetreillä spontaanit tuotokset ja opitut lastenlaulut elävät rinnakkain, mutta kulttuuriin vakiintuneet standardit lastenlaulut alkavat vähitellen syrjäyttää lapsen omaa improvisaatiota. Ahonen muistuttaa, että vaikka lapsen spontaanit laulut vähitellen hiipuvat hänen lauluhjelmistostaan, lasten kyky luoda omia melodioita ei katoa minnekään. Mitä tulee jäljittelyyn ja yhteislaulamiseen, tutkimuksissa on todettu, että kolmevuotiailla on vielä vaikeuksia sovittaa ääntään muiden lauluun, mutta nelivuotiailla on yhteislauluun osallistumiseen jo hyvät mahdollisuudet, vaikka laulun tarina ja juonelliset käänteet vievätkin huomion sanojen muistamiselta. Lapsi osoittaa kuitenkin kiinnostusta ympäristön lauluihin ja viisivuotiaalla voi olla hallussaan jo laaja lauluvarasto. (Ahonen, 2004, 86- 87.)

Laulujen sanoilla on suuri merkitys, sillä ne herättävät lapsen kiinnostuksen ja helpottavat laulun rytmin oppimista. Melodia ja intervallisuhteet opitaan vasta myöhemmin ja ne ovat Ahosen mukaan vaativampia, sillä lapsi ei ole vielä oppinut hahmottamaan melodian välisiä suhteita eikä hän erottele laulun elementtejä toisistaan. Jos laulu esitetään ilman sanoja, lapset eivät välttämättä tunnista laulun melodiaa. Jäljittelyvaiheessa lapsen egosentrinen musisoiminen saa uuden sosiaalisen ulottuvuuden, joka tekee laulamisesta velvoittavampaa ja tietoisempaa verrattuna aiempaan leikinomaiseen muotoon: lapsi ei enää laula vain itselleen, vaan mukaan tulee suoritusta arvottava kuulija. (Ahonen, 2004, 87-88.) Tämänkaltainen herännyt tietoisuus johtaa juurensa mielen teorian kehittymisestä ja saa lapsen ymmärtämään, että muillakin ihmisillä on omat mielipiteet ja ajatukset. Ikätovereiden silmissä pärjäämiseen ja laulamisen kynnyksen nousemiseen viitaten Ahonen (2004, 88) nostaa esiin Gardnerin esittämän digitaalisen kartoittamisen käsitteen, joka viittaa lapsen kehityksessä sellaiseen vaiheeseen, jossa tarve yksityiskohtien hallitsemiseen kasvaa ja lapsi pyrkii entistä tarkempiin intervaleihin ja rytmeihin. Jäljittelyvaiheessa opitun toistaminen onkin yksi lapsen tärkeimmistä tarpeista (emt., 88).

2.1.3. Tonaalisuuden omaksumisen vaihe

Tonaalisuuden omaksumisen vaiheessa melodian hahmottaminen ei perustu enää vain yksittäisiin sävelkatkelmien eli kontuurien mieleenpainamiseen, vaan hahmottamista alkaa ohjata kognitiivinen taustarakenne, jota Ahonen nimittää diatoniseksi asteikkohahmoksi. Tonaalisuuden omaksumisen vaiheessa lapsen laulun sävelpuhtaus paranee. Tämä vaihe ajoittuu yleensä esi-koulu- ja alakouluvaiheeseen. (Ahonen, 2004, 88.) Koska laulamisen merkitys etenkin musiikinopetuksessa korostuu formaaliin opetukseen mentäessä, sävelpuhtauteen kiinnitetään aiempaa enemmän huomiota. Ahonen (2004, 89) nostaa esiin Flowersin & Dunne-Sousan (1990) 3-5 vuotiaille toteutetun tutkimuksen, jonka tulokset kielivät lasten laulamisen nuotilleen olevan tässä iässä hyvin harvinaista. Samaisessa tutkimuksessa nostettiin esiin mielenkiintoinen seikka siitä, onko kaikumenetelmä, joka perustuu melodian jäljittelyyn, välttämättä lapsille so-piva laulun harjoittamisen muoto. (Ahonen, 2004, 89.) Tämän tiedon valossa kaikumenetelmän tarkoituksenmukaisuutta varhaiskasvatuksen musiikkikasvatuksessa olisikin syytä pohtia tarkemmin, sillä se on usein esillä uuden laulun opettamiseen tarjotuissa metodeissa (kts. esim. Hongisto-Åberg ym., 1994).

2.2. Varhaisiän musiikkikasvatus ja musiikin rooli varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa

Young ja Ilari (2012) esittävät lapsen musiikillisiksi ympäristöiksi kodin, kaupallisen ympäristön sekä lasten koulutusta tai hoitoa tarjoavat instituutiot. Kotiympäristössä lapsen kannustus ja ohjaus ei ole välttämättä sidottu ennaltasuunniteltuun ja opetukselliseen struktuuriin, mutta koulutuksen ja kasvatuksen instituutioissa lasten osallistuminen musiikilliseen toimintaan on tarkoituksenmukaista ja selvästi ohjatumpaa: lapsen nähdään vasta harjoittavan yhteiskunnassa tarvittavia taitojaan ja kompetenssejaan (Young & Ilari, 2012, 287). Ollarannan ja Simojoen mukaan päiväkodeissa annettava musiikkikasvatus eroaa musiikkileikkikoulujen vastaavasta siten, että päiväkodeissa musiikkikasvatus voidaan integroida luontevasti kaikkeen muuhun toimintaan kuten perushoidon tilanteisiin sekä sisä- ja ulkoleikkeihin. Lisäksi suunnitellut musiikkituokiot on päiväkodeissa mahdollista sovittaa lapsiryhmän arjen vaatimuksiin. (Ollaranta & Simojoki, 1989, 133.) Fredrikson toteaa, että päivähoidossa musiikkikasvatuksen tavoitteet liittyvät lapsen kehityksen osa-alueiden monipuoliseen kehittämiseen. Myös perinteiden siirtäminen sekä elämyksellinen kokeminen ja oppiminen näyttäytyvät varhaiskasvatuksen musiikkikasvatuksessa keskeisinä päämäärinä. (Fredrikson, 1994, 75.)

Lasten musiikin oppimista - toisin kuin koulussa tapahtuvaa akateemista oppimista - voidaan kuvata implisiittiseksi, neuvottelevaksi ja reaktiiviseksi oppimiseksi (reactive learning). Oppimista tapahtuu spontaanisti siinä toiminnassa, johon lapsi parhaillaan osallistuu. (Young & Ilari, 2012, 283.) Youngin ja Ilarin mukaan erilaiset toimintakulttuurit voidaan erottaa toisistaan myös sen perusteella, onko niiden näkökulma oppimiseen lapsi- vai musiikkikeskeinen. Lapsikeskeisessä näkökulmassa lapsi nähdään kyvykkäänä ja kasvatuksessa suunnataan huomiota lapsen omaan musiikillisen kapasiteettiin ja sen kehittämiseen. Musiikkiympäristössä, jossa vallitsee lapsikeskeinen näkökulma, lapsen oma improvisaatio on yleensä mahdollistettu. Sen sijaan musiikkikeskeisessä näkökulmassa lapsella nähdään olevan potentiaalia saavuttaa erilaisia taitoja ja musiikillista tietoa. Tämän potentiaalisuuden saavuttaakseen musiikin sisällöt ja taidot on kuitenkin yksinkertaistettava, jotta lapsi pystyy omaksumaan niitä vähitellen. Siten musiikkikeskeisessä näkökulmassa musiikinopetus perustuu vahvasti opetussuunnitelman noudattamiseen. (Young & Ilari, 2012, 288.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa painottuu etenkin jälkimmäinen, musiikkikeskeinen näkökulma, vaikka musiikillisen ilmaisun sisältö on jätetty suhteellisen avoimeksi.

Toiminnassa korostuvan oppimisnäkökulman lisäksi päiväkodin musiikkitoimintaa voivat ohjata erilaiset näkemykset hyvän musiikkikasvatuksen toteuttamisesta. Vertailukohteina Young ja Ilari (2012, 288) mainitsevat Reggio Emilia- pedagogiikan, jossa lapsen luovuuden tukeminen koetaan tärkeäksi sekä Hongkongin esikoulut, joissa länsimaisen klassisen musiikin suuri arvostus näkyy päiväkodin toteuttamassa toimintakulttuurissa ja arvoissa. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa taas esim. perinteiden ylläpitäminen on koettu tärkeäksi ja se näkyy konkreettisesti vanhojen lastenlaulujen, lorujen ja riimittelyjen kierrättämisessä.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa todetaan, että musiikillisen ilmaisun - muun taidekasvatuksen ohella -, tulee olla tavoitteellisesta. Siihen sisältyy myös eri taiteenaloihin ja kulttuuriperintöön tutustuttaminen. (VASU 2016, 41.) Lasten ilmaisu on kokonaisvaltaista, jota ilmentää lasten tapa yhdistellä eri ilmaisun muotoja luovasti. Taiteellisen kokemisen ja ilmaisemisen nähdään edistävän lasten oppimisedellytyksiä, sosiaalisia taitoja ja myönteistä minäkuvaa sekä

valmiuksia ymmärtää ja jäsentää ympäröivää maailmaa. Myös kulttuurin rooli lapsen identiteetin rakentajana tuodaan esille. Varhaiskasvatukseen tulee tarjota lapsille monipuolisesti mahdollisuuksia nähdä ja kokea taidetta sekä kulttuuria. Jotta eri ilmaisumuotoihin tutustuminen olisi lasta palkitsevaa, varhaiskasvatuksessa tulee kiinnittää huomiota oppimisympäristöjen esteettisyyteen ja innostavuuteen. Lisäksi välineitä ja materiaaleja tulee olla monipuolisesti saatavilla ja ohjauksen riittävää. (VASU 2016, 41-42.)

Varhaiskasvatuksen taidekasvatus on suunniteltua, mutta myös spontaania. Jokaisen lapsen yksilöllinen tapa ilmaista itseään on arvokas ja lasten yhteisille luoville prosesseille on annettava riittävästi tilaa ja aikaa. Varhaiskasvatukseen musiikillisen ilmaisun tavoitteena on tuottaa lapsille musiikillisiä kokemuksia sekä vahvistaa lasten kiinnostusta ja suhdetta musiikkiin. Musiikillisessa toiminnassa korostuvat ääniympäristön havainnointi, elämyksellinen kuunteleminen ja leikinomaisuus. Musiikin käsitteistä esiin nostetaan äänen kesto, taso, sointiväri ja voima (tosin itse kaipaisin selvennystä siihen, mitä käsitteellä taso tässä yhteydessä tarkoitetaan). Musiikillinen toiminta pitää sisällään laulamista, loruilua, soittimiin tutustumista, musiikin kuunteleminen ja musiikin mukaan liikkumista. Varhaiskasvattajien tulee tarjota lapsille kokemuksia perussykkeestä, sanarytmeistä ja kehosoitamisesta. Lapsia myös ohjataan mielikuvituksen käyttöön sekä ilmaisemaan musiikin herättämiä ajatuksia ja tunteita eri keinoin. Lisäksi lapset saavat kokemuksia musiikin tekemisestä yhdessä sekä pienimuotoisten musiikkiesitysten harjoitteluprosesseista ja esiintymistilanteiden tuomasta onnistumisen ilosta. (VASU 2016, 42.)

Edellä kuvattu musiikillinen ilmaisu sisältyy ilmaisun monet muodot- kokonaisuuden sisään, joka on yksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin asetetuista oppimisen alueista. Kaiken kaikkiaan oppimisen alueita on viisi ja niiden tarkoitus on edistää henkilöstön työhön, lasten kehitykseen ja oppimiseen liittyviä tavoitteita (Komi, 2017, 9). Komi kirjoittaa, että oppimisen alueet yhdistettynä laaja-alaiseen osaamisen kokonaisuuteen ovat taitoja, joita lapset tarvitsevat aina myöhemmin elämässään. Komi myös korostaa, että oppimisen taidot eivät ole irrallisia ja erikseen toteutettavia taitoja, vaan niiden aihepiirejä tulisi yhdistellä ja soveltaa lasten mukaisesti. (Komi, 2017, 10.)

2.3. Lastentarhanopettaja varhaisiän musiikkikasvattajana

Pienten lasten musiikkikasvatus on lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja oppimisen tukemista. Samaan aikaan varhaisiän musiikkikasvatus on kuitenkin myös kasvattajan asennekysymys, sillä hänen oma asemansa musiikkiin heijastuu kaikkeen toimintaan. (Hongisto-Åberg ym., 1994, 9.) Henkilökohtaisen musiikkisuhteen merkityksellisyys tulee ilmi kun mielletään se eräänlaiseksi vuorovaikutussuhteeksi, johon pätevät samat lainalaisuudet kuin mihin tahansa ihmissuhteeseen. Jos ihmisen ja musiikin välille kehittynyt suhde on varauksellinen tai hän kokee musiikillisessa toiminnassa jatkuvaa huonommuuden tunnetta, henkilökohtaisesta musiikkisuhteesta voi kehkeytyä negatiivinen, kun taas avoimuus ja musiikillisissa käytännöissä koettu hyväksyntä edistävät henkilökohtaisen musiikkisuhteen kehittymistä. (Hongisto-Åberg ym., 1994, 17.)

Toisaalta varhaisiän musiikkikasvatuksen toteuttaminen on myös pedagoginen haaste: on tunnettava tarpeeksi hyvin sekä lapsen peruskehitys että musiikilliset kehityslinjat sekä otettava huomioon lasten yksilölliset taidot ja sovitettava toiminta näitä taitoja vastaavaksi. (Hongisto-Åberg ym., 1994, 9). Vaikka varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa on määritelty musiikillisen ilmaisun sisällöt, suomalaisen varhaiskasvatuksen pedagogiseen luonteeseen kuuluu, että kasvattaja tarkistaa ja arvioi, toteutuvatko asetetut tavoitteet käytännön toiminnan tasolla (VASU 2016; Hongisto-Åberg ym., 1994, 9). Hongisto-Åberg ym. (1994, 9) näkevätkin omien kasvatuskäytännöiden ja arvojen punnitsemisen olennaisena osana lapsi- ja kasvatopsykologiaa sekä musiikkipedagogiikkaa.

Marjanen (2009, 390) painottaa, että varhaisiän opettajalla tulisi olla syvä, omakohtainen ja elämyksellinen suhde musiikkiin. Campbellin tutkimuksessa (lasten ja opettajien haastattelut + havainnointi) hyvästä musiikinopettajasta piirtyi kuva dynaamisena yksilönä, joka on energinen ja innostunut siitä, mitä tekee (musiikki) ja keitä opettaa (lapset). He ovat valmiita musiikoimaan lapsille ja lasten kanssa eri tavoin ja valmiita huomaamaan lasten vahvuudet ja heikkoudet. Lisäksi Campbellin tutkimukseen osallistuneiden lasten vastauksissa opettajaa kuvailtiin henkilöksi, jolla on taitoa, huumorintajua ja yhteys ”oikeaan maailmaan”. Opettajalta toivottiin joustavuutta, tietoisuutta siitä, mikä on kulloisenkin kehitysvaiheen kannalta tarkoituksenmukaista, oikeudenmukaisuutta jakamassaan ajassa ja huomiossa lapsille sekä halukkuutta

huomioida lasten kokemukset opetuksen ja lapsen yksilöllisen osaamisen kehittämiseksi. (Campbell, 1998, 222.) Vaikka edellä viitatu tutkimustulokset on hankittu pääosin kouluikäisiltä lapsilta koulun musiikinopetuksen kontekstissa, toiveiden voidaan katsoa olevan linjassa varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden arvojen kanssa. Lisäksi on pidettävä mielessä, että päiväkodin ja koulun siirtymävaihe on yksi tärkeä tarkastelun kohde myös varhaiskasvatusta ajatellen.

Usein ihmisillä on tapana vähätellä omaa kyvykkyyttään esiintyvinä muusikkoina. Toimiminen lapsen musiikillisena mallina antaa kuitenkin hyvän syyn hyödyntää kaikki tilaisuudet laulaa ja soittaa lapsille - ja heidän kanssaan. Aikuisen rooli korostuu myös välineiden tarjoamisessa: aikuisilla on yleensä ensisijainen pääsy soittimiin, olivatpa ne sitten sellaisia joita hän kykenee soittamaan ammattimaisesti tai sellaisia, joiden käyttöä hän osaa pelkästään demonstroida. Lapset tulevat tietoisiksi ja kasvavat musiikkiin sekä varmasti saavuttavat korkean motivaation musiikin oppimiseen, jos musiikki vain on läsnä luokkahuoneessa. (Campbell, 1998, 219.) Campbellin (1998, 169) mukaan yhdeksi opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi muodostuu lasten musiikillisen manifestin kuunteleminen sekä lasten mielenkiinnon kohteiden ja tarpeiden tiedostaminen. Kun tämä pidetään mielessä, voidaan vastata parhaalla mahdollisella tavalla yhteen varhaisiän musiikkikasvatuksen suurimmista haasteista, joka Trehubin (2006, 44) mukaan liittyy musiikin ilon ja luomiskyvyn säilyttämiseen ja ylläpitämiseen koulua edeltävinä vuosina.

Varhaiskasvatuksen ja varhaiskasvattajan rooli musiikkikasvatuksessa sattui tutkielmani teon aikaan saamaan myös medianäkyvyyttä, sillä loppuvuodesta 2016 Helsingin Sanomia selatesani silmiini osui otsikko: "Onko muskari laitton päiväkodissa? Se selvitetään nyt koko Suomessa, koska espoolainen vanhempi valitti maksullisista tunteista" (Kuokkanen, 29.11.2016). Kaupunki- osastolle päätyneessä uutisessa nostettiin esiin, kuinka maksullisten musiikkileikkikoulujen pitäminen päiväkodissa oli edennyt eduskunnan apulaisoikeusasiamiehen tarkasteluun. Juttuun haastateltu apulaisoikeusasiamies, Pajuoja, nosti ilmoille kysymyksen siitä, rikkooko maksullisen musiikkileikkikoulutoiminnan järjestäminen perustuslaissa lapsille turvattuja oikeuksia. Kantelun tehnyt vanhempi oli tuonut omissa perusteluissaan esiin kuinka lapsen päiväkodissa hoitopäivän aikana järjestetyt, yksityisen musiikkiopiston pitämät maksulliset muskaritunnit, johtivat hänen mielestään lapsia syrjivään menettelyyn ja asetti heidät eriarvoiseen asemaan mm. jättäen huomiotta kaikkien perheiden kyvyn maksaa tunteista. Espoosta

lähteneestä selvityspyynnöstä kehkeytyi loppuviimein koko maan kattava laaja selvitys siitä, kuinka taiteen perusopetus toteutuu varhaiskasvatuksessa. (Kuokkanen, 29.11.2016.)

Keskustelu sai uusia sävyjä myös YLE:n aamu TV:ssä 8.2.2017 kun studioon saatiin Opetushallituksen opetusneuvos Elisa Helin ja varhaiskasvatuksen dosentti Marjatta Kalliala kommentoimaan uusia varhaiskasvatussuunnitelman perusteita. Heti keskustelun alussa Kalliala nostaa esiin varhaiskasvatuksen suuret laatuvaihtelut ja mainitsee esimerkkinä maksulliset muskarit ja niihin liittyvän keskustelun. Kallialan mukaan: “on unohdettu, että 70-luvulla jokaisessa päiväkodissa oli musiikkikasvatusta, ja keskustelu musiikkikasvatuksen järjestämisestä - ja varsinkin sen ulkoistamisesta musiikkiopistoille tai ulkoisille toimijoille, olisi ollut varsin järjetön. Musiikkikasvatus kuuluu duuniin ja uusissa varhaiskasvatuksen perusteissa se sanotaan: taidekasvatusta tarvitaan, sitä tulee toteuttaa, eikä sitä voi ostaa ulkopuolelta sen vertaa kuin peruskoulun matikan tai äidinkielen opetustakaan. Perushomma pitää hoitaa päiväkodin omin voimin”.

Musiikkikasvatuksen toteuttamisen voidaan edellä esitettyjen puheenvuorojen pohjalta nähdä myös kulttuurin verbaalisiin ja hiljaisiin käytänteisiin sitoutuneena. Se, miten musiikista ja musiikkikasvatuksesta kulttuurin sisällä ja erilaisissa yhteisöissä puhutaan, tuo esiin niiden merkityksiä ja määrittää samalla paitsi musiikkikasvatuksen, niin myös kokonaisvaltaisemmin taidekasvatuksen arvoa. Toisekseen keskustelu pedagogiikasta on vastikään uusittujen varhaiskasvatussuunnitelmien perusteiden kannalta ajankohtaista. Jokaisessa kunnassa, yksittäisessä päiväkodissa ja ryhmän sisällä joudutaan pohtimaan, miten musiikkikasvatuksen sisältöjä tulkitaan ja toteutetaan. Myös lastentarhanopettaja joutuu pohtimaan omaa rooliaan musiikkikasvattajana.

Siitä, miten ulkopuolisen toimijan järjestämään maksulliseen muskaritoimintaan pitäisi suhtautua voidaan olla monta mieltä. Todetaanhan varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa toisaalta, että taidekasvatuksen rikastuttamiseksi on mahdollista hyödyntää henkilöstön, lasten ja yhteistyökumppaneiden erityisosaamista (VASU 2016, 42). Kysymys tässä tapauksessa kuuluukin, voidaanko muskaritoiminnan järjestämisestä päiväkodeissa perustella ulkopuolelta hankitulla eri-

tyisosaamisella ja jos voidaan, eikö se nimenomaan ylläpidä käsitystä siitä, että musiikkikasvatusta ovat päteviä ja kyvykkäitä toteuttamaan etupäässä ne, joilla on esim. musiikkipedagogin koulutus? Mielestäni keskustelun esiin nostaminen on tutkielmani aiheen kannalta oleellista, sillä esim. Siromaan (2016) toteuttama kysely päiväkotien työntekijöille osoitti, että työntekijät kaipaavat musiikillisen lisäkoulutuksen lisäksi myös henkistä tukea ja rohkaisua musisoinnissa ja soittamisen opettamisessa lapsille (emt., 25). Yksi tutkielmani tavoitteista onkin osoittaa, että musiikki ei ole vain lisuke, joka vaatii musiikillisesti lahjakkaan toteuttajan, vaan musiikki on alati läsnä siinä kulttuurissa ja ympäristössä, jossa elämme, eikä sitä tulisi sen vuoksi nähdä pelkästään arjesta irrallisena erityisosaamisena.

3. Musiikki käyttäytymisen muotona ja lastenkulttuurin ilmentäjänä

Musiikin tärkeyttä pohdittaessa on syytä huomioida, että etenkin nykylasten arki sisältää hyvin paljon musiikillisia elementtejä mm. taustamusiikin muodossa. Esimerkiksi Lamont selvitti omassa tutkimuksessaan musiikin roolia 3.2-3.9- vuotiaiden lasten arjessa viikon seurantajakson ajan. Lasten iästä johtuen kysymykset, joilla mitattiin mm. musiikille altistumista, osoitettiin lasten vanhemmille. Seurantajakson tulokset osoittivat, että musiikki oli jollain tavalla läsnä arjessa noin 81% lapsen valveillaoloajasta. Tyypillisimmistä paikoista tai yhteyksistä, joissa musiikki oli läsnä, mainittiin ajomatkat (matkustaminen paikasta a paikkaan b), viihdekäyttö (TV & videot) sekä leikkitilanteet. Vaikka musiikki oli läsnä lasten arjessa myös laulun muodossa (joko lapsen itse esittämänä tai hänelle laulettuna), suurin osa lapsen arjessa kuulemasta musiikista oli nauhoitettua musiikkia. (Lamont, 2008, 252-253.) Vastaavasti suomalaista lasten mediabarometri 2010- tutkimusta varten tehtiin selvitys (743 kyselyyn vastannutta perhettä) 0-8- vuotiaiden lasten median käytöstä. Tutkimuksesta kävi ilmi, että lapsista lähes 87% kuunteli radioita tai äänitteitä ainakin joskus. Radiota tai äänitteitä kuunneltiin yleensä autossa, joten tutkimustulokset ovat linjassa Lamontin englantilaisille lapsille toteuttaman tutkimuksen kanssa. Huomattavaa on, että aikuisille tai nuorille tarkoitettua musiikkia kuunteli viikottain 70% lapsista ja lapsille suunnattua musiikkia 62% lapsista. Tutkimustuloksista on tulkittavissa, että musiikki on osa lasten media-arkea. (Suoninen, 2011, 15; 37-38; 50.)

Campbell (1998) on puolestaan havainnoinut englantilaisia lapsia ja heidän vuorovaikutuksensa musiikillisia elementtejä. Tutkimuksessa kuvattujen lasten iät vaihtelivat esikouluikäisestä varhaispuberteettiin (12v.). Havainnoinnit tuottivat kuvan leikkisistä lapsista, jotka luovat musiikkia eri tavoin. Lapset olivat joskus tietoisia, mutta sitä useammin tietämättömiä tuottamistaan äänistä, kuten laulaessaan, rytmitellessään, muodostaessaan ääni- ja liikekuvioita, huu dellessaan ja tanssiessaan läpi arjen tapahtumien. Campbellin mielestä lasten jatkuvat musiikilliset ilmaukset, musiikillinen tieto ja skaala olivat selvä osoitus musiikin kiinteästä olemassaolosta heidän elämässään. (Campbell, 1998, 64.)

3.1. Lastenkulttuuri tutkimuskohteena

Länsimaissa on pitkään vallinnut käytäntö, jossa lapset ja lapsuus itsessään ovat olleet toissijaisen tarkastelun kohteena. Lapsia on pidetty kypsymättöminä aikuisina eikä heidän oma kulttuurinsa ole saanut tunnustusta. (Lo & Matsunobu, 2014, 1055.) Vaikka lapsen musiikillista kehitystä on tutkittu paljon mm. neurotieteen, akateemisen musiikinopetuksen ja kognitiivisen musiikkitieteen piirissä, on valtaosa tutkimuksesta suuntautunut aikuisiin tai jo kouluikäisiin lapsiin ja tarkastelu suoritettu pääosin aikuisten kulttuurista. Myös Campbell (1998, 14) toteaa, että lasten musiikkikulttuuri on vielä toistaiseksi jätetty laajemmin huomioimatta tutkimuksen kentällä, eikä musiikkia lasten kulttuurina ja kulttuurissa ole korostettu riittävästi pedagogiikassa.

Lapsen sisäinen luovuus sekä henkilökohtaiset kokemukset ja toiveet saivatkin yleisen hyväksynnän vasta 1900-luvun puoleenväliin mentäessä kun ahdasmieliset käsitykset lapsuudesta yhteiskunnan marginaalissa alkoivat hälvetä (Lo & Matsunobu, 2014, 1056). Lasten harjoittama kulttuuri on vähitellen noussut aikuiskeskeisen näkökulman rinnalle muun muassa sellaisten tutkijoiden kuin Brian Sutton-Smith, Patricia Shehan Campbell, John Blacking, Iona ja Peter Opie, John A Sloboda ja Margaret Barrett, ansiosta. Nykyään lapsen taiteellisia ilmaisuja ei enää pidetä epäkypsinä näytteinä, vaan lasten taide on hyväksytty omaksi tyyli- ja lajiksi, jolla on oma historiansa ja kulttuurinsa. Ajattelutapojen muutos ja lasten näkeminen yksilöllisinä ja ainutlaatuisina oman kulttuurinsa aktiivisina tuottajina on lisännyt kiinnostusta lastenkulttuurin tutkimiseen. (Lo & Matsunobu, 2014, 1057-1058.)

Lastenkulttuuri on mielenkiintoinen tutkimuskohde myös monipuolisuutensa ansiosta. Moninaisuus ja erilaisiin alakulttuureihin kerrostuneisuus tekeekin lastenkulttuurin määrittelemisestä yhdeksi ainoaksi kulttuuriksi monimutkaista. (Lo & Matsunobu, 2014, 1054.) Siten tutkimusperinteessä lastenkulttuuria on luonnollista tarkastella useista eri näkökulmista (kts. emt.), erilaisiin yhteiskunnallisiin rakenteisiin ja kulttuuriin liittyvänä käytäntönä. Päiväkodilla on kodin ohella omat kulttuuriset käytäntönsä, jotka perustuvat ympäröivän yhteiskunnan hyväksi koettuihin käytäntöihin (mm. käsitykset musiikista & musikaalisuudesta ja kasvatuksesta yleensä) sekä päiväkotien toimintaa ohjaaviin asiakirjoihin. Esimerkiksi Campbell (1998, 70) on oman tutkimuksensa ohessa muistuttanut, että lapset elävät suurimman osan lapsuusajastaan

noudattaen tarkkoja suunnitelmia kasvunsa ja kehityksensä varalle. Nämä kaikki suunnitelmat ovat lähes poikkeuksetta aikuisen täytäntöön panemia. Jos aikuiset kerran ovat vastuussa lasten opetussuunnitelmien ja hyvinvoinnin suunnittelemisesta, on tärkeää tutkia sitä kulttuurista ympäristöä, jossa lapset elävät. Hän huomauttaa, että parhaimmatkin suunnitelmat, joita aikuiset tekevät ilman tarkempaa tutustumista lasten tietoihin, taitoihin ja arvoihin voivat olla kaukana siitä, mitä lapset todella tarvitsevat kehittyäkseen ajattelevina ja tuntevina yksilöinä. (Campbell, 1998, 70.)

3.1.1. Musiikkikäyttäytyminen lasten omissa yhteisöissä

Musiikki(käyttäytyminen) on yksi lastenkulttuurin ilmentymistä, sillä se vaatii toimijan / toimijat ja kontekstin. Musiikki on kulttuurin muovaamaa ja kulttuurin muodostavat yksittäiset ihmiset ja heistä koostuvat ryhmät, jotka kulttuurin jäsenenä oppivat, mikä on musiikin suhteen sopivaa ja sopimatonta. Tämä pätee myös siihen, miten kulttuuri määrittelee musiikin ja mitkä se laskee musiikillisen ilmaisun muodoiksi. (Merriam, 1964, 27.) Esimerkiksi leikki voidaan siten nähdä tienä lapsen omaan kulttuuriin ja toisaalta myös edellytyksenä lastenkulttuurin säilymiseksi ja pääsyksi yhteisön jäseneksi. Marsh ja Young (2006, 291) pitävätkin harmillisena, että lasten musiikkileikki on ollut vähemmän tutkijoiden kiinnostuksen kohteena puhuttaessa lapsen musiikillisesta kehityksestä kuin sellaiset akateemisina pidetyt taidot kuten laulamaan tai soittamaan oppiminen sekä kuuloon perustuvien taitojen kehittäminen. Se, millaisia toiminnan muotoja Marshin ja Youngin mainitsema musiikkileikki (children's musical play) pitää sisällään vaihtelee eri kulttuureissa (emt., 291). Mitä tulee suomalaiseen kulttuuriin ja musiikkikasvatukseen, ei musiikkileikki käsitteelle löydy yksiselitteistä määritelmää, vaan se näyttää olevan lähinnä synonyymi lasten laululeikeille ja johdattelee usein musiikkileikkikoulupedagogiikkaa käsitteleviin tutkielmiin.

Esimerkiksi Ahonen on esittänyt musiikkileikkiä laajemman määritelmän sille, mitä musiikki käyttäytymisen muotona on. Hän toteaa, että musiikkikäyttäytymisenä voidaan pitää kaikkia musiikkiin liittyviä toimintoja kuten musiikin kuuntelemista, tanssimista, laulamista, soittamista, musiikin mukaan liikkumista, improvisointia, säveltämistä, nuottien lukemista, musiikin tallentamista nuotein, musiikin analysoimista sekä affektiivisiä ja esteettisiä reaktioita musiikkiin (Ahonen, 2004, 14). Käsitteenä musiikkikäyttäytyminen saattaa kuitenkin olla hieman van-

hahtava, sillä uudemmissa tutkimuksissa ja opinnäytetöissä puhutaan useimmiten *musisoinnista*, jonka perussisältö ja yhteydet, joissa käsitettä käytetään, ovat pääasiassa samankaltaisia. Mainittakoon, että alkuperäislähteitä kunnioittaen molemmat muodot ovat käytössä, mutta pyrin itse käyttämään musisointi käsitteen sijaan käsitettä musiikkikäyttäytyminen, sillä se esiintyy useassa hyödyntämässäni suomenkielisessä lähteessä.

Campbell (1998, 188-190) listaa musisoinnin eri muodoiksi mm. laulamisen, liikkumisen, soittamisen, kuuntelemisen ja yhdessä soittamisen. Hän tuo kuitenkin Ahosesta poiketen selkeämmin esiin, että musisoinnissa yhdistyy erilaisia kokemisen tapoja kuten esiintymistä, musiikkiin vastaamista, musiikillista ajattelua ja toimintaa. Musisointi on lapsille tapa syventää suhdettaan musiikkiin. Campbellin mukaan tämänkaltainen integroitu musisointi (integrated musicking) on yhteinen piirre useissa kulttuureissa; laulaessa liikutaan, leikkiessä lauletaan ja laulaminen, tanssiminen ja soittaminen voivat tapahtua yhtä aikaa. (Campbell, 1998, 187-188.) Lisäksi musiikkikäyttäytyminen on aina sidoksissa aikakauteen, kulttuuriin ja vaihtelua voi esiintyä myös siirryttäessä henkilöstä toiseen (Ahonen, 2004, 14).

Integroidun musisoinnin valossa myös musiikkileikkiä, joka yleensä esiintyy omana käsitteenään, voidaan pitää yhtenä lastenkulttuurin musiikkikäyttäytymisen muotona. Leikki on lapsen tapa järjestellä sosiaalisia ja kulttuurisia suhteita (Fredrikson, 1994, 65). Leikin estetiikan kautta lapset toteuttavat sosiaalisia kokeiluja vertaisten parissa ja osallistuvat aktiivisesti oikean elämän tilanteiden dramatisointiin. Leikki sisältää myös kulttuurin siirtämistä: leikissä lastenkulttuuri siirtyy isommilta pienemmille ja lapsesta tulee yhteisön jäsen. (Lo & Matsunobu, 2014, 1062.) Leikkiessään lapset ylläpitävät niitä perinteitä ja rituaaleja, joita he pitävät tärkeänä (Campbell, 1998, 65). Lapsuuteen keskittyneiden tutkimusten mukaan leikillä ja taiteella on paljon yhteistä, mitä tulee lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämiseen. Taiteellinen leikki (artistic play) mahdollistaa yksilön sisäisten resurssien valjastamisen ja vahvistaa lasten osallistumista enkulturaatioprosessiin. (Lo & Matsunobu, 2014, 1064.) Enkulturaatio (enculturation) voidaan ymmärtää tietyn kulttuurin tai yhteisön ominaispiirteiden ja normien asteittaiseksi omaksumiseksi (MOT Oxford Dictionary of English). Taiteellinen leikki - olipa se sitten aikuisen ja lapsen tai vertaisten välistä - ei ole kuitenkaan vain väline yhteiskunnallisten arvojen ja moraalin omaksumiseksi vaan myös keino liittää yhteen lapsen oma sisäinen- ja ulkoinen maailma (Lo & Matsunobu, 2014, 1064).

Campbell on osana lastenkulttuuriin liittyvää tutkimustaan havainnoinut kolme ja nelivuotiaita lapsia päiväkodin tapaisessa ympäristössä. Campbell havaitsi, että leikin- ja keskustelujen lomassa ilmeni usein luontaisesti musiikillisia elementtejä. Lapset saattoivat esimerkiksi lausua itse keksimiään riimejä, lauleskella tai tuottaa melodioita. (Campbell, 1998, 30.) Barrettin mukaan lasten tuottamia lauluja voidaankin pitää kulttuurin kerronnan muotona, sillä ne sisältävät kulttuuriin liittyviä tarinoita ja tarjoavat samalla lapsille keinon osallistua. Siten lasten tuottamat laulut vaikuttaisivat olevan väline lasten oman pienoiskulttuurin harjoittamiseen. (Barrett, 2016, 51.)

Laulun lisäksi myös rytmi oli nähtävissä lasten liikkeestä yhtä selvästi kuin puhuttu tai laulettu osuus (Campbell, 1998, 30). Havainnot lasten musiikkikäyttäytymisestä kouluympäristössä tuottivat samankaltaisia tuloksia kuin 3-4-vuotiaiden lasten kohdalla: lapset saattoivat kutsua toisiaan, antaa ohjeita tai huudahtaa tärkeistä tapahtumista tai ilmiöistä melodisesti tai rytmisesti ja musiikilliset ilmaisut integroituvat usein osaksi lasten itseilmaisua ja leikkiä. Myös jotkin lelut saattoivat kannustaa lapsia tuottamaan musiikillisiä ilmauksia. Campbell pisti merkille, että joissakin tilanteissa lapset tuntuivat suorastaan tarvitsevan musiikillista julistamista. Tämä näkyi erityisesti lasten ollessa koulun pihalla ja esikoulun leikkialueella (samoin kuin sisätiloissa), jossa lapset lauloivat ja huutelivat spontaanisti. (Campbell, 1998, 68.)

3.2. Musiikkikäyttäytyminen sosiaalisena käytäntönä ja osana hyvinvointia

Jos kulttuuri käsitteellistetään yhteisöllisenä ilmiönä, on luonnollista lähestyä musiikkia ja hyvinvointia praksiaalisen näkökulman kautta. Näkökulman valinnalla haluan korostaa musiikin ja hyvinvoinnin kontekstisidonnaisuutta sekä sosiokulttuurista luonnetta. Perinteisesti musiikkikasvatusta on dominoinut esteettinen näkökulma, jonka mukaan musiikin ainutkertaisuus ja omalaatuisuus perustuu sen tarjoamaan esteettiseen kokemukseen (Lindström, 2009, 113). Musiikin näkeminen esteettisenä ilmiönä korostaa musiikin itseisarvoa: sen kauneutta ja soinnillisuutta. Elliott ja Silverman ovat kuitenkin nähneet esteettisen näkökulman yleistymisen ongelmallisena. Heidän mukaansa esteettisyyden korostaminen on etäännyttänyt musiikin elämästä ja vaikuttanut dramaattisesti siihen, millaiseksi länsimainen musiikin arvostus ja kulttuuri on

muotoutunut. Esimerkiksi eurooppalaisen klassisen musiikin on katsottu olevan kulttuurisnobien etuoikeus ja ei siten laajemman yleisön ymmärrettävissä. Samoin sen on katsottu olevan vakavassa taiteellisessa hengessä tehtyä musiikkia ja sellaisenaan puhdasta kun taas kaikki muu musiikki on luokiteltu kansantajuiseksi ja etniseksi, toisin sanoen massamusiikiksi, joka kelpaa “taviksille”. (Elliott & Silverman, 2012, 28.)

Elliott ja Silverman esittävät, että koska esteettinen näkökulma on ongelmallinen, on pohdittava muita vaihtoehtoja. Musiikki ei voi olla pelkästään esteettistä koska musiikillinen tekeminen sisältää laajan kirjon toimintoja, tilanteita ja käyttötarkoituksia. Koska ihmiset ovat kautta aikojen käyttäneet ilmausta musiikki sen eri muodoissaan tulevat musiikin merkitykset paremmin esille, kun ymmärretään musiikillisen toiminnan tavoitteita, arvoja, käyttötarkoituksia, tehtäviä, uskomuksia ja taitoja - toisin sanoen sitä formaalia ja informaalia tulkintaa, joka ohjaa ihmisten musiikin tuottamista ja musiikkiin osallistumista. Siten musiikkia tulisi sen pelkän itseisarvon korostamisen sijaan arvostaa myös sosiaalisen toiminnan muotona. (Elliott & Silverman, 2012, 28-29.) Väkevän (2004, 343) mukaan juuri praksiaallinen musiikkikasvatusfilosofia pyrkii laajentamaan musiikkia ja musiikkikasvatusta koskevan keskustelun siihen elävään pragmaattiseen kontekstiin, jossa musisoiminen tapahtuu.

Praksiaalisen näkökulman tunnetuimpiin - ja kenties arvostetuimpiin - edustajiin kuuluu musiikin ja musiikkikasvatuksen professori David J. Elliott, mutta praksialismin varsinaiset juuret ovat Aristoteleen filosofiassa. Elliott & Silverman (2012, 29) määrittelevät praksiaalisuuden (praxis) intentionaaliseksi, kyvykkääksi ja esteettiseksi toiminnaksi, jota pidetään hyvänä perustuen niihin hyötyihin, joita sen avulla voidaan tuottaa tietyille ihmisryhmille erityisissä olosuhteissa. Siten musiikki on muiden sosiaalisten käytäntöjen tavoin ihmisen aikaansaama jaettu vuorovaikutusmalli. Praksiaalisen näkökulman mukaan musiikki on elintärkeää kaikille yhteisöille ja kulttuureille koska sen tuottamiseen perustuva luonne auttaa määrittämään, ilmentämään ja heijastamaan yhteisöjen arvostuksia samalla täyttäen niiden eriäviä ja yhä muotoutuvia tarpeita. Praksiaalisessa musiikkikasvatusfilosofiassa siis nähdään, että musiikin olemassaolo ja tarkoitus liittyy erityisesti sosiaalisiin tarpeisiin ja käytäntöihin. (Elliott & Silverman, 2012, 29-30.) Praksiaalisen musiikinfilosofian näkökulmasta tarkasteltuna kaikki ihmiset omaavat jonkinasteisen musiikillisen kapasiteetin: heillä on kyky musisoida, tuottaa musiikkia, eri muo-

doissa elämänlaatunsa parantamiseksi. Siten esimerkiksi niitä oppilaita, joita ei luokitella musikaalisesti lahjakkaiksi ei ole oikeutta sivuuttaa koulun musiikinopetuksessa. (Regelski, 2016, 6-7.)

Musiikin sosiaalisen luonteen tunnustaminen johtaa väistämättä siihen, että musiikilliset kokemukset eivät ole vain yksilön henkilökohtaisia tai yksilön sisäisiä, vaan ne ovat sosiaalisesti rakentuneita ja sosiaalisesti jaettu ilmiö. (Elliott & Silverman, 2012, 30.) Kuten olen aiemmin tuonut esiin Elliottiin ja Silvermaniin sekä eri tutkimuksiin viitaten, musiikilla näyttäisi todella olevan ihmisen elämässä erilaisia käyttötarkoituksia. Se on yhteydessä ihmisten tärkeinä pitämiin asioihin kuten tunteiden ilmaisuun, kulttuurispesifiin taiteen harjoittamiseen, yhteisön arvoihin, sosiaalisiin tilanteisiin (pohdi esim. Maamme- laulu) ja persoonallisuuteen (Elliott, 1995, 205). Kun tiedostetaan musiikin sosiokulttuurinen luonne, ei liene vaikeaa pitää pienten lasten musiikin oppimista ja sosiaaliseen toimintaan osallistumista lähes synonyymeina toisilleen (Young & Ilari, 2012, 282).

Koska musiikki nähdään keskeisenä aineksena kulttuurissa ja yhteisöissä, sitä ei ole syytä pitää vain satunnaisesti käytettävänä tai ylimääräisenä lisänä. Siten esimerkiksi konsertti ei ole vain ihmisten satunnaista kokoontumista vaan kiinnostus musiikkiin vastaa kollektiivisiin tarpeisiin. (Elliott & Silverman, 2012, 30.) Regelski on listannut praksiaalisen filosofian hengessä musiikin neljä sosiaalista tuntomerkkiä, joita ovat musiikin sosiaaliset merkitykset (semiotiikka), musiikin kulttuurinen sisältö (sanat, sukupuoliroolit, sosioekonomiset tekijät ja niiden kulttuuriset merkitykset), vuorovaikutteinen synkronointi (ns. virittymisen tila, jossa musiikin affektii-viset merkitykset ovat jaettuina) ja musiikin lukuisat muut sosiaaliset mahdollisuudet kuten musiikkisovellukset sekä kansallisen ja etnisen musiikin, joista jälkimmäinen on jäänyt toisarvoiseksi kansallisen musiikin ja tunnettujen kotimaisten säveltäjien suosimisen johdosta. Regelskin mukaan vain musiikin sosiaalisten merkitysten huomioiminen voi muuttaa laajalle levinnyttä esteettisen teorian mukaista ideologiaa. (Regelski, 2016, 13-14.) Kun musiikillista vuorovaikutusta pyritään ymmärtämään praksiaalista lähestymistapaa hyödyntäen ja huomioiden lasten musiikkikulttuuriin perustuvat havainnot sekä musiikin sosiaaliset tuntomerkit, on mahdollista saavuttaa musiikin sosiaalinen elementti sen kaikessa runsaudessaan.

4. Näkökulmia taiteen ja hyvinvoinnin väliseen yhteyteen

Hyvinvointi on yleinen termi, joka liitetään mm. sosiaali- ja yhteiskuntapolitiikkaan, terveydenhuoltoon ja kansantalouteen (YSA). Sen tilalla voidaan puhua myös onnellisuudesta, elämänlaadusta tai tyytyväisyydestä (Uusitalo, 2011, 271). Erityisesti psykologit ovat olleet kiinnostuneita niin sanotusta myönteisestä hyvinvoinnista. Tämän uuden onnellisuustutkimuksen hyvinvointikäsitteys on pohjautunut siihen oletukseen, että koettu hyvinvointi (onnellisuus) on ihmisten tunnistettavissa vaikkakaan ei aina täsmällisesti ilmaistavissa (Saari, 2011, 33; 36). Tunnetuimman määritelmän hyvinvointiin tarjoaa kuitenkin Maailman terveysjärjestö WHO. Myös MacDonald ym. viittaavat WHO:n määritelmään, jossa todetaan, että hyvinvoinnilla (health) tarkoitetaan kokonaisvaltaista fyysistä, henkistä ja sosiaalista hyvinvointia - ei pelkästään sairauden tai vamman puuttumista. WHO:n määritelmä antaa ymmärtää, että jokainen yksilö voi aktivoida omat sisäiset ja henkilökohtaiset psykologiset voimavaransa silloin kun hän niitä eniten tarvitsee. Vastuu hyvinvoinnista lepää siis jossain määrin yksilön omilla käsillä. (MacDonald ym., 2012, 6.)

Kuten edeltä käy ilmi, hyvinvoinnin määritelmiä ja malleja on useita, puhumattakaan hyvinvointia mittaavista indikaattoreista. Hyvinvointimallien tarkempi tutkiminen kuitenkin paljastaa, että lasten subjektiiviset kokemukset hyvinvoinnista ovat loistaneet poissaolollaan niistä malleista, jotka tukevat ja arvioivat hyvinvointia varhaislapsuudessa (Mashford-Scott ym., 2012, 232). Toisaalta hyvinvoinnin tutkiminen ja koetun hyvinvoinnin huomioiminen lasten perspektiivistä on sekä teorian että käytännön tasolla monimutkaista (emt., 2012, 238). Myös hyvinvoinnin määritelmät ovat epämääräisiä, joka on haastanut pohtimaan, miten varhaiskasvatuksessa voidaan parhaiten edistää lasten hyvinvointia. Kasvatuksen- ja koulutuksen yhteydessä hyvinvointi onkin yleensä nähty sekä prosessina että lopputuloksena. Toisin sanoen hyvinvointi on mahdollistanut lapsen positiivisen sitoutumisen toimintaympäristöön ja positiivisen sitoutumisen tuloksena lapset ovat voineet hyötyä ympäristön tarjoamista oppimismahdollisuuksista. (Mashford-Scott ym., 2012, 232-233.)

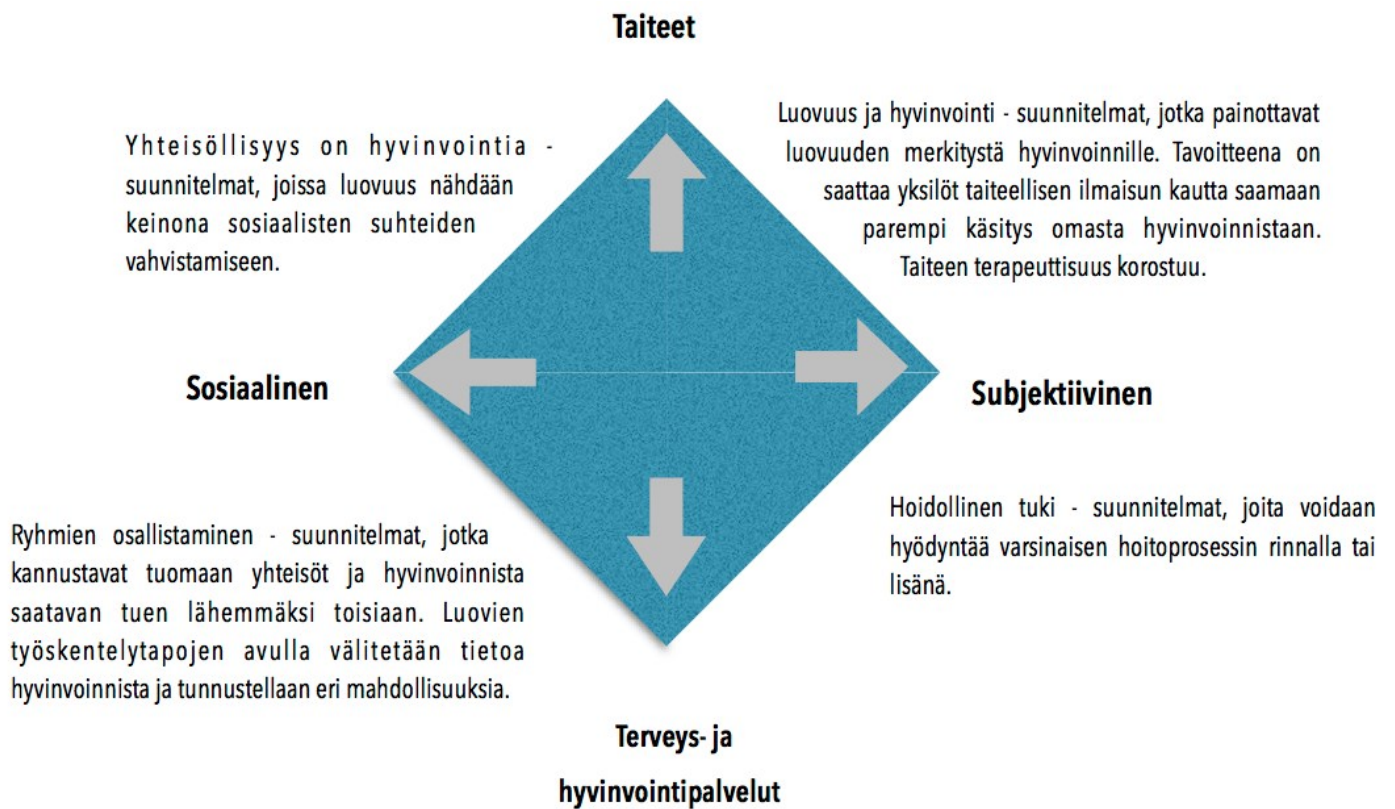
Tässä luvussa tarkastelen kirjallisuuden avulla lyhyesti sitä, millaisia näkökulmia taiteen ja hyvinvoinnin välisestä yhteydestä on esitetty. Tutkielmassani termi taiteet voidaan ymmärtää yläkäsitteenä mm. esittäväille taiteelle, kuvataiteelle, musiikille, tanssille ja teatterille (YSA).

Koska tarkastelen kuitenkin enemmän musiikin ja hyvinvoinnin välistä yhteyttä, on luonnollista, että painotus on vaikuttanut lähdekirjallisuuden valintaan. Käyttämäni hyvinvoinnin määritelmä perustuu Minkkisen (2015) kehittämään lapsen hyvinvointimalliin sekä Macnaughtonin ym. (2005) taiteen ja hyvinvoinnin malliin. Lapsen hyvinvointimallissa hyvinvointi määritellään tilaksi, jossa lapsen fyysinen, sosiaalinen, psyykkinen ja materiaallinen tilanne on useammin positiivinen kuin negatiivinen. Näitä neljää hyvinvoinnin aluetta voidaan pitää hyvinvoinnin perusulottuvuuksina. (Minkkinen, 60-61.) Minkkisen esittämistä perusulottuvuuksista miinaa on ensisijaisesti kiinnostanut sosiaalisen ja psyykkisen hyvinvoinnin alueet, jotka korostuvat myös Macnaughtonin ym. esittämässä mallissa. Tutkielmani lukijan on kuitenkin tärkeä ymmärtää, ettei tekemäni valinta sulje pois materiaalisen ja fyysisen hyvinvoinnin vaikuttavuutta, sillä esimerkiksi fyysiseen ulottuvuuteen liittyvä fyysinen toimintakyky ja materiaaliseen ulottuvuuteen liittyvä ravinto tai asumistaso ovat hyvinvoinnin perusedellytyksiä (kts. Minkkinen, 61-62). Tiedostan myös hyvinvoinnin tutkimusta koskevan problematiikan, joka liittyy hyvinvoinnin mittaamiseen. Esim. Mashford-Scott ym. (2015, 240) toteavat, että hyvinvointia ei voida mitata pelkästään objektiivisin keinoin koska hyvinvointi on myös tunne ja siten subjektiivinen kokemus. Koska tutkimustuloksia alle kouluikäisten lasten subjektiivisesta hyvinvoinnista ei vielä liioinkaan ole, sietää tässäkin tutkielmassa siteerattuja lähteitä tarkastella kriittisesti.

4.1. Taiteellinen ilmaisu hyvinvoinnin edistäjänä

Macnaughton, White ja Stacy (337, 2005) ovat koonneet taiteen ja hyvinvoinnin pääkohdat kaaviokuvioon, josta he käyttävät nimitystä The arts and health diamond. Kuvio on alunperin julkaistu osana kirjoittajien artikkelia tieteellisessä Health Education lehdessä, jossa sen tekstiosuus on englanninkielinen. Tutkielmassani oleva suomenkielinen versio on tekemäni vapaa käännös alkuperäistä mallia mukailien pienin muutoksin (kts. Kuvio 1). Yksikkömuotoon kääntyvä termi art (taide) on käännetty tässä yleisen suomalaisen asiasanaston (YSA) ehdotuksesta monikkomuotoon taiteet. Lisäksi unity (yhtenäisyys, ykseys, yhdenmukaisuus) ja health

services (terveyspalvelut) ovat kääntyneet suomalaisittain helpommin ymmärrettäviin muotoihin: yhteisöllisyys ja terveys ja hyvinvointipalvelut.



Kuvio 1. Taiteet ja hyvinvointi Macnaughtonin, Whiten ja Stacyn (2005) mallia mukaillen.

Vaikka malli on alunperin kehitetty jokseenkin julkisen terveydenhuollon tarpeiden pohjalta (kts. emt.), sitä voidaan soveltaa taiteen, terveyden ja hyvinvoinnin yleiseen tarkasteluun. Jonkinlainen selonteko on myös välttämätöntä, sillä taide ja hyvinvointi yhdistyvät eri lähestymistavoissa yhä monipuolisemmin (Macnaughton ym. 2005, 333). Koska omassa tutkielmassani en lähesty musiikkia ja hyvinvointia puhtaasti terveydenhuollon piiriin kuuluvana korjaavana ja ehkäisevänä toimintana (vaikka on otettava huomioon, että ennaltaehkäisemisen vaade pätee myös varhaiskasvatukseen), painotus on luonnollisesti enemmän timantin kärjessä: yhteisöllisyyden (hyvinvoinnin sosiaalinen elementti) ja luovan ilmaisun (hyvinvoinnin subjektiivinen elementti) välisessä vuoropuhelussa. Macnaughtonin ym. (2005, 336) mukaan taiteellinen toiminta itsessään ei kuitenkaan tarjoa automaattisia terveyshyötyjä, vaan tärkeämpää on se, miten toiminta suunnataan: ympäristö ja toiminnan ympärille kehkeytyvä keskustelu toimivat parhaiten koetun hyödyn indikaattoreina.

Vuoropuhelu taiteen ja hyvinvoinnin välisestä yhteydestä ei sinänsä ole mikään uusi ilmiö, sillä jo Rousseau määritteli taiteet, musiikin ja hyvinvoinnin lapsen kasvatuksen ja hyvinvoinnin tärkeiksi elementeiksi vedoten siihen, että taiteellinen toiminta mahdollistaa lapselle tutkimusmatkan inhimillisiin tunteisiin ja ilmaisuun (Lo & Matsunobu, 2014, 1056). Taidepainotteisiin aktiviteetteihin osallistuminen on usein mielletty tieksi lapsen hyvinvointiin ja taiteellisen toiminnan on nähty edistävän itseohjautuvuutta ja tuovan iloa. Toinen yleisesti esitetty oletus on, että koska taiteelliset prosessit ovat luovia, niillä on suora yhteys hyvinvointiin. Toisissa näkemyksissä, kuten Csikszentmihalyin ajatus luovuudesta flow-kokemuksena, on taas korostettu, että taiteen ja hyvinvoinnin yhteyteen ei vaikuta pelkästään se, mitä lapset tekevät, vaan myös se miten tehdään eli kuinka intensiivistä osallistuminen luomisprosessiin on. (Lo & Matsunobu, 2014, 1054.) Varhaiskasvatuksen taiteellisen ilmaisun tulisikin motivoida ja rohkaista lapsia omien havaintojen, tunteiden ja luovan ajattelun näkyväksi tekemiseen (VASU 2016, 42).

Barnes (2015, 281) on esittänyt, että turvatakseen lasten hyvinvoinnin opettajien ja muiden aikuisten olisi autettava lasta löytämään yhteys 1.) luovuuden ja identiteetin, 2.) luovuuden ja vapauden, 3.) luovuuden ja ihmissuhteiden sekä 4.) luovuuden ja toimijuuden välillä. Ensimmäisenä mainittu luovuuden ja identiteetin suhde merkitsee tässä yhteydessä omien vahvuuksien löytämistä, johon pieni lapsi saattaa tarvita aikuisten tukea ja kannustusta. Kun lasta autetaan löytämään luovat kykynsä hän voi parhaassa tapauksessa vapautua sosiaalisista peloista ja hänen itseluottamuksensa voi kohota uusiin sfääreihin. Tutkimustulokset vanhempien lasten parissa ovat taas osoittaneet, että lasten väliset suhteet kehittyvät sellaisissa tilanteissa, joissa luovat haasteet ovat autenttisia. Yhteistoiminnallinen luova toiminta vaikuttaa tutkimusten mukaan myös elimistön endorfiinin tuotantoon, joka ilmenee hyvinolontunteen kohoamisena ja pitää yllä tunnetta turvallisuudesta, luottamuksesta ja ihmisten keskinäisestä yhteydestä. Neljäntenä Barnes mainitsee luovuuden ja toimijuuden välisen yhteyden, jolla hän viittaa lapsille tarjottuihin yksinkertaisiin aktiviteetteihin, jotka mahdollistavat hänen vaikuttaa prosessin kulkuun. (Barnes, 2015, 281-282.) Myös Barnesin mallista tulee esiin hyvinvoinnin subjektiivinen ja sosiaalinen ulottuvuus, joita käsitellään seuraavaksi hieman tarkemmin.

4.2. Hyvinvoinnin sosiaalinen ja subjektiivinen ulottuvuus

Lasten hyvinvointia ja ryhmän jäsenten välistä yhteenkuuluvuutta on pyritty selittämään muun muassa yhteisöllisyyden käsitteen kautta. Koivula (2013, 25) tutki omassa väitöskirjassaan yhteisöllisyyden kehittymistä ja ilmenemistä kahdessa päiväkodin lapsiryhmässä, joista toisessa oli 22 3-5-vuotiasta lasta ja toisessa 20 6-vuotiasta lasta. Tutkimuksen mukaan yhteinen toiminta päiväkotiryhmässä näyttäytyi lapsille merkityksellisenä ja vahvisti lasten tunnetta ryhmään kuulumisesta (Koivula, 2013, 32). Yhteisöllisyyden kehittyminen noudatti molemmissa lapsiryhmissä yhteisöllisyyteen liitettyä prosessimaisuuden kaavaa: yhteisöllisyys kehittyi vähitellen jaetun ja mielekkään toiminnan - erityisesti leikin kautta. Mitä pidemmälle yhteisöllisyys kehittyi seurannan aikana (toimintavuoden alusta toimintavuoden loppuun), sitä enemmän lapset uskalsivat ilmaista tunteitaan avoimesti ja olla omia itsejään. (emt., 2013, 24-32.) Koivulan mukaan (2013, 23-24) yhteisöllisyyden taitojen harjoittelu olisikin perusteltua aloittaa jo päiväkodissa, sillä sosiaalisten taitojen kehittyminen ja yhteisöön liittymisen harjoittelu ovat keskeisellä sijalla pienen lapsen elämässä. Myös Sajaniemi ja Mäkelä (2014, 134) korostavat, että ryhmässä olemisen taitoja voi oppia vain olemalla ryhmässä, joten myös päiväkodeissa ja kouluissa on tärkeää kiinnittää huomiota yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden yhteen sovittamiseen. Pessi ja Seppänen (2011, 294) muistuttavat, että yhteisöön kuulumisen ei ole itsestäänselvyys, vaan sitä on etsittävä, luotava ja pidettävä yllä. Koska ryhmässä toimiminen ja siinä ilmenevät asiat aktivoivat myös stressijärjestelmää, aikuisen on tarkkailtava kunkin lapsen käyttäytymistä ja tarvittaessa palautettava lapsi yhteyteen siten, että ryhmän yhtenäisyys säilyy (Sajaniemi & Mäkelä, 2014, 136).

Yhteisöllisyyttä tuottavat ja sen tunnetta aikaansaavat lasten väliset ystävyysuhteet tai positiivinen suhtautuminen, onnistunut yhteinen toiminta, yhteenkuuluvuuden tunne sekä palkitseva vuorovaikutus (Koivula, 2013, 43). Siten yhteisöllisyyden voidaan katsoa olevan sosiaalisen toiminnan muoto, jossa korostuu vahvasti minä-keskeisyydestä siirtyminen me-henkisyyteen. Sosiaalisuus - samoin kuin aiemmin mainittu yhteisöllisyys - kehittyy ja ilmenee erilaisissa suhteissa. Täten se voidaan määritellä erilaisten suhteiden kautta. Esimerkkinä Palovaara mainitsee suhteen itseen, toisiin ihmisiin, toimintaan tai johonkin suurempaan yhteisöön. Lisäksi sosiaalisuuden alakäsitteinä voidaan puhua esim. sosiaalisesta kompetenssista, sosiaalisista taidoista ja sosiaalisesta älykkyydestä. (Palovaara, 2008, 72-73.) Yhteisöllisyyden ja sosiaalisuu-

den mainitseminen samassa kappaleessa voi vaikuttaa aluksi kaukaa haetulta, mutta todellisuudessa molempia tarvitaan: yhteisöllisyyden perusta rakentuu ensisijaisesti läheisissä ystävyys-suhteissa, mutta ystäväystyminen vaatii aina vähintään perustavanlaatuiset sosiaaliset taidot. Koivulan (2013) tutkimuksen mukaan sosiaalisilla taidoilla on ystäväystymisen prosessissa tärkeä rooli. (Koivula, 34-35; 37.)

Sosiaalisiksi taidoiksi voidaan lukea mm. kyky liittyä ryhmään, hyvät tunne- ja prososiaaliset taidot, yhteistyökyky, sosiokognitiiviset taidot ja kyky ratkaista erilaisia sosiaalisessa kanssakäymisessä vastaantulevia ongelmia (Neitola, 2013, 101). Koivulan (2013, 32) mukaan yhteisöllisyyden heräämisen tärkein elementti onkin onnistunut vuorovaikutus ja mielekäs yhteinen toiminta. Hänen tutkimustuloksistaan nousi esiin, että mitä enemmän lapsilla on kokemusta toisten kanssa toimimisesta sitä paremmin lasten yhteinen toiminta onnistui (emt., 39). Mahdollisuus vuorovaikutukseen on fyysisten ja emotionaalisten tarpeiden ohella elintärkeää kehityvälle lapselle. Vaikka lapsilla on kyky ihmillistää elottomia esineitä, kuten leluja, ei mikään voi Mäkelän ja Sajaniemen mukaan korvata elävää vuorovaikutusta. (Sajaniemi & Mäkelä, 2014, 26.) Pessi & Seppänen (2011, 288) toteavat, että subjektiivisen hyvinvoinnin tarkastelemissa sosiaaliset suhteet onkin havaittu terveyden ohella koetun hyvinvoinnin keskeiseksi lähteeksi.

Tähän mennessä sosiaaliset suhteet ovat näyttäneet merkityksellisinä ihmisen subjektiiviselle ja sosiaaliselle hyvinvoinnille, mutta ei tulisi unohtaa, että ihmisten tarpeella kokea yhteenkuuluvuutta on myös biologinen perusta. Sajaniemen ja Mäkelän (2014) mukaan hoivajärjestelmä mahdollistaa ihmisen viihtymisen ja rentoutumisen toisten lajitoverien välittömässä läheisyydessä ja sitä kautta vahvistaa ryhmään kuulumista ja ryhmän yhtenäisyyttä. Hoiva herkistää havaitsemaan aistimuksia ja rohkaisee luottamaan siihen, että ihmiset ovat valmiita näkemään vaivaa kollektiivisen hyvinvoinnin eteen. Ihmisen tarve olla yhteydessä toiseen on juurtunut syvälle keskushermostoon ja siten sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyviä aloitteita tulisi niiden sammuttamisen sijaan tukea niin, että ne vahvistavat myönteistä kanssakäymistä. (emt., 122-124.)

4.3. Mikä lasten hyvinvointia uhkaa ja miten musiikki voi edistää lapsen hyvinvointia?

Sosiaalinen syrjäytyminen on yksi suurimmista ongelmista nyky-yhteiskunnassa ja siten kokemukset joukkoon kuulumisesta ja sosiaalisen syrjäytymisen ehkäiseminen on nähty edellytyksinä ihmisen hyvinvoinnille. Vaikka yhteiskuntien kehitys on mahdollistanut entistä paremman terveydenhuollon, ravinnon ja ylipäättään edellytykset turvattuun elämään, ihmisten välinen luottamus on vähentynyt ja pelko omasta haavoittuvuudesta lisääntynyt. (Sajaniemi & Mäkelä, 2014, 121; 127.) Myös Markku Palovaara (2008) kantaa artikkelissaan huolta yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden väliin rakentuneesta kuilusta. Palovaaran mukaan hedonistinen ”halun kulttuuri” on syrjäyttämässä kollektiivisia arvoja ja johtamassa tilanteeseen, jossa sosiaalista toimintaa arvostetaan liiketoimintana. Samaan aikaan lapsilla ja nuorilla on kuitenkin kaipuu yhteisöllisiin kokemuksiin, joihin kasvatusinstituutioiden olisi vastattava (emt., 67-69).

Varhaiskasvatuslain uudistamisen yhteydessä lapsilukua yhtä työntekijää kohden nostettiin seitsemästä kahdeksaan. Tämä luo osaltaan haasteita ryhmän yhtenäisyyden ylläpitämiseen ja sosiaalisten ongelmien, kuten syrjäytymisen, ennaltaehkäisyyn. Myös kiusaamisen on osoitettu olevan jo varhaiskasvatuksessa yleinen ilmiö ja siten uhka kasvuvaiheessa olevan pienen lapsen sosiaaliselle hyvinvoinnille (mm. Laura Repo, 2015). Leikki- ja hoivajärjestelmän aktivoitumisen aikana koetut hyvät ja huonot kokemukset muovaavat keskushermostoa. Koska keskushermosto toimii kaksisuuntaisesti lapset ovat synnynnäisesti erilaisia siinä, kuinka he asettuvat yhteen toisten kanssa. Kokemukset ulkopuolisuudesta ovat uhka lapsen hyvinvoinnille, sillä ne lisäävät häpeää, masennusta ja vihaa ja voivat kasautuessaan johtaa mielenterveyden häiriöihin ja sosiaaliseen syrjäytymiseen. (Sajaniemi & Mäkelä, 2014, 126.)

Saarikallion mukaan musiikki tarjoaa mahdollisuuksia yhteiseen toimintaan, harrastamiseen ja elämyksiin, ja musiikin avulla sosiaalisten tilanteiden taustalle voidaan luoda rentouttavaa tunnelmaa. Ei siis ole mikään ihme, että musiikin on todettu edistävän yhteenkuuluvuuden tunteen vahvistumista: ovathan yhteenkuuluvuudentunne ja läheisyyden tarve merkittäviä psykologisia tavoitteita, jotka mahdollistavat myös voimakkaat myönteiset tunnekokemukset. (Saarikallio, 2010, 283.) Vaikka onkin todennäköistä, että joukkotiedotusvälineet ovat suurin syy siihen miksi musiikin saralla on siirrytty aktiivisesta osallistumisesta passiiviseen vastaanottamiseen, suurelle osalle lapsista media on vain kanava musikaaliselle tiedolle ja hengähdystauko heidän

aktiivisesti musiikillisesta elämästään. Mediasta huolimatta, lasten käyttäytymisestä voi huomata, että he tarvitsevat aktiivista musisointia elämäänsä. Campbell korostaa, että kaikki lapset ovat musikaalisia ja ansaitsevat päästä musiikillisessa kehityksessään niin pitkälle kuin heidän useat kykynsä sallivat. Opettajat ja vanhemmat ovat avaintekijöitä tämän mahdollistamiseksi. (Campbell, 1998, 171.)

Musiikki on osa lasten seurustelua, mutta myös heidän yksityisiä hetkiään (Campbell, 1998, 168). Ihmissuhteet ja ystävyysuhteet vaikuttavat lasten osallistumiseen taiteelliseen toimintaan ja leikkiin. Tutkimukset osoittavat (kts. Green, 1999; Zillman & Gan, 1997), että musiikki vaikuttaa siihen, millaiseksi yksilön identiteetti ja kollektiivinen identiteetti muotoutuvat. Vaikka yhteisöllisyys on alati läsnä erilaisissa yhteisöissä, ihminen on samaan aikaan myös yksilö, jolla on useita minuuksia. (Regelski, 2016, 11.) Musiikin on katsottu edesauttavan virittymistä (tuning), josta Lo ja Matsunobu (2014, 1068) puhuvat lapsen hengellisen tietoisuuden yhteydessä. Virittyminen viittaa tilaan, jossa ihminen kokee täydellistä resonanssia tai sopusointua johonkin itsensä ulkopuolella olevaan asiaan. Se on inhimillisen yhteyden tila, joka ilmenee musiikillisessa sitoutumisessa. (emt., 1068.) Osittain hengelliseen tietoisuuteen liittyen Pessi ja Seppänen (2011, 293) ovat maininneet, että yhteisöt voivat tarjota yksilöille mahdollisuuden johonkin itseään suurempaan kuulumiseen turvattomassa maailmassa. Myös musiikilliset yhteisöt kuten kuorot, soitinyhtyeet tai tuttua huomenlaulua tapailemaan kokoontuneet lapsiryhmät henkilökuntineen voivat saada aikaan tunteen yhteenkuuluvuudesta.

Campbellin tutkimuksessa, jossa hän tutki musiikkia lastenkulttuurina ja kulttuurissa, eräs haastatelluista lapsista nosti esiin ajatuksen, jonka Campbell nostaa manifestikseen: lapset tarvitsevat musiikinopetusta koska se tekee elämästä elämisen arvoista. Tätä Campbell perustelee myös sillä, että monet kouluaineista - kuten matematiikka ja äidinkieli - ovat tärkeitä yhteiskunnassa menestymiseen ja pärjäämiseen, mutta taiteet tuovat elämään iloa, intohimoa ja voivat tehdä pienistä hetkistä suuria ja muistelemisen arvoisia. Hän toteaa, että mitä enemmän opimme musiikista, sitä rikkaampi ja merkityksellisempi elämämme voi olla. (Campbell, 1998, 183.) Praktisaalinen filosofia, ekologinen näkökulma ja sosiokulttuurinen ihmiskäsitys tukevat ajatusta siitä, että musiikki on luonnollinen osa sitä kulttuuria ja ympäristöä, jossa ihminen elää ja toimii. Koska musiikki on myös (lasten)kulttuurin välittäjä ja ilmentäjä, voidaan olettaa, että sillä on ihmisten välistä yhteenkuuluvuudentunnetta vahvistava voima.

5. Yhteenveto ja pohdinta

Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman perusteissa varhaiskasvatuksen tehtäväksi ja yleisiksi tavoitteiksi määritellään lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistäminen yhteistyössä huoltajien kanssa. Varhaiskasvatus pyrkii edistämään lasten tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta ja siten ehkäisemään syrjäytymistä (VASU 2016, 14.) Kansalaisjärjestöt korostavat luovuuden merkitystä maailmassa, jossa nopea väestönkasvu sekä sosiaaliset-, teknologiset- ja ilmastoon liittyvät muutokset tuovat haasteita niin yksilö kuin yhteisötasolle (Barnes, 2015, 279). Vaikuttaisi siltä, että taidekasvatus on täysin oikeutetusti lunastanut paikkansa myös varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmassa. Barnesin (2015) mukaan on kuitenkin vaarana, että luovuus ymmärretään kasvatuksen ja koulutuksen yhteydessä väärin tai se rajataan koskemaan tiettyä sosioekonomista ryhmää (vrt. maksulliset muskarit). Sen sijaan, että kiinnitetään huomiota vain siihen, mitä lapsi osaa, tulisi myös kysyä kuka hän on ja mikä häntä todella kiinnostaa. (Barnes, 279-280.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 23) mainitaan, että lasten kanssa tulisi käsitellä heidän hyvinvointiaan edistäviä asioita. Keskustelun avaajana voi toimia esimerkiksi kysymys: missä sinun on täällä päiväkodissa hyvä olla? (kts. Barnes, 2015).

Tässä tutkielmassa olen tuonut esiin mm. lasten musiikillisia ilmaisuja ja musiikin asemaa lasten arjessa. Lapsi ei ole päiväkotiin tullessaan musiikillinen tyhjiö, vaan hän tuo sinne mukanaan oman musiikillisen taustansa. Varhaiskasvatuksen musiikkikasvatuksella on merkitystä, sillä päiväkotia on yksi niistä ympäristöistä, jossa lapsi omaksuu kulttuurilleen ominaisia musiikkikäyttäytymisen muotoja, symboliikkaa ja arvostuksia. Lapsi myös luo jatkuvan identiteetti-projektin (Barrett, 2016) kautta suhdettaan musiikkiin mukautuen eri rooleihin: katsojaksi, esiintyjäksi, soittajaksi ja säveltäjäksi. Taiteellinen tekeminen vahvistaa lapsen oppimisedellytyksiä, sosiaalisia taitoja ja edistää myönteisen minäkuvan syntymistä (VASU 2016, 42). Samalla yhteiskunnan monikulttuuristuminen asettaa varhaiskasvatuksen musiikillisen ilmaisun uusien haasteiden eteen: mitä ovat ne kulttuurimme arvot ja asenteet, joita haluamme musiikin kautta välittää ja miten huomioimme muiden maiden musiikkikulttuurit?

Musiikki on sosiaalisen toiminnan muoto ja osa kulttuuria. Laajasti ymmärrettynä musiikkikäyttäytyminen kattaa ihmisen toiminnot aina tanssista laulamiseen ja yhdessä soittamisesta

musiikilliseen ajatteluun. Useissa kulttuureissa musiikki on luonnollisesti integroitu itse toimintaan (Ahonen, 2004; Campbell, 1998). Selkein esimerkki integroidusta musisoinnista lienee lapsen leikkiessä tuottamat erilaiset ääntelyt, jotka säästävät toimintaa. Praksiaalisesta näkökulmasta tarkasteltuna musiikin olemassaoloon liittyy myös sosiaalisia tarpeita ja käytäntöjä (Elliott, 2012). Barrettin (2016, 43) mukaan lapsen varhainen kommunikointi liitetään usein tämän tarpeisiin, kuten ruokaan, lämpöön, hyvinvointiin ja turvallisuuteen. Lapsen tarve käyttää ääntään elämänsä ensi hetkistä lähtien perustuu kuitenkin vahvasti vuorovaikutuksen kommunikatiivisiin piirteisiin, ja näihin piirteisiin sisältyy vastavuoroisuutta, merkityksellisyyttä ja tunnepitoisuutta (emt.) Musiikin voima perustuu myös siihen, että se on lasten saavutettavissa oleva kommunikaation muoto jo paljon ennen kielellisen sanavaraston kehittymistä (Barrett, 2016, 46). Kun musiikki mielletään sosiaalisen toiminnan muodoksi ja kiinteäksi osaksi kulttuuria, ajetaan samalla ajatusta siitä, että kaikki omaavat jonkinasteisen musiikillisen kapasiteetin (Regelski, 2016). Kulttuuri on tärkeä osa lapsen identiteettiä ja siihen liittyvät kokemukset vahvistavat lapsen kykyä käyttää, omaksua ja tuottaa kulttuuria (VASU 2016, 42).

Musiikin ja hyvinvoinnin välisestä yhteydestä on olemassa tieteellisiin tutkimuksiin perustuvaa näyttöä, mutta on muistettava, että taiteelliseen toimintaan osallistuminen ei kuitenkaan tarjoa automaattisia terveyshyötyjä (Macnaughton, 2005), vaan koettu hyvinvointi on monen tekijän summa. Siten hyvinvointivaikutuksia arvioitaessa ja mitattaessa tulisi aina huomioida ihmiselämän kompleksisuus. Esimerkiksi Campbellin (1998) tutkimus, johon on tässäkin tutkielmassa useaan otteeseen viitattu, on kuitenkin antanut arvokasta tietoa musiikin merkityksestä lasten elämässä. Samankaltaiselle tutkimukselle alle kouluikäisten lasten parissa, jossa olisi huomioitu myös lasten subjektiivinen kokemus hyvinvoinnista, vaikuttaisi olevan kysyntää. Mashford-Scottin ym. (2012) mukaan hyvinvoinnin tutkimuksesta tulisikin huomattavasti relevanttia, jos kokonaisvaltaisessa hyvinvoinnissa huomioitaisiin hyvinvoinnin subjektiivinen elementti ja lasten oma rooli hyvinvoinnin kehittämisessä. Tämä edellyttää uuden sosiologian esiin tuomaa lähestymistapaa, jossa lapsi nähdään toimijana, joka aktiivisesti etsii ja rakentaa merkitystään maailmassa, jossa merkitykset ovat sosiaalisesti, kulttuurisesti ja historiallisesti muodostuneita (Mashford-Scott ym., 239-241.)

Käsittääkseni haasteet musiikin ja hyvinvointivaikutusten tutkimisessa alle kouluikäisten lasten keskuudessa liittyvät pääasiassa lasten kielellisen ilmaisun suppeuteen verrattuna vanhempiin

lapsiin sekä siihen, miten hyvinvoinnista tulisi puhua pienten lasten kanssa. Myös varhaiskasvatuksessa joudutaan pohtimaan näitä asioita ja omat harjoittelukokemukseni päiväkodeissa ovat herättäneet huolta siitä, tukevatko nykyiset musiikkikasvatuksen käytännöt lapsen musiikalisuuden heräämistä, saako lapsi vastakaikua omille musiikillisille mieltymyksilleen ja annetaanko lasten omalle musiikkikulttuurille jalansijaa varhaiskasvatuksessa.

Lopuksi haluan todeta, että on ollut olennaista itse tutkijan roolissa tiedostaa, että olen tehnyt tietynlaisen arvovalinnan korostaessani juuri musiikin roolia hyvinvoinnin lähteenä. On siis todennäköistä, että aiheen läheisyys ja positiiviset kokemukset musiikilliseen toimintaan osallistumisesta ovat tämän tutkielman taustavaikuttajia. Samaan aikaan olen kuitenkin pyrkinyt tarkastelemaan lähdemateriaalia kriittisesti muun muassa arvioimalla tietoisesti lähteiden luotettavuutta, ajankohtaisuutta ja omaksumalla muutenkin lähestymistavan, jossa en tulisi sokeutuneeksi tosiasioille oman innokkuuteni kustannuksella. Vaikka tutkielman teko on ollut pitkä ja vaativa prosessi, se on tarjonnut paljon uusia näkökulmia musiikin, varhaiskasvatuksen ja hyvinvoinnin tarkasteluun.

Lähteet

- Ahonen, K. (2004). Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Finn Lectura.
- Barnes, J. (2015). Towards a creativity-rich curriculum for the well-being of children three to seven years old. Teoksessa T. David, K. Gouch & S. Powell (toim.). The Routledge International Handbook of Philosophies and Theories of Early Childhood Education and Care (s. 278-289). Taylor and Francis.
- Barrett, M.S. (2016). Attending to “culture in the small”: A narrative analysis of the role of play, thought and music in young children’s world-making. *Research Studies in Music Education*, Vol. 38(1), 41-54. doi: 10.1177/1321103X15603557
- Campbell, P.S. (1998). *Songs in Their Heads. Music and Its Meaning in Children’s Lives*. New York: Oxford University Press.
- Elliott, D.J. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Elliott, D.J. & Silverman, M. (2012). Why Music Matters. *Philosophical and Cultural Foundations*. Teoksessa A.R MacDonald, G. Kreutz & L. Mitchell (toim.). *Music, Health, & Wellbeing* (s. 25-39). Oxford: Oxford University Press.
- Fredrikson, M. (1994). Spontaanit laulutoisinnot ja enkulturaatioprosessi. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Helin, Elisa & Kalliala, Marjatta 8.2.2017: Näitä asioita varhaiskasvatukselta voi vaatia. Toim. Anna Lehmusvesi. Ylen aamu-tv. Katsottavissa osoitteesta <https://areena.yle.fi/1-3978806>.
- Hongisto-Åberg, M. & Lindeberg-Piiroinen, A. & Mäkinen, L. (1994). *Musiikki varhaiskasvatuksessa*. Espoo: Fazer Musiikki.
- Härkönen, U. (2008). Teorian ja tutkimuskohteen vuorovaikutus. Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria ihmisen kehittymisestä. Haettu 10.3.2017 osoitteesta <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/monitiet/pdf/harkonen.pdf>.
- Koivula, M. (2013). Yhteisöllisyyden rakentuminen päiväkodin arjessa. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.). *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille* (s. 19-45). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Komi, T. (2017). Työvälineitä varhaiskasvatuksen arviointiin. *Lastentarha. Varhaiskasvatuksen ammatti- ja järjestölehti*, 1/2017.
- Kuokkanen, K. (29.11.2016). Onko muskari laitton päiväkodissa? Se selvitetään nyt koko Suomessa, koska espoolainen vanhempi valitti maksullisista tunteista. *Helsingin Sanomat*. Saatavilla myös verkosta osoitteesta <http://www.hs.fi/kaupunki/art-2000004885501.html>.

- Lamont, A. (2008). Young children's musical worlds. Musical engagement in 3.5-year-olds. *Journal of early childhood research*, Vol 6(3), 247-261. doi: 10.1177/1476718X08094449.
- Leppänen, T. (2010). Vallatonta musiikkia. Lastenmusiikkikulttuuri 2000-luvun Suomessa. Helsinki: University Press.
- Lindström, T. E. (2009). Ihmiskäsitys musiikkikasvatuksen filosofian kehiksenä. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.). *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s.107-117). Jyväskylä: Suomen Musiikkikasvatusseura - FiSME r.y.
- Lo, K.Y. & Matsunobu, K. (2014). Role of Art and Creativity in Child Culture and Socialization. Teoksessa A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes & J.E. Korbin (toim.). *Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Policies in Global Perspective* (s. 1053-1078). doi: 10.1007/978-90-481-9063-8_185.
- MacDonald, R., Kreutz, G. & Mitchell, L. (2012). What is Music, Health, and Wellbeing and Why is it important? Teoksessa A.R MacDonald, G. Kreutz & L. Mitchell (toim.). *Music, Health, & Wellbeing* (s. 3-11). Oxford: Oxford University Press.
- Macnaughton, J., White, M. & Stacy, R. (2005). Researching the benefits of arts in health. *Health Education*, Vol. 105(5), s.332-339. doi: 10.1108/09654280510617169
- Marjanen, M. (2009). Musiikkisuunnittelu varhaisiän musiikinopetuksen näkökulmasta. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.). *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 385-405). Jyväskylä: Suomen Musiikkikasvatusseura - FiSME r.y.
- Marsh, K. & Young, S. (2006). Musical play. Teoksessa G.E. McPherson (toim.). *The child as musician. A handbook of musical development* (s. 289-310). New York: Oxford University Press.
- Mashford-Scott, A., Church, A. & Tayler, C. (2012). Seeking Children's Perspectives on their Wellbeing in Early Childhood Settings. *International Journal of Early Childhood*, 44(3), 231-247. doi: 10.1007/s13158-012-0069-7
- Merriam, A.P. (1964). *The Anthropology of Music*. Illinois: Northwestern University Press.
- Minkkinen, J. (2015). Lapsen hyvinvointimalli. Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa. Akateeminen Väitöskirja. Tampere: University Press.
- Neitola, M. (2013). Vertaissuhteiden merkitys ja muotoutuminen kasvuyhteisöissä. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila ja M. Varsa (toim.). *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille* (s. 99-140). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Ollaranta, R. & Simojoki, M. (1989). *Laulan lasten lailla. Musiikin varhaiskasvatuksen opas.* Helsinki: Otava.
- Opetushallitus. (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:17.* Haettu 1.3.2017 osoitteesta http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf.
- Palovaara, M. (2008). *Yhteisöllisyys kunniaan. Lasten ja nuorten sosiaalisen kehityksen turvaaminen koulussa ja päiväkodissa.* Haettu 10.3.2017 osoitteesta <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/monitiet/pdf/palovaara.pdf>.
- Pessi, A. B. & Seppänen, M. (2011). *Yhteisöllisyys.* Teoksessa J. Saari (toim.). *Hyvinvointi. Suomalaisen yhteiskunnan perusta* (s. 288-313). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Prout, A. (2005). *The Future of childhood. Towards the interdisciplinary study of children.* London: Routledge.
- Regelski, T.A. (2016). *A Brief Introduction to a Philosophy of Music and Music Education as Social Praxis.* New York: Routledge.
- Repo, L. (2015). *Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saari, J. (2011). *Hyvinvoinnin kentät.* Teoksessa J. Saari (toim.). *Hyvinvointi. Suomalaisen yhteiskunnan perusta* (s.33-78). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Saarikallio, S. (2010). *Musiikin tunnemerkit arkielämässä.* Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.). *Musiikkipsykologia 2. painos* (s. 278-294). Jyväskylä: Bookwell.
- Saarikallio, S. (2012). *Cross-Cultural Approaches to Music and Health.* Teoksessa A.R MacDonald, G. Kreutz & L. Mitchell (toim.). *Music, Health, & Wellbeing* (s. 477-490). Oxford: Oxford University Press.
- Sajaniemi, N. & Mäkelä, J. (2014). *Ihminen voi hyvin joukossa.* Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.). *Positiivisen psykologian voima* (s. 121-141). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin.* Vaasan yliopiston julkaisu.
- Sinkkonen, J. (2009). *Musiikki. Yhtä aikaa yksilöllistä ja jaettua.* Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.). *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 289-297). Jyväskylä: Suomen Musiikkikasvatusseura - FiSME r.y.
- Siromaa, P. (2016). *“Luojan lykky, Laila lupasi laulattaa!”.* Päiväkotien henkilöstön musiikkikasvatuskoulutus ja kokemukset työelämässä. Kasvatustieteen kandidaatintyö. Oulun yliopisto.

- Suoninen, A. (2011). Lasten mediankäytöt vanhempien kertomina. Julkaisussa S. Kotilainen (toim.) Lasten mediabarometri 2010. 0-8-vuotiaiden lasten mediankäyttö Suomessa (s.15-44). Mediakasvatusseuran julkaisu 1/2011. Haettu 6.3.2017 osoitteesta <http://www.mediakasvatus.fi/publications/ISBN978-952-99964-6-9.pdf>.
- Tafari, J. (2008). *Infant Musicality. New Research for Educators and Parents*. Ashgate: England.
- Trehub, S.E. (2006). Infants as musical connoisseurs. Teoksessa G.E. McPherson (toim.). *The child as musician. A handbook of musical development* (s. 33-49). New York: Oxford University Press.
- Uusitalo, S. (2011). Tahdonheikkous ja hyvinvointi. Teoksessa J. Saari (toim.). *Hyvinvointi. Suomalaisen yhteiskunnan perusta* (s. 264-287). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Väkevä, L. (2004). *Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Dewey'n naturalistisessa pragmatismissa*. Akateeminen Väitöskirja. Oulu: University Press.
- Young, S. & Ilari, B. (2012). *Musical Participation from Birth to Three: Toward a Global Perspective*. Teoksessa G.E. McPherson & Welch, G.F. (toim.). *The Oxford Handbook of Music Education, Volume 1* (s. 279–295). New York: Oxford University Press.